

ΓΛΩΣΣΑ
ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΠΕΔΙΟ

Επιστημονικές Εκδόσεις

Σειρά: ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑ

Διόρθωση: Χρύσα Ξενάκη

Ηλεκτρονική επεξεργασία: Αφροδίτη Ανδριολάτου

Εξώφυλλο: Γιάννης Δούκας

ISBN 978-960-546-016-7

© 2012 Εκδόσεις Πεδίο & Γεωργία Ανδρέου
για την ελληνική γλώσσα σε όλο τον κόσμο

Η πνευματική ιδιοκτησία αποκτάται χωρίς καμία διατύπωση και χωρίς την ανάγκη ρήτρας απαγορευτικής των προσβολών της. Κατά το Ν. 2387/20 (όπως έχει τροποποιηθεί με το Ν. 2121/93 και ισχύει σήμερα) και κατά τη Διεθνή Σύμβαση της Βέρνης (που έχει κυρωθεί με το Ν. 100/1975) απαγορεύεται η αναδημοσίευση, η αποθήκευση σε κάποιο σύστημα διάσωσης και γενικά η αναπαραγωγή του παρόντος έργου με οποιονδήποτε τρόπο ή μορφή, τμηματικά ή περιληπτικά, στο πρωτότυπο ή σε μετάφραση ή άλλη διασκευή, χωρίς γραπτή άδεια του εκδότη.

Εκδόσεις Πεδίο

Μεθώνης 4 & Ιπποκράτους, 10680, Αθήνα

Τηλ.: 210 3390204-5-6

Fax: 210 3390209

e-mail: info@pediobooks.gr

www.pediobooks.gr

Γεωργία Ανδρέου

Γλώσσα
Θεωρητική και
μεθοδολογική προσέγγιση

ΠΕΔΙΟ
Αθήνα 2012

Γλώσσα δεν είναι, καθώς φαντάζονται κάποιοι,
αράδιασμα από λέξεις, τύπους και κανόνες, όπως
αναγράφονται σε λεξικά και γραμματικές... , παρά η
έκφραση του εσωτερικού μας κόσμου, κύμα ζωής,
άνοιγμα και επαφή ψυχών, ανταλλαγή αισθημάτων
και σκέψεων μέσα σε συνομιλία, ερώτηση και
απόκριση, άρνηση και κατάφαση, προσταγή,
απαγόρευση και παράκληση, μικροεπεισόδια,
πεζότητες και ταπεινότητες της καθημερινής ζωής
και έξαρση και κατάνυξη, τραγούδι και κλάμα, χαρά
και καημός, τρικυμία και γαλήνη, αγάπη και πάθος,
αγωνία και κατάρα, επιστήμη και ζωή, σκέψη,
ενατένιση της μοίρας και φιλοσοφία –όλα αυτά
γλώσσα ατομική και εθνική.
Γλώσσα είναι ολόκληρος ο λαός...

Μ. ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΙΔΗΣ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	13
----------------	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	17
--	----

1. Η γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας και η διεπιστημονική μελέτη της	17
2. Βασικά χαρακτηριστικά της γλώσσας	24
Α. Λόγος και ομιλία	24
Β. Σημαίνον και σημαϊνόμενο.....	29
Γ. Γενικώς αποδεκτά χαρακτηριστικά της γλώσσας	30
Δ. Η εμφάνιση της ανθρώπινης γλώσσας και οι προσπάθειες διδασκαλίας λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας σε ζώα	32
Ε. Ανθρώπινο και ζωικό γλωσσικό σύστημα: μια σύγκριση	36
3. Θεωρίες για τη διαδικασία κατάκτησης της γλώσσας	40
Α. Η θεωρία της συμπεριφοράς ή εμπειριοκρατική	40
Β. Η γενετική θεωρία	42
Γ. Νεότερες γνωστικές θεωρίες	45
4. Θεωρίες για τη σχέση των γλωσσικών με τα κοινωνικά φαινόμενα	48
Α. Η θεωρία του Bernstein	48
Β. Οι απόψεις του Labov	53
Γ. Άλλες ερευνητικές μελέτες	56
5. Θεωρίες για τη σχέση της γλώσσας με τη σκέψη	58
Α. Η μιχελβιοριστική άποψη	60
Β. Η θεωρία της γλωσσικής σχετικότητας	60
Γ. Η εξάρτηση της γλώσσας από τη σκέψη	64

Δ. Η θεωρία του Vygotsky	66
Ε. Γνωστικές διαστάσεις των χρήσεων του λόγου	68
Βιβλιογραφία	72

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΓΚΕΦΑΛΟΥ

ΣΤΗΝ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	75
1. Η κατάκτηση της μητρικής γλώσσας	75
Α. Γλωσσικές ικανότητες και εγκεφαλικά ημισφαίρια	75
Β. Ατομικές διαφορές στην εγκεφαλική ασυμμετρία ως προς τη γλώσσα	78
Γ. Η υπόθεση της κρίσιμης ηλικίας για την κατάκτηση της μητρικής γλώσσας	83
2. Η κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας	84
Α. Τύποι διγλωσσίας	85
Β. Ατομικές διαφορές στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας	89
3. Η κατάκτηση μιας τρίτης γλώσσας (τριγλωσσία/πολυγλωσσία)	97
Α. Μοντέλα παραγωγής τρίτης γλώσσας και πολυγλωσσίας	98
Β. Ατομικές διαφορές στην εκμάθηση μιας τρίτης γλώσσας	105
Βιβλιογραφία	111

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Η ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΥ	121
1. Τα στάδια της γλωσσικής κατάκτησης	121
2. Φυσιολογική γλωσσική ανάπτυξη στη νηπιακή, παιδική και εφηβική ηλικία	124
Α. Φυσιολογική γλωσσική ανάπτυξη στη νηπιακή ηλικία	125
Β. Φυσιολογική γλωσσική ανάπτυξη στην παιδική ηλικία	128

Γ. Φυσιολογική γλωσσική ανάπτυξη στην εφηβική ηλικία	130
3. Ανάπτυξη των δομικών μηχανισμών της γλώσσας	136
Α. Τα συστατικά στοιχεία της γλώσσας	136
Β. Η κατάκτηση του φωνολογικού μηχανισμού	139
Γ. Η κατάκτηση του μηχανισμού της γραμματικής	144
Δ. Η κατάκτηση του σημασιολογικού μηχανισμού	148
Ε. Παράγοντες που συμβάλλουν στη φωνολογική, συντακτική και σημασιολογική γλωσσική ανάπτυξη	162
Βιβλιογραφία	166

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΓΛΩΣΣΑ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΑΙΔΕΙΑ	173
1. Η δημιουργία της επίσημης γλώσσας ενός κράτους και η κοινωνική της καταξίωση	173
2. Ιδιαιτερότητα, καταγωγή και εξέλιξη της ελληνικής γλώσσας.....	176
3. Παιδεία και εκπαίδευση	181
4. Μεθοδολογική προσέγγιση της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος	185
Α. Ο μαθητής ως βασικός παράγοντας στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος	185
Β. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού	193
Γ. Η ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων	194
Δ. Οι στόχοι της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος	220
Βιβλιογραφία	224

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Γλώσσα είναι το λεκτικό σύστημα επικοινωνίας των ανθρώπων, το οποίο αποτελεί προϊόν της ομαδικής κοινωνικής ζωής τους. Πρόκειται για έναν κώδικα μηνυμάτων, για ένα βασικό συντελεστή της νοητικής και της πολιτιστικής ανάπτυξης αλλά και για ένα ουσιαστικό μέσον εξανθρωπισμού. Ο γλωσσικός κώδικας είναι ο τελειότερος από όλους τους κώδικες σημάτων και μηνυμάτων. Στηριζόμενες σε αυτό τον κώδικα, η γλωσσική, η κοινωνική, η πολιτική και η πολιτιστική εξέλιξη ενός λαού συμβαδίζουν.

Η γλώσσα είναι μια μορφή επικοινωνίας που διακρίνεται από κάθε άλλη μορφή χάρη σε ειδικά χαρακτηριστικά, όπως είναι η δημιουργικότητα, η περίπλοκη δομή, το πλούσιο περιεχόμενο, τα οποία εξασφαλίζουν τη λειτουργικότητα και την ενότητά της. Είναι η πιο καθαρή απόδειξη των νοητικών χαρακτηριστικών του ανθρώπινου είδους. Δημιουργεί δεσμούς μεταξύ γονέων και παιδιών, μας επιτρέπει να εκφράσουμε τις σκέψεις και τις προθέσεις μας, να μεταφέρουμε γνώση και συναισθήματα. Μέσω της γλώσσας πηγαίνουμε πέρα από το παρόν, μιλάμε για το παρελθόν και αποκαλύπτουμε το μέλλον. Χωρίς τη γλώσσα η ιστορία, η τέχνη, οι επιστήμες και γενικά το σύνολο του πολιτισμού δεν θα ήταν δυνατόν να υπάρξουν.

Όπως πολύ σωστά επισημαίνει ο Μ. Τριανταφυλλίδης, «γλώσσα δεν είναι, καθώς φαντάζονται κάποιοι, αράδιασμα από λέξεις, τύπους και κανόνες», αλλά είναι η έκφραση του εσωτερικού κόσμου του ανθρώπου. Είναι ένα εργαλείο σκέψης και επικοινωνίας που εκφράζει ένα σύστημα αξιών της κοινωνίας μέσα στην οποία το εργαλείο αυτό δημιουργείται και αναπτύσσεται. Οι λέξεις δεν εκφράζουν απλώς τις σκέψεις, αλλά ταυτόχρονα τις γεννούν. Ο άνθρωπος, η κοινωνία και η γλώσσα αλληλεπιδρούν ιστορικά και λειτουργικά.

Σύμφωνα με τον Ισοκράτη, ο λόγος είναι ο αληθινός ηγεμόνας στον ανθρώπινο βίο («Καὶ τῶν ἔργων καὶ τῶν διανοημάτων ἀπάντων εὐρήσομεν τὸν λόγον ἡγεμόνα», *Νικοκλ.*, Γ'), ενώ κατά τον Πλάτωνα ο λόγος είναι ίσος προς τον θεό («Τὸ δὲ πείθεσθαι τῷ καθαρῷ λόγῳ καὶ τῷ θεῷ, ταῦτόν ἐστι», *Κρίτων*, 40). Η γλώσσα, ως φυσικό όχημα του λόγου, είναι νόηση μαζί και αίσθηση και ήθος. Με αυτή την τριπλή υπόσταση κατευθύνει την ανθρώπινη συνείδηση στον κόσμο των ανθρωπιστικών αξιών και γενικά στον κόσμο του πνεύματος. Και αφού η γλωσσική λειτουργία συμβάλλει στη διανοητική άνοδο, στην αισθητική καλλιέργεια και στον ηθικό εξανθρωπισμό, είναι φανερό ότι η υποβάθμισή της στο χώρο της εκπαίδευσης πρέπει οπωσδήποτε να αποφευχθεί.

Η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού είναι διαδικασία πολύπλοκη και χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή και προσπάθεια για να ολοκληρωθεί χωρίς προβλήματα. Ανάμεσα στους φορείς –όπως η οικογένεια, ο κοινωνικός περίγυρος, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης– που συμβάλλουν στη διαδικασία της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού, το σχολείο αναλαμβάνει το σημαντικότερο ρόλο. Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, «Τὸν νοῦν ὁ Θεὸς φῶς ἄνηπεν ἐν τῇ ψυχῇ» (*Ρητορική*, Γ 1411β), αλλά η διατήρηση και η ενίσχυση αυτού του φωτός γίνονται από την παιδεία, με πρωτεργάτη το δάσκαλο. Η πλούσια γλώσσα που ο άνθρωπος αποκτά με την παιδεία μαρτυρεί αλλά και διαμορφώνει ταυτόχρονα μια πλούσια σκέψη.

Η αλματώδης πρόοδος που σημειώθηκε στις μέρες μας στην επιστημονική μελέτη της γλώσσας αλλά και η ενασχόληση πολλών επιστημονικών κλάδων (εκτός της Γλωσσολογίας) με τη γλώσσα ως βιολογικό, ως ψυχολογικό και ως κοινωνικό φαινόμενο έφεραν στο φως πτυχές της που ήταν άγνωστες παλιότερα. Ταυτόχρονα, προέκυψαν συμπεράσματα που μπορεί και πρέπει να χρησιμοποιούνται στη διδακτική πρακτική της γλώσσας. Η συστηματική διείσδυση στο γλωσσικό φαινόμενο και η διεπιστημονική ερμηνεία και ανάλυσή του έδωσαν την ευκαιρία στους εκ-

παιδευτικούς που ασχολούνται με τη διδασκαλία της γλώσσας να συνειδητοποιήσουν ότι το έργο τους δεν είναι απλή υπόθεση και ότι δεν είναι δυνατόν να περιορίζεται σε απομνημόνευση κανόνων και εξαιρέσεων. Αντίθετα, πρόκειται για μια πολύπλοκη διαδικασία που απαιτεί θεωρητική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η οποία θα τους οδηγήσει στην επιλογή κατάλληλων τεχνικών και μεθόδων που θα καταστήσουν τους μαθητές τους ικανούς να επικοινωνούν αποτελεσματικά τόσο με τον εαυτό τους όσο και με τα μέλη της γλωσσικής κοινότητας στην οποία ανήκουν.

Η γλώσσα αντικατοπτρίζει κάθε μορφή παιδείας και κάθε σύστημα εκπαίδευσης, γι' αυτό η εκπαίδευση πρέπει να φροντίζει πρωτίστως για τη σωστή καλλιέργεια της γλωσσικής επικοινωνίας. Η παιδεία ενός ατόμου, δηλαδή η γενικότερη πνευματική του καλλιέργεια, μπορεί να οφείλεται σε προσωπικούς παράγοντες και να είναι απόρροια των αξιών που διέπουν τη ζωή ενός έθνους. Τα θεμέλια όμως της παιδείας τίθενται από το εκπαιδευτικό σύστημα, μέσα στο σχολείο. Έτσι λοιπόν, το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να οικοδομήσει γερά αυτά τα θεμέλια με απαραίτητο βοηθό και συνεργάτη τη γλώσσα, επειδή παιδεία και εκπαίδευση που δεν συλλαμβάνονται και δεν αναπτύσσονται με άξονα τη γλώσσα είναι αδιανόητες. Ο απαίδευτος άνθρωπος είναι αυτός που δεν ολοκλήρωσε τις προδιαγραφές του είδους του, αφού για το ανθρώπινο είδος όλος ο κόσμος της εξωτερικής και της εσωτερικής πραγματικότητας περνά μέσα από τη γλωσσική έκφραση. Εξάλλου, όπως είπε και ο Ηράκλειτος, «η παιδεία είναι δεύτερος ήλιος για όσους την έχουν». Ελπίζουμε ότι το παρόν βιβλίο, στο οποίο επιχειρείται μια θεωρητική αλλά και μια μεθοδολογική προσέγγιση της γλώσσας, θα συμβάλει έστω και λίγο στην ανακάλυψη αυτού του δεύτερου ήλιου.

Θεωρητική προσέγγιση της γλώσσας

*Ἔσμεν Ἕλληνες τὸ γένος, ὡς τε ἡ γλῶσσα
καὶ ἡ πάτριος παιδεία μαρτυρεῖ.*

ΠΛΗΘΩΝ, 14ος αἰ. μ.Χ.

1. Η γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας και η διεπιστημονική μελέτη της

Η λέξη γλώσσα συνδέεται ετυμολογικά με τις αρχαίες λέξεις γλῶξ (η άκρη του σταχυού) και γλωχίν (μυτερή απόληξη), που και οι δύο σήμαιναν κάτι αιχμηρό. Το σχήμα της γλώσσας, ως ανατομικού οργάνου του στόματος, φαίνεται ότι οδήγησε στη σύνδεσή της με την έννοια της αιχμής (Μπαμπινιώτης, 1998).

Σήμερα, γλώσσα θεωρείται κάθε σύνολο ή σύστημα τυποποιημένων συμβόλων, σημείων, ήχων ή κινήσεων το οποίο συνθέτει έναν κώδικα επικοινωνίας, που αποτελεί μέσο ανταλλαγής μηνυμάτων (η γλώσσα της αλήθειας, η γλώσσα των κωφαλάλων, η γλώσσα του χορού). Επίσης, γλώσσα είναι ο κατά ομάδες ή κατά έθνη καθιερωμένος κώδικας επικοινωνίας, που συνίσταται στην απόδοση συγκεκριμένων σημασιών με λέξεις και εκφράσεις (μητρική γλώσσα, ξένη γλώσσα).

Τα απαραίτητα συστατικά κάθε επικοινωνίας είναι:

- α. Οι *επικοινωνούντες*: ο *ομιλητής*, που εκπέμπει ένα μήνυμα ως πομπός, και ο *ακροατής*, που λαμβάνει αυτό το μήνυμα ως δέκτης.
- β. Ο *κώδικας*: η γλώσσα που χρησιμοποιείται μεταξύ των επικοινωνούντων. Επειδή όμως όλα τα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας δεν γνωρίζουν τις ίδιες λέξεις ούτε τις δυνατές συντακτικές δομές της γλώσσας στον ίδιο βαθμό, για να επι-

τευχθεί η επικοινωνία είναι απολύτως απαραίτητο ο κώδικας τον οποίο χρησιμοποιεί ο ομιλητής να γίνεται κατανοητός στο μεγαλύτερο μέρος του από τον ακροατή.

- γ. Το μήνυμα: η ερώτηση ή η απάντηση, η διατύπωση σκέψεων και γενικότερα η κάθε πληροφορία που μεταφέρεται από τον ομιλητή στον ακροατή.
- δ. Ο *δίαιλος*: ο τρόπος μεταβίβασης του μηνύματος με τη μορφή ηχητικών ή οπτικών κυμάτων.
- ε. Οι *λειτουργίες κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης του μηνύματος*: το μήνυμα προσλαμβάνεται από τα ακουστικά ή τα οπτικά όργανα του ακροατή, αποκωδικοποιείται βάσει των στοιχείων του κώδικα του ακροατή και γίνεται τελικά αντιληπτό από αυτόν.
- στ. Οι *συνθήκες επικοινωνίας*: η γνωστική και βιωματική διάσταση του μηνύματος, όπως αυτό εκπέμπεται από τον ομιλητή και λαμβάνεται από τον ακροατή. Για να επιτευχθεί η επικοινωνία, πρέπει μια συγκεκριμένη πληροφορία που ο ομιλητής δίνει να συμπίπτει με το περιεχόμενο του μηνύματος που ο ακροατής λαμβάνει.

Με τους παραπάνω έξι παράγοντες της γλωσσικής επικοινωνίας συνδέονται άμεσα οι έξι λειτουργίες της γλώσσας, δηλαδή οι έξι διαφορετικές θεωρίες για τη γλωσσική πράξη:

- α. *Αναφορική-δηλωτική (deferential-denotative)*: γνωστική ή επικοινωνιακή λειτουργία κατά την οποία ο πομπός παραπέμπει το δέκτη στο θέμα, στην πληροφορία (π.χ. «Χιονίζει»). Είναι ίσως η βασικότερη από όλες, αν η επικοινωνία νοείται κυρίως ως ανταλλαγή πληροφοριών, οι οποίες μάλιστα σχετίζονται με την κατά το δυνατόν αντικειμενική περιγραφή του κόσμου που μας περιβάλλει ή των καταστάσεων τις οποίες ζούμε. Έχει παρατηρηθεί ότι σε αυτού του είδους τη λειτουργία, όπου το ενδιαφέρον εστιάζεται στο περιεχόμενο ως πληροφορία, είναι συχνή η ουδέτερη τριτοπρόσωπη έκφραση, χωρίς να αποκλείεται και η χρήση πρώτου προσώ-

που, εάν ο ομιλητής δίνει μια αντικειμενική πληροφορία για τον εαυτό του, ή δεύτερου προσώπου, εάν ο ομιλητής ζητά πληροφορία από το συνομιλητή.

- β. *Συγκινησιακή-εκφραστική (emotive-expressive)*: αφορά στη συναισθηματική συμπεριφορά του ομιλητή-πομπού σε σχέση με το μήνυμά του και μπορεί να συνοδεύεται από μορφασμούς, χειρονομίες και επιτονισμό (π.χ. «Αχ, πώς μ' αρέσει το χιόνι!»). Η συγκινησιακή λειτουργία εμφανίζεται μόνη της, ανεξάρτητη στο λόγο, στην περίπτωση που κάποιος εκφράζεται μόνο με επιφωνήματα: «Αχ!» ή «Πωπώ!». Όταν συνδυάζεται με την αναφορική-δηλωτική λειτουργία, εγγράφει στη βασική πληροφορία διάφορα υποκειμενικά συναισθηματικά στοιχεία που φορτίζουν και επαυξάνουν τη σημασία του μηνύματος. Κατά τη συγκινησιακή λειτουργία της γλώσσας οι λέξεις χρησιμοποιούνται περισσότερο με τη βιωματική υποκειμενική τους σημασία παρά με τη λογική αντικειμενική.
- γ. *Βουλητική-προστακτική (conotative)*: εστιάζει την προσοχή της στον αποδέκτη του μηνύματος τον οποίο ο πομπός προσπαθεί να επηρεάσει (π.χ. «Κλείσε την πόρτα, χιονίζει έξω»). Αυτού του είδους η γλώσσα έχει επικρατήσει στη διαφήμιση, όπου απαιτείται γλώσσα πειθούς και προπαγάνδας, ακριβώς για να πειστούν οι ακροατές ή οι τηλεθεατές να αγοράσουν ένα προϊόν (π.χ. «Προτιμήστε...», «Διαλέξτε...»). Στην προσπάθειά του να προκαλέσει το ενδιαφέρον του συνομιλητή και να τον επηρεάσει, ο ομιλητής επιστρατεύεται, εκτός από το δεύτερο πρόσωπο και την προστακτική, και την κλητική πτώση (π.χ. «Γεια σας, παιδιά!»).
- δ. *Ποιητική (poetic)*: αφορά στο ίδιο το μήνυμα, όπου όμως την προσοχή του δέκτη δεν ελκύει τόσο η πληροφορία που το μήνυμα φέρει όσο η μορφή του και τα υφολογικά του χαρακτηριστικά (π.χ. «Το χιόνι, το χιόνι
σαν πούπουλο πέφτει»).

Η ποιητική λειτουργία της γλώσσας συνίσταται στη συνει-

δητή επεξεργασία του μηνύματος τόσο στο επίπεδο του περιεχομένου, της σημασίας και των σημαινομένων όσο και στο επίπεδο της μορφής, των ήχων και των σημαινόντων, με σκοπό την επίτευξη του καλύτερου δυνατού, δηλαδή του αισθητικότερου συνδυασμού. Στη λογοτεχνία και ειδικότερα στην ποίηση ενεργοποιούνται και άλλες λειτουργίες, κυρίως η συγκινησιακή. Η ποιητική όμως λειτουργία της γλώσσας δεν περιορίζεται μόνο στη λογοτεχνία. Τη συναντούμε επίσης σε διαφημιστικά μηνύματα, σε δημοσιογραφικούς τίτλους, σε δημοσιογραφικά άρθρα και σε ραδιοτηλεοπτικές εκπομπές.

- ε. *Φατική ή επαφική (phatic)*: Το ένα από τα δύο προσδιοριστικά ονόματα αυτής της λειτουργίας έχει σχέση με το διάυλο επικοινωνίας και σκοπεύει στον έλεγχο της μεταφοράς του μηνύματος. Πραγματώνεται με φράσεις του τύπου: «Μ' ακούς; Χιονίζει εδώ... Μ' ακούς; Εμπρός;». Το άλλο προσδιοριστικό της συγκεκριμένης λειτουργίας έχει να κάνει με τη διατήρηση της επαφής μεταξύ των ατόμων μιας κοινωνικής ομάδας και με τη διατήρηση των σχέσεων ευγενείας που υπάρχουν μεταξύ τους. Σε αυτή την περίπτωση η λειτουργία πραγματώνεται με τυποποιημένες ερωταποκρίσεις ή με κοινωνικές προσφωνήσεις και αντιπροσφωνήσεις (π.χ. «Καλημέρα σας, πώς είστε;»), όπου δεν περιμένουμε απάντηση. Ακόμη όμως και όταν δίνεται απάντηση, αυτό γίνεται αυτοματοποιημένα και μηχανικά, χωρίς εκείνος που απαντά να εννοεί ό,τι λέει (π.χ. «Πολύ καλά, ευχαριστώ, εσείς;»). Το σημαντικό σε αυτή τη λειτουργία είναι ότι κάτι λέγεται, ότι ο λόγος χρησιμοποιείται για να σπάσει τη σιωπή, και όχι το τι λέγεται ή το πώς λέγεται.
- στ. *Μεταγλωσσική (metalingual)*: αντιστοιχεί στον κώδικα του μηνύματος, δηλαδή στην ίδια τη γλώσσα. Η γλώσσα χρησιμοποιείται για να μιλήσουμε για την ίδια τη γλώσσα, για παράδειγμα, «Το χιόνι είναι συγκεκριμένο ουσιαστικό». Αποτελεί μια πολύ ενδιαφέρουσα λειτουργία, διότι σχετίζεται με

την ικανότητα που έχει κάθε ανθρώπινη φυσική γλώσσα να αυτοσχολιάζεται.

Η γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας συμβάλλει σημαντικά στην κοινωνικοποίηση του ατόμου. Ιδιαίτερα η μητρική γλώσσα των ανθρώπων αποτελεί κοινωνικό θεσμό. Η επικοινωνία ενός ατόμου με τα άλλα άτομα της γλωσσικής κοινότητας έρχεται ως αποτέλεσμα της κατάκτησης της μητρικής του γλώσσας, η οποία αποτελεί ταυτόχρονα το αίτιο για παραπέρα καλλιέργεια και βελτίωση της γλωσσικής του ικανότητας.

Η μητρική γλώσσα αποτελεί για το άτομο μια ιδιαίτερη έκφραση και οργάνωση των εμπειριών του. Κάθε γλώσσα παρουσιάζει μια σειρά από δομικές ιδιαιτερότητες που την κάνουν να διαφοροποιείται και να ξεχωρίζει από όλες τις υπόλοιπες. Καθεμία γλωσσική κοινότητα συλλαμβάνει, οργανώνει και εκφράζει μέσω της γλώσσας τον εξωτερικό κόσμο με διαφορετικό τρόπο.

Από την άλλη πλευρά, η συγκεκριμένη γλώσσα μιας γλωσσικής κοινότητας είναι φορέας και μέσο έκφρασης ενός συγκεκριμένου εθνικού πολιτισμού. Η ουσιαστική συμμετοχή των ατόμων σε έναν πολιτισμό δεν μπορεί να επιτευχθεί παρά μόνο με τη γνώση της γλώσσας του πολιτισμού αυτού, η οποία αποτελεί και τη μοναδική προϋπόθεση ώστε τα άτομα να διεισδύσουν βαθύτερα, να βιώσουν άμεσα και να αφομοιώσουν σωστά τις πνευματικές, ηθικές και αισθητικές του αξίες.

Η μητρική γλώσσα αποτελεί πρωταρχικό παράγοντα της φυσικής και της πνευματικής δόμησης του ατόμου. Φυσιολογικοί και ανατομικοί μηχανισμοί, όπως είναι τα φωνητήρια όργανα ή η ακοή, αλλά και το νευρικό σύστημα, και ψυχολογικοί μηχανισμοί, όπως η νόηση ή η αντίληψη, τίθενται σε λειτουργία σύμφωνα με τα δεδομένα της μητρικής γλώσσας κάθε ανθρώπου, με αποτέλεσμα ο τελευταίος να φτάνει τελικά να ταυτίζεται με τη μητρική του γλώσσα.

Το γλωσσικό σύστημα χαρακτηρίζεται από ποικιλία και από διαφορετικούς κατά περίπτωση βαθμούς συστηματικότητας. Άτομα που έχουν την ίδια μητρική γλώσσα εφαρμόζουν στην

πράξη ένα ενιαίο και ταυτόχρονα αφηρημένο εσωτερικό σύστημα, το οποίο ως δομή επιτρέπει πολλούς σχηματισμούς, απλούς και πολύπλοκους. Επιπλέον, η γλώσσα, ως υλοποίηση των αρχών ενός συστήματος, προσφέρει κάθε φορά στον ομιλητή τη δυνατότητα επιλογής κάποιου στοιχείου, φωνητικού, λεξιλογικού ή συντακτικού, μεταξύ πολλών άλλων που θα μπορούσαν να πάρουν τη θέση του. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να εμφανίζονται στη γλώσσα πολλά επίπεδα συστηματικότητας. Βέβαια, κάθε άτομο έχει το δικό του προσωπικό ύφος, αφού όλα τα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας δεν χειρίζονται τη γλώσσα με τον ίδιο τρόπο. Επίσης, ο βαθμός συστηματικής κατοχής του γλωσσικού κώδικα ποικίλλει από άτομο σε άτομο, ώστε όλα τα άτομα να μην εκφράζονται με την ίδια ευχέρεια πάνω στα διάφορα θέματα. Η έστω και μερική ταύτιση όμως των γνωστικών δομών των ανθρώπων που διαθέτουν την ίδια γλώσσα (η οποία είναι ο φορέας του εθνικού τους πολιτισμού και με την οποία αυτοί εκφράζουν και οργανώνουν τις εμπειρίες τους), είναι αρκετή για την επίτευξη επικοινωνίας μεταξύ τους.

Η κατάκτηση λοιπόν της γλώσσας επιτυγχάνεται ως μια διαδικασία κοινωνικής συμπεριφοράς και ταυτόχρονα συνιστά το κυριότερο μέσο ένταξης του ατόμου στη γλωσσική κοινότητα. Αποτελεί τη βασικότερη προϋπόθεση για επικοινωνία και για δημιουργία ουσιαστικών σχέσεων με τα υπόλοιπα μέλη της γλωσσικής κοινότητας.

Η μελέτη της γλώσσας έχει διεπιστημονικό χαρακτήρα. Τη γλώσσα μελετά καταρχάς η *Γλωσσολογία (Linguistics)*, η οποία ασχολείται με την επιστημονική σπουδή και έρευνα της γλώσσας ως συστήματος και ως εφαρμογής του συστήματος σε προφορικό και σε γραπτό επίπεδο, βάσει ενδογλωσσικών κυρίως κριτηρίων.

Στις μέρες μας όμως, τη γλώσσα μελετούν και άλλες επιστήμες, σε συνδυασμό πάντα με τη Γλωσσολογία, όπως:

- Η *Ψυχογλωσσολογία (Psycholinguistics)*, που μελετά τις ψυχικές και τις διανοητικές διεργασίες με τις οποίες κάποιος κατανοεί

και παράγει τη γλώσσα και οι οποίες επηρεάζουν τη γλωσσική χρήση.

- Η *Κοινωνιογλωσσολογία (Sociolinguistics)*, που έχει ως αντικείμενο μελέτης τον κοινωνικό χαρακτήρα της γλώσσας και τη σύνδεσή της με τις ποικίλες μορφές συμπεριφοράς του ανθρώπου κατά τη γλωσσική επικοινωνία του.
- Η *Νευρογλωσσολογία (Neurolinguistics)*, που καταπιάνεται με τη μελέτη του τρόπου με τον οποίο ο εγκέφαλος ελέγχει την παραγωγή λόγου και τη γλωσσική αντίληψη.
- Η *Εθνογλωσσολογία (Ethnolinguistics)*, που μελετά τη γλώσσα λαών που δεν διαθέτουν γραφή, καθώς και τις σχέσεις μεταξύ γλώσσας, κοινωνίας και πολιτισμού των λαών αυτών.
- Η *Φιλοσοφία της Γλώσσας ή Φιλοσοφική Γλωσσολογία (Language Philosophy)*, η οποία ασχολείται με γενικότερα ζητήματα ανάλυσης και λειτουργίας της γλώσσας και με τη σχέση των ζητημάτων αυτών με τη νόηση και τη γνώση των ανθρώπων. Σήμερα, η «θετικοποίηση» των θεωρητικών επιστημών και η ευρύτερη τάση πρακτικής εφαρμογής των θεωρητικών γνώσεων οδήγησαν στη δημιουργία νέων κλάδων όπως:
- Η *Μαθηματική Γλωσσολογία (Mathematical Linguistics)*, η οποία ασχολείται με τη σπουδή της στατιστικής διάρθρωσης των κειμένων και με τη συγκρότηση μαθηματικών υποδειγμάτων για την περιγραφή της δομής των διάφορων γλωσσών.
- Η *Υπολογιστική Γλωσσολογία (Computational Linguistics)*, που στην πραγματικότητα δεν είναι άλλο από την εκμετάλλευση των δυνατοτήτων των ηλεκτρονικών υπολογιστών για τη σπουδή της γλώσσας.

Όλες αυτές οι «συζεύξεις» της Γλωσσολογίας με άλλους κλάδους ανοίγουν νέους δρόμους και βοηθούν στην καθολικότερη κατανόηση των γλωσσικών φαινομένων.

2. Βασικά χαρακτηριστικά της γλώσσας

A. Λόγος και ομιλία

Στη σύγχρονη Γλωσσολογία επικράτησε η διάκριση της γλώσσας σε λόγο και σε ομιλία, διάκριση που θεμελιώθηκε από τον εισηγητή της σύγχρονης Γλωσσολογίας Ferdinand De Saussure. Σύμφωνα με αυτή λοιπόν, η γλώσσα διακρίνεται σε: (α) λόγο ή ενδιάθετο λόγο (*Langue*), που είναι η γενική, υπερ-ατομική γλώσσα των μελών μιας γλωσσικής κοινότητας· και (β) ομιλία ή φωνούμενο λόγο (*Parole*), που είναι η ατομική πλευρά της γλώσσας.

Ο ίδιος ο Saussure χρησιμοποίησε μια επιτυχημένη παρομοίωση που βοηθά κάποιον να αντιληφθεί το περιεχόμενο της διάκρισης μεταξύ λόγου και ομιλίας. Ο γνωστός γλωσσολόγος παρομοιάζει λοιπόν το λόγο με μουσική συμφωνία που χαρακτηρίζεται από ορισμένη δομή. Τα στοιχεία καθεμίας μουσικής συμφωνίας συντίθενται με ξεχωριστό τρόπο και απαρτίζουν ένα ιδιαίτερο σύστημα, διακρίνοντάς την από όλες τις άλλες μουσικές συμφωνίες. Αντίθετα, η ομιλία ισοδυναμεί με τις εκτελέσεις μίας συγκεκριμένης συμφωνίας από διάφορες ορχήστρες, οι οποίες πραγματώνουν ή ερμηνεύουν διαφορετικά κάθε φορά την ίδια στην ουσία μουσική σύνθεση. Επομένως, η ομιλία είναι μια σειρά παραλλαγών ή διαφορετικών κατ' άτομο εκτελέσεων ενός κοινού στη γλωσσική κοινότητα συστήματος, που είναι ο λόγος. Η ομιλία είναι δηλαδή το «εκτελεστικό» μέρος της γλώσσας.

Ο λόγος είναι κοινωνικό παράγωγο της ικανότητας του ανθρώπου να εκφράζεται γλωσσικά. Ο κοινωνικός χαρακτήρας του λόγου δηλώνει ότι ο άνθρωπος δεν κατασκευάζει τη γλώσσα του κάθε φορά από την αρχή, αλλά παραλαμβάνει ένα έτοιμο και συμβατικό σύστημα, το οποίο και εφαρμόζει στην επικοινωνία του με τα άλλα μέλη της γλωσσικής κοινότητας. Αντίθετα, η ομιλία είναι εφαρμογή του λόγου από συγκεκριμένο εκτελεστή: το άτομο που μιλάει. Τα άτομα, ως μέλη της γλωσσικής κοινότητας, «ομιλούν», ενώ το κοινωνικό σύνολο, η κοινότητα, «έχει λόγο».

Επομένως, η ομιλία είναι ατομικός λόγος, η συγκεκριμένη πραγμάτωση του λόγου από ένα άτομο της κοινότητας. Έτσι κάθε μέλος της γλωσσικής κοινότητας εκφράζει συγκεκριμένα και εξατομικευμένα κάθε φορά μηνύματα στην προσωπική του επικοινωνία με τα υπόλοιπα μέλη, χρησιμοποιώντας το γενικό γλωσσικό κώδικα με το δικό του τρόπο (Μπαμπινιώτης, 1980).

Η σχέση λόγου-ομιλίας θα μπορούσε να οριστεί ως η αντίθεση εσωτερικής-εξωτερικής γλώσσας. Ο λόγος είναι η εσωτερική πλευρά της γλώσσας, η εσωτερικευμένη ασυνείδητη γνώση ενός συστήματος επικοινωνίας. Αντίθετα, η ομιλία είναι η συνειδητή πρακτική εφαρμογή της γνώσης της γλώσσας που το άτομο έχει, προκειμένου αυτό να καλύψει συγκεκριμένη κάθε φορά επικοινωνιακή ανάγκη. Ο λόγος υπάρχει μέσα μας ως γνώση, είναι ο μηχανισμός με τον οποίο δημιουργούμε την ομιλία μας σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας. Η ομιλία, αντίθετα, ανήκει στην ψυχοφυσική πραγματικότητα, είναι δηλαδή προσιτή στις αισθήσεις. Ο κοινωνικός, γενικός και συμβατικός χαρακτήρας του λόγου εξασφαλίζει μια σταθερότητα στη μορφή του, ενώ η ομιλία, ως διαδικασία κάλυψης συγκεκριμένων αναγκών επικοινωνίας, έχει κατ' ανάγκη προσωρινό, στιγμιαίο και περιπτωσιακό χαρακτήρα. Ο λόγος είναι κάτι το αναφαίρετο, παραμένει ως γνώση στο άτομο ακόμα και μετά από ενδεχόμενη απώλεια της ικανότητάς του να μιλάει, εν αντιθέσει προς την ομιλία που το άτομο ενδέχεται να τη χάσει λόγω τραυματισμού ή άλλων αιτιών.

Ο λόγος αποτελείται από έναν αριθμό στοιχείων που επιτελούν συγκεκριμένες λειτουργίες και διαπλέκονται σε ένα δίκτυο σχέσεων. Τα στοιχεία, οι λειτουργίες τους και οι σχέσεις τους συνιστούν τη δομή ενός συστήματος. Εν ολίγοις, ο λόγος απαρτίζει σύστημα, έχει συστηματικό χαρακτήρα. Η ομιλία καλείται να εφαρμόσει αυτό το σύστημα στην πράξη, να εκμεταλλευτεί τις δυνατότητες που το σύστημα του λόγου προσφέρει για την επίτευξη επικοινωνίας. Η ομιλία δεν είναι λοιπόν το κυρίως σύστημα αλλά η εκφώνηση του εσωτερικού συστήματος του λόγου το οποίο κάθε άτομο κατέχει. Έτσι ο λόγος ως σύστημα προηγείται

ιεραρχικά της ομιλίας, η οποία, ως πραγμάτωση του συστήματος αυτού, έπεται και προϋποθέτει το λόγο.

Η ομιλία διαχωρίζεται περαιτέρω σε *ομιλία* ή *ύφος με ευρύτερη έννοια* και σε *λογοτεχνικό* ή *έντεχνο ύφος*, *ύφος με στενότερη έννοια*. Η ομιλία διακρίνεται για την ιδιαιτερότητά της, για την εξατομίκευση δηλαδή του λόγου κατά την εφαρμογή και τη χρησιμοποίησή του από τα μέλη της γλωσσικής κοινότητας. Η εν λόγω ιδιαιτερότητα συνιστά στην πραγματικότητα μια μορφή ύφους. Ομιλία είναι στην πράξη το ιδιαίτερο γλωσσικό ύφος κάθε ατόμου της κοινότητας. Φυσικά, πρόκειται για ένα ύφος με ευρύτερη έννοια, αφού η ατομική γλώσσα κάθε μέλους της γλωσσικής κοινότητας συμπίπτει στο μεγαλύτερο μέρος της με εκείνη των υπόλοιπων μελών, ώστε να επιτυγχάνεται η επικοινωνία μεταξύ τους.

Περνώντας στο χώρο της λογοτεχνίας αντιμετωπίζουμε μια ειδικότερη, σκόπιμα εξατομικευμένη μορφή ομιλίας, την ιδιόλεκτο του λογοτέχνη. Δηλαδή, έχουμε να κάνουμε με ένα ύφος με στενότερη έννοια, το κατεξοχήν έντεχνο ή λογοτεχνικό ύφος. Πέρα από την οποιαδήποτε γλωσσική ιδιαιτερότητα του λογοτέχνη στην καθημερινή του επικοινωνία με τα άλλα άτομα της γλωσσικής κοινότητας στην οποία ανήκει, υπάρχει μία ακόμη πιο ιδιαίτερη μορφή γλώσσας, το ύφος που αυτός χρησιμοποιεί στην ειδική λειτουργία της λογοτεχνικής επικοινωνίας του με τους αναγνώστες ή τους ακροατές του. Προκειμένου να μεταδώσει τα μηνύματα που θέλει με την ποίηση ή την πεζογραφία, ο λογοτέχνης χρησιμοποιεί μια χαρακτηριστική μορφή προφορικής και κυρίως γραπτής πραγμάτωσης του λόγου, με ένα ξεχωριστό έντεχνο λογοτεχνικό ύφος που διαφέρει κατά κανόνα από το ύφος που ο λογοτέχνης χρησιμοποιεί στην καθημερινή του επικοινωνία.

Λογοτεχνικό ύφος είναι η συνειδητή επιλογή ορισμένων επαναλαμβανόμενων συνήθως δομικών σχημάτων, που απαρτίζουν ένα ιδιαίτερο γλωσσικό σύστημα. Το εν λόγω σύστημα διακρίνεται κυρίως για την έμφαση στη μορφή και όχι στο περιεχόμενο της γλωσσικής έκφρασης, για την έμφαση στη συγκινησιακή ή

βιωματική πλευρά της γλώσσας, πώς δηλαδή η γλώσσα γίνεται αντιληπτή μέσω των αισθήσεων και όχι μέσω της λογικής. Η οργάνωση του λογοτεχνικού ύφους χαρακτηρίζεται επίσης από προθετικότητα, που σημαίνει ότι το ύφος αυτό υπηρετεί συγκεκριμένες προθέσεις, τους ιδιαίτερους στόχους του λογοτέχνη. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά του έντεχνου ή λογοτεχνικού ύφους απουσιάζουν εντελώς από το ατομικό μη λογοτεχνικό ύφος των μελών της γλωσσικής κοινότητας αλλά και του ίδιου του λογοτέχνη. Ακόμη όμως και όταν υπάρχουν, δεν παίζουν σημαντικό ρόλο στην επίτευξη επικοινωνίας.

Η ομιλία κατηγοριοποιείται επιπλέον σε *προφορική* και *γραπτή*. Παρόλο λοιπόν που έχει επικρατήσει να λέγεται γραπτός και προφορικός λόγος, στην ουσία πρόκειται για την ομιλία ως πραγμάτωση του λόγου, η οποία δηλώνεται είτε με γραπτό είτε με προφορικό τρόπο, και όχι για τον ίδιο το λόγο. Κατά την εξέλιξη της επιστημονικής μελέτης της γλώσσας έμφαση δόθηκε άλλοτε στο γραπτό και άλλοτε στον προφορικό λόγο. Σε παλιότερες περιόδους όλη η προσοχή στράφηκε στον πρώτο και αντικείμενο μελέτης αποτέλεσαν οι νεκρές γλώσσες με σκοπό την αποκρυπτογράφηση τους. Αργότερα, η προσοχή των μελετητών στράφηκε στον δεύτερο, με τη μελέτη των διαλέκτων και του προφορικού λόγου των ζωντανών γλωσσών να αποκτά κυρίαρχη θέση ανάμεσα στα άμεσα ερευνητικά ενδιαφέροντά τους. Στις μέρες μας, για τον ερευνητή της γλώσσας το βάρος πέφτει στην προφορική ομιλία, επειδή η γλώσσα υπάρχει πρώτα και πάνω από όλα ως προφορική επικοινωνία (η γραπτή επικοινωνία ιστορικά και ιεραρχικά ακολουθεί).

Η προφορική ομιλία είναι η άμεση πλευρά της γλώσσας, ενώ η γραπτή είναι η έμμεση, η οποία συντελείται με τη μεσολάβηση του σημειακού συστήματος της γραφής. Η προφορική επικοινωνία είναι η φυσική πλευρά της γλώσσας, αφού επιτελείται μέσω των φωνητήριων οργάνων του ανθρώπου, ενώ η γραπτή είναι τεχνητή διαδικασία που προϋποθέτει τη γνώση της γραφής. Όλοι οι άνθρωποι μιλούν, όμως όλοι οι άνθρωποι δεν γνω-

ρίζουν να γράφουν. Επιπλέον, οι άνθρωποι μαθαίνουν πρώτα να μιλούν και μετά –αν μάθουν– να γράφουν. Με λίγα λόγια, ο προφορικός λόγος, σε σχέση με το γραπτό, έχει ιστορική προτεραιότητα, αφού ο άνθρωπος μιλάει εδώ και τουλάχιστον πενήντα χιλιάδες χρόνια, ενώ η γραφή είναι σχετικά πρόσφατη εφεύρεση (6.000-7.000 χρόνια). έχει βιολογική προτεραιότητα, αφού κάθε άνθρωπος πρώτα μιλάει και ύστερα γράφει· έχει λειτουργική προτεραιότητα, αφού όλοι οι λαοί διαθέτουν προφορική γλώσσα, όχι όμως και γραπτή· τέλος, έχει δομική προτεραιότητα, αφού όλα τα συστήματα γραφής βασίζονται σε μονάδες του προφορικού λόγου.

Με την εφεύρεση της γραφής, την επινόηση ουσιαστικά ενός σημειακού συστήματος που παριστάνει τον προφορικό λόγο, ο άνθρωπος μπόρεσε να εξασφαλίσει ορισμένα πλεονεκτήματα στο επίπεδο της ομιλίας. Πρώτα από όλα μπόρεσε να νικήσει το χρόνο και το χώρο, γιατί με τη γραφή ο λόγος μπορεί να διασωθεί για πάντα και παράλληλα να φτάσει στα πιο απομακρυσμένα μέρη της Γης. Με τη γραφή ο λόγος γίνεται κατά κάποιον τρόπο αθάνατος. Με αυτή την ιδιότητά του ο γραπτός λόγος συντηρεί την ιστορική μνήμη και, ως φορέας της ανθρώπινης εμπειρίας και γνώσης, καθίσταται απαραίτητος για τη διάσωση και διάδοση κάθε μορφής πολιτισμού. Επίσης, οι πιο σύνθετες και οι πιο απαιτητικές μορφές επικοινωνίας, όπως η λογοτεχνία ή η επιστήμη, οι οποίες απαιτούν περισσότερο χρόνο για τη διατύπωση των νοημάτων και επανειλημμένη προσπάθεια για την επίτευξη της ανάλογης μορφής, εξυπηρετούνται αναγκαστικά και καλύτερα από το γραπτό λόγο. Ένα γνώρισμα αυτού του τελευταίου, το οποίο έχει θεωρηθεί από άλλους πλεονέκτημα και από άλλους μειονέκτημα, έγκειται στο γεγονός ότι σχεδόν κάθε γραπτό κείμενο επιδέχεται περισσότερες από μία ερμηνείες. Το κείμενο δεν κάνει διάλογο με τον αναγνώστη του, έτσι είναι ανοιχτό σε πολλαπλές ερμηνείες του περιεχομένου του, που κάποτε τείνουν να είναι παρερμηνείες. Με άλλα λόγια, το κείμενο είναι πολυσήμαντο και αυτή η ιδιότητά του συνεπάγεται προβλήματα και κινδύ-

νους σε χώρους όπως η θρησκεία, όπου απαιτείται μονοσήμαντη ερμηνεία.

B. Σημαίνον και σημαινόμενο

Η γλώσσα είναι πρωτίστως ένα σημειακό σύστημα, ένα σύστημα από γλωσσικά σημεία με ιδιαίτερη υφή, ιδιότητες και λειτουργία. Η έννοια του γλωσσικού σημείου είναι πολύ παλιά και ανάγεται στους Στωικούς. Οι Στωικοί πρώτοι διαχωρίζουν σαφώς το *τυγχάνον*, δηλαδή το αντικείμενο αναφοράς, από την *έννοια*, δηλαδή την ιδέα που ανακαλείται στη μνήμη μας από το τυγχάνον. Η έννοια έχει ένα συγκεκριμένο κάθε φορά περιεχόμενο, μια συγκεκριμένη σημασία, το *σημαινόμενο*, που ονομάζεται από τους Στωικούς *λεκτόν*. Το σημαινόμενο δηλώνεται από ορισμένο συνδυασμό ήχων, το *σημαίνον*, το οποίο οι Στωικοί ονομάζουν *φωνή*. Το μεν σημαινόμενο είναι άυλο στοιχείο, εσωτερικό, ψυχικό, το δε σημαίνον είναι υλικό στοιχείο.

Πολύ αργότερα ο Saussure υιοθέτησε τους όρους *σημαίνον* (*signifiant*) και *σημαινόμενο* (*signifié*). Το γλωσσικό σημείο, κατά τον Saussure, συνδέει μια έννοια με την ακουστική της εικόνα. Η ακουστική εικόνα είναι η φυσική παράσταση της λέξης ως γλωσσικού γεγονότος το οποίο υπάρχει πέρα από κάθε υλοποίηση διά του λόγου. Έτσι και αλλιώς, η υλοποίηση διά του λόγου δεν είναι ο υλικός ήχος αλλά το φυσικό αποτύπωμα αυτού του ήχου, η παράστασή του όπως προκύπτει από τη μαρτυρία των αισθήσεών μας. Η ακουστική εικόνα έχει δηλαδή ψυχικό χαρακτήρα, ο οποίος φαίνεται καλά όταν παρατηρούμε τη δική μας ιδιαίτερη ομιλία. Χωρίς να κουνάμε τα χείλη ή τη γλώσσα μας μπορούμε να μιλάμε στον εαυτό μας ή ακόμα και να απαγγέλλουμε ένα ποίημα. Με λίγα λόγια, με τον όρο *σημαίνον* εννοούμε την ακουστική εικόνα και έκφραση του γλωσσικού σημείου, ενώ με τον όρο *σημαινόμενο* εννοούμε τη σημασία, το περιεχόμενο του γλωσσικού σημείου.

Γ. Γενικώς αποδεκτά χαρακτηριστικά της γλώσσας

Υπάρχουν ορισμένα χαρακτηριστικά της γλώσσας που θεωρούνται σήμερα τα πλέον σημαντικά και έχουν γίνει αποδεκτά ως τέτοια από τους διεπιστημονικούς κλάδους που μελετούν τη γλώσσα (Μήτσης, 1996).

Πρώτον, η γλώσσα είναι ένας κώδικας σημείων ή γλωσσικών μονάδων και κανόνων, σύμφωνα με τον οποίο τα σημεία δομούνται έτσι ώστε να απαρτίσουν μηνύματα. Τα γλωσσικά αυτά σημεία αποτελούν συμβατικό συνδυασμό ορισμένης μορφής (σειράς ήχων-φθόγγων), με ορισμένο περιεχόμενο (σημασία-έννοια). Δεν υπάρχει κανενός είδους αιτιακή σχέση ανάμεσα στη φωνητική μορφή μιας λέξης και στη σημασία της (give, donner, δίνω).

Σύμφωνα με τον Saussure, «η γλώσσα είναι ένα σύστημα του οποίου όλοι οι όροι είναι αλληλέγγυοι και όπου η αξία του ενός δεν προκύπτει παρά από την ταυτόχρονη παρουσία των άλλων». Η γλώσσα αποτελεί σύστημα όπου όλα είναι δεμένα μεταξύ τους. Κανένα στοιχείο της δεν υπάρχει και δεν κατανοείται μόνο του. Με αυτή την έννοια, όλα τα στοιχεία της γλώσσας συμπλέκονται σε ένα ενιαίο οργανικό σύνολο το οποίο απαρτίζουν και από το οποίο συγχρόνως εξαρτώνται και προσδιορίζονται. Κάθε στοιχείο αποκτά αξία σε συνάρτηση με τις ομοιότητες και τις διαφορές του από όλα τα υπόλοιπα, στο πλαίσιο του συγκεκριμένου συστήματος βάσει του οποίου έχουν οριστεί.

Δεύτερον, η γλώσσα διαθέτει διπλή άρθρωση. Το πρώτο επίπεδο άρθρωσης περιλαμβάνει τις ελάχιστες σημασιολογικές μονάδες, τα μορφήματα ή μονήματα. Το δεύτερο επίπεδο άρθρωσης περιλαμβάνει τις ελάχιστες διαφοροποιητικές φθογγικές μονάδες, τα φωνήματα, τα οποία έχουν την ιδιότητα να διαφοροποιούν την αξία των μονημάτων. Για παράδειγμα, το μόνημα /μέρα/ διαθέτει, σύμφωνα με το πρώτο επίπεδο άρθρωσης, μία σημασία και αναλύεται σε τέσσερις μονάδες δεύτερης άρθρωσης (/μ/, /ε/, /ρ/, /α/) οι οποίες, αν θεωρηθούν ανεξάρτητα η μία από την άλλη, δεν διαθέτουν καμιά σημασία. Αν στο μόνημα

/μέρα/ αντικαταστήσουμε το πρώτο στοιχείο δεύτερης άρθρωσης /μ/ με το /π/, θα έχουμε το μόνημα /πέρα/ που έχει διαφορετική σημασία.

Η διπλή άρθρωση υπάγεται στη χαρακτηριστική της γλώσσας αρχή της οικονομίας και δίνει στους ομιλητές τη δυνατότητα να παράγουν άπειρο αριθμό προτάσεων στηριγμένοι στις ελάχιστες φθογγικές μονάδες που οι γλώσσες διαθέτουν και οι οποίες κυμαίνονται αριθμητικά μεταξύ 20 και 30.

Τρίτον, η γλώσσα είναι σύστημα σχέσεων οι οποίες εκτείνονται σε δύο επίπεδα και διακρίνονται, αντίστοιχα, σε παραδειγματικές και σε συνταγματικές. Παραδειγματικές ονομάζονται οι συστηματικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των γλωσσικών στοιχείων σε ένα καθαρά μνημονικό επίπεδο (που σημαίνει ότι τα στοιχεία αυτά δεν παρίστανται στην πρόταση) και συνδέουν όρους που διαθέτουν κοινά χαρακτηριστικά και που μπορούν να υποκαθιστούν ο ένας τον άλλο σε κάποια συγκεκριμένη θέση της πρότασης. Για παράδειγμα, στην πρόταση «Ο μαθητής γράφει» ο όρος «μαθητής» συνδέεται συνειρμικά με πλήθος άλλων όρων, όπως «φοιτητής», «σπουδαστής», «εκπαιδευόμενος», ή ακόμα «του μαθητή», «των μαθητών», οι οποίοι σε κάθε συγκεκριμένη εκφώνηση μπορούν να πάρουν τη θέση του αρχικού όρου. Λέξη κλειδί λοιπόν στις παραδειγματικές σχέσεις θεωρείται η *υποκαταστασιμότητα*.

Συνταγματικές ονομάζονται οι συστηματικές σχέσεις μεταξύ των γλωσσικών στοιχείων οι οποίες αναπτύσσονται στο πλαίσιο μιας πραγματοποιημένης γλωσσικής έκφρασης, δηλαδή στη συνειδητή τους με άλλα στοιχεία. Για παράδειγμα, στην πρόταση «Ο μαθητής έλυσε το πρόβλημα» συνταγματικές είναι οι σχέσεις που υφίστανται μεταξύ των στοιχείων «ο μαθητής» και «έλυσε» (σχέση υποκειμένου και ρήματος, δράστη και δράσης), μεταξύ των «έλυσε» και «το πρόβλημα» (σχέση ρήματος και αντικειμένου, δράσης και αποτελέσματος της δράσης). Λέξη κλειδί στις συνταγματικές σχέσεις θεωρείται η *συνδυαστικότητα*.

Επίσης, οι γλώσσες διαθέτουν κοινά δομικά χαρακτηριστικά

(universalia). Οι ανθρώπινες γλώσσες, παρά την επιφανειακή τους διαφοροποίηση, διαθέτουν σημαντικό αριθμό καθολικών χαρακτηριστικών που αντιστοιχούν σε έμφυτες νοητικές δομές του ανθρώπου, όπως ο φωνολογικός, ο συντακτικός και ο σημασιολογικός κώδικας.

Ακόμα, είναι γενικά αποδεκτό ότι κάθε γλώσσα χρησιμοποιείται για την επίτευξη επικοινωνίας.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό της γλώσσας είναι η ποικιλία και η διαφοροποίηση. Η γλώσσα δεν αποτελεί ένα ομοιογενές και ομοιόμορφο σύνολο αλλά ένα πολύμορφο και εύκαμπτο όργανο το οποίο διαφοροποιείται υπό την επίδραση ορισμένων παραμέτρων, όπως ο τρόπος επικοινωνίας (γραπτός ή προφορικός), οι συνθήκες επικοινωνίας (ποιοι, πότε, πού και πώς επικοινωνούν), ο σκοπός της επικοινωνίας.

Επιπλέον, η γλώσσα συνοδεύεται από ένα πλήθος στοιχείων τα οποία, χωρίς να εντάσσονται στο γραμματικό της σύστημα, συμπληρώνουν και διευκρινίζουν το νόημα των μηνυμάτων. Τέτοια στοιχεία είναι ο επιτονισμός (η κύμανση της φωνής με την οποία εκφράζεται αμφιβολία, απορία, ειρωνεία κ.ά.), οι χειρονομίες, οι κινήσεις και οι στάσεις του σώματος.

Τέλος, η γλώσσα είναι ένα σύστημα που λειτουργεί συγχρονικά, ενώ ταυτόχρονα εξελίσσεται με την πάροδο του χρόνου. Έτσι η γλώσσα είναι δυνατόν να νοηθεί και να μελετηθεί διττά: (α) στη μορφή με την οποία λειτουργεί σε συγκεκριμένο χώρο και σε ορισμένη χρονική στιγμή (συγχρονία)· και (β) στην πορεία της μέσα στο χρόνο, στις διαδοχικές μορφές ή φάσεις που γνώρισε με το πέρασμα του χρόνου (διαχρονία).

Δ. Η εμφάνιση της ανθρώπινης γλώσσας και οι προσπάθειες διδασκαλίας λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας σε ζώα

Από τα αρχαία ακόμη χρόνια οι άνθρωποι θέλησαν να ανακαλύψουν πότε και πώς εμφανίστηκε η ανθρώπινη γλώσσα. Χαρα-

κτηριστική είναι η ιστορία που μας περιγράφει ο Ηρόδοτος, την οποία αναφέρει ότι άκουσε από τους ιερείς του Ηφαίστου στη Μέμφιδα. Ο βασιλιάς της Αιγύπτου Ψαμμήτιχος θέλησε να μάθει ποιοι ήταν οι πρώτοι άνθρωποι που εμφανίστηκαν στη Γη, οι Αιγύπτιοι ή οι Φρύγες. Πήρε λοιπόν στην τύχη δύο νεογέννητα μωρά, τα έδωσε σε ένα βοσκό και τον διέταξε να τα κλείσει μόνα τους σε μια έρημη καλύβα, όπου θα τους πήγαινε κάθε μέρα γάλα, χωρίς όμως να τους μιλάει. Ο Ψαμμήτιχος ήθελε με το πείραμα αυτό να ανακαλύψει ποιες λέξεις θα πουν πρώτες τα μωρά, γεγονός που θα αποκάλυπτε ποιος από τους δύο λαούς έκανε πρώτος την εμφάνισή του στη Γη. Μετά από δύο χρόνια τα παιδιά πρόφεραν τη λέξη *βεκός*, τη λέξη δηλαδή που οι Φρύγες χρησιμοποιούσαν για το ψωμί. Έτσι οι Αιγύπτιοι παραδέχτηκαν ότι οι Φρύγες ήταν οι πρώτοι άνθρωποι που εμφανίστηκαν στη Γη.

Βέβαια, η ιστορία του βασιλιά Ψαμμήτιχου δεν αποτελεί τη μοναδική μαρτυρία για την ενασχόληση των αρχαίων λαών με τη γλώσσα. Στη «Γένεση» της *Παλαιάς Διαθήκης* αναφέρεται η γνωστή σε όλους ιστορία του Πύργου της Βαβέλ, όπου οι κατασκευαστές του δεν αποτελείωσαν το έργο τους γιατί δεν μπόρεσαν να συνεννοηθούν, αφού μιλούσαν πολλές διαφορετικές γλώσσες. Όπως συμβαίνει σε άλλες περιστάσεις, έτσι και στη δική τους η γλώσσα, αν και το τελειότερο μέσο επικοινωνίας, κατέληξε να γίνει ένα αξεπέραστο εμπόδιο.

Μια άλλη ιστορία παρόμοια με αυτή του βασιλιά Ψαμμήτιχου είναι η ιστορία του Μογγόλου αυτοκράτορα της Ινδίας Ακμπάρ. Η ιστορία αυτή τοποθετείται γύρω στο 1579 και περιγράφεται στο βιβλίο *Ακμπαρνάμα* του Αμπούλ Φάζι. Ο Μογγόλος αυτοκράτορας ήθελε να δει κατά πόσο τα νεογέννητα παιδιά είναι σε θέση να μιλήσουν μια γλώσσα, αν αμέσως μετά τη γέννησή τους τοποθετηθούν σε απομονωμένο χώρο όπου δεν θα ακούγεται ανθρώπινη ομιλία. Πήρε λοιπόν δύο νεογέννητα και τα τοποθέτησε σε έναν τέτοιο χώρο τον οποίο φύλαγαν φρουροί και μπορούσαν να επισκεφτούν, χωρίς να μιλούν, μόνο τα άτομα που έδιναν τροφή στα παιδιά. Όταν μετά από τέσσερα χρόνια επισκέ-

φτηκε ο ίδιος ο αυτοκράτορας το σπίτι, ανακάλυψε ότι τα παιδιά, παρόλο που είχαν μεγαλώσει, δεν μιλούσαν καθόλου, τουλάχιστον δεν μιλούσαν την ανθρώπινη γλώσσα –γιατί οπωσδήποτε θα είχαν αναπτύξει κάποιου είδους γλώσσα, με νοήματα ή χειρονομίες, για να μπορούν να συνεννοούνται μεταξύ τους.

Στο ερώτημα πότε εμφανίστηκε η ανθρώπινη γλώσσα οι περισσότεροι ανθρωπολόγοι-γλωσσολόγοι απαντούν ότι αυτό συνέβη πριν περίπου 100.000 χρόνια. Φαίνεται ότι εκείνη την περίοδο αλλαγές που εμφανίστηκαν στο στόμα, στις γνάθους και στο φωνητικό σωλήνα έδωσαν τη δυνατότητα σε κάποια όντα να ελέγξουν την παραγωγή των διάφορων ήχων συνειδητά και με ακρίβεια. Οπότε οι ήχοι μπορούσαν πλέον να χρησιμοποιηθούν σε ποικίλους συνδυασμούς και με δημιουργικό τρόπο. Κάπως έτσι γεννήθηκε η γλώσσα. Το παραπάνω γεγονός φαίνεται ότι συνέβη μόνο μία φορά τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή και σε μια συγκεκριμένη περιοχή της Αφρικής, όχι μακριά από την Αίγυπτο ή τη Φρυγία. Έπειτα οι ομιλούντες πρόγονοί μας διασκορπίστηκαν σε διάφορες περιοχές με αποτέλεσμα τη γεωγραφική απομόνωση η οποία συντέλεσε, με τη σειρά της, στη δημιουργία των διαφορετικών γλωσσών.

Το εξελικτικά πλησιέστερο στον άνθρωπο είδος στη βιολογική κλίμακα είναι ο πίθηκος. Έχει αποδειχθεί ότι και οι πίθηκοι διαθέτουν τα ανατομικά στοιχεία που προϋποτίθενται για την αποκωδικοποίηση (κατανόηση) του λόγου, τα οποία ωριμάζουν πριν την κωδικοποίηση (παραγωγή), όπως και στον άνθρωπο. Έγιναν λοιπόν πολλές προσπάθειες από επιστήμονες να διδαχθεί λεκτική επικοινωνία σε χιμπατζήδες.

Η πρώτη προσπάθεια έγινε το 1933 από το ζεύγος Kellog, οι οποίοι επιχείρησαν να αναθρέψουν ένα θηλυκό χιμπατζή ονόματι Gua μαζί με το γιο τους. Η Gua μετά από επίμονες προσπάθειες καταλάβαινε ορισμένες λέξεις, αλλά δεν κατόρθωσε ποτέ να παραγάγει αναγνωρίσιμες λέξεις. Ανάλογη προσπάθεια έκανε το 1951 ο Hayes ανατρέφοντας θηλυκό χιμπατζή με το όνομα

Viki, ο οποίος μετά από έξι χρόνια άρθρωσε μόνο τέσσερις απλές λέξεις (mama, papa, up, cup) χρησιμοποιώντας τα χείλη και έντονη λαρυγγική προφορά.

Απόπειρες έγιναν επίσης να διδαχθεί μη λεκτική επικοινωνία σε πιθήκους. Λίγο αργότερα (1969 και 1975) οι Gardner και Gardner μεγάλωσαν ένα χιμπατζή, τη Washoe, προσπαθώντας να του μάθουν την αμερικανική νοηματική γλώσσα (American Sign Language, ASL). Σε ηλικία 4 ετών η Washoe μπορούσε να παράγει 132 από τα 200 νεύματα ή σήματα που περιλαμβάνει η αμερικανική νοηματική γλώσσα, και μάλιστα διαφορετικών κατηγοριών, δηλαδή ουσιαστικά, ρήματα, επίθετα και αντωνυμίες, ενώ κατά λάβαινε ακόμη περισσότερα. Επιπλέον, ήταν σε θέση να δημιουργεί νέο λεξιλόγιο συνδυάζοντας δύο ή περισσότερα σήματα με τρόπο που δεν είχε προηγουμένως δει από τους εκπαιδευτές της. Για παράδειγμα, χρησιμοποιούσε το σήμα για το σκύλο όχι μόνο για τους πραγματικούς σκύλους αλλά και για τις φωτογραφίες τους και για το γάβγισμα.

Αξιόλογη ήταν και η προσπάθεια του Premack (οι έρευνές του εντοπίζονται στα έτη 1971, 1976, 1985 και 1986) ο οποίος θέλησε να ασκήσει το χιμπατζή Sarah σε μια τεχνητή γλώσσα που ονομάστηκε Premackese, στην οποία οι λέξεις αντικαθίστανται από έγχρωμα πιόνια-σύμβολα. Ο χιμπατζής σχημάτιζε με τα σύμβολα απλές νοηματικά λέξεις, μπορούσε να κάνει αντικαταστάσεις και να ορίσει τα σύμβολα που χρησιμοποιούσε. Επίσης, χρησιμοποιούσε το λεξιλόγιο που είχε μάθει ακόμη και για να εκφράσει αφηρημένες έννοιες, όπως είναι το *ίδιο* και το *διαφορετικό*. Για παράδειγμα, όταν έδειξαν στη Sarah ένα μισογεμάτο ποτήρι και το μισό από ένα μήλο, εκείνη έδειξε το σύμβολο που σήμαινε *ίδιο*.

Ο Herbert Terrace, από τη μεριά του, επιχείρησε το 1979 να εκπαιδεύσει σε ένα είδος νοηματικής γλώσσας έναν αρσενικό χιμπατζή τον οποίο ονόμασε Nim Chimpsky, κάνοντας λογοπαίγνιο με το όνομα του διάσημου γλωσσολόγου Noam Chomsky. Από τα 20.000 σύμβολα ο Nim έμαθε τα περισσότερα και ήταν σε θέ-

ση να τα τοποθετεί με τρόπο διαφορετικό από εκείνο του εκπαιδευτή του, εφευρίσκοντας έτσι νέες λέξεις.

Παρόλο που τα πειράματα των επιστημόνων να διδάξουν νοηματική γλώσσα σε πιθήκους στέφθηκαν από επιτυχία, οι απόπειρες για διδασκαλία της ανθρώπινης προφορικής γλώσσας απέτυχαν. Οι χιμπατζήδες είναι δυνατόν να χρησιμοποιήσουν μια αρκετά περίπλοκη συμβολική γλώσσα για να εκφράσουν ακόμα και συναισθήματα ή αφηρημένες έννοιες. Ωστόσο, αποδείχθηκε ότι το λεξιλόγιο που οι πίθηκοι συγκροτούσαν με τη νοηματική γλώσσα δεν ακολουθούσε γραμματικούς κανόνες και δεν είχε συστηματικότητα. Έτσι, μετά από 40 περίπου χρόνια πειραμάτων, οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι κανένα άλλο ανώτερο ζώο δεν μπορεί να αποκτήσει γλώσσα συγκρίσιμη με την ανθρώπινη. Μολονότι το 98%-99% του γενετικού υλικού του είναι κοινό με εκείνο του ανθρώπου, ούτε ο χιμπατζής μπορεί να αναπτύξει πολύπλοκο γλωσσικό σύστημα που να χαρακτηρίζεται από σύμβολα, από γραμματικούς, συντακτικούς, εννοιολογικούς και δομικούς κανόνες, όπως συμβαίνει με τον άνθρωπο. Η ικανότητα αυτή προσιδιάζει αποκλειστικά στον άνθρωπο και καθιστά τη γλώσσα του περίπλοκη δομικά και συγχρόνως ένα άκρως δημιουργικό εργαλείο για την εξέλιξη του πολιτισμού του.

E. Ανθρώπινο και ζωικό γλωσσικό σύστημα: μια σύγκριση

Αν εξετάσουμε την *κοινωνική συμπεριφορά* κάποιων ζώων στο σύνολό της, παρατηρούμε ορισμένες λειτουργικές ομοιότητες με το ανθρώπινο είδος. Για παράδειγμα, τόσο τα μυρμήγκια όσο και οι άνθρωποι περνούν ολόκληρη τη ζωή τους μέσα σε μια κοινωνική ομάδα η οποία διακρίνεται για τον καταμερισμό εργασίας και την ύπαρξη κοινωνικών και επικοινωνιακών δεσμών μεταξύ των μελών της. Η διαφορά όμως έγκειται στο γεγονός ότι η επικοινωνία στα μυρμήγκια επιτελείται με εκκρινόμενες χημικές ουσίες και με απτικά ερεθίσματα, ενώ στους ανθρώπους πρωτίστως

με την όραση, την ακοή και με τον έναρθρο λόγο. Επίσης, μια άλλη διαφορά είναι ότι στις κοινωνίες των μυρμηγκιών υφίσταται απόλυτος γενετικός προκαθορισμός των ρόλων (όπως επίσης στις κοινωνίες των μπαμπούνων και των μελισσών), ενώ στην ανθρώπινη κοινωνία η κατανομή ρόλων ρυθμίζεται κατά περίπτωση. Τέλος, μια τρίτη διαφορά είναι ότι σε κάποιες κοινωνίες ζώων, όπως τα μυρμήγκια, η αποικία ως σύνολο αποκτά πολύ μεγαλύτερη ικανότητα επεξεργασίας πληροφοριών από ό,τι κάθε μέλος χωριστά, λειτουργεί δηλαδή με βάση τη συλλογική νοημοσύνη, πράγμα που δεν συμβαίνει στην ανθρώπινη κοινωνία.

Αναφορικά με το είδος της γλώσσας, ως συστήματος σημάτων, που χρησιμοποιείται από τους ανθρώπους και από τα ζώα, ιδιότητες ανθρώπινου γλωσσικού συστήματος παρατηρούνται σε ορισμένα συστήματα ζωικής επικοινωνίας, όπως οι κραυγές των μπαμπούνων ή ο χορός των μελισσών. Αυτά μοιάζουν με το ανθρώπινο γλωσσικό σύστημα, διότι εμπλέκουν κανόνες (μια κατάσταση οδηγεί σε μια επόμενη) και έμφυτες και επίκτητες δηλωτικές του νοήματος κατηγορίες (αντικείμενο, δράση, ιδιότητα) που έχουν σχέση με την αντίληψη του κόσμου. Ωστόσο, παρατηρούνται και αρκετές διαφορές.

Οι κανόνες και τα χαρακτηριστικά του ζωικού γλωσσικού συστήματος είναι απλά και συνδέονται μόνο με το συγκεκριμένο χώρο και χρόνο. Τα συστήματα επικοινωνίας των ζώων βασίζονται σε: (α) ένα πεπερασμένο ρεπερτόριο ήχων (πίθηκοι)· (β) ένα συνεχές αναλογικό σήμα που κωδικοποιεί μέγεθος ή απόσταση (χορός μελισσών)· (γ) τυχαίες παραλλαγές ενός θέματος (κελάδημα πουλιών). Οι εργάτριες μέλισσες, για παράδειγμα, μπορούν να πουν στις άλλες μέλισσες στην κυψέλη πού να βρουν μια καλή πηγή με νέκταρ εκτελώντας έναν πολύπλοκο χορό. Οι τελευταίες μεταφράζουν τις κινήσεις αυτές και έτσι μπορούν να πετάξουν στην πηγή του νέκταρ. Όμως αντίθετα από τους ανθρώπους, η μέλισσα δεν μπορεί να μεταδώσει μηνύματα για το παρελθόν και για το μέλλον. Μπορεί να πει για την παρούσα θέση της πηγής με το νέκταρ, από την οποία μόλις έχει επιστρέψει, αυ-

τό όμως φαίνεται ότι είναι και το όριο των ικανοτήτων της. Τα κουνέλια χτυπούν τα πόδια τους για να προειδοποιήσουν άλλα κουνέλια για έναν επικείμενο κίνδυνο, τα πουλιά αναπτύσσουν συστήματα κραυγών για να ειδοποιήσουν τα υπόλοιπα πουλιά ότι πλησιάζει μια γάτα, και τα σκυλιά γρυλίζουν για να δηλώσουν ότι κάποιος κίνδυνος είναι κοντά. Τέτοια σήματα δεν ενσωματώνουν όμως τα χαρακτηριστικά της σημασίας, της μετάθεσης και της παραγωγικότητας, τα οποία είναι ουσιώδη για να χαρακτηριστεί ένα σύστημα σημάτων γλώσσα.

Το ανθρώπινο γλωσσικό σύστημα, από την άλλη, είναι πολύπλοκο, καθώς η γραμματική με τους κανόνες της, χαρακτηριστικό αποκλειστικά της ανθρώπινης γλώσσας, είναι ένα συνδυαστικό σύστημα που την καθιστά: (α) *μη πεπερασμένη*, δηλαδή υπάρχουν άπειροι συνδυασμοί λέξεων που μπορούν να θεωρηθούν γραμματικά ορθοί· (β) *ψηφιακή*, δηλαδή υπάρχουν καθορισμένα στοιχεία που συνδυάζονται με συγκεκριμένο τρόπο· και (γ) *συνθετική*, δηλαδή κάθε συνδυασμός έχει διαφορετικό νόημα.

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα χαρακτηριστικά της ανθρώπινης γλώσσας που τη διακρίνουν από τα άλλα γλωσσικά συστήματα είναι τα εξής (Hockett, 1960):

1. Αρθρο-ακουστικό κανάλι: Επικοινωνία υφίσταται όταν ένας πομπός στέλνει μήνυμα σε ένα δέκτη μέσω ηχητικού καναλιού.
2. Εκπεμπόμενη μετάδοση και κατευθυντήρια πρόσληψη: Το μήνυμα εκπέμπεται από την πλευρά του ομιλητή και κατευθύνεται προς τον αποδέκτη.
3. Γρήγορη διαγραφή, εξαφάνιση: Το ηχητικό μήνυμα μεταφέρεται γρήγορα και εξαφανίζεται, δεν είναι δηλαδή διαθέσιμο για περαιτέρω μελέτη.
4. Μεταβλητότητα, αντικατάσταση των ρόλων: Ο πομπός μπορεί να πάρει το ρόλο του δέκτη και αντίστροφα.
5. Ολοκληρωτική ανατροφοδότηση: Ο ομιλητής έχει ολοκληρωτική πρόσβαση σε κάθε πληροφορία που περιέχεται στα λόγια του και μπορεί να τα τροποποιεί.

6. Σημασιολογική αμεταβλητότητα: Το ποσό της εκλυόμενης ηχητικής ενέργειας θεωρείται ασήμαντος παράγοντας και δεν αλλοιώνει το επικοινωνιακό αποτέλεσμα. Είτε κάποιος ψιθυρίζει είτε φωνάζει, η σημασία των λέξεων παραμένει αμετάβλητη.
7. Σημαντικότητα-σημασία: Κάθε μήνυμα κατέχει και μεταφέρει το δικό του νόημα, το οποίο συνδέεται με και αντανακλά ξεχωριστά χαρακτηριστικά (αντικειμένου, ονόματος, γεγονός).
8. Αυθαιρετότητα: Ηχητικά το σημαίνον δεν παρουσιάζει καμιά ομοιότητα με το σημαινόμενο.
9. Διακριτότητα: Το λεξιλόγιο αποτελείται από διακριτές ενότητες-ομάδες.
10. Αντικαταστασιμότητα-αφαίρεση: Το επικοινωνιακό σύστημα αναφέρεται σε πράγματα και σε γεγονότα απομακρυσμένα στο χώρο και στο χρόνο, αφού η γλώσσα μάς παρέχει τη δυνατότητα αντικατάστασης και αφαίρεσης καθιστώντας εφικτή μια τέτοια επικοινωνία.
11. Ανοιχτότητα: Το γλωσσικό σύστημα δεν είναι κλειστό και περιορισμένο, έχει τη δυνατότητα επινόησης καινούργιων στοιχείων.
12. Παράδοση και κληρονομιά: Η γλώσσα διδάσκεται, κληροδοτείται, μεταδίδεται και μαθαίνεται.
13. Παραποίηση, απόκρυψη της αλήθειας: Η γλώσσα παρέχει τη δυνατότητα ψεύδους και εξαπάτησης.
14. Δυναδικότητα του γλωσσικού σημείου: Μεμονωμένες μονάδες χωρίς νόημα συνδυάζονται με άλλες και αποκτούν νόημα σε φωνητικό, μορφολογικό αλλά και σε λεξιλογικό και προτασιακό επίπεδο.
15. Αντανάκλαση: Η γλώσσα μάς δίνει τη δυνατότητα να μιλάμε για την ίδια τη γλώσσα χρησιμοποιώντας ορολογία. Είναι η λεγόμενη «μεταγλώσσα».
16. Δυνατότητα εκμάθησης: Η γλώσσα χαρακτηρίζεται από τη δυνατότητα διδασκαλίας και εκμάθησής της.

Όλα αυτά λοιπόν τα χαρακτηριστικά της ανθρώπινης γλώσσας την κάνουν μοναδική και αποδεικνύουν την ανωτερότητα του ανθρώπου σε σχέση με τα άλλα πρωτεύοντα.

3. Θεωρίες για τη διαδικασία κατάκτησης της γλώσσας

Για τη διαδικασία της κατάκτησης της γλώσσας από τον άνθρωπο έχουν διατυπωθεί τρεις ερμηνευτικές θεωρίες:

A. Η θεωρία της συμπεριφοράς ή εμπειριοκρατική

Η θεωρία αυτή, που επικράτησε στο πρώτο μισό του 20ού αιώνα, αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως αναπόσπαστο τμήμα της ανθρώπινης συμπεριφοράς και ερμηνεύει την κατάκτησή της με βάση το γενικότερο συμπεριφοριστικό σχήμα «ερέθισμα-απάντηση» (E→A). Ο B. F. Skinner είναι ο πιο γνωστός εκπρόσωπος της λεγόμενης *θεωρίας της συμπεριφοράς*, η οποία βασίστηκε σε πειράματα με ζώα. Από τα πειράματα αυτά έχει αποδειχθεί ότι κάθε είδους συμπεριφορά μπορεί να υιοθετηθεί και να τροποποιηθεί με τη μάθηση σε ελεγχόμενο περιβάλλον, δηλαδή υπό ελεγχόμενες καθορισμένες συνθήκες και με την εφαρμογή θετικής ή αρνητικής ανάδρασης.

Η εν λόγω θεωρία θέλει την επιστήμη να διαφυλάσσει την αντικειμενικότητά της μελετώντας μόνο τα φαινόμενα που είναι άμεσα προσιτά στις αισθήσεις και αποφεύγοντας αναφορές σε μη αισθητά και υποθετικά φαινόμενα. Ο Skinner είχε μια απλοϊκή αντίληψη για το τι είναι γλώσσα, πολύ κοντινή στην καθημερινή μας αντίληψη και ταυτόχρονα πολύ διαφορετική από εκείνη της σύγχρονης Γλωσσολογίας. Σύμφωνα με τον Skinner, το παιδί μαθαίνει τη γλώσσα όπως τα πειραματόζωα, δηλαδή αντιδρώντας στα ερεθίσματα που δέχεται από το γλωσσικό του περιβάλλον. Ο Skinner υπέθετε ότι η γλώσσα είναι ένα σύνολο από εκφράσεις,

καθεμία από τις οποίες χρησιμοποιείται σε συγκεκριμένη περίπτωση. Καθώς τα άτομα βιώνουν μια περίπτωση, για παράδειγμα την εικόνα ενός αεροπλάνου που πετάει, ανασύρουν από το μυαλό τους τη σχετική έκφραση που έχουν μάθει ως «ετικέτα» της περίπτωσης αυτής, όπως «Το αεροπλάνο πετάει». Η αντίδραση λοιπόν του ατόμου στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος συμβάλλει στη βαθμιαία κατάκτηση των γλωσσικών δομών και στη σχηματοποίηση της γλωσσικής συμπεριφοράς, εν ολίγοις οδηγεί τον άνθρωπο στη γλωσσική κατάκτηση.

Σύμφωνα με τους συμπεριφοριστές, το παιδί έρχεται στον κόσμο ως *tabula rasa* (άγραφη πλάκα), δηλαδή χωρίς καμία προδιάθεση για την κατάκτηση της γλώσσας. Σε αυτήν οδηγείται σιγά σιγά μέσα από μια διεργασία όπου κυρίαρχο ρόλο παίζουν οι αρχές της μίμησης και της ενίσχυσης. Η αρχή της μίμησης (όσον αφορά στην κατάκτηση της γλώσσας) στηρίζεται στη φυσιολογική διαδικασία μέσω της οποίας το παιδί, στην προσπάθειά του να επικοινωνήσει, οικειοποιείται τη γλωσσική συμπεριφορά των μεγάλων επαναλαμβάνοντας λέξεις ή δομές τις οποίες ακούει να λέγονται. Αν σε αυτή του την προσπάθεια δεχτεί και την απαιτούμενη ενίσχυση, τότε η απλή μίμηση της γλώσσας των μεγάλων μετατρέπεται σε αυτόματη γλωσσική συμπεριφορά. Με τον όρο «ενίσχυση» νοείται η κάθε μορφής αμοιβή που παρέχεται στο άτομο κατά τη διάρκεια μιας διαδικασίας προκειμένου να επιβεβαιωθεί η ορθότητα της τελευταίας αλλά και να επιβραβευτεί το άτομο που την υλοποιεί. Η ενίσχυση θεωρείται απαραίτητη μέχρι τη στιγμή που θα εδραιωθεί ένα είδος συμπεριφοράς, οπότε αυτό παίρνει τη μορφή αυτοματισμού και επαναλαμβάνεται χωρίς τη διαδικασία της ενίσχυσης.

Η συγκεκριμένη θεωρία παρουσιάζει το μειονέκτημα ότι αγνοεί την εσωτερική-αφηρημένη φύση της γλώσσας και έτσι αδυνατεί να ερμηνεύσει διαδικασίες όπως η γενίκευση και η συστηματοποίηση, που στηρίζονται στο δημιουργικό χαρακτήρα της γλώσσας, παραβλέπει δηλαδή εντελώς τον παράγοντα της δημιουργικότητας της παιδικής γλώσσας. Τέτοιες διαδικασίες εί-

ναι έκδηλες στη γλώσσα των μικρών παιδιών και δεν ερμηνεύονται απλά και μόνο με βάση το σχήμα «ερέθισμα-απάντηση». Το παιδί δεν μιμείται ακριβώς ό,τι ακούει από τους γονείς του, αλλά αποδίδει σε κάθε πρόταση που λέει μια νέα δομή, η οποία αντιστοιχεί και αντανακλά το δικό του στάδιο γνωστικής ανάπτυξης.

B. Η γενετική θεωρία

Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, της οποίας κύριος εκπρόσωπος είναι ο N. Chomsky, η ικανότητα της γλωσσικής κατάκτησης είναι βιολογικά-γενετικά προκαθορισμένη στον άνθρωπο, γεγονός που εξηγεί γιατί αυτός μπορεί να αντιλαμβάνεται τη συστηματική φύση της γλώσσας και να οδηγείται στη βαθμιαία εσωτερική και αναδημιουργία του γλωσσικού συστήματος. Ο Chomsky εξέθεσε τις απόψεις του για τη μάθηση της γλώσσας το 1959 σε ένα άρθρο του, το οποίο υπήρξε ιστορικό όχι μόνο γιατί διατύπωνε μια καινούργια οπτική αλλά και γιατί, ασκώντας κριτική στις ιδέες της εποχής για τη μάθηση της γλώσσας, έφτασε να αμφισβητήσει γενικότερα τις θεμελιώδεις υποθέσεις του εμπειριοκρατισμού που την εποχή εκείνη ήταν πολύ διαδεδομένες στις ΗΠΑ. Η θεωρία του Chomsky για τη γλώσσα συνδέεται με τη συστηματική μελέτη της ανάπτυξης της γλώσσας στο παιδί πάνω σε μια νέα βάση. Το έναυσμα αποτέλεσε η εγκαθίδρυση μιας νέας αντίληψης για το τι είναι γλώσσα, η οποία οδήγησε, με τη σειρά της, σε μια ριζικά νέα εξήγηση για το φαινόμενο της κατάκτησης της γλώσσας. Η θεωρία υπήρξε ταυτόχρονα μια περιγραφή του γλωσσικού συστήματος.

Ο Chomsky εισήγαγε τον όρο *γενετική μετασχηματιστική γραμματική*, γι' αυτό και η θεωρία ονομάζεται επίσης θεωρία της γενετικής μετασχηματιστικής γραμματικής. Με αυτό εννοεί ότι η γλώσσα είναι ένα οργανωμένο σύστημα ήχων και εννοιών που επιτρέπει την παραγωγή και την κατανόηση άπειρων εκφράσε-

ων. Ακόμα, υποτίθεται ότι κάθε ομιλητής έχει τη δυνατότητα για δημιουργία και για κατανόηση συνεχώς καινούργιων προτάσεων, εφόσον γνωρίζει τις μονάδες του γλωσσικού του συστήματος και τις αρχές χρήσης των μονάδων αυτών. Ο γλωσσικός μηχανισμός χαρακτηρίζεται από δημιουργικότητα και το είδος της πρότασης που οι ομιλητές δημιουργούν σε κάθε περίπτωση εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, όπως η πρόθεση του ομιλητή ή τα βιώματά του, έτσι ώστε να μην υπάρχει μία μόνο έκφραση-ετικέτα για κάθε περίπτωση. Για παράδειγμα, η εικόνα του αεροπλάνου που πετάει μπορεί να προκαλέσει μια τεράστια ποικιλία εκφράσεων και όχι μονάχα μία.

Όπως προαναφέρθηκε, ο Chomsky υπέθεσε ότι υπάρχει στον άνθρωπο μια βιολογικά προκαθορισμένη γλωσσική υποδομή ενός ορισμένου συστήματος, την οποία ονόμασε *μηχανισμός γλωσσικής κατάκτησης* (Linguistic Acquisition Device, LAD) και η οποία αποτελείται από καθολικά γλωσσικά σχήματα και ικανότητες. Αυτό το κοινό σε όλους τους ανθρώπους εφόδιο υφίσταται μια φυσική και ψυχολογική ωρίμανση που επιτρέπει στο παιδί να εντοπίσει, με τη βοήθεια του περιβάλλοντός του, τον τύπο της γλώσσας στον οποίο πρέπει να προσαρμοστεί. Χωρίς την ύπαρξη έμφυτων καθολικών δομών-χαρακτηριστικών η κατάκτηση της γλώσσας θα ήταν αδύνατη. Λέγοντας *καθολικά χαρακτηριστικά* εννοούμε τις ομοιότητες που όλες οι γλώσσες του κόσμου έχουν. Παράδειγμα καθολικών χαρακτηριστικών αποτελεί το γεγονός ότι οποιοδήποτε εκφώνημα σε οποιαδήποτε γλώσσα συνίσταται από υποκείμενο και κατηγορημα· ή ότι, εφόσον τα ουσιαστικά μιας γλώσσας έχουν γένος, έχουν γένος και οι αντωνυμίες της· ή ότι η γραμματική κατηγορία του επιθέτου αποτελεί απαραίτητο συστατικό κάθε γλώσσας. Το γλωσσικό περιβάλλον του παιδιού, δηλαδή το σύνολο των προϊόντων της γλωσσικής παραγωγής του περιγυρού του, ενεργοποιεί τις καθολικές αυτές δομές.

Σύμφωνα με τον Chomsky, η γραμματική είναι ένας πεπερασμένος μηχανισμός που επιτρέπει την παραγωγή άπειρων γραμ-

ματικών φράσεων σε μια γλώσσα, με βάση όμως συγκεκριμένους κανόνες. Καθώς απαρτίζεται από κανόνες που ορίζουν τις επιτρεπόμενες ακολουθίες λέξεων ή φθόγγων, η γραμματική ισодυναμεί με τις γνώσεις που έχουν για τη γλώσσα όσοι τη μιλούν, δηλαδή συνιστά τη *γλωσσική ικανότητά τους (linguistic competence)*. Η γλωσσική ικανότητα συνδέεται αφενός με τη δημιουργικότητα του ατόμου, δηλαδή την ικανότητα να παράγει και να καταλαβαίνει άπειρο αριθμό φράσεων τις οποίες δεν έχει ακούσει ποτέ πριν, και αφετέρου με την αντίληψή του ως προς τη γραμματικότητα των φράσεων, δηλαδή με την ικανότητα να ξεχωρίζει τις γραμματικές από τις μη γραμματικές φράσεις.

Η συγκεκριμένη πραγμάτωση της γλωσσικής ικανότητας, δηλαδή ο ιδιαίτερος τρόπος με τον οποίο κάθε άτομο χρησιμοποιεί τη γλώσσα, ονομάζεται *γλωσσική χρήση (linguistic performance)*. Η ύπαρξη μιας προδιάθεσης στον άνθρωπο, ενός μηχανισμού γλωσσικής κατάκτησης, εξηγεί το γεγονός ότι κάθε παιδί σε οποιοδήποτε μέρος της Γης, κάτω από οποιεσδήποτε τοπικές οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες κατακτά τη μητρική του γλώσσα με τρόπο ομοιόμορφο και σε εκπληκτικά σύντομο χρονικό διάστημα.

Μια διάκριση στην οποία στηρίζεται η γενετική μετασχηματιστική γραμματική είναι αυτή ανάμεσα στη *βαθιά* και στην *επιφανειακή δομή* της πρότασης. Σύμφωνα με τον Chomsky, η επιφανειακή δομή έχει να κάνει με την οργάνωση της φράσης ως φυσικού φαινομένου. Αντίθετα, η βαθιά δομή έχει να κάνει με το αφηρημένο δομικό υπόστρωμα που καθορίζει το σημασιολογικό περιεχόμενο του εκφωνήματος. Για παράδειγμα, οι προτάσεις «Ο κυνηγός σκότωσε το λιοντάρι» και «Το λιοντάρι σκότωσε τον κυνηγό» είναι δύο προτάσεις με την ίδια επιφανειακή αλλά με διαφορετική βαθιά δομή. Αντίθετα, οι προτάσεις «Ο κυνηγός σκότωσε το λιοντάρι» και «Το λιοντάρι σκοτώθηκε από τον κυνηγό» είναι δύο προτάσεις με διαφορετική δομή επιφάνειας αλλά με ίδια βαθιά δομή, αφού έχουν το ίδιο νόημα, απλώς το εκφράζουν με διαφορετικό τρόπο. Η γενετική μετασχηματιστική

γραμματική βασίζεται ακριβώς σε τέτοιους μετασχηματισμούς, όπως ο μετασχηματισμός της ενεργητικής σε παθητική φωνή, δηλαδή σε πράξεις που μετατρέπουν τις βαθιές δομές σε επιφανειακές χωρίς να θίξουν τη σημασιολογική ερμηνεία που έγινε στο επίπεδο των πρώτων.

Σημαντική προσφορά της θεωρίας αποτελεί η άποψη ότι η γλωσσική εξέλιξη του παιδιού δεν είναι μια πορεία από το λανθασμένο προς το ορθό, όπως πιστευόταν παλιότερα, αλλά μια πορεία διαδοχικών σταδίων σε καθένα από τα οποία το παιδί διατυπώνει υποθέσεις για τη λειτουργία της γλώσσας, τις οποίες επιβεβαιώνει στη συνέχεια με τη μέθοδο της δοκιμής και πλάνης. Έτσι, με τη συνεχή αναθεώρηση και αναμόρφωση των υποθέσεων του, το παιδί φτάνει σιγά σιγά να κατακτήσει το γλωσσικό κώδικα των ενηλίκων.

Γ. Νεότερες γνωστικές θεωρίες

Σύμφωνα με τις νεότερες γνωστικές θεωρίες, η διαδικασία κατάκτησης της γλώσσας δεν αποτελεί ανεξάρτητο μηχανισμό αλλά συνέπεια της όλης νοητικής συγκρότησης και του βαθμού ανάπτυξης των γενικότερων γνωστικών ικανοτήτων που το παιδί εμφανίζει. Η απόκτηση γλωσσικής εμπειρίας προχωρεί παράλληλα με την εξέλιξη της αντιληπτικής ικανότητας.

Οι νεότερες γνωστικές θεωρίες (Piaget, Macnamara) υποστηρίζουν ότι η γενικότερη νοητική εξέλιξη του παιδιού είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης νοημοσύνης και περιβάλλοντος. Σε όλα τα παιδιά παρατηρούνται κάποια γενικά στάδια γνωστικής ανάπτυξης ανεξάρτητα από τη γλώσσα που μιλούν. Στο πλαίσιο των παραπάνω σταδίων η ύπαρξη ορισμένων γνωστικών δομών στο παιδί αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την κατάκτηση της γλώσσας. Το παιδί λοιπόν περνά συνέχεια μέσα από διαδοχικές καταστάσεις ισορροπίας και ανισορροπίας. Τα δεδομένα του περιβάλλοντος διαταράσσουν την ισορροπία που υπάρχει σε

κάποια δεδομένη στιγμή για να επανέλθουν αργότερα με μια νέα ισορροπία ανώτερου επιπέδου. Το ίδιο συμβαίνει και στον τομέα της κατάρτησης της γλώσσας. Σε δεδομένη χρονική στιγμή το παιδί δημιουργεί ένα γλωσσικό σύστημα. Το δοκιμάζει και, αν δεν επιβεβαιωθεί, το αναθεωρεί και έτσι μεταβαίνει σε μια αρτιότερη μορφή του, μέχρι που σταδιακά δημιουργεί ένα σύστημα όμοιο με αυτό των ενηλίκων.

Εξίσου αξιόλογη και πολύ χρήσιμη στον τομέα της διδασκαλίας της γλώσσας είναι η γνωστική θεωρία που διατυπώθηκε από τον Αμερικανό ψυχολόγο David Ausubel (1968). Σύμφωνα με την εν λόγω θεωρία, η μάθηση επιτυγχάνεται μέσω μιας λειτουργικής διαδικασίας που συνδέει τα νέα προς μάθηση στοιχεία με τις ήδη υπάρχουσες στο άτομο γνωστικές δομές. Η μάθηση δεν συνιστά μια απλή προσθετική διαδικασία αλλά μια συστηματική ένταξη των νέων γνώσεων σε ένα ιεραρχημένο και καλά οργανωμένο γνωστικό σύστημα που όλα τα άτομα διαθέτουν. Η συστηματική οργάνωση και η ιεραρχημένη ένταξη των νέων στοιχείων σε παλιότερες γνωστικές δομές αποτελούν τη λεγόμενη *συστηματική γενίκευση*, η οποία συμβάλλει στην κατάκτηση των νέων πληροφοριών, στη συγκράτησή τους αλλά και στην περαιτέρω διεύρυνση των γνωστικών δομών του ατόμου.

Η *συστηματική γενίκευση* εντάσσεται στο *λειτουργικό τρόπο μάθησης*, ο οποίος έρχεται σε αντίθεση με το *μηχανικό-επιφανειακό τρόπο μάθησης*. Η μηχανική μάθηση συνίσταται στην πρόσκτηση μεμονωμένων γνώσεων οι οποίες συνδέονται επιφανειακά μόνο με τη γνωστική υποδομή του ατόμου. Η χαλαρή αυτή σύνδεση δεν επιτρέπει την αφομοίωση και συγκράτηση των νέων γνώσεων, με αποτέλεσμα η μάθηση να είναι μια συσσωρευση, ένα μη λειτουργικό άθροισμα στοιχείων τα οποία δεν διαθέτουν κανενός είδους συνοχή ή δομική συνάφεια.

Αντίθετα, ο λειτουργικός τρόπος μάθησης είναι μια διαδικασία συσχετισμού και σύνδεσης των νέων με παλιότερα στοιχεία που έχουν ήδη περιληφθεί και σταθεροποιηθεί στο πλαίσιο της υπάρχουσας γνωστικής υποδομής. Τα νέα στοιχεία που εισέρχο-

νται στο γνωστικό πεδίο του ατόμου επιδρούν αλλά και δέχονται επιδράσεις από τα στοιχεία που ήδη βρίσκονται εκεί, κατηγοριοποιημένα σε επιμέρους γνωστικά πεδία. Μετά την πρώτη τους εμφάνιση στη γνωστική υποδομή του ατόμου, τα καινούργια στοιχεία ομαδοποιούνται με βάση κάποιο κοινό χαρακτηριστικό και εντάσσονται στο ανάλογο επιμέρους γνωστικό πεδίο. Με αυτή την ένταξή του το νέο στοιχείο γίνεται λειτουργικό, αποκτά μια ιδιαίτερη φυσιογνωμία και νοείται μόνο στο πλαίσιο του συγκεκριμένου γνωστικού πεδίου στο οποίο έχει περιληφθεί. Η λειτουργική αυτή σύνδεση επιτρέπει στο νέο στοιχείο να αφομοιωθεί εύκολα και να σταθεροποιηθεί. Κατά συνέπεια, είναι δυνατόν να επανέλθει στη μνήμη του ατόμου με αναφορά ή ανάκληση του επιμέρους γνωστικού πεδίου στο οποίο έχει περιληφθεί, δηλαδή με το συσχετισμό του με τα υπόλοιπα στοιχεία που υπάρχουν εκεί.

Υπάρχουν ωστόσο και στοιχεία που εισέρχονται στο γνωστικό πεδίο του ατόμου ως ανεξάρτητες οντότητες, χωρίς συσχετισμό και ένταξή τους σε ευρύτερες γνωστικές δομές. Αυτά συγκρατούνται συνήθως για ένα βραχύ χρονικό διάστημα, επειδή ικανοποιούν κάποια πρόσκαιρη ανάγκη και επειδή, κατά συνέπεια, δεν αναλαμβάνουν λειτουργικό ρόλο ούτε συνδέονται οργανικά με ευρύτερα λειτουργικά σύνολα. Από τα υπόλοιπα στοιχεία που έχουν ενταχθεί σε λειτουργικές δομές, τα παραπλήσια ομαδοποιούνται με το πέρασμα του χρόνου, με αποτέλεσμα να δημιουργείται μια ευρύτερη δομή στο πλαίσιο της οποίας τα στοιχεία χάνουν τα ατομικά τους χαρακτηριστικά. Η απώλεια των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των επιμέρους στοιχείων στην ουσία δεν συνιστά τίποτε άλλο παρά αποβολή των δευτερευόντων ή περιττών υλικών, η οποία γίνεται σκόπιμα ώστε το γνωστικό πεδίο να εμπλουτίζεται με όσο το δυνατόν περισσότερο λειτουργικές δομές.

Με λίγα λόγια, σύμφωνα με τις γνωστικές θεωρίες η γλώσσα αποτελεί ένα κωδικοποιημένο συμβολικό σύστημα, του οποίου η κατάκτηση δεν αντιμετωπίζεται ως ανεξάρτητο φαινόμενο αλ-

λά εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο της διαδικασίας απόκτησης της γνώσης.

4. Θεωρίες για τη σχέση των γλωσσικών με τα κοινωνικά φαινόμενα

Είναι γενικά αποδεκτό ότι η γλώσσα δεν χρησιμοποιείται από τους ομιλητές με τον ίδιο πάντα τρόπο. Αυτό σημαίνει ότι μέσα στην ίδια γλωσσική κοινότητα υπάρχουν υποσύνολα ή ομάδες ομιλητών των οποίων η γλώσσα παρουσιάζει διαφοροποιήσεις στη φωνητική, στο λεξιλόγιο, στη γραμματική και στη σύνταξη σε τέτοιο βαθμό ώστε να μπορούμε να μιλάμε για γλωσσικά ιδιώματα. Σημαίνει επίσης ότι τα άτομα που ανήκουν σε συγκεκριμένα στρώματα ή τάξεις δεν χρησιμοποιούν πάντα το ίδιο επίπεδο γλώσσας, αλλά την προσαρμόζουν στις συγκεκριμένες κάθε φορά συνθήκες επικοινωνίας.

A. Η θεωρία του Bernstein

Από τις αρχές ακόμη του 20ού αιώνα επισημάνθηκε ότι οι μαθητές που προέρχονται από κατώτερα κοινωνικά στρώματα παρουσιάζουν σημαντικά υψηλότερο ποσοστό σχολικής αποτυχίας σε σύγκριση με μαθητές που ανήκουν σε οικογένειες μέσης και ανώτερης κοινωνικής τάξης. Το φαινόμενο αυτό αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης κυρίως κατά τη δεκαετία του '60, όταν οι μελετητές έστρεψαν την προσοχή τους στο μορφωτικά στερημένο παιδί και αναζήτησαν τη σχέση της γλώσσας του οικογενειακού περιβάλλοντος με τη σχολική επίδοση.

Η πρώτη αξιολογη θεωρία που διατυπώθηκε σχετικά με το θέμα αυτό ανήκει στον Bernstein, καθηγητή Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο του Λονδίνου. Αυτός υποστήριξε ότι στη γλώσσα αποτυπώνεται και εκφράζεται η κοινωνική δο-

μή. Παρατηρείται διαφοροποίηση του γλωσσικού κώδικα ανάμεσα στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα, από τη μία πλευρά, και στα μεσαία και ανώτερα, από την άλλη, η οποία δεν σχετίζεται τόσο με μια διαφορετική γραμματική όσο με το βαθμό συστηματικής κατοχής και τον τρόπο χρήσης ενός και του αυτού γλωσσικού συστήματος.

Οι κατώτερες κοινωνικές ομάδες χρησιμοποιούν λοιπόν διαφορετικό γλωσσικό κώδικα από τις μεσαίες και τις ανώτερες. Καθότι ο γλωσσικός κώδικας εκφράζει συνεπώς διαφορετικές κοινωνικές σχέσεις, διαφορετική ιεραρχία και καταμερισμό εργασίας μέσα στην οικογένεια, διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας και διαφορετική χρήση του λόγου.

Οι κατώτερες κοινωνικές τάξεις χρησιμοποιούν έναν *περιορισμένο κώδικα* που χαρακτηρίζεται από ακαμψία και περιέχει κυρίως έννοιες περιγραφικές. Ο ομιλητής που τον κατέχει εκμεταλλεύεται ένα πολύ μικρό μέρος των δομικών δυνατοτήτων της γλώσσας, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να αποδώσει γλωσσικά σύνθετες ή λογικές σκέψεις. Οι φράσεις αφήνονται ημιτελείς ή ολοκληρώνονται με κοινές καθημερινές λέξεις της μόδας. Οι γονείς από τις κατώτερες κοινωνικές τάξεις χρησιμοποιούν λέξεις μάλλον για να κατευθύνουν και να ελέγξουν τα παιδιά τους παρά για να εξηγήσουν γιατί θα έπρεπε ή δεν θα έπρεπε να κάνουν ορισμένα πράγματα. Γίνεται συχνή χρήση συνδετικών λέξεων αλλά όχι αόριστων αντωνυμιών. Ο κώδικας αυτός αντικατοπτρίζει την αυστηρή οικογενειακή ιεραρχία, όπου οι αποφάσεις παίρνονται χωρίς συζήτηση, και αναφέρεται κυρίως στο εδώ και στο τώρα. Με τα δεδομένα αυτά, οι δυνατότητες να εκφραστούν προσωπικές απόψεις, θέσεις ή συναισθήματα είναι πολύ περιορισμένες έως ανύπαρκτες. Μια πιθανή συνομιλία παιδιού και γονέα με τον περιορισμένο κώδικα θα μπορούσε να είναι η ακόλουθη:

Παιδί: *Τι είναι αυτό;*

Γονέας: *Αυτοκίνητο.*

Παιδί: *Γιατί είναι έτσι;*

Γονέας: Έτσι το έφτιαξαν.

Παιδί: Πώς το λένε;

Γονέας: Νοσοκομειακό.

Άλλο παράδειγμα χρησιμοποίησης του περιορισμένου κώδικα σε μια συνομιλία μητέρας και παιδιού στο λεωφορείο θα μπορούσε να είναι:

Γονέας: Κρατήσου σφιχτά.

Παιδί: Γιατί;

Γονέας: Θα πέσεις.

Παιδί: Γιατί;

Γονέας: Σου είπα να κρατηθείς σφιχτά, εντάξει;

Και τα δύο παραπάνω παραδείγματα περιέχουν μικρές επαναληπτικές προτάσεις, οι οποίες στόχο έχουν να ρυθμίσουν τη συμπεριφορά του παιδιού. Προσφέρουν μόνο μια περιορισμένη εξήγηση και υποθέτουν ότι το παιδί ξέρει ήδη τι συζητιέται. Ο περιορισμένος κώδικας εκφράζει επιμέρους νοήματα, και ο ομιλητής βασίζεται στην υπάρχουσα γνώση του συνομιλητή για την κατάσταση στην οποία ο ίδιος αναφέρεται. Αυτό είναι χαρακτηριστικό του περιορισμένου κώδικα, να περιγράφει μια άμεση κατάσταση μάλλον παρά να επεκτείνεται στο παρελθόν και στο μέλλον. Οι σχέσεις μεταξύ των γεγονότων δεν αποδίδονται λεκτικά, με αποτέλεσμα να μην καλλιεργείται η αφηρημένη σκέψη του συνομιλητή.

Από την άλλη πλευρά, οι μεσαίες και οι ανώτερες κοινωνικές τάξεις χρησιμοποιούν ένα *διευρυμένο* ή *επεξεργασμένο* κώδικα που χαρακτηρίζεται από ευκαμψία, χρήση αναλυτικών εννοιών, ποικιλία στη συντακτική οργάνωση του λόγου και γραμματικά πλήρεις προτάσεις. Αυτό σημαίνει ότι ο ομιλητής που τον κατέχει είναι σε θέση να εκμεταλλεύεται συστηματικά τις δομικές δυνατότητες της γλώσσας. Η τελευταία έχει ευρύτερη χωρο-χρονική διάσταση, προσωπικό χαρακτήρα και διευκολύνει την έκφραση

της αφηρημένης σκέψης. Ο επεξεργασμένος κώδικας δίνει πολύ μεγαλύτερη έμφαση σε περιγραφές και σε εξηγήσεις γεγονότων. Οι ομιλητές τείνουν λιγότερο να υποθέτουν ότι οι ακροατές ξέρουν απαραίτητα τι συζητιέται. Χρησιμοποιούν περισσότερες εξηγήσεις και περιγράφουν παρελθοντικά και μελλοντικά γεγονότα με τόσο ξεκάθαρο τρόπο όσο και τα παροντικά. Στις ανώτερες κοινωνικές τάξεις η οικογενειακή οργάνωση προσανατολίζεται κυρίως προς το άτομο. Τα παιδιά αναπτύσσουν πρωτοβουλίες, συμμετέχουν στην οικογενειακή ζωή, εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους, συζητούν, διαφωνούν, πείθονται, και όλα αυτά με τρόπο που κάθε επιθυμία, συναίσθημα ή προσωπική γνώμη να παίρνει λεκτική μορφή. Τα παιδιά μαθαίνουν και τους δύο κώδικες από το οικογενειακό τους περιβάλλον και χρησιμοποιούν κατά περίπτωση εκείνον που είναι απαραίτητος για μια αποτελεσματικότερη επικοινωνία. Αντίστοιχο παράδειγμα συνομιλίας παιδιού και γονέα με το διευρυμένο κώδικα θα μπορούσε να είναι:

Παιδί: *Τι είναι αυτό;*

Γονέας: *Αυτό είναι ένα ειδικό αυτοκίνητο που μεταφέρει αρρώστους.*

Παιδί: *Γιατί είναι έτσι;*

Γονέας: *Το έχουν κατασκευάσει έτσι ώστε να μπορεί να μεταφέρει τραυματίες και αρρώστους και να κινείται γρήγορα ειδοποιώντας με τη σειρήνα τους οδηγούς των άλλων αυτοκινήτων για να μην εμποδίζουν την κίνησή του.*

Παιδί: *Πώς το λένε;*

Γονέας: *Το λένε νοσοκομειακό γιατί μεταφέρει τους τραυματίες και τους αρρώστους στο νοσοκομείο.*

Επίσης, το παράδειγμα συνομιλίας στο λεωφορείο διαμορφώνεται με τον επεξεργασμένο κώδικα ως εξής:

Γονέας: *Κρατήσου καλά, χρυσό μου.*

Παιδί: *Γιατί;*

Γονέας: *Αν δεν κρατηθείς, θα χτυπήσεις.*

Παιδί: *Γιατί;*

Γονέας: *Επειδή το λεωφορείο μπορεί να σταματήσει απότομα και, αν δεν κρατηθείς, μπορεί να τιναχτείς μπροστά και να χτυπήσεις.*

Και στα δύο παραδείγματα όπου χρησιμοποιείται ο επεξεργασμένος κώδικας δίνεται μια λεπτομερής εξήγηση της κατάστασης που επικρατεί. Μέσα από αυτό τον κώδικα το παιδί μαθαίνει να χρησιμοποιεί λέξεις για την έκφραση νοημάτων με έναν τρόπο που να τον καταλαβαίνουν όλοι οι ακροατές. Αυτό ακριβώς σημαίνει η ιδιότητα του επεξεργασμένου κώδικα να εκφράζει καθολικά νοήματα: οι λέξεις χρησιμοποιούνται για να εκφράσουν γεγονότα ή ιδέες και τις σχέσεις ανάμεσα σε αυτά με τέτοιον τρόπο ώστε ο καθένας να κατανοεί την περίσταση της συζήτησης. Ο ομιλητής δεν λαμβάνει ως δεδομένο ότι το γεγονός που περιγράφει είναι εξίσου κατανοητό στον ακροατή. Μάλιστα, ο ίδιος ο Bernstein πίστευε ότι η γλώσσα που χρησιμοποιείται με αυτό τον τρόπο καλλιεργεί υψηλότερα επίπεδα σκέψης.

Η γλώσσα που υιοθετείται από το σχολείο απαιτεί από τα παιδιά να γνωρίζουν το διευρυμένο κώδικα, με αποτέλεσμα να ευνοείται η επιτυχία των μαθητών που προέρχονται από μεσαίες και ανώτερες κοινωνικές τάξεις, οι οποίοι προσαρμόζονται εύκολα στην ιεραρχική οργάνωση και δομή του σχολείου που η γλώσσα αυτή αποτυπώνει. Η επικοινωνία των παιδιών από κατώτερες κοινωνικές τάξεις με το δάσκαλο και το βιβλίο είναι δύσκολη. Από την άλλη πλευρά όμως, η χρήση από μέρους τους μιας γλώσσας οικείας, άμεσης και λιγότερο επίσημης καταστρέφει κάθε δυνατότητα για σωστές διαπροσωπικές σχέσεις με το δάσκαλο.

Η μεγάλη διάδοση που γνώρισε η εν λόγω θεωρία αποδίδεται στο γεγονός ότι έδινε κάποια ερμηνεία στο φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας των μαθητών των κατώτερων κοινωνικών τά-

ξεων, ειδικά της εργατικής τάξης και των Μαύρων στις ΗΠΑ. Η υποθέτηση των αντιλήψεων για την ύπαρξη *περιορισμένου* και *διευρυμένου κώδικα* οδήγησε (κυρίως στις ΗΠΑ) στη δημιουργία της *θεωρίας της γλωσσικής ανεπάρκειας* των παιδιών των κατώτερων τάξεων, η οποία προβάλλει ως κύριο αίτιο της ανεπάρκειάς τους το υποβαθμισμένο γλωσσικό περιβάλλον στο οποίο ζουν. Παράλληλα, υποστηρίχτηκε η άποψη ότι η φτωχή γλωσσική επικοινωνία σε οικογενειακό επίπεδο συμβάλλει στη δημιουργία μιας κατάστασης που ονομάστηκε *πολιτιστική αποστέρωση*.

Για την αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών προτάθηκαν και τέθηκαν σε εφαρμογή τα λεγόμενα *αντισταθμιστικά προγράμματα*. Επρόκειτο για μια σειρά μαθημάτων ή δραστηριοτήτων που στόχος τους ήταν να περιορίσουν ή, αν ήταν δυνατόν, να εξαλείψουν τις ανισότητες ανάμεσα στους μαθητές των κατώτερων και σε εκείνους των ανώτερων κοινωνικών τάξεων. Η εξισωτική επέμβαση του σχολείου άρχιζε από την προσχολική ηλικία και συνεχιζόταν στις επόμενες σχολικές βαθμίδες αποβλέποντας κυρίως στην επιτάχυνση και στην ολοκλήρωση της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών των κατώτερων τάξεων και στην επιτυχή κοινωνικοποίησή τους. Ωστόσο, τα προγράμματα αυτά δεν είχαν ικανοποιητικά αποτελέσματα, επειδή προωθούσαν ένα ιδιαίτερα αρνητικό στερεότυπο για τους Μαύρους και δημιουργούσαν την εντύπωση ότι τόσο τα παιδιά των τελευταίων όσο και εκείνα των κατώτερων κοινωνικών τάξεων είναι άτομα μειωμένης αντίληψης.

B. Οι απόψεις του Labov

Η θεωρία της γλωσσικής ανεπάρκειας δεν έγινε αποδεκτή από ένα μεγάλο αριθμό ερευνητών βασικά στις ΗΠΑ. Κυριότερος εκπρόσωπος των νέων τάσεων είναι ο Labov, που ασκεί έντονη κριτική στη θεωρία του Bernstein πιστεύοντας ότι αυτή τροφοδοτεί αντιλήψεις για ανώτερα και κατώτερα γλωσσικά ιδιώματα. Απορ-

ρίπτει τη βασική διάκριση μεταξύ περιορισμένου και διευρυμένου κώδικα αντιμετωπίζοντάς την ως αποτέλεσμα της κοινωνικής προέλευσης του ερευνητή.

Βασική αρχή του Labov είναι ότι ο γλωσσολόγος πρέπει να ερευνά και να πειραματίζεται με το αντικείμενό του «εν ενεργεία», δηλαδή να μελετά τη γλώσσα ως κοινωνική/επικοινωνιακή δραστηριότητα. Δεν πρέπει να επιμένει να ερμηνεύει γλωσσικά φαινόμενα με βάση άλλα γλωσσικά φαινόμενα, αρνούμενος κάθε εξήγηση που στηρίζεται σε δεδομένα εξωγλωσσικά, που προκύπτουν από την κοινωνική συμπεριφορά. Με μια σειρά ερευνών, οι οποίες στηρίχτηκαν σε άτομα και ομάδες από διάφορα κοινωνικά στρώματα καθώς και στα γκέτο των Μαύρων της Νέας Υόρκης, ο Labov κατέληξε στο συμπέρασμα ότι όλες οι μελέτες που προηγήθηκαν, και που υποστήριζαν ότι η γλωσσική ικανότητα των κατώτερων στρωμάτων και κυρίως των Μαύρων είναι υποδεέστερη ή ανεπαρκής, παρουσιάζουν ένα μεθοδολογικό σφάλμα: όλες ξεκινούν με την προϋπόθεση ότι η μόνη ορθή γλώσσα είναι η επίσημη, δηλαδή η γλώσσα των μέσων και των ανώτερων κοινωνικών τάξεων των Λευκών. Με βάση την αρχή αυτή, που κάποιος (ιδιαίτερα στις ΗΠΑ) θα μπορούσε κάλλιστα να τη θεωρήσει φυλετική προκατάληψη, κάθε κώδικας που αποκλίνει από την επίσημη νόρμα είναι δυνατόν να κριθεί υποδεέστερος. Όμως δεν υπάρχουν γλωσσικοί κώδικες ανώτεροι και κατώτεροι παρά μόνο κώδικες διαφορετικοί, οι οποίοι δεν έχουν να κάνουν με περιορισμούς ή ελλείψεις αλλά με αποκλίσεις τόσο συστηματικά οργανωμένες ώστε να συνιστούν κώδικες εξίσου σταθερούς και αποτελεσματικούς με την επίσημη γλώσσα. Όσοι λοιπόν διατυπώνουν την άποψη ότι η γλώσσα των Μαύρων δεν έχει συστηματική υπόσταση απλώς δεν τη γνωρίζουν, είτε γιατί δεν μπόρεσαν να την αποκρυπτογραφήσουν, είτε γιατί την απέρριψαν εκ των προτέρων από προκατάληψη, θεωρώντας ότι δεν συμφωνεί με την επίσημη νόρμα. Το να μιλάει κανείς διαφορετικά από ό,τι επιβάλλει η επίσημη διάλεκτος δεν σημαίνει κιόλας ότι δεν αναπτύσσει την αφηρημένη σκέψη. Αυ-

τό που συμβαίνει είναι ότι οι ιδέες εκφράζονται με διαφορετικό τρόπο.

Η μεγάλη συνεισφορά του Labov έγκειται στο γεγονός πως απέδειξε ότι η μεθοδολογία της κλασικής Γλωσσολογίας δεν είχε τη δυνατότητα να αποκαλύψει και να μελετήσει τους διάφορους γλωσσικούς κώδικες. Για το λόγο αυτόν ο Labov εισηγήθηκε την υιοθέτηση νέων και περισσότερο αποτελεσματικών μεθόδων. Προσπάθησε να εξουδετερώσει αυτό που αποκάλεσε *παράδοξο του ερευνητή*. Το παράδοξο συνίσταται στο γεγονός ότι το άτομο το οποίο χρησιμοποιεί στην καθημερινή του ζωή κάποιον κώδικα που δεν συμπίπτει με την επίσημη νόρμα είτε εμφανίζεται απρόθυμο να συνεργαστεί με τον ερευνητή, είτε προσπαθεί να εκφραστεί και να επικοινωνήσει μαζί του στην επίσημη γλώσσα· οπότε στη δεύτερη περίπτωση, επειδή κάνει πολλά λάθη και παρουσιάζει αδυναμίες, δίνει την εντύπωση ότι η γλωσσική του ικανότητα είναι πολύ περιορισμένη. Το άτομο όμως αυτό κατέχει επαρκώς μια άλλη γλώσσα, τη γλώσσα του κοινωνικού στρώματος στο οποίο ανήκει και η οποία είναι εξίσου πλούσια, εκφραστική και παραγωγική με την επίσημη. Είναι λάθος να πιστεύουμε ότι μέσα σε μια γλωσσική κοινότητα υπάρχει μόνο μία γλώσσα. Υπάρχουν πολλά γλωσσικά συστήματα τα οποία βρίσκονται σε ανταγωνισμό και τα οποία αντικατοπτρίζουν την κοινωνική διαστρωμάτωση και τις αντιθέσεις που προκύπτουν στο εσωτερικό κάθε συγκεκριμένης κοινωνίας. Τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων δεν υστερούν γλωσσικά ούτε είναι μειωμένης αντίληψης σε σύγκριση με τα παιδιά των υπόλοιπων κοινωνικών τάξεων. Απλώς η γλώσσα την οποία μιλούν και άρα η κουλτούρα την οποία η γλώσσα αυτή εκφράζει διαφέρουν από την επίσημη. Το γεγονός αυτό ερμηνεύει αυτόματα την αποτυχία των αντισταθμιστικών προγραμμάτων, αφού δεν τίθεται πλέον θέμα ανισοτήτων. Γι' αυτό και η Γλωσσολογία δεν πρέπει να περιορίζεται στη μελέτη της επίσημης και αναγνωρισμένης γλώσσας, αλλά να επεκτείνεται σε όλο το φάσμα της γλωσσικής δραστηριότητας που σημειώνεται στο εσωτερικό της γλωσσικής κοι-

νότητας. Μονάχα έτσι θα αποκτήσουμε πληρέστερη γνώση τόσο της γλώσσας όσο και της κοινωνίας.

Επιπλέον, η θεωρία της πολιτιστικής αποστέρησης του Bernstein θεωρήθηκε ανακριβής ως έννοια και ανεπαρκής ως θεωρία. Υπάρχει εννοιολογική ανακρίβεια στον όρο, επειδή οι κατώτερες μορφωτικο-οικονομικές τάξεις έχουν τη δική τους κουλτούρα· κατά συνέπεια, ο χαρακτηρισμός των παιδιών των συγκεκριμένων τάξεων ως πολιτιστικά αποστερημένων ήταν αποτέλεσμα της σύγκρισης της κουλτούρας τους με εκείνη των ανώτερων τάξεων. Η θεωρία επικρίθηκε ακόμη γιατί αποπροσανατόλιζε την κοινή γνώμη από τα πραγματικά προβλήματα, όπως η ανάγκη για ουσιαστικές μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση. Εκείνο που χρειάζεται διορθωτική επέμβαση δεν είναι το παιδί της κατώτερης τάξης αλλά ο ρόλος του σχολείου. Απαιτείται ένα σχολείο το οποίο, ξεκινώντας από τη βασική αρχή του σεβασμού της ταυτότητας του παιδιού, δεν θα προσπαθήσει να καταστρέψει την πολιτιστική και τη γλωσσική κληρονομιά του μαθητή επιβάλλοντάς του μια άλλη κουλτούρα και γλώσσα, αλλά να τον βοηθήσει να ενταχθεί σε μια νέα πραγματικότητα χωρίς να τον ξεκόψει από τις ρίζες του.

Γ. Άλλες ερευνητικές μελέτες

Σε παρόμοιες διαπιστώσεις με εκείνες του Labov κατέληξαν οι ερευνητικές μελέτες του Houston (1970) και του Tizard και των συνεργατών του (1983). Αυτοί διαπίστωσαν ότι τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων έχουν δύο τύπους γλώσσας, τον *αναλυτικό* και τον *περιορισμένο*, τους οποίους χρησιμοποιούν σε διαφορετικές καταστάσεις. Στο σπίτι όπου συναναστρέφονται τα γνωστά τους πρόσωπα χρησιμοποιούν τον αναλυτικό τύπο, ενώ στο σχολείο χρησιμοποιούν συνήθως τον περιληπτικό περιορισμένο τύπο. Η παραπάνω διαφοροποίηση της γλώσσας παρατηρείται ελάχιστα στα παιδιά των ανώτερων κοινωνικών τά-

ξενων. Επομένως, θα ήταν παραπλανητικό να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών τάξεων έχουν γλωσσικές ανωμαλίες, επειδή μιλούν μια περιληπτική γλώσσα στους χώρους όπου συνήθως αξιολογείται η γλωσσική και η γνωστική ικανότητα (Πόρποδας, 1992).

Ο Williams, από την πλευρά του, επινόησε ένα Τεστ Ευφυΐας Μαύρων με Κοινό Πολιτιστικό Υπόβαθρο (ΤΕΜΠΥ) για να εξετάσει την πραγματική γλωσσική ικανότητα των μαύρων παιδιών που μιλούσαν νέγρικά Αγγλικά. Το τεστ ήταν γραμμένο στη συγκεκριμένη διάλεκτο αντί σε κοινή Αγγλική. Όταν συγκρίθηκαν τα ίδια τεστ που είχαν συμπληρώσει τα νεγράκια και τα λευκά παιδιά σε νέγρικά Αγγλικά και στην κοινή Αγγλική, αντίστοιχα, βρέθηκε ότι τα νεγράκια τα πήγαν εξίσου καλά με τα λευκά παιδιά της ηλικίας τους.

Σε μια προσπάθεια να ελέγξει τη θεωρία του Bernstein στην ελληνική γλώσσα, ο Σ. Παντελής (1973, 1984) διεξήγαγε την πρώτη πειραματική έρευνα στην Ελλάδα με Έλληνες μαθητές. Αξιολόγησε δείγματα γραπτού και προφορικού λόγου τριών ομάδων παιδιών οι οποίες διέφεραν μεταξύ τους ως προς την κοινωνική τάξη (μεσοαστική, εργατική και αγροτική). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές στη χρήση της γλώσσας ανάμεσα στα παιδιά της μεσοαστικής τάξης, από τη μία πλευρά, και στα παιδιά της εργατικής και της αγροτικής τάξης, από την άλλη, οι οποίες μάλιστα είναι μεγαλύτερες στο γραπτό σε σύγκριση με τον προφορικό λόγο.

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η σχέση των γλωσσικών με τα κοινωνικά φαινόμενα περιορίζεται απλώς στο διαφορετικό τρόπο χρήσης της γλώσσας από τα διάφορα κοινωνικά στρώματα, χωρίς αυτό να σημαίνει γλωσσική ανεπάρκεια των παιδιών των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων. Η θεωρία της γλωσσικής ανεπάρκειας είναι ένας επικίνδυνος μύθος που μπορεί να οδηγήσει σε στερεοτυπική διάκριση των παιδιών ανάλογα με το κοινωνικό τους υπόβαθρο ή τη φυλή.

5. Θεωρίες για τη σχέση της γλώσσας με τη σκέψη

Η εκπλήρωση του επικοινωνιακού ρόλου της γλώσσας είναι δυνατή χάρη στην απόκτηση και μάθηση των φωνολογικών, συντακτικών και σημασιολογικών στοιχείων της. Η γλώσσα όμως, εκτός από κώδικα επικοινωνίας, αποτελεί ένα σύστημα που διευκολύνει την κατάκτηση, αναπαράσταση και έκφραση των εννοιών, δηλαδή τη γνώση, και κατά συνέπεια τη λειτουργία της σκέψης.

Η πολυπλοκότητα που παρουσιάζει η λειτουργία της σκέψης αντανακλάται ευθύς αμέσως στη δυσκολία που ανακύπτει, αν κάποιος θελήσει να ορίσει τι είναι σκέψη. Κατά μία εκδοχή, σκέψη είναι η εσωτερική αναπαράσταση των γεγονότων η οποία λαμβάνει χώρα σε κάθε κατάσταση όπου εκδηλώνεται μια συμπεριφορά με απουσία των σχετικών ερεθισμάτων. Στο πλαίσιο ενός τέτοιου ορισμού είναι δυνατόν να ειπωθεί ότι η σκέψη δεν αποτελεί προνόμιο του ανθρώπου, αλλά ενδέχεται να αναπτύσσεται και σε ζώα ως σκέψη απλής μορφής. Ωστόσο, ο παραπάνω ορισμός δεν φαίνεται να διαφοροποιεί τη σκέψη από τη μνήμη.

Συνεπώς, χρειάζεται ένας άλλος ορισμός που να καλύπτει πιο σύνθετες καταστάσεις που συνδέονται με τη σκέψη, όπως η λύση προβλημάτων. Σε αυτή την περίπτωση η σκέψη θεωρείται ότι γεννιέται όταν ο οργανισμός βρεθεί αντιμέτωπος και κατορθώσει να λύσει το παρουσιαζόμενο πρόβλημα. Βέβαια, για να λειτουργήσει η ανθρώπινη σκέψη δεν απαιτείται η παρουσία των εξωτερικών αντικειμένων που θα χρησιμεύσουν στη λύση του προβλήματος, αφού οι άνθρωποι μπορούν να σκέφτονται και για αντικείμενα ή γεγονότα που δεν είναι άμεσα παρατηρήσιμα.

Για τη διεκπεραίωση της λειτουργίας της σκέψης δεν είναι απαραίτητη η χρήση της γλώσσας. Για παράδειγμα, ο μουσικοσυνθέτης συνθέτει τη μουσική του ακούγοντάς την εσωτερικά· ο ζωγράφος συνθέτει τον πίνακά του με βάση τις νοητικές εικόνες που έχει σχηματίσει. Η ίδια αρχή φαίνεται πως ισχύει και για τα

ζώα, αφού και σε αυτά παρατηρούνται εκδηλώσεις που απαιτούν σκέψη, μόνο που τα ίδια δεν διαθέτουν γλώσσα. Η γλώσσα ωστόσο διευκολύνει τη διεκπεραίωση και κατά συνέπεια τη λειτουργία της σκέψης. Για παράδειγμα, όταν σκεφτόμαστε τις απόψεις που πρόκειται να εκφράσουμε σε μια συζήτηση, διαπιστώνουμε ότι μιλάμε με τον εαυτό μας με την ίδια γλώσσα που χρησιμοποιούμε στην επικοινωνία μας με τους άλλους.

Η σχέση ανάμεσα στη γλώσσα και στη σκέψη αποτελούσε ανέκαθεν φιλοσοφικό πρόβλημα. Ο Πλάτωνας αναφέρει ότι γλώσσα και σκέψη ταυτίζονται. Στην αρχαία Ελλάδα χρησιμοποιούσαν την ίδια λέξη (λόγος) για να δηλώσουν τόσο την εσωτερική σκέψη όσο και την έκφρασή της. Στους νεότερους χρόνους όμως δημιουργήθηκαν πολλοί επιστημονικοί κλάδοι που ασχολήθηκαν με τη σχέση γλώσσας και σκέψης, ρίχνοντας περισσότερο φως στη σχέση αυτή.

Η πραγματικότητα υπάρχει ανεξάρτητα από τον τρόπο με τον οποίο την προσδιορίζουμε γλωσσικά. Ειδικότερα, τα αντικείμενα, οι ιδιότητες, τα γεγονότα, οι καταστάσεις και οι σχέσεις στον κόσμο που μας περιβάλλει υπάρχουν ανεξάρτητα από το γλωσσικό προσδιορισμό τους. Όταν λοιπόν η γλώσσα χρησιμοποιείται για τον προσδιορισμό και την ερμηνεία όλων των παραπάνω, απώτερος σκοπός είναι η επίτευξη επικοινωνίας. Ωστόσο, ο γλωσσικός προσδιορισμός της πραγματικότητας, πέρα από τη συμβολή του στη διεκπεραίωση της επικοινωνιακής λειτουργίας, επηρεάζει αφενός την ερμηνεία των εμπειριών του ατόμου και αφετέρου την έκφραση της σκέψης, με αποτέλεσμα πολλές φορές ο τρόπος σκέψης ενός ατόμου να κρίνεται από τον τρόπο της γλωσσικής έκφρασής του. Κάπως έτσι γεννιούνται τα εξής ερωτήματα: Κατευθύνεται η σκέψη από τη γλώσσα; Μπορούμε να σκεφτόμαστε χωρίς γλώσσα;

Στα τέλη του 19ου αιώνα εκφράστηκε η άποψη ότι η γλώσσα δεν είναι απαραίτητη για τη λειτουργία της σκέψης. Η σκέψη δεν βασίζεται στη γλώσσα, αλλά οι λέξεις που χρησιμοποιούνται

στην τελευταία αποτελούν τα ευκολόχρηστα στοιχεία που έχει κανείς στη διάθεσή του για να εκφράσει τις σκέψεις του.

A. Η μιχεβιοριστική άποψη

Στις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα ο κυριότερος εκπρόσωπος του μιχεβιορισμού (ή συμπεριφορισμού), ο J. B. Watson, εξέφρασε αρχικά την ακραία άποψη ότι ο άνθρωπος δεν αναπτύσσει εσωτερικές νοητικές διεργασίες αλλά μόνο αντιδράσεις που προκαλούνται από ανάλογα ερεθίσματα. Μια τέτοια άποψη όμως ερχόταν σε αντίθεση με την ικανότητα των ανθρώπων να σκέφτονται και να λύνουν προβλήματα με το μυαλό, γι' αυτό ο ίδιος ο Watson πρότεινε ότι η σκέψη είναι μη φωνούμενη γλώσσα και συνεπώς, όταν οι άνθρωποι σκέφτονται, δεν κάνουν τίποτε άλλο από το να μιλούν εσωτερικά με τον εαυτό τους. Επίσης ισχυρίστηκε ότι, όταν σκεφτόμαστε, συμμετέχει ολόκληρο το σώμα μας σε αυτή τη λειτουργία. Για να αποδείξει τον παραπάνω ισχυρισμό πρόβαλε το παράδειγμα των κωφών, οι οποίοι χρησιμοποιούν τη νοηματική γλώσσα (όπου συμμετέχουν πρωτίστως τα χέρια) ακόμη και στον ύπνο τους, δηλαδή παραμιλούν με κινήσεις των χεριών. Πειράματα όμως απέδειξαν ότι η σκέψη του ανθρώπου λειτουργεί ανεξάρτητα από το μυϊκό του σύστημα. Άτομα με μυϊκή παράλυση μπορούν να κατανοούν τι γίνεται γύρω τους, να θυμούνται και να σκέφτονται, παρόλο που το μυϊκό τους σύστημα δεν συμμετέχει σε αυτές τις νοητικές ενέργειες.

B. Η θεωρία της γλωσσικής σχετικότητας

Στις δεκαετίες του '20 και του '30 αναπτύχθηκε η άποψη ότι η γλώσσα επηρεάζει καθοριστικά τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι σκέφτονται ή αντιλαμβάνονται τον κόσμο. Η άποψη αυτή βασίστηκε στα συμπεράσματα αρκετών γλωσσολόγων αλλά

ταυτίστηκε κυρίως με δύο μελετητές, τον ανθρωπολόγο και γλωσσολόγο Edward Sapir και το μαθητή του, ερασιτέχνη γλωσσολόγο Benjamin Whorf. Η υπόθεση των Sapir-Whorf αμφισβήτησε την ορθότητα της γενικά αποδεκτής άποψης ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν κοινή λογική δομή και σκέφτονται με παρόμοιο τρόπο, αντιπροτείνοντας ότι όλοι οι άνθρωποι δεν αντιλαμβάνονται ομοίως την πραγματικότητα και κατά συνέπεια δεν σκέφτονται ομοίως. Ο τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τον κόσμο και άρα σκέφτονται επηρεάζεται από τη γλώσσα που μιλούν. Η δομή της γλώσσας που μιλάει κάποιος καθορίζει τον τρόπο ερμηνείας της πραγματικότητας. Επομένως, τα άτομα που μιλούν διαφορετικές γλώσσες έχουν αναπτύξει διαφορετικούς τρόπους αντίληψης, ερμηνείας και σκέψης για την πραγματικότητα που τα περιβάλλει.

Η συγκεκριμένη θεωρία ξεκινά από τη βασική θέση ότι οι γλώσσες που μιλιούνται στον κόσμο παρουσιάζουν μεταξύ τους περισσότερες διαφορές παρά ομοιότητες. Για παράδειγμα, στις ευρωπαϊκές γλώσσες η έννοια του χρόνου αντιμετωπίζεται συνήθως ως μια πραγματικότητα και προσδιορίζεται από λέξεις που αναφέρονται στο παρόν, στο παρελθόν και στο μέλλον. Στη γλώσσα της φυλής Χόπι των Ινδιάνων της Βόρειας Αμερικής δεν υπάρχουν ξεχωριστές λέξεις που να αποδίδουν αντίστοιχα τις έννοιες του παρόντος, του παρελθόντος και του μέλλοντος. Κατά συνέπεια, όσοι μιλούν τη γλώσσα αυτή αντιλαμβάνονται διαφορετικά την έννοια (και τη διάρκεια) του χρόνου από όσους μιλούν μια ευρωπαϊκή γλώσσα. Στη γλώσσα μιας άλλης φυλής Ινδιάνων υπάρχει μία μόνο λέξη για να προσδιορίζει οτιδήποτε πετάει στον αέρα, είτε πρόκειται για έντομο, είτε για πουλί, είτε για αεροπλάνο, ακόμα και για πιλότους αεροπλάνων. Συμπεραίνεται λοιπόν ότι οι άνθρωποι που μιλούν την ίδια γλώσσα έχουν αποδεχτεί έναν ορισμένο τρόπο να αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα, να την οργανώνουν και να σκέφτονται πάνω σε αυτήν, ο οποίος βέβαια δεν είναι ο μοναδικός, αφού παγκοσμίως υπάρχει πληθώρα γλωσσών. Έτσι η γλώσσα που μαθαίνουμε από τα παιδικά

μας χρόνια καθορίζει τον τρόπο αντίληψης γενικότερα του κόσμου. Η θέση αυτή του Whorf είναι γνωστή ως *υπόθεση γλωσσικού ντετερμινισμού* ή *θεωρία της γλωσσικής σχετικότητας*.

Σύμφωνα με τη θεωρία του Whorf, η καθοριστική επίδραση της γλώσσας στη σκέψη ασκείται κυρίως με τον πλούτο του λεξιλογίου, με την παρουσία ή την απουσία ορισμένων λεξιλογικών χαρακτηριστικών, καθώς και με τα δομικά χαρακτηριστικά ή το συντακτικό τύπο της γλώσσας. Έτσι, αν δύο άτομα έχουν διαφορετική γνώση της γλώσσας, είναι επόμενο ότι η σκέψη τους θα αναπτυχθεί διαφορετικά. Κατά συνέπεια, παιδιά που ξεκινώντας το σχολείο διαθέτουν φτωχό λεξιλόγιο και περιορισμένη συντακτική δομή είναι πολύ πιθανό να αντιλαμβάνονται τον κόσμο με πιο περιορισμένο τρόπο από ό,τι οι συμμαθητές τους που έχουν αρτιότερη γλωσσική κατάρτιση.

Υπέρ της άποψης ότι η γλώσσα επιδρά στη σκέψη από όταν πρωτοαναπτύσσεται στο παιδί μέχρι την τελειωτική της διαμόρφωση συνηγορούν επίσης έρευνες Γιαπωνέζων επιστημόνων οι οποίοι ισχυρίζονται ότι η επίδραση αυτή είναι δυνατόν να συντελέσει και σε λειτουργική τροποποίηση του εγκεφάλου. Στο αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου των Γιαπωνέζων εντοπίζονται, εκτός από τις λειτουργίες που έχουν σχέση με τη γλώσσα και που παραδοσιακά ανήκουν σε αυτό, και συγκινησιακές λειτουργίες (π.χ. συναισθήματα, φυσικοί ήχοι, η παραδοσιακή γιαπωνέζικη μουσική) που στους άλλους λαούς εδράζονται στο δεξιό ημισφαίριο. Αυτή η ιδιοτυπία των Γιαπωνέζων δεν οφείλεται σε διαφορετική ανατομική κατασκευή του εγκεφάλου τους αλλά στην επίδραση της γλώσσας τους στον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται. Απόδειξη γι' αυτό αποτελεί το γεγονός ότι τα παιδιά των Γιαπωνέζων που μεγαλώνουν εκτός Ιαπωνίας δεν αποκτούν την παραπάνω λειτουργική τροποποίηση στον εγκέφαλό τους, και παιδιά άλλων εθνικοτήτων που μεγαλώνουν στην Ιαπωνία μιλώντας τη γιαπωνέζικη γλώσσα εμφανίζουν την τροποποίηση αυτή.

Την επίδραση της γλώσσας στη σκέψη υποστήριξε και ο Έλληνας Μ. Τριανταφυλλίδης. «Γλώσσα και σκέψη», γράφει ο Τρια-

νταφυλλίδης, «είναι στενότερα και αδιάσπαστα ενωμένες στο παιδικό μυαλό και σε στενή αλληλεπίδραση, από τότε που πρωτοαναπτύσσεται η γλώσσα ώσπου να διαμορφωθεί τελειωτικά. Η γλώσσα κάνει δυνατό να σχηματιστούν οι λογικές έννοιες και καθορίζει το χαρακτήρα τους. Η γλώσσα με τη μορφή της καθορίζει τη μορφή της σκέψης. Σκέπτεται ο άνθρωπος με λέξεις και με εικόνες (...), η σκέψη και η γλωσσική έκφραση δεν είναι χωριστά πράγματα, όπως πίστευαν πολλοί, αλλά η σκέψη αναδύεται μέσα στη μορφή που την εκφράζει».

B1. Κριτική αντιπαράθεση για τη θεωρία των Sapir-Whorf

Οι επικριτές της θεωρίας των Sapir-Whorf ισχυρίζονται ότι οι διαφορές ανάμεσα σε δύο γλώσσες δείχνουν απλώς ότι οι γλώσσες διαφέρουν και ότι δεν μπορούμε να καταλήξουμε σε αξιόπιστα συμπεράσματα για την καθοριστική επίδραση της γλώσσας στη σκέψη χωρίς ανεξάρτητη αξιολόγηση της δομής της τελευταίας. Από την άλλη πλευρά, οι άνθρωποι που μιλούν διαφορετικές γλώσσες ζουν σε διαφορετικά περιβάλλοντα, δέχονται διαφορετικές πολιτιστικές, εκπαιδευτικές και κοινωνικοοικονομικές επιδράσεις, ώστε τυχόν διαφορά στον τρόπο σκέψης τους να είναι πιθανότατα αποτέλεσμα των επιδράσεων όλων των παραπάνω δεδομένων και όχι μόνο της γλώσσας που μιλούν.

Αντικείμενο κριτικής αποτέλεσε και η βασική θέση της θεωρίας ότι οι διαφορές που οι γλώσσες παρουσιάζουν μεταξύ τους είναι πιο πολλές από τις ομοιότητες. Η κριτική αυτή ασκήθηκε από τους οπαδούς της θεωρίας του Chomsky, σύμφωνα με την οποία υπάρχει γλωσσική καθολικότητα, δηλαδή η βασική δομή είναι ίδια σε όλες τις γλώσσες. Η υπόθεση των Sapir-Whorf ότι στη σκέψη των ομιλητών δύο διαφορετικών γλωσσών υπάρχει διαφορά που βασίζεται στο σημασιολογικό περιεχόμενο της γλώσσας δεν θεμελιώνεται στη θεωρία του Chomsky, διότι οι διαφορές των γλωσσών είναι σε καθαρά φωνολογικό επίπεδο επιφανειακής δομής και όχι σε σημασιολογικό επίπεδο βαθιάς δομής.

Άλλωστε, η υπόθεση των Sapir-Whorf στερείται ευρείας υποστήριξης από πειραματικές μελέτες. Όσες πραγματοποιήθηκαν μέχρι τώρα δεν έχουν κατορθώσει να απομονώσουν την επίδραση της γλώσσας από άλλες επιδράσεις στη σκέψη του ατόμου. Βέβαια, η γλώσσα μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο σκέψης και τον τρόπο έκφρασης των εννοιών αλλά όχι τη γνωστική λειτουργία. Σχετικές μελέτες αποκαλύπτουν ότι η απόκτηση της γλώσσας από το παιδί δεν επιφέρει ριζική αλλαγή στην πορεία της γνωστικής του ανάπτυξης, πιστοποιώντας έτσι τη μη καθοριστική επίδραση της γλώσσας στη σκέψη. Επιπλέον, μελέτες σε κωφά παιδιά έδειξαν ότι η ικανότητά τους στη διεκπεραίωση διάφορων γνωστικών έργων βελτιώνεται όσο η ηλικία αυξάνει. Ακόμη, το γεγονός ότι τα παιδιά αυτά ανταποκρίνονται θετικά στην εκπαίδευση, παρόλο που η γλώσσα τους δεν βελτιώνεται, αποτελεί ένδειξη ότι η γνωστική τους ανάπτυξη παρουσιάζει μόνο μια ανάσχεση εξαιτίας της κώφωσης και ότι συνεπώς δεν εξαρτάται ούτε καθορίζεται αποκλειστικά από τις γλωσσικές δεξιότητες.

Γ. Η εξάρτηση της γλώσσας από τη σκέψη

Η άποψη ότι η γλώσσα καθορίζεται από τον τρόπο σκέψης του ανθρώπου πηγαιίνει πίσω μέχρι τον Αριστοτέλη. Τα επιχειρήματα που έρχονται να υποστηρίξουν την άποψη αυτή είναι τα εξής: (α) Η σκέψη, ως ανθρώπινη ικανότητα, εμφανίστηκε πρώτη στο ανθρώπινο είδος σε σχέση με τη γλώσσα, η οποία είναι μεταγενέστερη εξέλιξη. (β) η ίδια σειρά εμφάνισης ανάμεσα στη σκέψη και στη γλώσσα παρατηρείται στην ανάπτυξη του παιδιού, όπου όχι μόνο υπάρχουν ενδείξεις ότι η σκέψη εκδηλώνεται νωρίτερα από τη γλώσσα, αλλά επίσης ότι τα μικρά παιδιά μπορούν να εκτελούν πράξεις υπαγορευμένες γλωσσικά με σύνθετο τρόπο, πριν ακόμα αναπτύξουν πλήρως τη γλωσσική τους ικανότητα. (γ) σε διάφορα ανώτερα ζώα παρατηρούνται εκδηλώσεις κάποιας μορ-

φής σκέψης, χωρίς βεβαίως τα ζώα αυτά να κατακτούν ποτέ την ανθρώπινη γλώσσα· (δ) οι διάφορες γλώσσες πιστεύεται ότι έχουν μεταξύ τους περισσότερες ομοιότητες παρά διαφορές, και η αντίληψη της πραγματικότητας από τους ανθρώπους επηρεάζεται από το επίπεδο της γνωστικής τους ικανότητας και όχι από τη γλώσσα που μιλούν.

Κυριότερος εκπρόσωπος της άποψης αυτής θεωρείται ο Piaget, ο οποίος ενδιαφέρεται κυρίως για τα γενικά στάδια της γνωστικής ανάπτυξης που παρατηρούνται σε όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τη γλώσσα που μιλούν, εκφράζοντας έτσι την αντίθεσή του με όσους πρεσβεύουν την καθοριστική συμβολή της γλώσσας στην ανάπτυξη της σκέψης. Η γλώσσα είναι ένα είδος συμβολικής λειτουργίας ανάμεσα σε άλλες εξίσου σπουδαίες τέτοιες λειτουργίες, όπως το συμβολικό παιχνίδι. Ο Piaget θεωρεί ωστόσο σημαντικό το ρόλο της γλώσσας στην ανάπτυξη της σκέψης του παιδιού και στα ανώτερα επίπεδα λογικής σκέψης.

Οι θέσεις του Piaget επιβεβαιώνονται από πολλές πειραματικές μελέτες. Ο Macnamara υποστηρίζει ότι μερικές γνωστικές δομές αποτελούν αναγκαία προϋπόθεση για την κατάκτηση της γλώσσας. Για παράδειγμα, το παιδί δεν μπορεί να μάθει το όνομα ενός αντικειμένου πριν εμπεδώσει την έννοια της ταυτότητας του αντικειμένου. Πειράματα διατήρησης των φυσικών μεγεθών (ποσότητα, όγκος, βάρος) έδειξαν ότι πριν την ηλικία των 7-8 ετών τα παιδιά δεν μπορούν, για παράδειγμα, να αντιληφθούν ότι, αν αδειάσουμε το περιεχόμενο ενός ποτηριού σε ένα σωλήνα που είναι λεπτότερος αλλά ψηλότερος από αυτό, η ποσότητα παραμένει η ίδια. Η λαθεμένη απάντηση του παιδιού στα συγκεκριμένα πειράματα αποδίδεται στην ελλιπή κατάκτηση της γνωστικής δομής που αφορά στη διατήρηση των φυσικών μεγεθών, δηλαδή της νοητικής ενέργειας που καθιστά το παιδί ικανό να αναγνωρίζει ένα φυσικό μέγεθος ανεξάρτητα από τις οποιοσδήποτε εξωτερικές αλλαγές· συνεπώς, δεν αποδίδεται στην ελλιπή ή ανεπαρκή γλωσσική εξάσκηση στη χρησιμοποίηση των λέξεων. Ακόμη όμως και η γλωσσική εξάσκηση αυτού του είδους δεν

βοήθησε τα παιδιά να βελτιωθούν ως προς το πρόβλημα της διατήρησης των φυσικών μεγεθών, επειδή η αντίστοιχη γνωστική δομή δεν αναπτύσσεται σε τόσο μικρή ηλικία.

Επίσης, από μία σύγκριση των επιδόσεων κανονικών και κωφών παιδιών ηλικίας 7-12 ετών σε διάφορα γνωστικά προβλήματα εξήχθη το συμπέρασμα ότι η σκέψη μπορεί να αναπτυχθεί στα κωφά παιδιά παρά την απουσία της προφορικής γλώσσας.

Τέλος, πειραματικές έρευνες έδειξαν ότι ανώτερα ζώα μπορούν να αποκτήσουν κάποιο είδος εσωτερικής αναπαράστασης εννοιών (που αποτελεί την αφετηρία της σκέψης) παρά την απουσία της γλώσσας.

Δ. Η θεωρία του Vygotsky

Ο Vygotsky, στενός συνεργάτης του διάσημου Ρώσου νευροψυχολόγου Luria, ισχυρίζεται ότι η γλώσσα εξυπηρετεί δύο βασικούς σκοπούς. Πρώτον, καθιστά δυνατή τη διεκπεραίωση της εξωτερικής επικοινωνίας του ατόμου που χρησιμοποιεί τη γλώσσα με τους συνανθρώπους του. Δεύτερον, συμβάλλει στην εσωτερική τακτοποίηση των σκέψεών του. Η διττή αυτή λειτουργία της γλώσσας αποτελεί ένα πρόσθετο διαφοροποιητικό στοιχείο του ανθρώπου από τα υπόλοιπα ανώτερα ζώα, καθώς του δίνει τη δυνατότητα να μεταφράζει τη σκέψη του σε γλώσσα και τη γλώσσα του σε σκέψη. Η γλώσσα και η σκέψη του παιδιού αναπτύσσονται αρχικά ως δύο ανεξάρτητες γνωστικές λειτουργίες. Από τη γέννησή του και στη διάρκεια κυρίως του πρώτου έτους της ζωής του, η σκέψη του βρέφους τελείται όχι όμως διά της γλώσσας. Το βρέφος μπορεί να λύνει διάφορα προβλήματα που απαιτούν μια μορφή σκέψης (π.χ. να πλησιάζει και να πιάνει ένα παιχνίδι, να ανοίγει την πόρτα του ψυγείου κ.λπ.), χωρίς όμως να μπορεί να μεταφράζει γλωσσικά τις σκέψεις του. Ο Vygotsky ονόμασε αυτού του είδους τη σκέψη *προγλωσσική σκέψη*. Στα όρια της ίδιας χρονικής περιόδου το βρέφος χρησιμοποιεί τη γλώσ-

σα του, που απαρτίζεται κυρίως από βάβισμα και ιδιόρρυθμα φωνολογικά σύνολα, για να εκφράσει τις βασικές του ανάγκες. Μια τέτοια μορφή γλώσσα δεν είναι δυνατόν να βοηθήσει το παιδί στην τακτοποίηση των σκέψεών του και στη λύση των προβλημάτων του. Για το λόγο αυτόν ο Vygotsky χαρακτήρισε τη γλώσσα αυτής της μορφής *προ-νοητική ή προ-λογική γλώσσα*.

Η άποψη για την αρχικά ανεξάρτητη ανάπτυξη της γλώσσας και της σκέψης του παιδιού ενισχύεται από τη μελέτη των δύο αυτών λειτουργιών σε παιδιά με νοητική καθυστέρηση. Η επιτυχία των ερευνητών να διδάξουν σε παιδιά με βαριά νοητική καθυστέρηση τον τύπο της γλώσσας που ο Premack δίδαξε σε χιμπατζή μπορεί να ερμηνευτεί από το γεγονός ότι η γλώσσα και η σκέψη λειτουργούν χωριστά στα κατώτερα γνωστικά στάδια.

Στην ηλικία των 2 ετών η γλώσσα και η σκέψη, που μέχρι τότε αναπτύσσονταν χωριστά, συναντώνται και συμβάλλουν στην εμφάνιση μιας άλλης μορφής γνωστικής συμπεριφοράς. Έτσι, από τη συγκεκριμένη ηλικία η γλώσσα του παιδιού μπορεί να επιτελεί τόσο την εξωτερική όσο και την εσωτερική της λειτουργία. Ωστόσο, παρά το σημαντικό αυτό βήμα, το παιδί μέχρι την ηλικία των 7 περίπου ετών δεν μπορεί να ελέγξει αποτελεσματικά τις δύο παραπάνω λειτουργίες της γλώσσας. Το παιδί είναι πιθανό να μιλάει για τις σκέψεις και τις εμπειρίες του χωρίς να κάνει διάκριση ανάμεσα στην ομιλία που θα έπρεπε να είναι εσωτερική και σε εκείνη που θα έπρεπε να απευθύνεται στους άλλους. Αυτή η μορφή ομιλίας που χαρακτηρίζει τη γλώσσα του παιδιού μέχρι την ηλικία των 7 περίπου ετών είναι γνωστή και ως εγωκεντρικός λόγος.

Η τελική φάση της εξέλιξης στη σχέση γλώσσας και σκέψης αρχίζει στην ηλικία των 7 ετών. Από τότε το παιδί κατορθώνει να ελέγχει την εξωτερική και την εσωτερική πλευρά της γλώσσας. Έτσι η εξωτερική γλώσσα λαμβάνει το χαρακτήρα της κοινωνικής γλώσσας και εκείνη που συμβάλλει στην τακτοποίηση των σκέψεων του παιδιού ονομάζεται εσωτερική. Η συγκεκριμένη θέση του Vygotsky διαφέρει από την άποψη του Piaget, ο οποίος υπο-

στηρίζει ότι ο εγωκεντρικός λόγος μετά το έβδομο έτος του ανθρώπου δίνει τη θέση του στον *επικοινωνιακό*.

Σύμφωνα με τη θεωρία του Vygotsky, η οποία στηρίζεται στη δυνατότητα χρησιμοποίησης της γλώσσας ως κοινού κώδικα τόσο για τη λειτουργία της επικοινωνίας όσο και για τη λειτουργία της σκέψης, βασική προϋπόθεση για την πληρέστερη επικοινωνία μεταξύ δύο ατόμων είναι η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ταυτότητα των γνωστικών τους δομών. Αν τα άτομα που θέλουν να επικοινωνήσουν δεν παρουσιάζουν ταυτότητα γνωστικών δομών, τότε θα πρέπει το ένα από τα δύο να χρησιμοποιήσει λεπτομερή γλώσσα όπου θα αναλύεται το καθετί. Η ανάγκη προσαρμογής της διδασκαλίας στο επίπεδο του μαθητή προκειμένου αυτή να διεξαχθεί με επιτυχία αποτελεί παράδειγμα της αναγκαιότητας εφαρμογής της παραπάνω αρχής. Όταν οι σκέψεις των δύο ατόμων συμπίπτουν πλήρως, τότε η επικοινωνία μπορεί να είναι επιτυχημένη ακόμα και όταν η γλώσσα που αυτά χρησιμοποιούν είναι ελλιπής και περιληπτική.

E. Γνωστικές διαστάσεις των χρήσεων του λόγου

Κάθε μορφή λόγου καθορίζεται από διαφορετικές σχέσεις του θέματος αναφοράς με το πλαίσιο επικοινωνίας καθώς και από διαφορετικές αρχές εσωτερικής οργάνωσης. Συνεπώς, η συγκρότηση της κατάλληλης για κάθε περίπτωση μορφής λόγου έχει τις δικές της γνωστικές δυσκολίες, τις οποίες το παιδί πρέπει να ξεπεράσει για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του παισίου επικοινωνίας. Τα είδη του λόγου που διακρίνονται με βάση τις γνωστικές τους απαιτήσεις είναι:

α. Ο κοινωνικός και ο προσωπικός λόγος

Το παιδί αρχίζει κάποια στιγμή να χρησιμοποιεί τη γλώσσα όχι μόνο για να απευθυνθεί σε άλλα άτομα αλλά και για να επεξεργαστεί σκέψεις και συναισθήματα σε προσωπικό επίπεδο. Αρχί-

ζει λοιπόν να μονολογεί. Έρευνες δείχνουν πόσο ανεπτυγμένος και πλούσιος είναι αυτός ο μονόλογος ακόμη και σε πολύ μικρές ηλικίες (Nelson, 1989).

Σύμφωνα με τον Vygotsky, ο μονόλογος αυτός είναι καταρχάς διαπλεγμένος με τις πράξεις του παιδιού, που είναι συνήθως το παιχνίδι του, και λειτουργεί κατευθυντικά για την οργάνωσή τους. Ωστόσο, μπορεί να σταθεί και από μόνος του, χωρίς να αλληλεξαρτάται με τις πράξεις του παιδιού σε κάποιο παιχνίδι. Σε αυτή την περίπτωση βοηθά το παιδί να ξαναβιώσει εμπειρίες, να τις επεξεργαστεί, να κάνει υποθέσεις και να εκφράσει επιθυμίες. Με το πέρασμα του χρόνου το συγκεκριμένο είδος μονόλογου αλλάζει. Ο μονόλογος γίνεται όλο και πιο ελλειπτικός γραμματικά και σιωπηλός φωνολογικά, έως ότου εξαφανιστεί σε εσωτερική άφωνη ομιλία, κάποτε στην αρχή της σχολικής ηλικίας. (Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι οι ενήλικες δεν χρησιμοποιούν μονόλογο. Σε περιπτώσεις που καταστρώνουν την πορεία μιας διαδρομής ή συναρμολογούν μια δύσκολη συσκευή έχει παρατηρηθεί ότι τον χρησιμοποιούν και αυτοί.)

Με βάση λοιπόν τα παραπάνω, μπορούμε να διαχωρίσουμε δύο μορφές λόγου. Η πρώτη είναι ο *κοινωνικός λόγος* και πρόκειται γι' αυτόν που απευθύνεται σε άλλα άτομα. Υπάρχουν διαφορετικές μορφές κοινωνικού λόγου, όπως διάλογοι αλλά και μονόλογοι, ή η αφήγηση μιας ιστορίας. Ο κοινωνικός μονόλογος, για παράδειγμα, ακολουθεί γραμματικές αρχές και επικοινωνιακούς κανόνες δόμησης, ενώ ο προσωπικός μονόλογος μπορεί να είναι ελλειπτικός γραμματικά. Επιπλέον, ο πρώτος θέτει πιο σοβαρά γνωστικά προβλήματα στο παιδί από ό,τι ένας συνηθισμένος διάλογος, εφόσον το παιδί πρέπει να αναφερθεί εκτενώς σε ένα θέμα χωρίς τη συμβολή των άλλων. Στο διάλογο το θέμα αναφοράς τίθεται με τη συμμετοχή δύο τουλάχιστον ατόμων· η ανταλλαγή απόψεων διευκολύνει την επικοινωνία. Ο κοινωνικός διάλογος απαιτεί μια οργάνωση των πληροφοριών όπου λαμβάνονται υπόψη αφενός η επικοινωνιακή πρόθεση του ομιλούντος ατόμου και αφετέρου οι γνώσεις του ατόμου που δέχεται το μή-

νυμα. Η ικανότητα κάποιου να εκτιμά τι ήδη γνωρίζουν τα άλλα άτομα και τι χρειάζεται να προστεθεί ή να αφαιρεθεί κατά τη διάρκεια του κοινωνικού διαλόγου σημαίνει αυτόματα γνωστική ωρίμανση.

Η δεύτερη μορφή λόγου είναι ο *προσωπικός λόγος*, ο οποίος είναι συνήθως άφωνος και εσωτερικός. Η εν λόγω μορφή δεν είναι τόσο απαιτητική, επειδή δεν είναι ανάγκη να ακολουθεί κάποιους κανόνες, γραμματικούς ή επικοινωνιακούς.

β. Ο πλαισιωμένος και ο αποπλαισιωμένος λόγος

- *Πλαισιωμένο λόγο* έχουμε όταν στη μετάδοση του μηνύματος συνεισφέρουν το φυσικό πλαίσιο των γεγονότων αναφοράς καθώς και άλλα μέσα επικοινωνίας όπως νεύματα, εκφράσεις του προσώπου ή επιτονισμός της φωνής. Ο προφορικός λόγος θεωρείται περισσότερο πλαισιωμένος από το γραπτό, επειδή στη μετάδοση του μηνύματος συμβάλλει το φυσικό πλαίσιο της επικοινωνίας αλλά και εξωγλωσσικά στοιχεία, για παράδειγμα, οι μορφασμοί ή οι χειρονομίες.
- *Αποπλαισιωμένο λόγο* έχουμε όταν απουσιάζει το φυσικό πλαίσιο των γεγονότων αναφοράς ή άλλα εξωγλωσσικά μέσα επικοινωνίας. Για παράδειγμα, όταν αναφερόμαστε σε θέματα που δεν είναι της παρούσης αλλά ανήκουν στο παρελθόν ή στη φαντασία χρησιμοποιούμε λόγο αποπλαισιωμένο. Στις περιπτώσεις αυτές το πλαίσιο συντέλεσης των γεγονότων πρέπει να δοθεί μόνο μέσα από τα λόγια. Η δυνατότητα μετακίνησης από τη στιγμή και τον τόπο ομιλίας σε άλλους χρόνους και κόσμους αποτελεί θεμελιακό γνώρισμα της γλώσσας, η οποία όμως απαιτεί ταυτόχρονα γνωστική ωρίμανση.

Η μελέτη της ανάπτυξης της επικοινωνίας στις μικρές ηλικίες δείχνει ότι το παιδί εκφράζεται στην αρχή με μη λεκτικά μέσα, στη συνέχεια συνδυάζει τα μη λεκτικά με λεκτικά μέσα, για να φτάσει στο τέλος να μπορεί να εκφράζεται αποκλειστικά με λεκτικά μέσα. Στην προγλωσσική περίοδο το παιδί εκδηλώνεται με κινήσεις και εκφράσεις όπως το χαμόγελο, αργότερα συνδυάζει

τα παραπάνω μέσα με αλλά φωνητικά, όπως όταν στρέφει το βλέμμα προς κάτι που θέλει και παράλληλα ξεφωνίζει συνειδητά. Όταν αρχίζει να μιλάει, μπορεί να δείξει τι θέλει και ταυτόχρονα να το ζητήσει χρησιμοποιώντας λέξεις. Ακόμα αργότερα μαθαίνει να εκφράζει ένα αίτημα μόνο με τις λέξεις.

γ. Ο κατευθυντικός και ο ερμηνευτικός λόγος

- *Κατευθυντικός* είναι ο λόγος που το παιδί χρησιμοποιεί για να εκφράσει επιθυμίες, να ελέγξει και να κατευθύνει τις πράξεις των άλλων –ακόμα και του ίδιου του εαυτού του σε περίπτωση που έχουμε μονόλογο που συνοδεύει το παιχνίδι του– έτσι ώστε τελικά να πραγματοποιηθούν οι επιθυμίες του.
- *Ερμηνευτικός* είναι ο λόγος που το παιδί χρησιμοποιεί για να εξερευνήσει τον κόσμο διατυπώνοντας ερωτήσεις γι' αυτόν ή κάνοντας υποθέσεις για διαφορετικούς κόσμους, όπως συμβαίνει στο λεγόμενο συμβολικό παιχνίδι όπου το παιδί φαντάζεται τέτοιους κόσμους. Η ερμηνευτική χρήση της γλώσσας απαιτεί αφαιρετικές ικανότητες απέναντι στα γεγονότα, και η ίδια η γλώσσα γίνεται το μέσο σκέψης για τον κόσμο.

Σε γενικές γραμμές, η γλώσσα που συνήθως χρησιμοποιείται με σκοπό την εκπλήρωση των επιθυμιών φαίνεται να εμφανίζεται νωρίτερα από εκείνη που απλώς σχολιάζει τον κόσμο.

δ. Ο εκφραστικός και ο αναφορικός λόγος

- *Εκφραστικός* θεωρείται ο λόγος όπου η προσέγγιση της πραγματικότητας γίνεται από την οπτική της συγκεκριμένης προσωπικής εμπειρίας και όπου εμπλέκονται επίσης συγκινησιακά στοιχεία. Παραδείγματα τέτοιου λόγου αποτελούν το μυθιστόρημα και η κοινωνική κριτική.
- *Αναφορικός* θεωρείται ο λόγος όπου η προσέγγιση της πραγματικότητας γίνεται από μια πιο αντικειμενική και λιγότερο προσωπική οπτική. Η αναφορά στον κόσμο δεν εμπεριέχει συγκινησιακά και υποκειμενικά στοιχεία, αντίθετα απαιτείται αφαίρεση του προσωπικού βιώματος από αυτήν. Γι' αυτό και

ο αναφορικός λόγος θεωρείται πιο απαιτητικός από άποψη γνωστική. Σχετικά παραδείγματα αποτελούν το επιστημονικό άρθρο και η δικαστική απόφαση.

Βιβλιογραφία

- Ausubel, D. (1968). *Educational Psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales*. Paris: Minuit.
- Chomsky, N. (1959). Review of verbal behavior by B. F. Skinner. *Language*, 35, 26-58.
- Hockett, C. F. (1960). The origin of speech. *Scientific American*, 203, 89-96.
- Houston, S. (1970). A re-examination of some assumptions about the language of the disadvantaged child. *Child Development*, 41, 947-963.
- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris: Minuit.
- Macnamara, J. (1982). *Names for things: A study of human learning*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Μήτσης, Ν. (1996). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1980). *Θεωρητική γλωσσολογία*. Αθήνα.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Nelson, K. (1989). *Narratives from the crib*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Pantelis, S. (1973). *Neighbourhood and class differences in children's use of language in Greece*. M. Ed. Thesis, University of Dundee, Britain.
- Παντελής, Σ. (1984). Γλώσσα και ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών. *Γλώσσα*, 4.
- Piaget, J. (1923/1926). *The language and thought of the child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Πόρποδας, Δ. Κ. (1992). *Γνωστική ψυχολογία: Θέματα ψυχολογίας της γλώσσας – λύση προβλημάτων*, Τόμος 2. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Croft.

- Tizard, B., Hughes, M., Carmichael, H. & Pinkerton, G. (1983). Language and social class: Is verbal deprivation a myth? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24 (4), 533-543.
- Williams, W. (1987). Black Intelligence Test of Cultural Homogeneity. In R. Cross (Ed.), *Psychology: The science of mind and behavior*. London: Edward Arnold.

Ο ρόλος του εγκεφάλου στην κατάκτηση της γλώσσας

*Ἐν τῷ ἐγκεφάλῳ τὸ ἡγεμονικόν.
ΑΛΚΜΕΩΝΑΣ, 6ος αι. π.Χ.*

1. Η κατάκτηση της μητρικής γλώσσας

Η αρχαία αυτή ρήση του Αλκμέωνα παραμένει το θεμελιώδες δόγμα των σύγχρονων νευροεπιστημών, οι οποίες υποστηρίζουν ότι ο εγκέφαλος ελέγχει κάθε συμπεριφορά και κάθε έκφραση της ψυχοδιανοητικής μας ζωής. Σήμερα είναι γενικά αποδεκτό ότι η γλωσσική πρόοδος του παιδιού συνδέεται με τη βιολογική ωρίμαση του οργανισμού του και ιδιαίτερα με τη λειτουργία του εγκεφάλου, ο οποίος παίζει καθοριστικό ρόλο στην κατάκτηση της γλώσσας.

A. Γλωσσικές ικανότητες και εγκεφαλικά ημισφαίρια

Ο εγκέφαλος χωρίζεται σε διάφορα μέρη μεταξύ των οποίων και δύο μεγάλες δομές γνωστές ως εγκεφαλικά ημισφαίρια, ένα στην αριστερή και ένα στη δεξιά πλευρά του εγκεφάλου. Το τμήμα των ημισφαιρίων που έχει την πιο ζωτική σημασία για τον άνθρωπο είναι ο εγκεφαλικός φλοιός, γιατί εκεί εδράζονται οι γνωστικές λειτουργίες που ξεχωρίζουν το ανθρώπινο είδος από τα ζώα. Δύο βαθιές αύλακες στην επιφάνεια του κάθε ημισφαιρίου χωρίζουν το φλοιό σε περιοχές, που ονομάζονται λοβοί. Κάθε πλευρά του εγκεφάλου έχει τέσσερις λοβούς: το μετωπιαίο, που βρίσκεται στο πρόσθιο άκρο, το βρεγματικό, στην άνω οπίσθια περιοχή,

τον κροταφικό, πίσω από τους κροτάφους, και τον ινιακό, στο οπίσθιο άκρο του εγκεφάλου.

Οι κινητικές, σωματοαισθητικές, οπτικές, ακουστικές και οσφρητικές περιοχές του ανθρώπινου εγκεφαλικού φλοιού υπάρχουν επίσης σε όλα τα ζώα που διαθέτουν ανεπτυγμένο εγκέφαλο. Ωστόσο, περιοχές που ανακαλύφθηκαν στο αριστερό ημισφαίριο του ανθρώπινου εγκεφαλικού φλοιού δεν συναντώνται σε κανένα άλλο ανώτερο ζώο. Μία από αυτές είναι η περιοχή που ανακάλυψε ο P. P. Broca το 1861. Πρόκειται για το κέντρο του λόγου το οποίο βρίσκεται κατά ένα μέρος στην οπίσθια πλάγια προμετωπιαία χώρα και κατά ένα μέρος στην προκινητική χώρα του αριστερού ημισφαιρίου των δεξιόχειρων ατόμων. Η εξειδικευμένη αυτή περιοχή του μετωπιαίου λοβού παρέχει το νευραδικό κύκλωμα για το σχηματισμό των λέξεων (Guyton, 1992). Εκεί γίνεται ο προγραμματισμός και εκεί βρίσκονται τα κινητικά πρότυπα για την άρθρωση των λέξεων. Καταστροφή της περιοχής του Broca προκαλεί διαταραχή του λόγου η οποία ονομάζεται *αφασία Broca*. Οι ασθενείς που πάσχουν από αυτού του είδους την αφασία παρουσιάζουν διαταραχή της εκφοράς του λόγου αλλά όχι της κατανόησής του. Αντιλαμβάνονται πλήρως το νόημα των λέξεων του συνομιλητή τους, αλλά οι απαντήσεις τους είναι γραμματικά και συντακτικά λανθασμένες και ο λόγος τους έχει τηλεγραφικό ύφος.

Η ανακάλυψη του Broca πυροδότησε τις έρευνες σχετικά και με άλλες φλοιώδεις περιοχές, με στόχο να βρεθεί η σχέση τους με εξειδικευμένες συμπεριφορές ή λειτουργίες. Το 1874 ο K. Wernicke περιέγραψε μία περιοχή ιδιαίτερα σημαντική για την κατανόηση του λόγου, η οποία βρίσκεται στο οπίσθιο τμήμα του κροταφικού λοβού του αριστερού ημισφαιρίου των δεξιόχειρων ατόμων, εκεί όπου αυτός ενώνεται με το βρεγματικό και τον ινιακό λοβό. Στη συγκεκριμένη περιοχή συναντώνται οι δευτερεύουσες οπτικές και ακουστικές αλλά και οι συνειρμικές περιοχές του φλοιού, οι οποίες μπορούν να ονομαστούν επίσης αισθητικές ερμηνευτικές περιοχές. Καταστροφή της περιοχής του Wernicke

προκαλεί διαταραχή της κατανόησης αλλά όχι της εκφοράς του λόγου, η οποία ονομάζεται *αφασία Wernicke*. Οι ασθενείς που πάσχουν από αυτή την αφασία ακούν διάφορες λέξεις και μπορούν ακόμα να τις αναγνωρίζουν, αλλά δεν καταλαβαίνουν το νόημά τους, δεν μπορούν να τις συνδυάσουν και να σχηματίσουν με αυτές ένα νοητικό σύνολο. Έχουν την ικανότητα να διαβάζουν, αλλά δεν κατανοούν το νόημα των φράσεων που διαβάζουν (Guyton, 1992). Ο λόγος τους τείνει φωνητικά και γραμματικά προς το φυσιολογικό, ωστόσο σημασιολογικά είναι παράλογος (Σαββάκη, 1997).

Το 1909 ο K. Broadman, εμπνευσμένος από τον K. Wernicke, προσπάθησε να καθορίσει διαφορετικές λειτουργικές περιοχές του εγκεφαλικού φλοιού σύμφωνα με την κυτταροαρχιτεκτονική τους, δηλαδή την παρουσία σε κάθε περιοχή κυττάρων με καθορισμένη δομή, καθώς και σύμφωνα με την ιδιαίτερη κατανομή των εν λόγω κυττάρων σε στιβάδες. Κατ' αυτό τον τρόπο ο Broadman διέκρινε 52 περιοχές στον ανθρώπινο εγκεφαλικό φλοιό, καθεμία με διαφορετική λειτουργία, και ανέπτυξε τους κυτταροαρχιτεκτονικούς χάρτες του εγκεφάλου, οι οποίοι χρησιμοποιούνται ακόμα και σήμερα σε έρευνες σχετικές με την ημισφαιρική εξειδίκευση στη γλώσσα (Bottini et al., 1994· Posner & Pavesese, 1998).

Οι κλινικές παρατηρήσεις που έκαναν οι Broca και Wernicke ότι άρρωστοι με αφασία παρουσιάζουν πάντοτε βλάβη στο αριστερό ημισφαίριο οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι η γλώσσα ελέγχεται αποκλειστικά από το συγκεκριμένο ημισφαίριο, και ότι το δεξιό ημισφαίριο διαδραματίζει ασήμαντο ρόλο στις υψηλότερες φλοιώδεις λειτουργίες. Συνεχείς έρευνες όμως πάνω από 30 ετών αποκάλυψαν ότι για σύνθετες και πολύπλοκες νοητικές λειτουργίες, όπως η γλωσσική, απαιτείται η συμμετοχή και συνεργασία και των δύο ημισφαιρίων (Beeman et al., 1994· Brownell et al., 1990· Chiarello, 1991· Zaidel, 1983, 1990). Η συνεργασία αυτή αυξάνει τη συνολική ικανότητα του εγκεφάλου να επεξεργάζεται σύνθετες γλωσσικές πληροφορίες. Φαίνεται όμως ότι, πα-

ρόλο που το δεξιό ημισφαίριο έχει σημαντική ικανότητα αντίληψης της ομιλίας, υστερεί σε λεκτική έκφραση.

Σήμερα αποτελεί γενική πεποίθηση ότι η ικανότητα της ομιλίας και της κατανόησης κάποιων γραπτών και προφορικών γλωσσικών πληροφοριών αποκλειστικά από το αριστερό ημισφαίριο αντανακλά μια γενετικά προκαθορισμένη ασυμμετρία στον ανθρώπινο εγκέφαλο, η οποία αρχίζει να αναπτύσσεται στο μέσον της εμβρυϊκής ζωής και είναι ορατή μορφολογικά και ανιχνεύσιμη ψυχοκινητικά στον εγκέφαλο του νεογνού (Καραπέτσας, 1989). Ήδη από τη γέννηση του ατόμου η περιοχή που στο μέλλον θα αναπτυχθεί και θα αποτελέσει την περιοχή του Wernicke είναι κατά 50% μεγαλύτερη στο αριστερό ημισφαίριο σε σχέση με το δεξιό σε έναν αριθμό νεογνών που ξεπερνά το 50% (Guyton, 1992). Ασυμμετρία μεταξύ των δύο ημισφαιρίων παρατηρείται όχι μόνο στις περιοχές λόγου στον κροταφικό λοβό, αλλά και στο μετωπιαίο και στον ινιακό λοβό. Στους δεξιόχειρες ο δεξιός μετωπιαίος και ο αριστερός ινιακός λοβός είναι μεγαλύτεροι σε σχέση με τον αριστερό μετωπιαίο και με το δεξιό ινιακό λοβό, αντίστοιχα (Guyton, 1992). Επίσης, ο λόγος φαιάς ουσίας (σώματα νευρικών κυττάρων) προς λευκή ουσία (νευράξονες) είναι μεγαλύτερος στο αριστερό ημισφαίριο. Ακόμη, οι διακλαδώσεις των δενδριτών και η πυκνότητα των νευρικών ινών διαφέρουν στις περιοχές του λόγου ανάμεσα στα δύο ημισφαίρια.

B. Ατομικές διαφορές στην εγκεφαλική ασυμμετρία ως προς τη γλώσσα

Πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι η επιλογή χεριού και το φύλο παίζουν μεγάλο ρόλο στην ημισφαιρική εξειδίκευση στη γλώσσα αλλά και σε άλλες ανώτερες νοητικές λειτουργίες (Andreou & Karapetsas, 2001· Karapetsas & Andreou, 2001· McGlone, 1980· Βλάχος, 1998).

B1. Επιλογή χεριού

Οι έρευνες πάνω στη σχέση της επιλογής χεριού με την ημισφαιρική εξειδίκευση στη γλώσσα κατέληξαν στο γενικό συμπέρασμα ότι 60%-80% των αριστερόχειρων εμφανίζουν υπεροχή του αριστερού ημισφαιρίου στην επεξεργασία της γλώσσας όπως και οι δεξιόχειρες, ενώ στους υπόλοιπους αριστερόχειρες παρατηρείται είτε υπεροχή του δεξιού ημισφαιρίου, είτε στον ίδιο βαθμό συμμετοχή των δύο ημισφαιρίων στην επεξεργασία λεκτικών ερεθισμάτων (Andreou & Karapetsas, 2001· Kolb & Whishaw, 1990). Αυτή η διαφορετική λειτουργική ημισφαιρική εξειδίκευση των αριστερόχειρων στη γλώσσα οδήγησε πολλούς ερευνητές να συνδέσουν την αριστεροχειρία τόσο με μαθησιακές δυσκολίες όσο και με διάφορα ειδικά ταλέντα (Geschwind & Behan, 1982). Αντίθετα όμως, μια άλλη σειρά μελετών για τις γλωσσικές και τις λεκτικές ικανότητες δεξιόχειρων και αριστερόχειρων ατόμων δεν βρήκε διαφορές μεταξύ τους και απέδωσε το συσχετισμό της αριστεροχειρίας με μαθησιακές δυσκολίες σε εγκεφαλικό τραυματισμό κατά τη γέννηση, ο οποίος ακριβώς προκαλεί τόσο την αριστεροχειρία όσο και τις γνωστικές διαταραχές (Van Strien et al., 1989). Ακόμα, η αριστεροχειρία συνδέθηκε με ταλέντο στα καλλιτεχνικά, στη μουσική και στα μαθηματικά (Annett, 1993· Annett & Kilshaw, 1983· Benbow, 1986· O'Boyle & Benbow, 1990).

Επίσης, αποδείχθηκε ότι η προτίμηση χεριού είναι κληρονομική (Annett, 1985), γι' αυτό και στις έρευνες με αριστερόχειρες αλλά και με δεξιόχειρες λαμβάνεται συχνά υπόψη η ύπαρξη αριστερόχειρων συγγενών, ιδίως πρώτου βαθμού (Andreou et al., 2000· Andreou & Karapetsas, 2001· Andreou et al., 2002). Η λογική αυτής της προσέγγισης είναι ότι η γενετική προέλευση της αριστεροχειρίας επηρεάζει την ημισφαιρική εξειδίκευση στη γλώσσα όχι μόνο στους αριστερόχειρες αλλά και στους δεξιόχειρες με κληρονομικότητα αριστεροχειρίας. Σε έρευνες με άτομα υγιή και με άτομα που είχαν βλάβη στον εγκέφαλο το ιστορικό αριστεροχειρίας αποδείχθηκε τόσο σημαντικό όσο και η ίδια η αριστεροχειρία ή η δεξιοχειρία. Ειδικότερα, δεξιόχειρες

που δεν είχαν αριστερόχειρες συγγενείς στο άμεσο οικογενειακό τους περιβάλλον εμφάνισαν σαφή υπεροχή του αριστερού ημισφαιρίου στην επεξεργασία γλωσσικών ερεθισμάτων, ενώ δεξιόχειρες που είχαν αριστερόχειρες συγγενείς στο άμεσο οικογενειακό τους περιβάλλον παρουσίασαν μικρότερες ασυμμετρίες στην ημισφαιρική εξειδίκευση στη γλώσσα (Bever et al., 1989· O'Boyle & Benbow, 1990).

Οι διαφορές στη λειτουργική ασυμμετρία των ημισφαιρίων μεταξύ αριστερόχειρων και δεξιόχειρων συμβαδίζουν με διαφορές στην ανατομική ασυμμετρία των ημισφαιρίων μεταξύ των δύο ομάδων. Η διερεύνηση των ανατομικών ασυμμετριών έχει εστιαστεί ιδιαίτερα σε περιοχές του εγκεφαλικού φλοιού που πιστεύεται ότι σχετίζονται με τη γλώσσα, στις κροταφικές και στις βρεγματικές περιοχές. Μια περιοχή στην ανώτερη επιφάνεια του οπίσθιου τμήματος των κροταφικών λοβών, το κροταφικό πεδίο (*planum temporale*), η οποία στο αριστερό ημισφαίριο αποτελεί προέκταση της περιοχής του Wernicke, γνωστής για τη σπουδαιότητά της σε συγκεκριμένες όψεις της γλωσσικής λειτουργίας, αυτή η περιοχή λοιπόν είναι μεγαλύτερη στο αριστερό ημισφαίριο των δεξιόχειρων αλλά όχι των αριστερόχειρων (Geschwind & Behan, 1982). Έχει βρεθεί ότι το κροταφικό πεδίο είναι ευρύτερο αριστερά όχι μόνο στον ενήλικα αλλά και στο έμβρυο των 30 εβδομάδων και στο νεογνό.

Διαφορές μεταξύ δεξιόχειρων και αριστερόχειρων ατόμων παρατηρήθηκαν επίσης στο μεσολόβιο (*corpus callosum*) και ιδιαίτερα στην περιοχή του ισθμού (*isthmus*). Οι έρευνες εστίασαν το ενδιαφέρον τους εκεί επειδή η συγκεκριμένη περιοχή φάνηκε να ποικίλλει ως προς το μέγεθος ανάλογα με την επιλογή χεριού και το φύλο, και επειδή η γύρω από τη σχισμή του Sylvius περιοχή για τη γλώσσα (*peri-Sylvian language area*), η οποία παρουσιάζει ανατομικές ημισφαιρικές ασυμμετρίες, φάνηκε να έχει τις διημισφαιρικές ίνες της συγκεντρωμένες στην περιοχή του ισθμού. Το μεσολόβιο βρέθηκε μικρότερο στους δεξιόχειρες με ανύπαρκτη κληρονομικότητα αριστεροχειρίας σε σχέση με τους

αριστερόχειρες και τους δεξιόχειρες που είχαν συγγενείς αριστερόχειρες στο άμεσο οικογενειακό τους περιβάλλον (Moffat et al., 1998). Όπως και στη σχισμή του Sylvius, έτσι και στην περιοχή του ισθμού παρατηρήθηκαν διαφορές ανάμεσα σε δεξιόχειρες και σε αριστερόχειρες ή αμφίχειρες άνδρες αλλά όχι γυναίκες. Ειδικότερα, η περιοχή του ισθμού αποδείχθηκε μικρότερη στους δεξιόχειρες από ό,τι στους αριστερόχειρες ή αμφίχειρες άνδρες, αλλά δεν φάνηκε να σχετίζεται με την επιλογή χεριού στις γυναίκες. Δηλαδή, οι αμιγώς δεξιόχειρες άνδρες, με το μικρότερο σε μέγεθος ισθμό και συνεπώς τη μειωμένη διημισφαιρική σύνδεση των περιοχών γύρω από τη σχισμή του Sylvius οι οποίες ευθύνονται για τη γλώσσα, τείνουν να έχουν μεγαλύτερες ημισφαιρικές διαφορές στην επεξεργασία γλωσσικών ερεθισμάτων από ό,τι οι άνδρες με τάσεις αριστεροχειρίας. Το γεγονός ότι οι διαφορές αυτές είναι πιο εμφανείς ανάμεσα σε αριστερόχειρες και σε δεξιόχειρες άνδρες από ό,τι σε γυναίκες σημαίνει ότι ο παράγοντας του φύλου ενισχύει τις διημισφαιρικές και τις ενδοημισφαιρικές διαφορές που έχουν σχέση με τις αντιληπτικές ικανότητες των ατόμων.

B2. Φύλο

Διαφορές στις γνωστικές ικανότητες αλλά και στην εγκεφαλική ασυμμετρία έχουν παρατηρηθεί μεταξύ των δύο φύλων. Τα αποτελέσματα ερευνών σε άτομα με βλάβη ενός από τα δύο ημισφαίρια του εγκεφάλου αλλά και σε κανονικά άτομα έδειξαν ότι η επικράτηση του ενός ημισφαιρίου είναι εμφανέστερη σε δεξιόχειρες ενήλικους άνδρες, ενώ τάση συμμετρίας εκδηλώνεται συχνότερα στις γυναίκες. Άνδρες με βλάβη στο αριστερό ημισφαίριο παρουσιάζουν μεγαλύτερες δυσκολίες στην επεξεργασία λεκτικών ερεθισμάτων από ό,τι οι γυναίκες με την ίδια βλάβη, και το ίδιο συμβαίνει με την επεξεργασία ερεθισμάτων που έχουν να κάνουν με την αντίληψη του χώρου, όταν η βλάβη εντοπίζεται στο δεξιό ημισφαίριο (McGlone, 1980). Ακόμα, οι γυναίκες παρουσιάζουν γρηγορότερη ανάκτηση των γνωστικών λει-

τουργιών μετά από βλάβη σε νεαρή ηλικία σε ένα από τα ημισφαίρια. Έρευνες σε κανονικά άτομα έδειξαν ότι οι δεξιόχειρες άνδρες είχαν μια σταθερή υπεροχή του αριστερού ημισφαιρίου στην επεξεργασία γλωσσικών ερεθισμάτων, ενώ μια τέτοια ασυμμετρία δεν παρατηρήθηκε στις γυναίκες (Young & Ellis, 1985).

Διαφορές σημειώθηκαν ακόμη στις επιδόσεις των δύο φύλων ανάλογα με τη δοκιμασία στην οποία υποβάλλονταν κάθε φορά. Αποτελέσματα πολλών ερευνών έδειξαν υπεροχή των γυναικών σε λεκτικές δοκιμασίες και υπεροχή των ανδρών σε οπτικο-χρωματικές δοκιμασίες (Benbow, 1986· Karapetsas et al., 1999· McGlone, 1980· O'Boyle & Benbow, 1990).

Επίσης, οι άνδρες είναι πιο ευπαθείς σε ένα ευρύ φάσμα νευροαναπτυξιακών διαταραχών. Υπάρχει αριθμητική υπεροχή των ανδρών σε περιπτώσεις νοητικής υστέρησης, μαθησιακών δυσκολιών και γλωσσικών διαταραχών (Tallal, 1991). Ακόμη, η εμφάνιση αριστεροχειρίας είναι λίγο υψηλότερη στους άνδρες από ό,τι στις γυναίκες (Annett, 1985).

Οι διαφορές μεταξύ των δύο φύλων έχουν αποδοθεί στις διαφορές του ρυθμού με τον οποίο ο εγκέφαλός τους ωριμάζει. Το νεογέννητο κορίτσι είναι ήδη 4 εβδομάδες πιο ώριμο από το νεογέννητο αγόρι. Εξελίσσεται ψυχοκινητικά πιο γρήγορα από το αγόρι και ο εγκέφαλός του ωριμάζει γρηγορότερα από ό,τι του αγοριού. Αυτή η γρηγορότερη ωρίμαση των γυναικών σημαίνει μικρότερη τελική πλαγίωση, δηλαδή αυξημένη ημισφαιρική συμμετρία και αυξημένη λεκτική ικανότητα. Η αργοπορημένη ωρίμαση των ανδρών σημαίνει μεγαλύτερη τελική πλαγίωση, δηλαδή μειωμένη ημισφαιρική συμμετρία. Αυτό δικαιολογεί τη μειωμένη λεκτική ικανότητα και τον αυξημένο κίνδυνο ανάπτυξης λεκτικών δυσλειτουργιών στα αγόρια, επειδή η εδραίωση των λεκτικών ικανοτήτων σε μεγάλη ηλικία συνεπάγεται την απουσία εναλλακτικών λύσεων στο μη κυρίαρχο ημισφαίριο λόγω της μειωμένης πλαστικότητας του εγκεφάλου με το πέρασμα της ηλικίας (Lenneberg, 1967). Όμως, αυτή η μεγαλύτερη εξειδίκευση των ημισφαιρίων σημαίνει επίσης μεγαλύτερη ανάπτυξη οπτικο-χω-

ροταξικής ικανότητας, που φυσιολογικά αναπτύσσεται μετά από τη λεκτική ικανότητα.

Συνεπώς η επιλογή χεριού, σε συνδυασμό με την κληρονομικότητα και το φύλο, αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη λειτουργική και την ανατομική ασυμμετρία των ημισφαιρίων.

Γ. Η υπόθεση της κρίσιμης ηλικίας για την κατάκτηση της μητρικής γλώσσας

Σύμφωνα με την *υπόθεση της κρίσιμης ηλικίας* (critical period hypothesis), υπάρχει ένα βιολογικά προκαθορισμένο χρονοδιάγραμμα μέσα στα όρια του οποίου, και μόνο τότε, είναι δυνατόν να κατακτηθεί η γλώσσα, επειδή με το πέρασμα του χρόνου και κυρίως μετά την εφηβεία το παιδί χάνει σημαντικό μέρος της πλαστικότητας του εγκεφάλου του (Lenneberg, 1967).

Περιγραφές «άγριων» παιδιών που μεγάλωσαν και ανατράφηκαν όχι μέσα σε κοινωνίες ανθρώπων αλλά ζώων, ή παιδιών που μεγάλωσαν σε πλήρη κοινωνική απομόνωση μαρτυρούν πως υπάρχει κρίσιμη ηλικία για την κατάκτηση της γλώσσας επιβεβαιώνοντας τη σχετική υπόθεση. Τέτοια μαρτυρία χρονολογείται στο 18ο αιώνα και αφορά στην ιστορία ενός αγοριού που βρέθηκε παραμελημένο σε δάσος στην αρχή της εφηβείας του από ένα Γάλλο γιατρό. Μάταιες αποδείχθηκαν οι προσπάθειες του γιατρού να του διδάξει τη γαλλική γλώσσα, αφού το αγόρι κατάφερε τελικά να αρθρώσει μονάχα τις λέξεις «Θεός» και «γάλα». Το 1920 βρέθηκε από Ινδό ιερέα σε δάσος στις Ινδίες κορίτσι 8 ετών το οποίο ζούσε με λύκους, περπατούσε στα τέσσερα και έβγαζε κραυγές. Αμέσως μεταφέρθηκε σε ορφανοτροφείο, όπου άρχισε η διαδικασία κοινωνικοποίησής του. Το κορίτσι έμαθε να τρώει «σαν άνθρωπος», να περπατάει όρθια, ωστόσο μέχρι που πέθανε από νεφρική ανεπάρκεια εννέα χρόνια αργότερα το σύνολο των λέξεων που έμαθε ήταν 50. Ακόμα, το 1970 βρέθηκε κορίτσι 13 ετών το οποίο είχε καταδικαστεί σε πλήρη απομόνω-

ση από τους ψυχοπαθείς γονείς του. Μετά από πολλές προσπάθειες απέκτησε κάποιο υποτυπώδες λεξιλόγιο αλλά με διαταραγμένη ομιλία.

Άλλοι παράγοντες που συνηγορούν υπέρ της υπόθεσης της κρίσιμης ηλικίας για την κατάκτηση της μητρικής γλώσσας είναι, κατά πρώτον, ότι η επανάκτησή της από παιδιά που έχουν υποστεί εγκεφαλικά τραύματα στο γλωσσικά κυρίαρχο ημισφαίριο γίνεται γρηγορότερα και φυσιολογικά, εάν οι εγκεφαλικές βλάβες προκληθούν σε μικρή ηλικία, οπωσδήποτε πριν τα 12 χρόνια (δηλαδή πριν την εφηβεία). Αυτό συμβαίνει διότι ο εγκέφαλος δεν έχει χάσει την πλαστικότητά του ή μέρος αυτής κατά τη διάρκεια της κρίσιμης ηλικίας, με αποτέλεσμα τη γλωσσική επεξεργασία στα μικρά παιδιά να αναλαμβάνει το μη κυρίαρχο ημισφαίριο, και έτσι η λειτουργία της γλώσσας να αποκαθίσταται. Από την άλλη πλευρά, η αποκατάσταση των γλωσσικών διαταραχών σε αφασικούς μεγάλης ηλικίας αποδεικνύεται δύσκολη έως ανέφικτη. Κατά δεύτερον, η ευκολία με την οποία τα μικρά παιδιά μαθαίνουν, κατά τη διάρκεια της κρίσιμης ηλικίας, μια ξένη γλώσσα συγκριτικά με τους ενήλικες συνηγορεί υπέρ της ύπαρξης κρίσιμης ηλικίας για την κατάκτηση της γλώσσας.

Συμπερασματικά, η κατάκτηση της γλώσσας συμβαδίζει με την ωρίμαση του εγκεφάλου του παιδιού, ο οποίος κατά τη διάρκεια της κρίσιμης ηλικίας είναι έτοιμος να δεχτεί γλωσσικά ερεθίσματα και να τα επεξεργαστεί, ώστε το παιδί, αφού περάσει από ορισμένα στάδια, να κατακτήσει τελικά τη γλώσσα του περιβάλλοντός του, τη μητρική του γλώσσα.

2. Η κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας

Η συμμετοχή των δύο εγκεφαλικών ημισφαιρίων στην επεξεργασία λεκτικών ερεθισμάτων στη δεύτερη γλώσσα έχει κινήσει το ενδιαφέρον των ερευνητών εδώ και πολλά χρόνια (Albert & Obler, 1978· Karapetsas & Andreou, 1999, 2001· Andreou & Kara-

petsas, 2001· Ojeman & Whitaker, 1978· Ojeman, 1991). Μελέτες με κανονικά δίγλωσσα άτομα αλλά και με δίγλωσσα άτομα που έπασχαν από αφασία διερεύνησαν εάν μητρική και ξένη γλώσσα αντιπροσωπεύονται από ένα κοινό υπόστρωμα του εγκεφαλικού φλοιού, εάν διαφορετικές γλώσσες αντιπροσωπεύονται από μέρος του εγκεφαλικού φλοιού που συμπίπτουν εν μέρει, ή εάν μητρική και ξένη γλώσσα υπόκεινται σε επεξεργασία από εντελώς διαφορετικά μέρη του εγκεφάλου. Οι έρευνες αυτές έλαβαν υπόψη τους διάφορες παραμέτρους οι οποίες έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζουν την αντιπροσώπηση της ξένης γλώσσας στον εγκεφαλικό φλοιό, όπως ο τύπος της διγλωσσίας, η ηλικία του ατόμου, το επίπεδο στο οποίο έχει φτάσει στην ξένη γλώσσα, ο τρόπος με τον οποίο έγινε η εκμάθηση της ξένης γλώσσας, το φύλο καθώς και το είδος των δοκιμασιών στις οποίες τα άτομα υποβλήθηκαν κάθε φορά στην ξένη γλώσσα.

A. Τύποι διγλωσσίας

Η έννοια της διγλωσσίας αποτέλεσε αντικείμενο έρευνας αρκετά νωρίς με απόρροια να έχει χρησιμοποιηθεί για να περιγράψει μια πληθώρα φαινομένων (Μήτσης, 1998). Η ασάφεια αυτή συνετέλεσε ώστε στη βιβλιογραφία να μην υφίσταται γενική ομοφωνία για το περιεχόμενο του συγκεκριμένου όρου. Ωστόσο, οι ποικίλες οριοθετήσεις διακρίνονται σε όσους ορισμούς εστιάζουν στη γλωσσική ικανότητα του ατόμου και σε όσους το κέντρο ενδιαφέροντος μετατοπίζεται στη συνεξέταση ψυχολογικών, κοινωνικών και γλωσσικών παραμέτρων (Τριάρχη-Herrmann, 2000). Σε κάθε περίπτωση είναι πρωτεύουσας σημασίας ο διαχωρισμός της διγλωσσίας σε ατομικό ή ομαδικό/κοινωνικό φαινόμενο (Baker, 2001).

Από πολύ νωρίς οι ερευνητές προσπάθησαν να εντάξουν τα άτομα που μαθαίνουν ξένες γλώσσες σε διάφορες κατηγορίες. Ένας πρώτος διαχωρισμός, ο οποίος βασίζεται στη σχέση ανά-

μεσα στο ενεργητικό και παθητικό λεξιλόγιο, έγινε το 1953 από το γλωσσολόγο Weinreich και υιοθετήθηκε από τους ψυχολόγους Ervin και Osgood το 1954. Αυτοί χώρισαν λοιπόν τους δίγλωσσους σε δύο κατηγορίες: στους *σύνθετους* (compound bilinguals) και στους *ισότιμους* (coordinate bilinguals). Σύμφωνα με αυτόν το διαχωρισμό, οι σύνθετοι δίγλωσσοι είναι όσοι μεγαλώνουν σε ένα περιβάλλον όπου οι δύο γλώσσες χρησιμοποιούνται ταυτόχρονα. Οι εν λόγω δίγλωσσοι συγχωνεύουν τις δύο γλώσσες έτσι ώστε να είναι αλληλεξαρτώμενες, και για κάθε έννοια που συναντούν ενεργοποιούν ταυτόχρονα δύο λέξεις και από τις δύο γλώσσες. Αντίθετα, οι ισότιμοι δίγλωσσοι μαθαίνουν τις δύο γλώσσες σε διαφορετικό περιβάλλον. Συνήθως ισότιμοι δίγλωσσοι θεωρούνται όσοι μιλούν άλλη γλώσσα στο σπίτι και άλλη στο σχολείο. Αυτοί έχουν δύο συστήματα επεξεργασίας των γλωσσικών ερεθισμάτων, ένα για την κάθε γλώσσα, και τα ενεργοποιούν ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο βρίσκονται κάθε φορά.

Εν συνεχεία, ορισμένοι ερευνητές προσπάθησαν, χρησιμοποιώντας διάφορες τεχνικές, να βρουν πόσο αλληλεξαρτώμενες είναι οι δύο γλώσσες στους σύνθετους και στους ισότιμους δίγλωσσους (Lambert & Anisfeld, 1969· Newby, 1976). Επίσης, έρευνες σε δίγλωσσα άτομα με αφασία έδειξαν ότι στους ισότιμους δίγλωσσους οι διαταραχές ήταν περισσότερο εντοπισμένες σε σχέση με την κάθε γλώσσα ξεχωριστά, ενώ στους σύνθετους οι διαταραχές ήταν γενικευμένες και στις δύο γλώσσες (Lambert & Fillenbaum, 1959· Paradis 1977). Τόσο οι έρευνες σε κανονικά δίγλωσσα άτομα όσο και οι μελέτες σε αφασικούς δίγλωσσους κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το διαφορετικό περιβάλλον εκμάθησης καθεμίας από τις δύο γλώσσες καταλήγει σε ξεχωριστή νευρολογική οργάνωση καθεμίας από αυτές.

Λίγο αργότερα, το 1962 στον Καναδά, οι Peal και Lambert θέσπισαν τους όρους *εξισορροπημένοι δίγλωσσοι* (balanced bilinguals), που ήταν όσοι είχαν κατάλληλο για την ηλικία τους επίπεδο και στις δύο γλώσσες, και *ψευδείς δίγλωσσοι* (pseudo-

bilinguals), που ήταν όσοι είχαν πολύ καλύτερο επίπεδο στη μία γλώσσα συγκριτικά με την άλλη. Οι πρώτοι είχαν κατακτήσει και τις δύο γλώσσες ταυτόχρονα σε μικρή ηλικία και μπορούσαν να επικοινωνούν και στις δύο με ευκολία, ενώ οι δεύτεροι δεν χρησιμοποιούσαν τη δεύτερη γλώσσα στην καθημερινή τους επικοινωνία.

Σε πολλές χώρες, κυρίως στον Καναδά όπου με την ψήφιση διατάγματος το 1968 θεσπίστηκαν επίσημες γλώσσες του κράτους τα Αγγλικά και τα Γαλλικά, έγιναν πολλές έρευνες σε δίγλωσσους, κατά κύριο λόγο σε μαθητές (Bain & Yu 1980· Cummins, 1978· Liedtke & Nelson, 1968), με σκοπό να τονιστούν οι θετικές επιπτώσεις της διγλωσσίας στη γνωστική αντίληψη των ατόμων, αντίθετα με τη μέχρι τότε επικρατούσα άποψη για τις αρνητικές επιπτώσεις της. Μέχρι το 1960 έρευνες που βασίζονταν κυρίως σε μετανάστες χαμηλού κοινωνικοοικονομικού και μορφωτικού επιπέδου διαπίστωναν ότι η διγλωσσία επιδρούσε μόνο αρνητικά στα άτομα αυτά. Η συγκεκριμένη άποψη άρχισε να αλλάζει όταν οι Peal και Lambert χώρισαν τους δίγλωσσους σε ομάδες παρατηρώντας θετική επίδραση της διγλωσσίας σε ορισμένες από αυτές.

Στην όλη προσπάθεια των ερευνητών να αποκαλύψουν γιατί η διγλωσσία άλλοτε έχει θετικές επιπτώσεις στη γνωστική αντίληψη και άλλοτε όχι, ήρθε ο Cummins το 1978 να θεσπίσει τους όρους *αφαιρετική διγλωσσία* (subtractive bilingualism), όπου η δεύτερη γλώσσα αντικαθιστά τη μητρική με αρνητικές στη γνωστική αντίληψη του ατόμου επιπτώσεις, και *προσθετική διγλωσσία* (additive bilingualism), όπου το άτομο έχει φτάσει σε πολύ καλό επίπεδο και στις δύο γλώσσες με θετικές στη γνωστική του αντίληψη επιπτώσεις.

Σύμφωνα με τον Lambert, το άτομο πρέπει να περάσει το «κτώφλι» (threshold), να φτάσει δηλαδή σε ένα ορισμένο επίπεδο και για τις δύο γλώσσες και μάλιστα υψηλό, προκειμένου να φανούν οι θετικές επιπτώσεις της διγλωσσίας στη γνωστική του αντίληψη. Αυτή η θεωρία έχει επαληθευτεί από μια σειρά ερευ-

ών που φτάνουν μέχρι τις μέρες μας (Karapetsas & Andreou, 1999· Ricciardelli, 1992· Sperling, 1990).

Το 1978 ο Genesee και οι συνεργάτες του, λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία εκμάθησης του δεύτερου κώδικα επικοινωνίας, πρότειναν τους όρους *πρώιμοι δίγλωσσοι* (early bilinguals), εννοώντας αυτούς που έμαθαν δύο γλώσσες ταυτόχρονα σε μικρή ηλικία, και *αργοπορημένοι δίγλωσσοι* (late bilinguals), εννοώντας αυτούς που άρχισαν να μαθαίνουν τη δεύτερη γλώσσα σε μεγαλύτερη ηλικία. Η Paulston (1978) διέκρινε ανάμεσα στην ελιτίστικη διγλωσσία (elitist bilingualism), η οποία συνιστά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας για προσωπικούς λόγους, όπως επαγγελματικούς προσωπικής καλλιέργειας και επίδειξης κοινωνικού status και στη λαϊκή διγλωσσία (folk bilingualism) που αναφέρεται στην εκμάθηση μιας άλλης γλώσσας για πρακτικούς κυρίως λόγους, όπως οι απαιτήσεις της καθημερινής ζωής. Αντιπροσωπευτικά παραδείγματα λαϊκής διγλωσσίας συνιστούν τα μέλη μειονοτικών ομάδων καθώς και οι οικονομικοί μετανάστες.

Το 1980 ο Cummins επανέρχεται με έναν πιο λεπτομερή διαχωρισμό των δίγλωσσων, τους οποίους διακρίνει σε *περιορισμένους δίγλωσσους* (limited bilinguals), οι οποίοι χαρακτηρίζονται από χαμηλό επίπεδο και στις δύο γλώσσες, σε *μερικώς δίγλωσσους* (partial bilinguals), οι οποίοι έχουν φτάσει σε υψηλό επίπεδο μόνο στη μία γλώσσα, και σε *πεπειραμένους δίγλωσσους* (proficient bilinguals), οι οποίοι έχουν εξίσου υψηλό επίπεδο και στις δύο γλώσσες.

Οι συνεχείς έρευνες σχετικά με το βαθμό αλληλεξάρτησης μητρικής και ξένης γλώσσας οδήγησαν τους Sparks et al. (1989) να διατυπώσουν την *υπόθεση έλλειψης γλωσσολογικής κωδικοποίησης* (linguistic coding deficit hypothesis). Σύμφωνα με την υπόθεση αυτή, τα άτομα που δεν τα καταφέρνουν σε μια δεύτερη γλώσσα έχουν προβλήματα και στη μητρική τους γλώσσα τα οποία εντοπίζονται κυρίως στη φωνολογική κωδικοποίηση. Οι δύο παραπάνω ερευνητές χώρισαν όσους μαθαίνουν ξένη γλώσσα σε πέντε κατηγορίες: (α) χαμηλού κινδύνου μαθητές, χωρίς

προβλήματα στη φωνολογία, στη σύνταξη και στη σημασιολογία· (β) υψηλού κινδύνου μαθητές, με προβλήματα στη φωνολογία, λίγα προβλήματα στη σύνταξη και καθόλου προβλήματα στη σημασιολογία· (γ) υψηλού κινδύνου μαθητές, χωρίς προβλήματα στη φωνολογία και στη σύνταξη αλλά με δυσκολίες στη σημασιολογία· (δ) υψηλού κινδύνου μαθητές, με προβλήματα στη φωνολογία, στη σύνταξη και στη σημασιολογία· (ε) χωρίς κίνητρο μαθητές, με μέτριες έως πολύ καλές δεξιότητες στη φωνολογία, στη σύνταξη και στη σημασιολογία. Οι ίδιοι ερευνητές παρατήρησαν σε μετέπειτα έρευνες ότι τα περισσότερα άτομα με δυσκολίες στην ξένη γλώσσα εντάσσονται στη δεύτερη κατηγορία, δηλαδή όσων εμφανίζουν προβλήματα στη φωνολογία ή/και στη σύνταξη τα οποία συνοδεύονται από αναγνωστικές δυσκολίες στη μητρική γλώσσα (Ganschow & Sparks, 1991, 1995· Sparks & Ganschow, 1995· Sparks et al., 1997).

Το 1990 ο Anders προσεγγίζοντας τη διγλωσσία σύμφωνα με τον τρόπο εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας διέκρινε ανάμεσα σε φυσική (naturliche) διγλωσσία, η οποία αναφέρεται σε άτομα που έμαθαν μια ξένη γλώσσα μέσω της καθημερινής, διαπροσωπικής επαφής με φυσικούς ομιλητές της γλώσσας-στόχου και σε πολιτισμική (Kulturelle) ή τεχνητή (Künstliche) ή κατευθυνόμενη (Gelenkte), η οποία αφορά την εκμάθηση της ξένης γλώσσας σε επίσημα περιβάλλοντα (π.χ. σχολείο).

B. Ατομικές διαφορές στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας

B1. Ηλικία

Η διαφορετική ηλικία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας σε σχέση με τη μητρική μπορεί να σημαίνει και διαφορετική συμμετοχή των δύο ημισφαιρίων στην επεξεργασία των δύο γλωσσών, επειδή ο βαθμός ωρίμασης του εγκεφάλου κατά την περίοδο εκμάθησης της μητρικής είναι διαφορετικός από ό,τι κατά την περίοδο εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας.

Από πολύ νωρίς οι ερευνητές αναφέρθηκαν στον παράγοντα της ηλικίας. Όταν το 1967 ο Lenneberg μίλησε για την κρίσιμη περίοδο (critical period) κατάκτησης της μητρικής γλώσσας η οποία εκτείνεται μέχρι την εφηβεία, αναφέρθηκε και στη δεύτερη γλώσσα. Συγκεκριμένα, είπε ότι κάποιος που επιθυμεί να μάθει μια ξένη γλώσσα μετά την εφηβεία συναντά εμπόδια, επειδή η περίοδος κατά την οποία το άτομο μαθαίνει μια γλώσσα αυτόματα, απλώς με το να εκτίθεται σε αυτήν, έχει χαθεί. Πρόσθεσε επίσης ότι από αυτή την ηλικία και μετά η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας αποτελεί μια ενσυνείδητη και κοπιαστική προσπάθεια, και ότι το άτομο δεν θα μπορέσει ποτέ να αποκτήσει τη σωστή προφορά στην ξένη γλώσσα.

Η διαφορετική συμμετοχή των δύο ημισφαιρίων στην επεξεργασία της ξένης γλώσσας ανάλογα με την ηλικία του ατόμου μελετήθηκε από πολλούς ερευνητές. Αρκετοί από αυτούς επισήμαναν το σημαντικό ρόλο του αριστερού ημισφαιρίου στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας κατά την παιδική ηλικία, δηλαδή ταυτόχρονα με τη μητρική (Genesee, 1978, 1983· Vaid, 1983). Κατά τις έρευνές τους χώρισαν τους συμμετέχοντες σε τρεις ομάδες, σε παιδιά, εφήβους και ενήλικες, και εφαρμόζοντας διάφορες τεχνικές βρήκαν ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν περισσότερο το αριστερό ημισφαίριο στην επεξεργασία της ξένης γλώσσας, ενώ οι έφηβοι και οι ενήλικες βασίζονται περισσότερο στην ολιστική προσέγγιση του δεξιού ημισφαιρίου για την επεξεργασία της ξένης γλώσσας.

Ωστόσο, υπήρξαν έρευνες που απέδειξαν μεγαλύτερη συμμετοχή του δεξιού ημισφαιρίου στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας κατά την παιδική ηλικία. Επρόκειτο για έρευνες σε δίγλωσσα παιδιά με αφασία, της οποίας τα συμπτώματα ήταν πιο φανερά στην ξένη γλώσσα όταν οι βλάβες εντοπιζόνταν στο δεξιό ημισφαίριο, και σε δίγλωσσα παιδιά που τους είχε αφαιρεθεί το αριστερό ημισφαίριο. Όταν όμως τα εν λόγω άτομα βρίσκονταν στη φάση της ανάρρωσης, περίπου τα μισά από αυτά επανακτούσαν τις δύο γλώσσες με τον ίδιο ρυθμό. Σε μερικά επανερχόταν πρώ-

τα η μητρική γλώσσα, ενώ σε κάποια άλλα η γλώσσα που χρησιμοποιήθηκε πιο πρόσφατα (Albert & Obler, 1978· Paradis, 1977).

Η διαφορετική σειρά με την οποία τα άτομα που έπασχαν από αφασία επανακτούσαν τη μητρική και την ξένη γλώσσα οδήγησε τον Paradis να διατυπώσει το 1981 την *υπόθεση του διπλού συστήματος* (dual system hypothesis) εκπροσώπησης δύο γλωσσών. Σύμφωνα με αυτήν, μητρική και ξένη γλώσσα εκπροσωπούνται από τις ίδιες περιοχές του εγκεφάλου αλλά σε διαφορετικά σημεία τους. Υπάρχουν επίσης κάποια σημεία όπου οι δύο γλώσσες συμπίπτουν. Έτσι, το ποια γλώσσα θα επανέλθει πρώτη ή το αν θα επανέλθουν και οι δύο ταυτόχρονα καθορίζεται από το ακριβές σημείο του εγκεφάλου όπου εντοπίζεται η βλάβη. Τη συγκεκριμένη θεωρία υποστήριξε κυρίως ο Ojemann με μια σειρά πειραμάτων που πραγματοποίησε σε δίγλωσσους ασθενείς ενώ αυτοί υποβάλλονταν σε εγχείρηση για επιληψία (Ojemann & Whitaker, 1978· Ojemann, 1991). Εκτός από τις έρευνες με ασθενείς, μελέτες σε κανονικά άτομα έδειξαν το σημαντικό ρόλο του δεξιού ημισφαιρίου στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας κατά την παιδική ηλικία (Galloway & Krashen, 1980· Gordon, 1980).

B2. Επίπεδο στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας

Επειδή τα αποτελέσματα των ερευνών που ασχολήθηκαν με τη σχέση ανάμεσα στην ηλικία εκμάθησης της ξένης γλώσσας και στη συμμετοχή των ημισφαιρίων στην επεξεργασία της τελευταίας ήταν αντικρουόμενα, οι ερευνητές άρχισαν να ψάχνουν μήπως το επίπεδο στο οποίο το κάθε άτομο βρίσκεται στην ξένη γλώσσα είναι εκείνο που καθορίζει το βαθμό συμμετοχής των δύο ημισφαιρίων στην επεξεργασία της. Ήταν την ίδια εποχή περίπου που ο Zaidel (1978) μιλούσε για τη συμμετοχή του δεξιού ημισφαιρίου στην επεξεργασία λεκτικών ερεθισμάτων της μητρικής γλώσσας, όταν ο Obler (1979) διατύπωσε την *υπόθεση των επιπέδων* (stage hypothesis). Σύμφωνα με την εν λόγω υπόθεση, το δεξιό ημισφαίριο συμμετέχει πιο πολύ στα αρχικά στάδια εκ-

μάθησης της ξένης γλώσσας, ενώ, όταν το άτομο φτάσει σε προχωρημένο επίπεδο στην ξένη γλώσσα, το αριστερό ημισφαίριο παίζει το σημαντικότερο ρόλο στην επεξεργασία της. Μια μετακίνηση από το δεξιό προς το αριστερό εγκεφαλικό ημισφαίριο παρατηρείται γενικά κατά την εκμάθηση νέων δεξιοτήτων και συνενώς της γλώσσας. Το δεξιό ημισφαίριο εμπλέκεται περισσότερο στα αρχικά στάδια εκμάθησης μιας νέας δεξιότητας εξαιτίας των ολιστικών δυνατοτήτων του, ενώ ο ρόλος του αριστερού ημισφαιρίου είναι πιο εμφανής σε προχωρημένα στάδια μάθησης, όταν το άτομο έχει φτάσει σε επίπεδο γρήγορης και αυτόματης επεξεργασίας ή εκτέλεσης της νέας δεξιότητας. Έρευνες σε δίγλωσσα άτομα με υψηλό επίπεδο και στις δύο γλώσσες έδειξαν ότι μητρική και ξένη υποβάλλονται σε επεξεργασία από το αριστερό ημισφαίριο, στις ίδιες περιοχές αλλά σε γειτονικά σημεία (Ojemann, 1991· Ojemann & Whitaker, 1978). Απενεργοποίηση της κεντρικής περιοχής του Broca ή του Wernicke διέκοπτε την επικοινωνία και στις δύο γλώσσες, ενώ απενεργοποίηση γειτονικών περιοχών διέκοπτε την επικοινωνία πότε στη μητρική και πότε στην ξένη γλώσσα.

Γενικότερα, στον τομέα της διγλωσσίας διατυπώθηκε η άποψη ότι, όταν το επίπεδο στην ξένη γλώσσα είναι χαμηλό, πολλές και ποικίλες περιοχές του εγκεφάλου επιστρατεύονται για να μπορέσουν να καλύψουν όσο το δυνατόν περισσότερες διαστάσεις της ξένης γλώσσας που είναι διαφορετικές από εκείνες της μητρικής. Όμως, καθώς το επίπεδο στην ξένη γλώσσα βελτιώνεται, το δίγλωσσο άτομο χρησιμοποιεί τον ίδιο εγκεφαλικό μηχανισμό για το χειρισμό των ερεθισμάτων σε μητρική και σε ξένη γλώσσα. Γι' αυτόν το λόγο οι ερευνητές συμπέραναν ότι το επίπεδο του δίγλωσσου ατόμου στην ξένη γλώσσα είναι πιο σημαντικό από την ηλικία του ατόμου ως παράγοντας καθοριστικός της συμμετοχής των δύο ημισφαιρίων στην επεξεργασία της ξένης γλώσσας.

B3. Τρόπος εκμάθησης της ξένης γλώσσας

Ένας αριθμός ερευνητών υποστήριξε ότι και ο τρόπος κατά τον οποίο γίνεται η εκμάθηση της ξένης γλώσσας παίζει ρόλο στη συμμετοχή των ημισφαιρίων στην επεξεργασία της. Συγκεκριμένα, υποστηρίζουν ότι ο ρόλος του δεξιού ημισφαιρίου είναι πολύ σημαντικός όταν η εκμάθηση της ξένης γλώσσας γίνεται με ανεπίσημο/φυσικό τρόπο, για παράδειγμα, στο σπίτι από τους γονείς ή στο δρόμο σε καθημερινή επαφή με φυσικούς ομιλητές, ενώ το αριστερό ημισφαίριο συμμετέχει πιο πολύ όταν η εκμάθηση της ξένης γλώσσας γίνεται με επίσημο/συστηματικό τρόπο, όπως στο σχολείο, εφόσον η εκμάθηση της γραμματικής των ορθογραφικών κανόνων και του σχηματισμού των ανώμαλων ρημάτων οδηγούν στην ενεργοποίησή του (Albert & Obler, 1978· Gordon, 1980). Για να στηρίξουν τις απόψεις τους, οι εν λόγω ερευνητές πρόβαλαν το επιχείρημα ότι ο επίσημος τρόπος εκμάθησης μιας γλώσσας απαιτεί αναλυτική επεξεργασία των λεκτικών ερεθισμάτων, διαδικασία που έγκειται στις δυνατότητες του αριστερού ημισφαιρίου. Αντίθετα, ο ανεπίσημος τρόπος εκμάθησης βασίζεται πιο πολύ στον ολιστικό τρόπο προσέγγισης της γλώσσας από το δεξιό ημισφαίριο.

B4. Φύλο

Ο παράγοντας του φύλου έχει βρεθεί ότι παίζει ρόλο τόσο στη λειτουργική εξειδίκευση των ημισφαιρίων στην ξένη γλώσσα όσο και στις επιδόσεις των ατόμων σε αυτήν, σύμφωνα με τα πρότυπα της μητρικής γλώσσας. Οι γυναίκες παρουσιάζουν ασθενέστερη πλαγίωση στη μητρική τους γλώσσα, και το ίδιο παρατηρήθηκε για την ξένη γλώσσα (Inglis et al., 1982· McGlone 1980). Επιπλέον, επειδή ο εγκέφαλος των γυναικών ωριμάζει νωρίτερα από τον εγκέφαλο των ανδρών, οι γυναίκες υπερέχουν γενικά σε λεκτικές δοκιμασίες στη μητρική αλλά και στην ξένη γλώσσα (Andreou et al., 2006).

Ωστόσο, τα πειραματικά δεδομένα αναφορικά με το ρόλο του φύλου εμφανίζονται αντικρουόμενα. Υπάρχουν ερευνητές οι

οποίοι ισχυρίζονται ότι οι καλύτερες επιδόσεις των γυναικών στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας συγκριτικά με τους άντρες αντανακλούν πολιτισμικές και κοινωνικές αντιλήψεις και αποτελούν μια κοινωνική σύμβαση (Saville-Troike, 2006).

Οι Andreou et al., (2006) διαπίστωσαν ότι οι γυναίκες είχαν καλύτερες επιδόσεις στην κατανόηση της σύνταξης και της σημασίας στην ξένη γλώσσα. Ο Diaz-Campos (2004) έδειξε ότι οι γυναίκες εμφάνισαν καλύτερα αποτελέσματα στον τομέα της προφοράς απ' ό,τι οι άντρες, δηλαδή η προφορά των γυναικών ήταν εγγύτερα στον τρόπο ομιλίας ενός φυσικού ομιλητή. Ο Farhady (1982) διαπίστωσε την ανωτερότητα των γυναικών σε δοκιμασίες ακουστικής κατανόησης ενώ ο Boyle (1987) σε αντίστοιχο πείραμα τις καλύτερες επιδόσεις των αντρών. Επίσης, υπήρξαν και μελέτες που δεν έδειξαν καμία διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα, όπως αυτή του Bacon (1992).

Άλλα ερευνητικά δεδομένα έδειξαν ότι οι γυναίκες αναπτύσσουν πιο θετικές στάσεις απέναντι στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας και εμφανίζονται να είναι πιο έντονα κινητροδοτούμενες (Cook, 2001· Mackey, 2006). Επιπλέον, οι Ehrman & Oxford (1989) κατέδειξαν ότι οι γυναίκες κάνουν πιο ευρεία χρήση διάφορων στρατηγικών μάθησης σε σύγκριση με τους άντρες.

Επίσης, υπάρχουν ερευνητές οι οποίοι αποδίδουν αφενός την ανωτερότητα των γυναικών στην ανάπτυξη λεξικών ικανοτήτων εξαιτίας του πλεονεκτήματος που διαθέτουν στη δηλωτική μνήμη και αφετέρου τις καλύτερες επιδόσεις των ανδρών σε πτυχές της γραμματικής συνδεόμενες με τη διαδραστική μνήμη (Ullman, 2001a, 2001b, 2004). Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι νεαρές γυναίκες αναμένεται να εμφανίσουν καλύτερες επιδόσεις έναντι των ανδρών σε πρώιμα στάδια γλωσσομάθειας, επειδή η δηλωτική μνήμη συμβάλει τόσο στην ανάπτυξη ανώτερης λεξικής ικανότητας, όσο και την αφομοίωση σύνθετων λεξικών δομών. Σε προχωρημένα, ωστόσο, επίπεδα γλωσσομάθειας και σε μεγαλύτερες ηλικίες οι διαφορές με βάση το φύλο αρχίζουν να μειώνονται εξαιτίας της ενεργοποίησης της διαδραστικής μνήμης, η

οποία ευνοεί τους άνδρες και της φθίνουσας πορείας της δηλωτικής μνήμης που είναι παρατηρήσιμη σε γυναίκες μεγαλύτερης ηλικίας (ιδίως μετά την εμμηνόπαυση).

B5. Είδος γλωσσικών ερεθισμάτων

Εκτός από τις άλλες παραμέτρους, η συμμετοχή των δύο ημισφαιρίων στην ξένη γλώσσα εξαρτάται και από το είδος των λεκτικών ερεθισμάτων που το άτομο καλείται κάθε φορά να επεξεργαστεί στη γλώσσα αυτή. Έχει αποδειχθεί ο ρόλος του δεξιού ημισφαιρίου στην επεξεργασία μεμονωμένων λέξεων και κυρίως συγκεκριμένων ουσιαστικών, καθώς επίσης στην εύρεση σημασιολογικών σχέσεων ανάμεσα σε ζεύγη λέξεων. Αντίθετα, η συμμετοχή του δεξιού ημισφαιρίου είναι περιορισμένη στη φωνολογική επεξεργασία των λέξεων, γι' αυτό και υστερεί στην εκτέλεση δοκιμασιών, όπως η εύρεση ομοιοκαταληξίας μεταξύ των λέξεων (Chiarello, 1991· Zaidel & Peters, 1981). Κατά τον ίδιο τρόπο, παρατηρήθηκε υπεροχή του δεξιού ημισφαιρίου στην εύρεση σημασιολογικών σχέσεων γενικά ανάμεσα σε ζεύγη λέξεων στην ξένη γλώσσα, αλλά αντίθετα υπεροχή του αριστερού ημισφαιρίου στην εκτέλεση δοκιμασιών όπως η ομοιοκαταληξία (Vaid, 1983, 1987).

B6. Νοημοσύνη

Σε παλαιότερες χρονικές περιόδους γινόταν αποδεκτό ότι ο δείκτης νοημοσύνης συνδέεται άρρηκτα με την ικανότητα ενός ατόμου να μάθει επιτυχώς μια ξένη γλώσσα (Johnson, 2001). Οι απόψεις, ωστόσο, του Noam Chomsky για τη βιολογικά καθορισμένη ικανότητα του παιδιού με βάση την οποία η μητρική γλώσσα κατακτάται σε εκπληκτικά σύντομο χρονικό διάστημα ανεξάρτητα από το βαθμό ευφυΐας (Φιλιππάκη-Warburton, 1992) κατέστησαν σαφές ότι η νοημοσύνη δεν αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στην κατάκτηση της πρώτης γλώσσας. Ωστόσο όμως, λίγες είναι οι έρευνες που εξέτασαν το ρόλο της νοημοσύνης στην επιτυχή εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας.

Ο Chastain (1969) συνέκρινε την αποτελεσματικότητα δύο μεθοδολογικών διδακτικών προσεγγίσεων σε σχέση με τη νοημοσύνη των μαθητών που ενεπλάκησαν σε αυτές. Πιο αναλυτικά, οι μαθητές στο πείραμα του Chastain είχαν διδαχτεί το γλωσσικό υλικό αφενός με βάση τη διδακτική μεθοδολογία της Ακουστικο-προφορικής μεθόδου και αφετέρου στο πλαίσιο του λεγόμενου Γνωστικού Κώδικα (Cognitive Code) όπου η έμφαση δίνεται στην εκμάθηση γραμματικών δομών και κανόνων με αποτέλεσμα ο Carroll (1966) να τον χαρακτηρίζει ως αναβαθμισμένη Γραμματικομεταφραστική θεωρία. Ο Chastain (1969) συγκρίνοντας τα αποτελέσματα των μετρήσεων του δείκτη νοημοσύνης με τα αποτελέσματα των μαθητών σε διάφορες δραστηριότητες διαπίστωσε ότι οι μαθητές με υψηλότερη νοημοσύνη εμφάνισαν καλύτερες επιδόσεις στο περιβάλλον του Γνωστικού Κώδικα, σε αντίθεση με τους διδασκόμενους της Ακουστικο-προφορικής προσέγγισης για τους οποίους δεν υπήρξε ανάλογη συσχέτιση.

Οι Gardner & Lambert (1972) αναφέρουν τα πορίσματα ενός πειράματός τους στο οποίο συμμετείχαν 96 παιδιά που μάθαιναν γαλλικά στην πολιτεία της Λουιζιάνας και σύμφωνα με το οποίο ελάχιστα στοιχεία ενίσχυσαν τη σύνδεση νοημοσύνης και επιτυχιών αποτελεσμάτων στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας.

Ο Genesee (1976) με ανάλογο πείραμα δεν έδειξε σχέση του δείκτη νοημοσύνης με τις δεξιότητες του προφορικού λόγου (ομιλία και ακρόαση) στην ξένη γλώσσα εντούτοις όμως ο δείκτης νοημοσύνης φάνηκε να συνδέεται με τις δεξιότητες του γραπτού λόγου (ανάγνωση και γραφή) ή σύμφωνα με την ορολογία του Genesee τις ακαδημαϊκές γλωσσικές δεξιότητες (academic language skills). Επομένως, λαμβάνοντας υπόψη τα πορίσματα του συγκεκριμένου ερευνητή η νοημοσύνη διαδραματίζει κάποιο ρόλο στο είδος της δεξιότητας που επιθυμεί να αποκτήσει ο διδασκόμενος.

Η αναφορά σε ακαδημαϊκές γλωσσικές δεξιότητες παραπέμπει στη διάκριση που εισάγει ο Cummins (1999) ανάμεσα σε κοινωνιακές δεξιότητες, οι οποίες αποκτώνται σχετικά γρήγορα,

απαιτούν λίγες νοητικές διεργασίες και υποβοηθούνται από το περιβάλλον και σε ακαδημαϊκές γλωσσικές ικανότητες, οι οποίες αποκτώνται δύσκολα εξαιτίας του υψηλού επιπέδου νοητικής παρέμβασης και το μικρό βαθμό υποστήριξης του περιβάλλοντος.

Από τα προαναφερθέντα καθίσταται εμφανές ότι η νοημοσύνη είναι δυνατόν να επηρεάσει τη μάθηση σε πιο επίσημες συνθήκες διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας, όπου επιδιώκεται η ανάπτυξη και η καλλιέργεια των πιο απαιτητικών μορφών της γλώσσας-στόχου, ενώ σχετίζεται ελάχιστα με δραστηριότητες που αποβλέπουν στην ανάπτυξη επικοινωνιακών ικανοτήτων για διαπροσωπική αλληλεπίδραση (Spolsky, 1989).

3. Η κατάκτηση μιας τρίτης γλώσσας (τριγλωσσία/πολυγλωσσία)

Το έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον που έχει καταγραφεί στη διεθνή βιβλιογραφία αναφορικά με την συμμετοχή των εγκεφαλικών ημισφαιρίων στην επεξεργασία λεκτικών ερεθισμάτων στη δεύτερη γλώσσα, (Albert & Obler, 1978· Andreou & Karapetsas, 2001· Karapetsas & Andreou, 1999, 2001· Ojeman, 1991· Ojeman & Whitaker, 1978· Paradis, 1981) διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στην αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μελέτη της ημισφαιρικής εμπλοκής στην επεξεργασία λεκτικών ερεθισμάτων και στην τρίτη γλώσσα. Μελέτες με κανονικά πολύγλωσσα άτομα, αλλά και με άτομα που έπασχαν από αφασία (Goral et al., 2006· Watterdorf et al., 2001· Yetkin et al., 1996) διερεύνησαν αν οι τρεις γλώσσες των ατόμων αυτών αντιπροσωπεύονται από διαφορετικά μέρη του εγκεφάλου, ή αν όλες ή κάποιες από τις γλώσσες τους αντιπροσωπεύονται από κοινά μέρη του εγκεφάλου.

Επίσης, οι ερευνητές μελέτησαν τον τρόπο που μαθαίνει ένας ομιλητής μια τρίτη γλώσσα, αν δηλαδή βασίζεται στη μητρική του ή στη δεύτερη γλώσσα ή και στις δύο. Με άλλα λόγια, ποια

γλώσσα αποτελεί τη γέφυρα για την κατάκτηση μιας τρίτης ή μιας μετέπειτα γλώσσας, σε συνδυασμό πάντα και με άλλους παράγοντες (νευροφυσιολογικούς, κοινωνικο-οικονομικο-πολιτισμικούς, γλωσσικούς, συναισθηματικούς, γνωστικούς). Οι έρευνες αυτές έλαβαν υπόψη τους διάφορες παραμέτρους, που έχουν αποδειχθεί ότι παίζουν σημαντικό ρόλο στην αντιπροσώπευση των τριών γλωσσών στον εγκεφαλικό φλοιό, όπως η ηλικία κατά την οποία αποκτήθηκε η κάθε γλώσσα, το επίπεδο γλωσσομάθειας, καθώς και το είδος των γλωσσικών δοκιμασιών στις οποίες τα άτομα υποβλήθηκαν.

A. Μοντέλα παραγωγής τρίτης γλώσσας και πολυγλωσσίας

A1. Η υπόθεση του τρόπου εκμάθησης της γλώσσας

Οι απόψεις του Grosjean για τη διγλωσσία (Language mode hypothesis) επηρέασαν καθοριστικά την έρευνα και για το φαινόμενο της πολυγλωσσίας. Σύμφωνα με τον Grosjean (1998, 2001), ένας δίγλωσσος ομιλητής δεν συνιστά το άθροισμα δύο μονόγλωσσων, εφόσον οι δίγλωσσοι και κατ'επέκταση και οι τρίγλωσσοι αντιλαμβάνονται διαφορετικά τόσο τη μητρική τους γλώσσα όσο και την ξένη, και είναι κάτοχοι ενός εξίσου διαφορετικού συστήματος επεξεργασίας των δύο γλωσσών. Σε αυτό το πλαίσιο, η Cook (1991) εισήγαγε την έννοια της πολυ-ικανότητας (multi-competence) για να περιγράψει τη γνώση δύο διαφορετικών γλωσσών από τον ίδιο ομιλητή. Η Cook πιστεύει ότι η γνώση που διαθέτει ένας διδασκόμενος για τη γλώσσα-στόχο δεν είναι η ίδια με αυτή ενός φυσικού ομιλητή της συγκεκριμένης γλώσσας. Επιπλέον, οι δίγλωσσοι ομιλητές διαφέρουν ως προς τη γνώση της πρώτης τους γλώσσας σε σχέση με τους μονόγλωσσους φυσικούς ομιλητές της ίδιας γλώσσας, ενώ διαφορετικός είναι ακόμα και ο τρόπος σκέψης τους σε σύγκριση πάντοτε με τους ομιλητές που γνωρίζουν μονάχα μια γλώσσα.

Πρόσφατα, ο Grosjean ανέπτυξε την υπόθεση του τρόπου εκ-

μάθησης της γλώσσας, η οποία αναφέρεται στη μεταβλητότητα των περιπτώσεων πολυγλωσσικής ομιλίας (multilingual speech situations) και έχει ασκήσει μεγάλη επιρροή στην έρευνα στον τομέα της πολυγλωσσίας. Σε αυτή την υπόθεση, ο εν λόγω ερευνητής περιγράφει την «κατάσταση ενεργοποίησης των γλωσσών ενός τρίγλωσσου/πολύγλωσσου και τους μηχανισμούς της επεξεργασίας της γλώσσας σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή» (Grosjean, 2001: 2). Ανάλογα με την κατάσταση επικοινωνίας, ο ομιλητής πρέπει να επιλέξει την κατάλληλη γλώσσα καθώς και πόσες γλώσσες πρέπει να ενεργοποιήσει. Έτσι ο τρίγλωσσος ομιλητής μπορεί να βρεθεί σε μια μονόγλωσση, δίγλωσση ή τρίγλωσση κατάσταση. Η επιλογή της γλώσσας εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, όπως τις συνήθειες του ομιλητή να αναμειγνύει τις γλώσσες, το συνήθη τρόπο αλληλεπίδρασης, την παρουσία μονόγλωσσων ομιλητών, το βαθμό της τυπικότητας της εκάστοτε κατάστασης, τη μορφή και το περιεχόμενο του μηνύματος, καθώς και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των ατόμων που λαμβάνουν μέρος στην επικοινωνία (Grosjean, 2001: 4).

A2. Το μοντέλο των παραγόντων

Το επίκεντρο του ενδιαφέροντος σε αυτό το μοντέλο (The Factor Model, Hufeisen 1998· Hufeisen & Marx 2007) μπορεί να γίνει αντιληπτό μέσα από τους παράγοντες που η Hufeisen υποστηρίζει ότι είναι υπεύθυνοι για τις διαφορές ανάμεσα στη διαδικασία εκμάθησης της δεύτερης και της τρίτης γλώσσας. Σύμφωνα με τους παράγοντες αυτούς, η διαδικασία εκμάθησης μιας τρίτης γλώσσας δεν είναι δυνατόν να ερμηνευτεί μέσα από τη διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας.

Σύμφωνα με τη Hufeisen (1998), αυτός που μαθαίνει μια δεύτερη γλώσσα είναι αρχάριος στη διαδικασία της εκμάθησης μιας γλώσσας, ενώ αυτός που μαθαίνει μια τρίτη γλώσσα γνωρίζει ήδη τις στρατηγικές και τεχνικές εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας. Επιπλέον, μπορεί να έχει κατανοήσει τον προσωπικό του τρόπο εκμάθησης μιας γλώσσας, δηλαδή το μαθησιακό του στυλ. Είναι

επίσης πιθανό η δεύτερη γλώσσα να αναλάβει το ρόλο της «γέφυρας» ή το ρόλο της υποστηρικτικής γλώσσας κατά την εκμάθηση της τρίτης γλώσσας. Γι' αυτόν το λόγο, οι μαθητές της τρίτης γλώσσας διαθέτουν γλωσσικές ικανότητες και γνώσεις, τις οποίες οι μαθητές της δεύτερης γλώσσας στερούνται (Andreou, 2007· Valencia & Cenoz, 1992). Η Hufeisen προτείνει αυτό το μοντέλο ως πρότυπο για τη διαδικασία εκμάθησης μιας γλώσσας και τονίζει ότι οι συγκεκριμένοι παράγοντες ενδέχεται να μεταβληθούν σύμφωνα με τα εξατομικευμένα χαρακτηριστικά του εκάστοτε μαθητή. Κάποιοι παράγοντες μπορεί να εξελιχθούν σε ουσιώδεις και κάποιοι άλλοι μπορεί να παραμεριστούν.

Οι παράγοντες που ελέγχουν και ασκούν ουσιαστική επιρροή στη διαδικασία εκμάθησης της τρίτης γλώσσας (τριγλωσσία/πολυγλωσσία) ταξινομούνται ως εξής:

- α. Νευροφυσιολογικοί παράγοντες που παρέχουν τη βάση αλλά και τις προϋποθέσεις για τη μάθηση μιας γλώσσας γενικά, την παραγωγή της και την ικανότητα αντίληψής της.
- β. Εξωτερικοί παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται με το μαθητή, όπως το γενικότερο κοινωνικο-πολιτισμικο-οικονομικό περιβάλλον του. Σε αυτούς συμπεριλαμβάνονται τα ήθη, τα έθιμα και οι παραδόσεις της εκάστοτε κουλτούρας, καθώς και το είδος και η ποσότητα των γλωσσικών ερεθισμάτων με τα οποία έρχεται σε επαφή ο μαθητής.
- γ. Συναισθηματικοί παράγοντες, όπως το άγχος, τα κίνητρα, η εκτίμηση από τον ίδιο το μαθητή του επιπέδου γλωσσομάθειας στο οποίο βρίσκεται κάθε φορά και η εγγύτητα/απόσταση των προς εκμάθηση γλωσσών.
- δ. Γνωστικοί παράγοντες, όπως η γλωσσική και μεταγλωσσική επίγνωση, η επίγνωση της διαδικασίας της μάθησης, καθώς και η ικανότητα του μαθητή να θέτει σε λειτουργία τις κατάλληλες στρατηγικές και τεχνικές εκμάθησης μιας γλώσσας.
- ε. Γλωσσολογικοί παράγοντες, οι οποίοι σχετίζονται με την πρώτη/μητρική γλώσσα του μαθητή και με τη δεύτερη/ξένη γλώσσα την οποία ήδη γνωρίζει

A3. Το μοντέλο της θεωρίας των δυναμικών συστημάτων της πολυγλωσσίας

Οι Herdina και Jessner (2002), ακολουθώντας άλλες επιστήμες, όπως τα μαθηματικά, τη φυσική και τη μετεωρολογία, εφαρμόζουν τη θεωρία των δυναμικών συστημάτων (Dynamic Systems Theory, DST), που είναι επίσης γνωστή ως «θεωρία του χάους», στην ανάπτυξη της πολυγλωσσίας, της οποίας η φύση δείχνει να μεταβάλλεται και μας καλεί προς μια νέα μορφή θεώρησης (The dynamic systems theory model of multilingualism). Σύμφωνα με την DST, οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των υποσυστημάτων ενός πολύπλοκου συστήματος, είναι αναγκαίο να περιγραφούν ως τρόποι που δεν επηρεάζουν τη συνολική και ατομική ανάπτυξη. Η πολυγλωσσία είναι μια δυναμική διαδικασία και βρίσκει εφαρμογή στη θεωρία DST, όπως προτείνουν οι Herdina και Jessner (2002) στο Δυναμικό Μοντέλο Πολυγλωσσίας τους (Dynamic Model of Multilingualism, DMM).

Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, η ανάπτυξη ενός πολυγλωσσικού συστήματος είναι μια πολύπλοκη, πολυδιάστατη και αναστρέψιμη διαδικασία, που μεταβάλλεται με τον καιρό και μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την τριβή ή και την απώλεια μιας γλώσσας. Η πολυγλωσσία είναι ένα ασταθές σύστημα και εξαρτάται από κοινωνικούς, ψυχολογολογικούς και ατομικούς παράγοντες, αφού η εκμάθηση της εκάστοτε γλώσσας μπορεί να λαμβάνει χώρα σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Το συγκεκριμένο μοντέλο έχει τη μορφή ενός αυτόνομου μοντέλου που λειτουργεί ως «γέφυρα» ανάμεσα στη διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας/διγλωσσίας και της τριγλωσσίας/πολυγλωσσίας. Μας δείχνει ότι οι μελλοντικές έρευνες με θέμα τη διαδικασία απόκτησης μιας γλώσσας θα πρέπει να εστιάσουν στην τριγλωσσία και σε άλλες μορφές πολυγλωσσίας.

Το μοντέλο DMM βασίζεται σε έναν αριθμό υποθέσεων. Η όλη συζήτηση επικεντρώνεται σε ψυχολογολογικά συστήματα (LS1/LS2/LS3/LS4), τα οποία ορίζονται ως «ανοιχτά συστήματα» που εξαρτώνται από ψυχολογικούς και κοινωνικούς παράγοντες.

Αυτά τα συστήματα είναι αλληλοεξαρτώμενα και η σταθερότητά τους εξαρτάται από τη διατήρηση της γλώσσας. Οι επικοινωνιακές ανάγκες του ομιλητή επηρεάζουν την επιλογή της εκάστοτε γλώσσας. Η ολιστική αυτή προσέγγιση του DMM είναι αναγκαία για την κατανόηση της δυναμικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των πολύπλοκων συστημάτων στην πολυγλωσσία.

Τελικά, η πολυγλωσσική ικανότητα (MP = Multilingual Proficiency) ορίζεται ως η δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ των ψυχολinguιστικών συστημάτων (LS1, LS2, LS3, LS_n), της διαγλωσσικής αλληλεπίδρασης (Crosslinguistic Interaction = CLIN), και του παράγοντα της Πολυγλωσσίας (Multilingualism = M) (Jessner, 2008), όπως αποτυπώνεται στον παρακάτω μαθηματικό τύπο:

$$LS1, LS2, LS3, LS_n + CLIN + M\text{-factor} = MP$$

Ο παράγοντας M αναφέρεται σε όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που διαχωρίζουν το πολυγλωσσικό σύστημα από το μονογλωσσικό (Jessner, 2006). Ο παράγοντας M είναι ένας παράγοντας που μπορεί να φέρει καταλυτικά αποτελέσματα στη διαδικασία της απόκτησης της τρίτης γλώσσας. Η μεταβλητή «κλειδί» είναι η μεταγλωσσική επίγνωση που κατέχει ο πολυγλωσσος και αναφέρεται σε δεξιότητες και ικανότητες που έχει αναπτύξει εξαιτίας της προηγούμενης γλωσσικής του εμπειρίας. Η καταλυτική επίδραση στη διαδικασία απόκτησης μιας τρίτης γλώσσας έχει κυρίως ανιχνευθεί σε έμπειρους μαθητές γλωσσών και ειδικά στην περίπτωση γλωσσών που έχουν τυπολογική εγγύτητα.

Σύμφωνα λοιπόν με το συγκεκριμένο μοντέλο, τα πολυγλωσσικά συστήματα περιέχουν συγκεκριμένα συστατικά που τα μονογλωσσικά συστήματα στερούνται. Θα πρέπει ωστόσο να παρατηρήσουμε ότι ακόμα και εκείνα τα συστατικά που είναι κοινά και στα πολυγλωσσικά και στα μονογλωσσικά συστήματα έχουν εντελώς διαφορετική σημασία μέσα στο ίδιο το πολυγλωσσικό σύστημα.

A4. Το μοντέλο της πολυγλωσσικής επεξεργασίας

Ο Μείβνερ (2004) ανέπτυξε το μοντέλο της πολυγλωσσικής επεξεργασίας (The multilingual processing model) για να εξηγήσει τις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα κατά την αντίληψη του γραπτού και προφορικού λόγου σε μια άγνωστη γλώσσα, κυρίως στην περίπτωση που οι γλώσσες ανήκουν τυπολογικά στην ίδια οικογένεια γλωσσών. Η υπόθεση είναι πως αν κάποιος μαθαίνει ισπανικά ως ξένη γλώσσα, θα πρέπει να αναπτύξει με ευκολία ικανότητες αντίληψης και κατανόησης και άλλων ρομανικών γλωσσών.

Στο μοντέλο του Μείβνερ δίδεται έμφαση στις διαδικασίες που διευκολύνουν την ικανότητα κατανόησης της νέας γλώσσας. Θεωρείται ότι, στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν το νέο κείμενο, οι μαθητές βασίζονται συστηματικά στη γνώση των γλωσσών που έχουν ήδη μάθει και τις χρησιμοποιούν ως βάση για να στηρίξουν και τελικά να «χτίσουν» το οικοδόμημα της νέας γλώσσας. Στην περίπτωση δύο τυπολογικά συγγενών γλωσσών, οι υποθέσεις συνεχώς αναθεωρούνται από το μαθητή. Το αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας είναι η δημιουργία μιας «αυθόρμητης (ή υποθετικής) γραμματικής» (spontaneous or hypothetical grammar), η οποία στην αρχή βασίζεται περισσότερο στο σύστημα της γλώσσας ή των γλωσσών που ο μαθητής ήδη έχει μάθει παρά στο σύστημα της «γλώσσας-στόχου». Κατά τη διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας, η αυθόρμητη γραμματική αναθεωρείται συνεχώς και αναπτύσσεται ως προς τις δομές και το λεξικό της γλώσσας-στόχου. Η ξένη γλώσσα που είχε μαθευτεί προηγουμένως, δηλαδή εκείνη η οποία είναι πιο κοντά στη «γλώσσα-στόχο», αναλαμβάνει το ρόλο της γλώσσας που χρησιμοποιεί ως γέφυρα και λειτουργεί ως ένα είδος «καλουπιού» (matrix) με το οποίο συγκρίνονται και αντιπαρατίθενται οι νέες δομές και το λεξικό.

Για να δημιουργηθεί μια αυθόρμητη γραμματική είναι αναγκαίο να υπάρχουν κάποιες προϋποθέσεις:

- Πρέπει να υπάρχει ετυμολογική συγγένεια μεταξύ των γλωσσών

- Ο μαθητής πρέπει να έχει άριστη γνώση της γλώσσας η των γλωσσών που λειτουργούν ως γέφυρα
- Ο μαθητής πρέπει να διδάσκεται τον τρόπο με τον οποίο θα χρησιμοποιήσει τη γνώση της γλώσσας που ήδη ξέρει ως μια γλώσσα που θα χρησιμεύσει ως γέφυρα.

Μόνο όταν πληρούνται αυτές οι τρεις προϋποθέσεις μπορεί να αναπτυχθεί μια αυθόρμητη γραμματική σε έναν πολύγλωσσο μαθητή. Η διαδικασία απόκτησης μιας αυθόρμητης γραμματικής αποτελείται από τέσσερα στάδια. Κατά το πρώτο στάδιο, μετά την πρώτη επαφή με τη νέα γλώσσα-στόχο, αναπτύσσεται μια πρώτη αυθόρμητη γραμματική γι' αυτή τη γλώσσα. Αυτή η αρχική γραμματική στηρίζεται στη γλώσσα που χρησιμεύει ως γέφυρα. Για παράδειγμα ένας Βάσκος ομιλητής που μαθαίνει γαλλικά στηρίζεται στη γνώση των ισπανικών του (Cenoz, 1998· Cenoz & Lindsay, 1996). Στο δεύτερο στάδιο δημιουργείται μια γραμματική διαγλωσσικής αντιστοιχίας μέσω της αυθόρμητης γραμματικής, η οποία δημιουργεί τους κανόνες της διαγλωσσικής ανταλλαγής. Αυτοί οι κανόνες κινούνται μεταξύ της προηγούμενης γλωσσολογικής γνώσης των γλωσσών που χρησιμεύουν ως γέφυρα και της ολοένα αυξανόμενης γνώσης του νέου συστήματος της «γλώσσας-στόχου». Σημαντικά χαρακτηριστικά αυτής της γραμματικής που σχετίζεται με τη διαγλωσσική αντιστοιχία είναι ανταλλαγές μεταξύ της «γλώσσας-πηγής» και της «γλώσσας στόχου».

Στο τρίτο στάδιο συγκροτείται ένα εσωτερικό πολυγλωσσικό σύστημα που αποθηκεύει όλες τις επιτυχίες, αλλά και κάποιες ανεπιτυχίες διαδικασίες διαγλωσσικής ανταλλαγής. Αποτελείται από βάσεις οι οποίες παρέχουν στο μαθητή ένα γενικό πλαίσιο για την αποκωδικοποίηση και κατανόηση της νέας γλώσσας. Το μοντέλο της πολυγλωσσικής επεξεργασίας εισάγει έξι τέτοιες βάσεις: τη μεταφορά της επικοινωνιακής στρατηγικής, τη μεταφορά των διαδικασιών της διαγλωσσικής επεξεργασίας, τη μεταφορά των γνωστικών αρχών, τη μεταφορά της αναδρομικής επίκλυσης, τη μεταφορά της στρατηγικής εκμάθησης και, τέλος, τη

μεταφορά των εμπειριών εκμάθησης. Στο τέταρτο και τελικό στάδιο οι εμπειρίες εκμάθησης στη «γλώσσα-στόχο» αποθηκεύονται ως ένα σύνολο μεταγνωστικών στρατηγικών. Αργότερα ο μαθητής αναπτύσσει τη γνώση ενός πολυγλωσσικού συστήματος με θετικούς και αρνητικούς κανόνες ανταλλαγής, οι οποίοι μπορούν να χρησιμοποιηθούν όταν αυτός έρχεται σε επαφή με το γραπτό ή προφορικό λόγο στη νέα γλώσσα. Οι κανόνες αυτοί μπορούν επίσης να αναθεωρηθούν και να επεκταθούν όταν εισαχθεί ένα άλλο γλωσσικό σύστημα.

B. Ατομικές διαφορές στην εκμάθηση μιας τρίτης γλώσσας

B1. Ηλικία

Το ζήτημα της ηλικίας θεωρείται ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες αναφορικά με την κατάκτηση μιας γλώσσας εν γένει. Έχει ήδη αναφερθεί η υπόθεση της κρίσιμης ηλικίας (Critical Period hypothesis, Lenneberg, 1967) για την κατάκτηση της μητρικής γλώσσας και έχει μελετηθεί από πολλούς ερευνητές η διαφορετική συμμετοχή των δύο εγκεφαλικών ημισφαιρίων στην επεξεργασία της δεύτερης γλώσσας (Andreou & Karapetsas, 2001· Genesse, 1983· Karapetsas & Andreou, 2001· Ojemann, 1991). Ήταν λοιπόν αναμενόμενο ότι οι ερευνητές θα εστίαζαν το ενδιαφέρον τους και στο ρόλο που παίζει ο παράγοντας της ηλικίας στην κατάκτηση της τρίτης γλώσσας.

Οι Goral et al. (2006) μελέτησαν την περίπτωση ενός τρίγλωσσου άνδρα, ηλικίας 46 χρονών, που είχε υποστεί αφασία. Ο EC ήταν φυσικός ομιλητής της Εβραϊκής και διέθετε άριστη γνώση της Αγγλικής και της Γαλλικής στο γραπτό και τον προφορικό λόγο. Τα αγγλικά άρχισε να τα μαθαίνει σε ηλικία 10 ετών και τα γαλλικά σε ηλικία 16 ετών. Όταν διαγνώστηκε με αφασία, σε ηλικία 46 χρονών, δεν είχε ευχέρεια λόγου, είχε καλή ακουστική κατανόηση των γλωσσών, μέτρια ικανότητα ανεύρεσης λέξεων και τα λάθη του κατά την παραγωγή λόγου αφορούσαν τη γραμμ-

ματική δομή των προτάσεων και στις τρεις γλώσσες. Τα Εβραϊκά, που ήταν η μητρική του γλώσσα, ήταν η γλώσσα που κατάφερε να επανακτήσει πρώτη και στην οποία έδειχνε να έχει τη μεγαλύτερη βελτίωση. Αντίθετα, όσον αφορά στις άλλες δύο γλώσσες, τα Αγγλικά ήταν εκείνα που είχαν επηρεαστεί λιγότερο, ενώ τα Γαλλικά ήταν η γλώσσα στην οποία αντιμετώπιζε το μεγαλύτερο πρόβλημα.

Το γεγονός ότι τα Εβραϊκά ήταν η μητρική του γλώσσα φαίνεται να διαδραμάτισε καθοριστικό ρόλο. Η πρόβλεψη των ερευνητών, ότι θα του ήταν ευκολότερο να επανακτήσει γρηγορότερα τα Εβραϊκά αφού ήταν η μητρική του γλώσσα, σε σχέση με τις άλλες δύο γλώσσες του, επιβεβαιώθηκε. Ο EC χρειαζόταν περισσότερο χρόνο όταν έκανε μετάφραση λέξεων από τα Εβραϊκά στις άλλες δύο γλώσσες, ενώ όταν έπρεπε να μεταφράσει λέξεις από τα Αγγλικά και τα Γαλλικά προς τα Εβραϊκά χρειαζόταν λιγότερο χρόνο. Το πλεονέκτημα της πρώτης γλώσσας, που παρατηρήθηκε σ' αυτή την περίπτωση, είναι σύμφωνο με τον Κανόνα του Ribot (1882), με βάση τον οποίο η γλώσσα που μαθαίνουμε πρώτη είναι εκείνη που έχει τις λιγότερες πιθανότητες να επηρεαστεί από την αφασία.

Σε άλλη έρευνα με κανονικά τρίγλωσσα άτομα, οι Wattendorf et al. (2001) προσπάθησαν να ανιχνεύσουν την αναπαράσταση τριών γλωσσών στον εγκέφαλο. Χώρισαν τα τρίγλωσσα άτομα της έρευνάς τους σε δύο ομάδες. Η πρώτη ομάδα αποτελούνταν από άτομα που είχαν γίνει δίγλωσσα σε μικρή ηλικία, πριν δηλαδή την ηλικία των τριών χρόνων και είχαν μάθει την τρίτη γλώσσα μετά τα δέκα τους χρόνια. Η δεύτερη ομάδα αποτελούνταν από άτομα που είχαν γίνει τρίγλωσσα σε μεγαλύτερη ηλικία, είχαν δηλαδή μεγαλώσει ως μονόγλωσσοι και είχαν μάθει τη δεύτερη και τρίτη τους γλώσσα μετά την ηλικία των δέκα ετών. Όλοι όσοι πήραν μέρος στην έρευνα είχαν μεγάλη ευχέρεια στις γλώσσες στις οποίες εξετάστηκαν και χρησιμοποιούσαν και τις τρεις γλώσσες στην καθημερινή τους ζωή. Τους ζητήθηκε να περιγράψουν γεγονότα της προηγούμενης μέρας τους και έπρεπε να φα-

νταστούν ότι τα διηγούνταν σε ένα πρόσωπο που γνώριζαν, έτσι ώστε να προσομοιάσουν μια συνηθισμένη καθημερινή επικοινωνία τους.

Ανάλυση της περιοχής του Broca έδειξε ότι στα άτομα της πρώτης ομάδας, σε αυτά δηλαδή που έγιναν τρίγλωσσα σε μικρή ηλικία, οι δύο πρώτες γλώσσες τους επικαλύπτονταν, ενώ στα άτομα της δεύτερης ομάδας η πρώτη και η δεύτερη γλώσσα καταλάμβαναν γειτονικές περιοχές με μερική μόνο επικάλυψη. Επίσης, εντοπίστηκαν διαφορές και στις περιοχές του εγκεφάλου που ενεργοποιούνταν κατά την επεξεργασία της τρίτης γλώσσας. Τα άτομα της πρώτης ομάδας, όταν χρησιμοποιούσαν την τρίτη γλώσσα, ενεργοποιούσαν λιγότερο νευρικό υπόστρωμα στην περιοχή του εγκεφάλου που ονομάζεται BA 44, σε σύγκριση με τις δύο άλλες γλώσσες τους, ενώ δεν παρατηρήθηκε καμία διαφορά στη περιοχή BA 45 όσον αφορά στις γλώσσες που είχαν μάθει σε μικρή και σε μεγαλύτερη ηλικία. Στη δεύτερη ομάδα όμως απαιτούνταν περισσότερο νευρολογικό υπόστρωμα στην περιοχή BA 44 τόσο κατά την επεξεργασία της δεύτερης όσο και της τρίτης γλώσσας. Επιπλέον, στην περιοχή BA 45 παρατηρήθηκε υψηλότερη μεταβλητότητα στα άτομα της δεύτερης ομάδας, όταν αυτά μιλούσαν τις γλώσσες που έμαθαν σε μικρή αλλά και σε μεγαλύτερη ηλικία.

Οι ερευνητές κατέληξαν ότι, στα άτομα που μαθαίνουν τρεις γλώσσες σε μικρή ηλικία, το δίκτυο στην περιοχή BA 44 είναι «ικανοποιητικά ευπροσάρμοστο ώστε να επιτρέπει την ενσωμάτωση των γλωσσών που αποκτώνται αργότερα» (Wattendorf et al., 2001: 624). Αντίθετα, τα άτομα που γίνονται τρίγλωσσα σε μεγάλη ηλικία επιστρατεύουν περισσότερο νευρολογικό υπόστρωμα όταν χρησιμοποιούν τη δεύτερη και την τρίτη τους γλώσσα. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι τα δύο επιμέρους πεδία της περιοχής του Broca δεν είναι μόνο χωρικά διαφοροποιημένα, αλλά και λειτουργικά (Franceschini et al., 2003).

Ωστόσο, υπάρχουν έρευνες που έγιναν σε τρίγλωσσα άτομα και οι οποίες έδειξαν περιοχές με επικάλυψη κατά την επεξερ-

γασία λέξεων σε διάφορες γλώσσες, ανεξάρτητα από την ηλικία εκμάθησης της γλώσσας και την ίδια τη γλώσσα. Τα αποτελέσματα της έρευνας των Kim et al. (1997) έδειξαν ότι κατά την επεξεργασία λέξεων και στις τρεις γλώσσες τα τρίγλωσσα άτομα παρουσίασαν ενεργοποίηση σε περιοχές που επικαλύπτονταν και συγκεκριμένα στην περιοχή του Wernicke. Επίσης, στη μελέτη των Franceschini και Zappatore (2001) αναφέρεται ότι οι λεκτικές και σημασιολογικές πλευρές της γλωσσικής επεξεργασίας όλων των γλωσσών που γνωρίζει ένα άτομο εντοπίζονται στις ίδιες περιοχές του εγκεφάλου, χωρίς να επηρεάζονται από τον παράγοντα «ηλικία».

B2. Επίπεδο στην ξένη γλώσσα

Έρευνες που διεξήχθησαν σε τρίγλωσσα άτομα, προκειμένου να διαπιστωθεί αν το επίπεδο στην κάθε γλώσσα ενός τρίγλωσσου παίζει ρόλο στην εγκεφαλική ημισφαιρική εξειδίκευση για κάθε γλώσσα, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι υπάρχει σημαντική επικάλυψη ως προς τις περιοχές του εγκεφάλου που συμμετέχουν στην επεξεργασία των γλωσσών, ιδιαίτερα αν το άτομο βρίσκεται σε υψηλό επίπεδο και στις τρεις γλώσσες (Vingerhoets et al., 2003· Wattendorf et al., 2001· Yetkin et al., 1996).

Συγκεκριμένα, οι Yetkin et al. (1996) μελέτησαν τη δραστηριοποίηση του εγκεφάλου κατά τη δοκιμασία προφορικής ευφράδειας σε πέντε τρίγλωσσους και βρήκαν ότι οι περιοχές του εγκεφάλου που δραστηριοποιούνταν κατά τη διάρκεια της δοκιμασίας συνέπιπταν σημαντικά και στις τρεις γλώσσες. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι μόνο όταν οι ομιλητές μιλούσαν τη γλώσσα την οποία κατείχαν σε χαμηλότερο επίπεδο υπήρχε μεγαλύτερη εγκεφαλική δραστηριοποίηση. Οι Wattendorf et al. (2001) μελέτησαν τη δραστηριοποίηση του εγκεφάλου σε επτά τρίγλωσσους, οι οποίοι βρισκόταν σε υψηλό επίπεδο και στις τρεις γλώσσες, κατά τη διάρκεια δοκιμασίας στην οποία τους ζητήθηκε να διηγηθούν τι είχαν κάνει την προηγούμενη μέρα. Οι ερευνητές παρατήρησαν σημαντική επικάλυψη στις περιοχές του

εγκεφάλου που δραστηριοποιούνται κατά τη διάρκεια της δοκιμασίας και στις τρεις γλώσσες των τρίγλωσσων.

Με τα παραπάνω ευρήματα είναι σύμφωνη και η έρευνα των Vingerhoets et al. (2003), η οποία διεξήχθη σε τρίγλωσσους. Στη συγκεκριμένη έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι περιοχές του εγκεφάλου, οι οποίες εμφάνισαν δραστηριοποίηση συνέπιπταν κατά την επεξεργασία και των τριών γλωσσών. Οι εγκεφαλικές αυτές περιοχές ήταν ο οπίσθιος μετωπιαίος λοβός και των δύο εγκεφαλικών ημισφαιρίων, συμπεριλαμβανομένης της περιοχής του Broca, καθώς και η κροταφική έλικα του αριστερού ημισφαιρίου.

Η παραπάνω μελέτη έδειξε ότι η παραγωγή λόγου σε διαφορετικές γλώσσες ενεργοποιεί σε μεγάλο βαθμό τις ίδιες περιοχές, αλλά ότι ο εγκέφαλος χρειάζεται να ενεργοποιήσει περισσότερα νευρολογικά υποστρώματα για τις γλώσσες που αποκτήθηκαν αργότερα, ειδικά όταν οι γλώσσες που το άτομο επιθυμεί να μιλήσει είναι σε άριστο επίπεδο. Τα ευρήματα αυτά δεν υποστηρίζουν ότι οι γλώσσες που αποκτήθηκαν αργότερα προβαίνουν σε μεγαλύτερη ενεργοποίηση του δεξιού εγκεφαλικού ημισφαιρίου. Τέλος, όταν το άτομο βρίσκεται σε υψηλό επίπεδο σε μια γλώσσα ενεργοποιείται περισσότερο ο ινιακός λοβός, ενώ το χαμηλό επίπεδο φαίνεται να σχετίζεται με αυξημένη ενεργοποίηση του οπίσθιου μετωπιαίου λοβού στο αριστερό εγκεφαλικό ημισφαίριο.

B3. Είδος γλωσσικών ερεθισμάτων

Εκτός από τις άλλες παραμέτρους, η συμμετοχή των δύο εγκεφαλικών ημισφαιρίων στην επεξεργασία των γλωσσών που γνωρίζει ένα άτομο εξαρτάται και από το είδος των γλωσσικών ερεθισμάτων που το άτομο καλείται κάθε φορά να επεξεργαστεί. Η περιοχή BA 44 αποδείχθηκε ότι εξυπηρετεί τη συντακτική επεξεργασία (Friederici et al., 2000a, 2000b· Dapretto & Bookheimer, 1999), ενώ στην περιοχή BA 45 λαμβάνει χώρα η έρευνα για την ανεύρεση και την επεξεργασία της εκάστοτε λέξης (Klein et al., 1994). Επίσης, στην ίδια περιοχή εκτελείται και η σημασιολογία

κή επεξεργασία (Friederici et al., 2000a, 2000b). Έχει βρεθεί (Franceschini & Zappatore, 2001) ότι η συντακτική και σημασιολογική επεξεργασία όλων των γλωσσών που γνωρίζει ένα άτομο συμπίπτουν ως προς τις περιοχές του εγκεφάλου στις οποίες αυτές εκτελούνται. Το γεγονός αυτό υποδεικνύει ότι οι λεκτικές λειτουργίες που σχετίζονται με τις διάφορες γλώσσες ενός πολύγλωσσου έχουν στενή σχέση η μία με την άλλη.

B4. Τρόπος εκμάθησης της τρίτης γλώσσας

Οι ερευνητές που ασχολήθηκαν με τον τρόπο εκμάθησης μιας τρίτης γλώσσας εστίασαν το ενδιαφέρον τους στο αν ο επίσημος τρόπος εκμάθησης μιας τρίτης γλώσσας επηρεάζει την τριγλωσσική ικανότητα (Dewaele, 2001· Kirsch, 2006· Thomas, 1988· Zobl, 1993).

Ο Thomas (1988) τονίζει τη σπουδαιότητα του επίσημου τρόπου εκμάθησης της τρίτης γλώσσας μέσα από δραστηριότητες γραπτού και προφορικού τύπου στο σχολείο. Ισχυρίζεται ότι η εκμάθηση τρίτης γλώσσας σε επίσημο σχολικό περιβάλλον έχει ως αποτέλεσμα υψηλές επιδόσεις των τριγλωσσων σε δοκιμασίες που απαιτούν σύνθετους γλωσσικούς χειρισμούς.

Ο Zobl (1993) εστίασε το ενδιαφέρον του στη διαδικασία εκμάθησης της τρίτης γλώσσας από δίγλωσσα άτομα σε σχολικό περιβάλλον. Διαπίστωσε ότι οι δίγλωσσοι του δείγματός του ακολουθούσαν λιγότερο συμβατικούς τρόπους εκμάθησης της τρίτης γλώσσας σε σχέση με τους μονόγλωσσους που μάθαιναν την ίδια γλώσσα ως δεύτερη.

Ο Dewaele (2001) σύγκρινε την επίδοση τριγλωσσων μαθητών στον προφορικό λόγο σε επίσημο και ανεπίσημο περιβάλλον. Ειδικότερα διερεύνησε αν ο επίσημος τρόπος εκμάθησης της τρίτης γλώσσας οδηγούσε σε πιο αποτελεσματικό έλεγχο της γλωσσικής παραγωγής. Χρησιμοποίησε επίσημους και ανεπίσημους τρόπους εξέτασης του προφορικού λόγου τριγλωσσων μαθητών και βρήκε ότι σε επίσημο περιβάλλον οι τριγλωσσοι έκαναν λιγότερα λάθη στον προφορικό λόγο (π.χ. χρησιμοποιούσαν

λιγότερες εκφράσεις με ανάμικτα στοιχεία και από τις τρεις γλώσσες που γνώριζαν), ενώ αυτό δεν συνέβαινε κατά τη διάρκεια μιας ανεπίσημης προφορικής συνέντευξης.

Η Kirsch (2006) διερεύνησε τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν τρεις γλώσσες σε ένα πολυγλωσσικό περιβάλλον. Αυτό που κατέδειξε η έρευνά της είναι ότι σε πολυγλωσσικό περιβάλλον, αν και υπάρχουν άφθονα γλωσσικά ερεθίσματα από διάφορες γλώσσες και πολλές ευκαιρίες εκμάθησης γλωσσών με ανεπίσημο τρόπο, η εκμάθηση των γλωσσών διεξάγεται με επίσημο τρόπο σε τυπικό σχολικό περιβάλλον. Τα παιδιά που ζουν σε πολυγλωσσικό περιβάλλον δεν ακολουθούν μια φυσική, ανεπίσημη διαδικασία εκμάθησης των γλωσσών μέσω εμβάπτισης (immersion) στις γλώσσες του περιβάλλοντος, αλλά προτιμούν μια επίσημη διαδικασία όπως αυτή που ακολουθείται στο σχολείο. Επίσης, θεωρούν τον επίσημο τρόπο εκμάθησης γλωσσών πιο αποτελεσματικό και πιστεύουν ότι βελτιώνονται στις δεξιότητες του προφορικού αλλά κυρίως του γραπτού λόγου μόνο όταν εμπλέκονται σε επίσημες δραστηριότητες, όπως το να γράφουν ορθογραφία και να κάνουν γραμματικές ασκήσεις.

Βιβλιογραφία

- Albert, M. & Obler, L. (1978). *The bilingual brain: Neuropsychological and neurolinguistic aspects of bilingualism*. New York: Academic Press.
- Anders, F. (1990). *Zweitsprache durch die Schule: Französisch und Deutsch als Unterrichtssprache*. Berne: Paul Haupr.
- Andreou, G. (2007). Phonological awareness in bilingual and trilingual schoolchildren. *Linguistics Journal*, 3(3), 8-15.
- Andreou, G. & Karapetsas, A. (2001). Hemispheric asymmetries of visual ERPs in left-handed bilinguals. *Cognitive Brain Research*, 12, 333-335.
- Andreou, G., Andreou, E., & Vlachos, F. (2006). Individual Differences in Second Language Learning Among University Students. In Hogan, S.N. (Ed.), *Trends in Learning Research* (pp. 81-98). New York: Nova Science.

- Andreou, G., Karapetsas, A., Gourgoulisianis, K. I. & Molyvdas, P. A. (2000). Left-handedness and inheritance of bronchial asthma. *Perceptual and Motor Skills*, 90, 371-372.
- Andreou, G., Krommydas, G., Gourgoulisianis, K. I., Karapetsas, A. & Molyvdas, P. A. (2002). Handedness, asthma and allergic disorders: Is there an association? *Psychology, Health & Medicine*, 7(1), 53-60.
- Annett, M. (1985). *Left, right, hand and brain: The right shift theory*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Annett, M. (1993). Handedness and educational success: The hypothesis of a genetic balanced polymorphism with heterozygote advantage for laterality and ability. *British Journal of Developmental Psychology*, 11, 359-370.
- Annett, M. & Kilshaw, D. (1983). Right and left hand skill II: Estimating the parameters of the distribution of L-R differences in males and females. *British Journal of Psychology*, 74, 269-283.
- Bacon, S. (1992). The relationship between gender, comprehension, processing strategies, and cognitive and affective response in second-language listening. *The Modern Language Journal*, 76, 160-178.
- Bain, B. & Yu, A. (1980). Cognitive consequences of raising children bilingually: One parent, one language. *Canadian Journal of Psychology*, 34, 304-313.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση* (Α. Αλεξανδροπούλου, μετάφραση). Αθήνα: Gutenberg.
- Beeman, M., Friedman, R. B., Grafman, J., Perez, E., Dimond, S. & Lindsay, M. B. (1994). Summation priming and coarse semantic coding in the right hemisphere. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 6, 26-45.
- Benbow, C. P. (1986). Physiological correlates of extreme intellectual precocity. *Neuropsychologia*, 24, 719-725.
- Bever, T. G., Carrithers, C., Cowart, W. & Townsend, D. J. (1989). Language processing and familial handedness. In A. M. Galaburda (Ed.), *From reading to neurons: Issues in the biology of language and cognition* (pp. 331-357). Cambridge, MA: MIT Press.
- Βλάχος, Φ. (1998). *Αριστεροχειρία: Μύθοι και πραγματικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bottini, G., Corcora, R., Sterzi, R., Schenone, P. & Scarpa, P. (1994). The role of the right hemisphere in the interpretation of figurative aspects of

- language. A positron emission tomography activation study. *Brain*, 117, 1241-1253.
- Boyle, J. (1987). Sex differences in listening vocabulary. *Language Learning*, 37, 273-284.
- Broadman, K. (1909). *Vergleichende Lokalisationslehre der Grosshirnrinde in ihren Prinzipien dargestellt auf Grund des Zeeelenbaues*. Leipzig: Barth.
- Broca, P. (1861). Perte de la parole. Ramollissement chronique et destruction partielle du lobe antérieur gauche du cerveau. *Bull. Soc. Antrop. Paris*, 2, 219.
- Brownell, H. H., Simpson, T. L., Bihrlé, A. M., Potter, H. H. & Gardner, H. (1990). Appreciation of metaphoric alternative word meanings by left and right brain damaged patients. *Neuropsychologia*, 28, 375-384.
- Carroll, J. B. (1966). The contributions of psychological theory and educational research to the teaching of foreign languages. In A. Valdman (Ed.), *Trends in Language Teaching* (pp. 93-106). New York: McGraw-Hill.
- Cenoz, J. (1998). Multilingual education in the Basque Country. In J. Cenoz & F. Genesee (Eds.), *Beyond bilingualism. Multilingualism and multilingual education* (pp. 175-191). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J., & Lindsay, D. (1996). English in primary school: teaching a third language to eight year olds in the Basque Country. *Cuadernos de Filología Inglesa*, 5(1), 81-102.
- Chastain, K. (1969). Prediction of Success in Audio-Lingual and Cognitive Classes. *Language Learning*, 19, 27-39.
- Chiarello, C. (1991). Interpretation of word meanings by the cerebral hemispheres: One is not enough. In P. Schwanenflugel (Ed.), *The psychology of word meanings* (pp. 251-278). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cook, V. (1991). The poverty-of-the-stimulus argument and multi-competence. *Second Language Research*, 7, 103-117.
- Cook, V. (2001). *Second Language Learning and Language Teaching* (3rd ed.). London: Hodder Arnold.
- Cummins, J. (1978). Bilingualism and the development of metalinguistic awareness. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 9, 131-149.
- Cummins, J. (1980). The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue. *TESOL Quarterly*, 14, 175-187.

- Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας* (μετάφραση Σ. Αργύρη). Αθήνα: Gutenberg.
- Dapretto, M., & Bookheimer, S. (1999). Form and content: dissociating syntax and semantics in sentence comprehension. *Neuron*, 24, 427-432.
- Dewaele, J.-M. (2001). Activation or inhibition? The interaction of L1, L2 and L3 on the language mode continuum. In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Eds.), *Crosslinguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (pp. 69-89). Clevedon: Multilingual Matters.
- Díaz-Campos, M. (2004). Context of Learning in the Acquisition of Spanish Second Language Phonology. *SSLA*, 26, 249-273.
- Ehrman, M. & Oxford, R. (1989). Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adult language learning strategies. *The Modern Language Journal*, 73, 1-13.
- Ervin, S. & Oswood, C. (1954). Second language learning and bilingualism. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 49, 139-146.
- Farhady, H. (1982). Measures of language proficiency from the learner's perspective. *TESOL Quarterly*, 16, 43-59.
- Francheschini, R. & Zappatore, D. (2001, September 13-15). *Language learning strategies in the course of life: A language biographic approach*. Paper presented at the 2nd international Conference on Third Language Acquisition and Trilingualism. Leuwarden.
- Francheschini, R., Zappatore, D., & Nitsch, C. (2003). Lexicon in the brain: what neurobiology has to say about languages. In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Eds.), *The Multilingual Lexicon* (pp. 153-166). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Friederici, A. D., Opitz, B., & Von Cramon, D. Y. (2000a). Segregating semantic and syntactic aspects of processing in the human brain: An fMRI investigation of different word types. *Cerebral Cortex*, 10, 698-705.
- Friederici, A. D., Meyer, M. & Von Cramon, D. Y. (2000b). Auditory language comprehension: An event-related fMRI study on the processing of syntactic and lexical information. *Brain and Language*, 74, 289-300.
- Galloway, L. & Krashen, S. (1980). Cerebral organisation in bilingualism and second language. In R. Scarcella & S. Krashen (Eds.), *Research on*

- second language acquisition* (pp. 62-68). Rowley, MA: Newbury House.
- Ganschow, L. & Sparks, R. (1991). A screening instrument for foreign language learning problems: Evidence for a relationship between native and second language learning problems. *Foreign Language Annals*, 24, 383-398.
- Ganschow, L. & Sparks, R. (1995). Effects of direct instruction in Spanish phonology on the native language skills and foreign language skills and foreign language aptitude of at-risk foreign language learners. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 383-398.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Genesee, F. (1976). The Role of Intelligence in Second Language Learning. *Language Learning*, 26, 267-280.
- Genesee, F. (1978). A comparison of early and late second language learning. *Canadian Journal of Education*, 13, 115-127.
- Genesee, F. (1983). Bilingual education of majority language children: The immersion experiments in review. *Applied Psycholinguistics*, 4, 1-46.
- Geschwind, N. & Behan, P. O. (1982). Left handedness: Association with immune disease, migraine and developmental learning disorder. *Proceedings of the National Academy of the United States of America*, 79, 5097-5100.
- Goral, M., Erika, S., Levy, D., Obler, L. K. & Cohen, E. (2006). Cross-language lexical connections in the mental lexicon: Evidence from a case of trilingual aphasia, *Brain and Language*, 98, 235-247
- Gordon, H. W. (1980). Cerebral organization in bilinguals: I. Lateralization. *Brain and Language*, 9, 255-268.
- Grosjean, F. (1998). Studying bilinguals: methodological and conceptual issues. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1(2), 131-149.
- Grosjean, F. (2001). The bilingual's language modes. In J. L. Nicol (Ed.), *One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing* (pp. 1-22). Oxford: Blackwell.
- Guyton, G. A. (1992). Οι συνειρμικές περιοχές. Στο A. G. Guyton (επιμ.), *Ιατρική Φυσιολογία* (τόμ. γ, σσ. 830-834). Αθήνα: Επιστημονικές Εκδόσεις Γ. Παρισιάνος.
- Herdina, P. & Jessner, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism:*

- Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hufeisen, B. (1998). L3-Stand der Forschung-Was bleibt zu tun? In B. Hufeisen & B. Lindemann (Eds.), *L2-L3 und ihre zwischensprachliche Interaktion: Zu individueller Mehrsprachigkeit und gesteuertem Lernen* (pp. 169-183). Tübingen: Stauffenburg.
- Hufeisen, B. & Marx, N. (2007). How can DaF/E and EuroComGerm contribute to the concept of receptive multilingualism? Theoretical and practical considerations. In J. Thijse & L. Zeevaert (Eds.), *Receptive, multilingualism: Linguistic analyses, language policies and didactic concepts* (pp. 307-321). Amsterdam: John Benjamins.
- Inglis, J., Ruckman, M., Lawson, J. S., Maclean, A. W. & Monga, T. N. (1982). Sex differences in the cognitive effects of unilateral brain damage. *Cortex*, 18, 257-276.
- Jessner, U. (2006). *Linguistic awareness in multilinguals: English as a third language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Jessner, U. (2008). Teaching third languages: Findings, trends and challenges, *Language Teaching*, 41(1), 15-56.
- Johnson, K. (2001). *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching*. Harlow, UK: Longman.
- Καραπέτσας, Α. (1989). *Η γλώσσα του παιδιού*. Αθήνα: Σμυρنيωτάκης.
- Karapetsas, A. & Andreou, G. (1999). Cognitive development of fluent and nonfluent bilingual speakers assessed with tachistoscopic techniques. *Psychological Reports*, 84, 697-700.
- Karapetsas, A. & Andreou, G. (2001). Visual field asymmetries for rhyme and semantic tasks in fluent and nonfluent bilinguals. *Brain and Language*, 78, 53-61.
- Kim, K. H. S., Relkin, N. R., Lee, K.-M. & Hirsch, J. (1997). Distinct cortical areas associated with native and second languages. *Nature*, 388, 171-174.
- Kirsch, C. (2006). Young children learning languages in a multilingual context. *International Journal of Multilingualism*, 3(4), 258-279.
- Klein, D., Milner, B., Zatorre, R. J., Meyer, E. & Evans, A. C. (1994). The neural substrates underlying word generation: A bilingual functional-imaging study. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 92, 2899-2903.
- Kolb, B. & Whishaw, I. (1990). *Fundamentals of human neuropsychology* (3rd ed.). New York: W. H. Freeman.

- Lambert, W. E. & Anisfeld, E. (1969). A note on the relationship of bilingualism and intelligence. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 1, 123-128.
- Lambert, W. E. & Fillenbaum, S. (1959). A pilot study of aphasia among bilinguals. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 28-34.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Liedtke, W. W. & Nelson, L. D. (1968). Concept formation and bilingualism. *Alberta Journal of Educational Research*, 14, 225-232.
- Mackey, A. (2006). Second Language Acquisition. In R. W. Fasold & J. Connor-Linton (Eds.), *An Introduction to Language and Linguistics* (pp. 433-463). Cambridge: CUP.
- McGlone, J. (1980). Sex differences in human brain asymmetry: A critical survey. *Behavioral and Brain Sciences*, 3, 215-262.
- Meißner, F.-J. (2004). Transfer und Transferieren: Anleitungen zum Interkomprehensionsunterricht. In H. G. Klein & D. Rutke (Eds.), *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension* (pp. 39-66). Aachen: Shaker.
- Μήτσης, Ν. (1998). *Στοιχειώδεις Αρχές και Μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης (ή Ξένης) Γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Moffat, D. S., Hampson, E. & Lee, H. D. (1998). Morphology of the planum temporale and corpus callosum in left handers with evidence of left and right hemisphere speech representation. *Brain*, 121, 2369-2379.
- Newby, R. W. (1976). Effects of bilingual language system on release from proactive inhibition. *Perceptual and Motor Skills*, 43, 1059-1064.
- Obler, L. (1979). Right hemisphere participation in second language learning. In K. Diller (Ed.), *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Rowley, Mass: Newbury House.
- O'Boyle, M. W. & Benbow, C. P. (1990). Handedness and its relationship to ability and talent. In S. Coren (Ed.), *Left-handedness: Behavioral implications and anomalies* (pp. 343-372). Amsterdam: Elsevier.
- Ojemann, G. A. (1991). Cortical organisation of language. *Journal of Neuroscience*, 11, 2281-2287.
- Ojemann, G. A. & Whitaker, A. H. (1978). The bilingual brain. *Archives of Neurology*, 35, 409-412.
- Paradis, M. (1977). Bilingualism and aphasia. In H. A. Whitaker & H.

- Whitaker (Eds.), *Studies in Neurolinguistics* (pp. 78-95). New York: Academic Press.
- Paradis, M. (1981). Neurolinguistic organization of a bilingual's two languages. In J. E. Copeland & P. W. Davis (Eds.), *The Seventh LACUS Forum* (pp. 65-83). Columbia: Hornbeam Press.
- Paulston, C. B. (1978). Educational in a Bi/Multilingual Setting. *International Review of Education*, 24, 309-328.
- Peal, E. & Lambert, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs: General and Applied*, 76, 1-23.
- Posner, I. M. & Pavese, A. (1998). Anatomy of word and sentence meaning. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 95, 899-905.
- Ribot, T. (1882). *Disease of memory: An essay in the positive psychology*. London: Paul.
- Ricciardelli, A. L. (1992). Bilingualism and cognitive development in relation to threshold theory. *Journal of Psycholinguistic Research*, 21, 301-316.
- Σαββάκη, Ε. (1997). *Οι παράλληλοι εαυτοί μας*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP.
- Sparks, R. & Ganschow, L. (1995). Parent perceptions in the screening for performance in foreign language courses. *Foreign Language Annals*, 28, 371-391.
- Sparks, R., Ganschow, L. & Pohlman, J. (1989). Linguistic coding deficits in foreign language learners. *Annals of Dyslexia*, 39, 179-195.
- Sparks, R., Ganschow, L., Artzer, M. & Patton, J. (1997). Foreign language proficiency of at-risk and non at-risk learners over 2 years of foreign language instruction: A follow-up study. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 92-98.
- Sperling, M. T. (1990). Social-cognitive development of bilingual and monolingual children. *Dissertation Abstracts International*, 50, 5348-5349.
- Spolsky, B. (1989). *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: OUP.
- Tallal, P. (1991). Hormonal influences in developmental learning disabilities. *Psychoendocrinology*, 16, 203-211.
- Thomas, J. (1988). The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 9 (3), 235-246.

- Τριάρχη-Herrmann, B. (2000). *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία. Μια Ψυχολογολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φιλιππάκη-Warburton, E. (1992). *Εισαγωγή στη θεωρητική γλωσσολογία* (6η έκδ.). Αθήνα: Νεφέλη.
- Ullman, M. T. (2001a). The neural basis of lexicon and grammar in first and second language: The declarative/procedural model. *Bilingualism: Language and Cognition*, 4, 105-122.
- Ullman, M. T. (2001b). A neurocognitive perspective on language: The declarative/procedural model. *Nature Reviews Neuroscience*, 2, 717-726.
- Ullman, M. T. (2004). Contributions of memory circuits of language. The declarative/procedural model. *Cognition*, 92, 231-270.
- Vaid, J. (1983). Bilingualism and brain lateralization. In S. Segalowitz (Ed.), *Language functions and brain organization* (pp. 315-339). New York: Academic Press.
- Vaid, J. (1987). Visual field asymmetries for rhyme and asyntactic category judgments in monolingual and fluent early and late bilinguals. *Brain and Language*, 30, 263-277.
- Valencia, J. F. & Cenoz, J. (1992). The role of bilingualism in foreign language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 13(5), 433-449.
- Van Strien, W. J., Licht, R., Bouma, A. & Bakker, J. D. (1989). Event-related potentials during word-reading and figure-matching in left-handed and right-handed males and females. *Brain and Language*, 37, 525-547.
- Vingerhoets, G., Van Borsel, J., Tesink, C., Van den Noort, M., Deblaere, K., Seurinck, R., Vandemaele, P. & Achten, E. (2003). Multilingualism: an fMRI study. *NeuroImage* 20 (4), 2181-2196.
- Wattendorf, E., Westermann, B., Zappatore, D., Franceschini, R., Ludi, G., Radu, E.-W., & Nitsch, C. (2001). Different languages activate different subfields in Broca's area. *NeuroImage* 13, 624.
- Weineich, U. (1953). *Languages in contact: Findings and problems*. New York: Linguistic Circle of New York.
- Wernicke, C. (1874). *Der aphasische Symptomenkomplex. Eine psychologische Studie auf anatomischer Basis*. Breslau, Polland: M. Cohn & Weigert.
- Yetkin, O., Yetkin, Z., Haughton, V. M. & Cox, R. W. (1996). Use of func-

- tional MR to map language in multilingual volunteers. *American Journal of Neuroradiology*, 17, 473-477.
- Young, A. & Ellis, A. (1985). Different modes of lexical access for words presented in left and right visual hemifields. *Brain and Language*, 24, 326-358.
- Zaidel, E. & Peters, A. M. (1981). Phonological encoding and ideographic reading by the disconnected right hemisphere: Two case studies. *Brain and Language*, 14, 205-234.
- Zaidel, E. (1978). Lexical organization in the right hemisphere. In P. Buser & A. Rougeul-Buser (Eds.), *Cerebral correlates of conscious experience* (pp. 177-197). Amsterdam: Elsevier.
- Zaidel, E. (1983). A response to Gazzaniga. Language in the right hemisphere, convergent perspectives. *American Psychologist*, 38, 542-546.
- Zaidel, E. (1990). Language functions in the two hemispheres following complete cerebral commissurotomy and hemispherectomy. In F. Boller & J. Grafman (Eds.), *Handbook of neuropsychology* (vol. 4, pp. 115-150). New York: Elsevier.
- Zobl, H. (1993). Prior linguistic knowledge and the conservation of the learning procedure: grammaticality judgments of unilingual and multilingual learners. In S. M. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp. 176-196). Amsterdam: John Benjamins.

Η κατάκτηση του γλωσσικού μηχανισμού

*Τό δὲ πείθεσθαι τῷ καθαρῷ λόγῳ
καὶ τῷ θεῷ, ταυτόν ἐστι.*

ΠΛΑΤΩΝΑΣ, 4ος αι. π.Χ.

Η γλώσσα δεν είναι απλώς εργαλείο επαφής και επικοινωνίας αλλά μια πρόκληση και ένα όργανο σκέψης, καθώς και μια πηγή πολιτισμού. Για να φτάσει όμως ο λόγος να είναι αληθινός ηγεμόνας στον ανθρώπινο βίο, όπως ισχυρίζεται ο Ισοκράτης («Καὶ τῶν ἔργων καὶ τῶν διανοημάτων ἀπάντων εὐρήσομεν τὸν λόγον ἡγεμόνα», *Νικοκλ.*, Γ'), και ίσως προς τον θεό, όπως ισχυρίζεται ο Πλάτωνας («Τό δὲ πείθεσθαι τῷ καθαρῷ λόγῳ καὶ τῷ θεῷ, ταυτόν ἐστι», *Κρίτων*, 40), είναι αναγκαία η διέλευσή του από ορισμένα στάδια, τα οποία οδηγούν βαθμιαία τον άνθρωπο στη γλωσσική κατάκτηση.

1. Τα στάδια της γλωσσικής κατάκτησης

Η κατάκτηση της γλώσσας ακολουθεί ορισμένα στάδια, των οποίων η σειρά και το περιεχόμενο είναι κοινά για όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από την ιδιαίτερη υφή της γλώσσας που ομιλείται στο περιβάλλον τους. Εκεί όπου τα στάδια αυτά διαφοροποιούνται είναι η διάρκειά τους, η οποία σχετίζεται με τις ατομικές διαφορές και τους προσωπικούς ρυθμούς ανάπτυξης των παιδιών. Τα στάδια της γλωσσικής κατάκτησης από τα οποία περνούν όλα τα παιδιά περιγράφονται αναλυτικότερα στη συνέχεια:

α. *Προομιλητικό ή στάδιο φωνολογικής ανάπτυξης* (από 0 έως 10-12 μηνών). Σε αυτό το στάδιο ο τομέας που αναπτύσσεται σχεδόν αποκλειστικά είναι ο φωνολογικός. Η φωνολογική ανάπτυξη περιλαμβάνει τρεις φάσεις.

Η *πρώτη φάση* (από 0 έως 3 μηνών) χαρακτηρίζεται από παραγωγή άναρθρων κραυγών όλων των ειδών. Στη συγκεκριμένη φάση το παιδί παράγει ήχους που μπορεί να μην υπάρχουν στο γλωσσικό του περιβάλλον, ακόμη και να ανήκουν σε άλλες γλώσσες με τις οποίες δεν έχει καμιά επαφή.

Η *δεύτερη φάση* (από 3 έως 6-8 μηνών) περιλαμβάνει βαβίσματα και γουργουρίσματα, που αποβλέπουν σε κάποιας μορφής επικοινωνία του παιδιού με το άμεσο περιβάλλον. Σε αυτή τη φάση η φωνολογική παραγωγή είναι πιο συστηματική από ό,τι στην πρώτη φάση και διακρίνεται από κοινωνική σκοπιμότητα.

Η *τρίτη φάση* (από 6-8 έως 10-12 μηνών) χαρακτηρίζεται από μια συστηματική παραγωγή ιδιόμορφων φωνολογικών συνόλων που εμπεριέχουν στοιχεία τονισμού και ρυθμού και σημαίνουν πάντοτε κάτι (χαρά, δυσαρέσκεια, ικανοποίηση). Η φάση αυτή συνδέει το προγλωσσικό με το κυρίως γλωσσικό στάδιο ανάπτυξης του παιδιού που αρχίζει με την παραγωγή της πρώτης λέξης.

β. *Στάδιο της μίας λέξης ή ολοφραστικό στάδιο* (από 10-12 έως 18-20 μηνών περίπου). Στο εν λόγω στάδιο το παιδί παράγει την πρώτη του λέξη. Οι διάφορες μεμονωμένες λέξεις που το παιδί δημιουργεί εν συνεχεία δεν έχουν την ίδια λειτουργία με τις λέξεις που χρησιμοποιούν οι ενήλικες. Οι λέξεις αυτές λειτουργούν στο παιδί ως τύποι αντιπροσωπευτικοί προτάσεων και είναι δυνατόν να σημαίνουν μια διαπίστωση, να εκφράζουν ένα συναίσθημα. Δεν υπάρχει λοιπόν αντιστοιχία ανάμεσα στη μορφή και στο περιεχόμενο της γλώσσας του παιδιού, αφού οι μεμονωμένες λέξεις την περίοδο αυτή σημαίνουν πάρα πολλά για το παιδί, τα οποία ωστόσο είναι δύσκολο να διαπιστωθούν λόγω του ελλειπτικού χαρακτήρα με τον οποίο η γλώσσα λειτουργεί στο συγκεκριμένο στάδιο.

γ. *Στάδιο προτάσεων με δύο λέξεις ή στάδιο τηλεγραφικού λόγου* (από 18-20 μηνών έως 2 ετών). Σε αυτό το στάδιο το παιδί αρχίζει να παράγει προτάσεις αλλά μόνο με δύο λέξεις, οι οποίες μπορεί να είναι ρήματα, ουσιαστικά, επίθετα και επιρρήματα, ενώ τα υπόλοιπα μέρη του λόγου απουσιάζουν. Αυτός ο τρόπος χρήσης της γλώσσας θυμίζει τηλεγράφημα, γι' αυτό και ονομάζεται *τηλεγραφικός*.

Οι συνδυασμοί των δύο λέξεων δεν είναι τυχαίοι. Το παιδί, όταν παράγει προτάσεις με δύο λέξεις, δεν συνδέει οποιοσδήποτε λέξεις με οποιονδήποτε τρόπο. Χρησιμοποιεί ορισμένες λέξεις ως άξονα της πρότασης και δίπλα τους τοποθετεί όλες τις άλλες. Γι' αυτόν το λόγο ο παραπάνω τρόπος σχηματισμού της πρότασης ονομάστηκε *αξονικό μοντέλο*. Με λίγα λόγια, τα γλωσσικά στοιχεία που το παιδί διαθέτει δεν λειτουργούν μεμονωμένα, αλλά οργανώνονται σε ένα πρώτο σύστημα και δημιουργούν μια υποτυπώδη γραμματική.

δ. *Στάδιο προτάσεων με τρεις λέξεις* (2-3 ετών). Κατά την περίοδο αυτή οι προτάσεις που το παιδί παράγει διευρύνονται και συνήθως απαρτίζονται από τρεις λέξεις. Η επιλογή και η θέση των λέξεων μέσα στις προτάσεις δεν είναι τυχαίες ούτε στο εν λόγω στάδιο. Οι συνηθέστερες δομές που οι προτάσεις εμφανίζουν τη συγκεκριμένη περίοδο είναι: (1) υποκείμενο-ρήμα-αντικείμενο, (2) υποκείμενο-ρήμα-τοπικός προσδιορισμός, και (3) υποκείμενο-τοπικός προσδιορισμός-άρνηση. Εκείνο που προέχει στην παρούσα φάση δεν είναι τόσο η μορφολογία (κλίση των λέξεων) όσο η δομή των προτάσεων και η τοποθέτηση των λέξεων μέσα σε αυτές.

ε. *Στάδιο πλήρους συντακτικής και μορφολογικής ανάπτυξης* (3-6 ετών). Πρόκειται για το τελευταίο στάδιο στη διαδικασία κατάκτησης των βασικών δομών της μητρικής γλώσσας, το οποίο διακρίνεται από μια ταχύτατη εξέλιξη της γλωσσικής ικανότητας του παιδιού όχι μόνο στον τομέα της γλωσσικής πρόσληψης αλ-

λά και σε εκείνο της γλωσσικής παραγωγής. Τώρα ολοκληρώνεται βαθμιαία η κατάκτηση των βασικών συντακτικών και μορφολογικών δομών, με αποτέλεσμα στο τέλος του σταδίου, στην ηλικία των έξι περίπου ετών, η γλώσσα του παιδιού να προσεγγίζει αισθητά και μερικές φορές να ταυτίζεται με τη γλώσσα των ενηλίκων.

2. Φυσιολογική γλωσσική ανάπτυξη στη νηπιακή, παιδική και εφηβική ηλικία

Η ανάπτυξη του παιδιού συνιστά αφενός ένα δυναμικό και εξελικτικό και αφετέρου ένα σύνθετο φαινόμενο. Είναι δυναμικό επειδή χαρακτηρίζεται από την απόλυτη εξάρτηση μητέρας-παιδιού στα πρώτα χρόνια της ζωής ενός νεογέννητου έως την (πλήρη/μερική) αυτονομία του παιδιού σε μεταγενέστερες χρονικές περιόδους. Είναι σύνθετο επειδή δύναται να διαιρεθεί σε εξελικτικά στάδια (π.χ. κοινωνικό, γλωσσικό, ψυχοσυναισθηματικό), τα οποία ωστόσο αλληλεπιδρούν σε τέτοιο βαθμό και έκταση ώστε η διάκρισή τους να επιχειρείται μονάχα για διδακτικούς ή ερευνητικούς λόγους. Στην πραγματικότητα ό,τι ισχύει είναι μια στενή σχέση και αλληλεξάρτηση των διαφόρων φάσεων της ανάπτυξης του παιδιού, γεγονός που αποδεικνύει τη σύνθετη εξελικτική πορεία του σε σχέση με το περιβάλλον και το οικογενειακό του υπόβαθρο (Αμπατζόγλου, 2001).

Όπως έχει αναφερθεί στον πρόλογο, η γλώσσα είναι μια μορφή επικοινωνίας, της οποίας τα ειδικά χαρακτηριστικά, όπως είναι η δημιουργικότητα και η περίπλοκη δομή τη διαφοροποιούν από κάθε άλλη μορφή επικοινωνίας. Παράλληλα, η γλώσσα ως σύστημα αποτελείται από πέντε συστατικά στοιχεία, τη σύνταξη, τη μορφολογία, τη φωνολογία, τη σημασιολογία και την πραγματολογία (Owens, 1996).

A. Φυσιολογική γλωσσική ανάπτυξη στη νηπιακή ηλικία

Λέγοντας «φυσιολογική γλωσσική ανάπτυξη στη νηπιακή ηλικία» εννοούμε τη γλώσσα που αναπτύσσεται υπό κανονικές συνθήκες στα τρία πρώτα έτη της ζωής του παιδιού. Η νηπιακή ηλικία (infancy) καλύπτει χρονικά τα δύο πρώτα χρόνια ζωής ενός παιδιού, ενώ η Menyuk (1988) περιλαμβάνει στην περίοδο αυτή και το τρίτο έτος, πρακτική την οποία θα ακολουθήσουμε κι εμείς στη παρούσα ανάλυση. Η Reddy (1999) αναφέρεται στους πρώτους δεκαπέντε μήνες ζωής ενός παιδιού ως *περίοδο της προ-γλωσσικής επικοινωνίας* (period of prelinguistic communication), την οποία διαιρεί σε πέντε διακριτές φάσεις: τη φάση του νεογέννητου, την περίοδο των πρώτων δύο-τριών μηνών, το μέσο του πρώτου χρόνου και τις περιόδους των οκτώ-δώδεκα και των δώδεκα-δεκαπέντε μηνών αντίστοιχα.

Η ανάλυσή μας θα ξεκινήσει με την ανάπτυξη της πραγματολογικής γνώσης του νηπίου, δηλαδή με τη μελέτη της δομής και του περιεχομένου των ποικίλων μηνυμάτων της καθημερινής γλωσσικής πρακτικής.

Βασικό χαρακτηριστικό της νηπιακής ηλικίας είναι η περιορισμένη χρήση γλωσσικών μέσων για την έκφραση της πρόθεσης, μια έλλειψη ωστόσο που αντισταθμίζεται από τη χρήση παραγλωσσικών μέσων, όπως ο επιτονισμός, οι χειρονομίες και οι εκφράσεις του προσώπου. Στην ηλικία των επτά μηνών περίπου εμφανίζονται διαφορετικά είδη επιτονισμού (Menyuk, 1988). Η Menyuk (1971) διαπίστωσε ότι σε αυτή την ηλικία το νήπιο δύναται να διακρίνει ερωτηματικές προτάσεις ή απλές δηλώσεις. Από το άλλο μέρος, οι Bates et al. (1975) μελετώντας τρία βρέφη ηλικίας δύο έως δώδεκα μηνών διαπίστωσαν την τάση τους για εξωτερίκευση των προθέσεών τους με τη χρήση αντικειμένων. Η Carter (1979) βρήκε ότι το βρέφος το οποίο μελέτησε την περίοδο που ήταν δώδεκα έως δεκαέξι μηνών μπορούσε να εκφράσει με μεγάλη συχνότητα τρία είδη προθετικών πράξεων: δηλώσεις, προσταγές και παρακλήσεις.

Όσον αφορά στη συνομιλιακή ικανότητα των βρεφών, η Donahue (1978) διαπίστωσε ότι τέσσερα νήπια ηλικίας δύο ετών απαντούσαν (με τη μορφή βρεφικών ήχων) στα λεγόμενα των μητέρων τους με στόχο τη συνέχιση της «συνομιλίας». Οι Wilcox και Webster (1980) βρήκαν ότι το επίπεδο γλωσσικής ικανότητας των βρεφών επηρεάζει τη συχνότητα των απαντήσεων και τη μορφή των παρακλήσεων τους για αναδιατύπωση του λόγου των ενηλίκων. Τα ερευνητικά ωστόσο δεδομένα αναφορικά με την οργάνωση του βρεφικού λόγου είναι περιορισμένα ίσως εξαιτίας της απροθυμίας των νηπίων να εμπλακούν σε παραγωγή συνεχούς λόγου (Menyuk, 1988).

Στον τομέα του λεξιλογίου, τα νήπια κατακτούν λέξεις που σχετίζονται άμεσα με τις εμπειρίες που βιώνουν πιο έντονα. Για παράδειγμα, μερικές από τις λέξεις που τα νήπια μαθαίνουν αμέσως είναι οι ακόλουθες, *μαμά, μπαμπάς, επάνω, όχι, που*. Με βάση ημερολόγια που κρατούν οι μητέρες, τα νήπια καταλαβαίνουν τις πρώτες δέκα λέξεις στην ηλικία των δώδεκα μηνών, τις επόμενες πενήντα στην ηλικία των δεκατεσσάρων μηνών και εκατό λέξεις στην ηλικία των δεκαεπτά μηνών. Τα νήπια παράγουν δέκα λέξεις στους δεκαπέντε μήνες περίπου και πενήντα στους δεκαεννέα περίπου μήνες. Σύμφωνα με τους Dale et al. (1989), έως και την ηλικία των είκοσι μηνών το μέγεθος του παραγωγικού λεξιλογίου τους αριθμεί περίπου εκατόν εξήντα οκτώ λέξεις. Οι Fenson et al. (1990) διαπίστωσαν ότι έως τους είκοσι τέσσερις μήνες το βρεφικό παραγωγικό λεξιλόγιο αγγίζει τις τριακόσιες δώδεκα, ενώ στην ηλικία των τριάντα μηνών τις πεντακόσιες σαράντα έξι λέξεις αντίστοιχα. Γενικά, η κατανόηση και η παραγωγή λέξεων συνδέεται με συγκεκριμένα περιβάλλοντα χρήσης, ενώ τα νήπια μονάχα μετά από μια περίοδο μίμησης και μηχανιστικής επανάληψης εμπλέκονται πιο ενεργά. Αυτή η ενεργός εμπλοκή και η όποια αφορά σε απόντα αντικείμενα λαμβάνει χώρα στην ηλικία των δύο ετών (Menyuk, 1988).

Αναφορικά με το σημασιολογικό και το συντακτικό τομέα, ορισμένοι ερευνητές όπως οι Menyuk (1969), Bloom (1970),

Bowerman (1973) και Brown (1973) διαπίστωσαν ότι τα νήπια είναι σε θέση να προβούν σε λεξικούς συνδυασμούς προς το τέλος του δευτέρου έτους. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα του Charman (1978) με βάση το οποίο βρέφη ηλικίας δεκαοκτώ έως είκοσι τεσσάρων μηνών κατανοούν μονάχα δύο ή τρεις λέξεις από το σύνολο των λέξεων που εμπεριέχονται στην πρόταση, της οποίας γίνονται κοινωνοί. Παράλληλα, η εμφάνιση πιο εκλεπτυσμένων δεξιοτήτων κατανόησης συνδέεται με την ικανότητά τους να αξιοποιήσουν επαρκώς και κατάλληλα μη γλωσσικές πληροφορίες, όπως χειρονομίες ή εκφράσεις του προσώπου. Οι Sachs και Truswell (1978) βρήκαν ότι προς το τέλος του ολοφραστικού σταδίου τα νήπια μπορούν να δώσουν εντολές του τύπου *δώσε ποτήρι*. Από το άλλο μέρος, ο Brown (1973) κατέληξε ότι ο αριθμός των λέξεων σε μια πρόταση συνδέεται άρρηκτα με την ωρίμαση του παιδιού. Έτσι, οι σχηματισμοί που βασίζονται σε δύο λέξεις εμφανίζονται συνήθως στους είκοσι πέντε μήνες, ενώ οι δομές με τρεις ή τέσσερις λέξεις στην ηλικία των τριάντα πέντε μηνών (Miller & Charman, 1981· Liebergott et al., 1985).

Οι δομές που αποτελούνται από δύο λέξεις εκφράζουν συνήθως μια από τις παρακάτω σημασιολογικές σχέσεις:

- Δράστης-δράση: *μαμμά κάθισε*
- Δράση-αντικείμενο: *σπρώξε φορτηγό*
- Δράστης-αντικείμενο: *μωρό αυτοκίνητο*
- Κτήτορας-κτήση: *μωρό αυτοκίνητο*
- Δεικτική αντωνυμία-ουσιαστικό: *εκείνο ψάρι*
- Ιδιότητα-ουσιαστικό: *καλό αγόρι*
- Τόπος-αντικείμενο: *εδώ φορτηγό*
- Δράση-τόπος: *πέσε εδώ*

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι τα νήπια δεν γνωρίζουν τις συντακτικές κατηγορίες του υποκειμένου, του ρήματος και του αντικειμένου, οι οποίες κατακτώνται σε μεταγενέστερα στάδια (Menyuk, 1988).

Τέλος, σχετικά με τη μορφοφωνολογική γνώση που αποκτά ένα νήπιο είναι σαφές ότι αυτό διαθέτει ελλιπή γνώση της μορφολογικής δομής της γλώσσας του κατά τη διάρκεια των πρώτων εννέα μηνών της ζωής του. Από την ηλικία ωστόσο των δώδεκα μηνών έως και τα δύο έτη παρατηρούνται σημαντικές αλλαγές (Menyuk, 1988). Κατά τη διάρκεια του πρώτου έτους της ζωής του, το νήπιο μπορεί να διακρίνει συλλαβές και ακολουθίες συλλαβών (Morse, 1979), ενώ στο δεύτερο έτος παρατηρείται είτε επανάληψη συλλαβών, είτε παράλειψη ασθενούς συλλαβής, είτε απλοποίηση συμφωνικών συμπλεγμάτων, είτε αφομοίωση (Mack & Lieberman, 1985).

B. Φυσιολογική γλωσσική ανάπτυξη στην παιδική ηλικία

Η παιδική ηλικία εκτείνεται χρονικά από τα τρία έως τα εννέα με δέκα έτη της ζωής ενός ανθρώπου.

Όσον αφορά στην ανάπτυξη της πραγματολογικής ικανότητας του παιδιού, οι Garvey και Hogan (1973), Shatz και Gelman (1973) και η Maratsos (1973) διαπίστωσαν ότι παιδιά ηλικίας τριών έως τεσσάρων ετών προσαρμόζουν υφολογικά το λόγο τους με βάση την ηλικία και το επίπεδο των ακροατών τους. Επίσης, τα παιδιά μπορούν να ανταποκριθούν στις γλωσσικές απαιτήσεις απλών συμφραζομένων, αλλά και να παράγουν γραμματικές δομές για την αφήγηση απλών και σύντομων ιστοριών. Επίσης, είναι σε θέση να διατυπώνουν παρακλήσεις, προσβολές και να ασκούν πίεση για ό,τι επιθυμούν με επιτακτικό τρόπο (Menyuk, 1988).

Στον τομέα του λεξιλογίου, οι Callanan και Markman (1982) διαπίστωσαν την τάση των παιδιών να κατηγοριοποιούν διάφορα αντικείμενα επί τη βάσει συλλογών και όχι τάξεων. Επίσης, αυτή τη χρονική περίοδο κατακτώνται οι προσωπικές αντωνυμίες (εγώ και εσύ), οι δεικτικές αντωνυμίες και διάφοροι προσδιοριστές (αυτό και εκείνο), ρήματα που δηλώνουν κίνηση (δίνω και

παίρνω), αλλά και τοπικά επιρρήματα (εδώ και εκεί). Οι Tfouni και Klatzky (1983) διαπίστωσαν ότι η κατάκτηση αυτών των γλωσσικών δομών λαμβάνει χώρα με την ενεργή συμμετοχή σε συζήτηση και την κατανόηση του ρόλου των χειρονομιών.

Χαρακτηριστικό γνώρισμα αυτής της ηλικιακής περιόδου αποτελούν και οι δομές που αποτελούνται από τρεις ή τέσσερις λέξεις και οι οποίες εκφράζουν συνήθως μια από τις παρακάτω σημασιολογικές σχέσεις:

- Δράστης-δράση-μετοχή (για την περίπτωση της αγγλικής γλώσσας): *ο μπαμπάς τρέχει*
- Δράστης-δράση-αντικείμενο: *μαμά σπρώξε φορτηγό*
- Δεικτική αντωνυμία-κτήση-κτήση: *εκείνο το καπέλο μου*
- Τόπος-ιδιότητα-αντικείμενο: *εδώ μεγάλη μπάλα*
- Δράση-αντικείμενο-τόπος: *βάλε φορτηγό εδώ*
- Δράση-τόπος-χρόνος: *πέσε κάτω τώρα αμέσως*
- Δεικτική αντωνυμία-δράστης-δράση: *εκείνο το αγόρι τρέχει*
- Κτήτορας-κτήση-κατάσταση: *το πόδι μου πονάει*

Ακόμα, τα παιδιά είναι σε θέση να καταλάβουν διάφορες τοπικές σχέσεις, όπως *μπροστά* ή *πίσω* (Menyuk, 1988). Ένα πρόσθετο χαρακτηριστικό αυτής της περιόδου είναι ότι τα παιδιά προτιμούν τα στοιχεία που ορίζουν μια λέξη, δηλαδή αποτελούν στοιχεία του ορισμού της, παρά τα στοιχεία που την περιγράφουν, αναφέρονται δηλαδή σε ιδιότητές της (Keil & Batterman, 1984). Τέλος, την περίοδο αυτή τίθενται οι βάσεις για την κατανόηση της συνδηλωτικής και της δηλωτικής σημασίας διαφόρων επιθέτων, αλλά και του μεταφορικού τρόπου έκφρασης (Menyuk, 1988).

Στον τομέα της σημασιολογικής και της συντακτικής ανάπτυξης, οι προτάσεις που εκφωνούνται αναπαράγουν το συντακτικό σχήμα «Υ(ποκείμενο)-Ρ(ήμα)-Α(ντικείμενο)», ενώ παρατηρείται και επέκταση των υπάρχουσών σημασιολογικών κατηγοριών. Επίσης, τα παιδιά αρχίζουν να κατανοούν και να χρησιμοποιούν

συνειδητά πλέον κανόνες, τους οποίους παλαιότερα επαναλάμβαναν. Ακόμα, επέρχεται αναδιοργάνωση των σημασιολογικών και των συντακτικών κανόνων, ενώ είναι εμφανείς και οι πρώτες απόπειρες παρατακτικής σύνδεσης των προτάσεων σε περιορισμένο αριθμό συμφραζομένων (Menyuk, 1988).

Τέλος, αναφορικά με τη μορφοφωνολογική ικανότητα, τα παιδιά είναι σε θέση να διακρίνουν τη σημασιολογική και φωνολογική υφή των λέξεων, αλλά και των θεμάτων τους και παράγουν συνεχώς λέξεις, οι οποίες είναι σύμφωνες με τους κανόνες άρθρωσης της μητρικής γλώσσας. Επιπλέον, παράγουν τα ομαλά και τα παραγόμενα θέματα των λέξεων, ενώ σταδιακά τίθενται οι βάσεις για την τελειοποίηση αυτών στην εφηβική ηλικία (Menyuk, 1988).

Γ. Φυσιολογική γλωσσική ανάπτυξη στην εφηβική ηλικία

Με τον όρο «γλωσσική ανάπτυξη στην εφηβεία» εννοούμε τη γλώσσα που μαθαίνουμε υπό κανονικές συνθήκες, όταν είμαστε στην εφηβική ηλικία, δηλαδή από τα 11 ή τα 12 έτη έως την πρώτη ενηλικίωση. Βέβαια, μερικοί μαθητές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση βρίσκονται σε χαμηλότερο επίπεδο γλωσσικής ανάπτυξης απ' αυτό που αντιστοιχεί στην ηλικία τους. Κάποιοι έχουν λιγότερες γλωσσικές ικανότητες και ικανότητες γραφής και ανάγνωσης και κάποιοι που αντιμετωπίζουν σοβαρές διαταραχές βρίσκονται ακόμα σε πρώιμο στάδιο ανάπτυξης της γλώσσας.

Οι έφηβοι που λειτουργούν σε προχωρημένα γλωσσικά επίπεδα δεν έχουν κατακτήσει μόνο τις βασικές δεξιότητες της περιόδου της αναπτυσσόμενης γλώσσας, αλλά μπορούν να παράγουν και να κατανοούν τις αφηγήσεις και τις πολύπλοκες προτάσεις, να συμπεραίνουν, να συνεχίζουν μια συζήτηση πάνω σε συγκεκριμένο θέμα και να κάνουν μεταγλωσσικές συζητήσεις. Παρόλο που αυτές οι ικανότητες έχουν ήδη αναπτυχθεί μέχρι την ηλικία της εφηβείας ωστόσο, σύμφωνα με τον Nelson (1998), εί-

ναι ακόμα ασταθείς. Η προφορική γλώσσα μπορεί να διακοπεί εύκολα από άγχος όταν αντιμετωπίζουν άγνωστο υλικό ή νέο λεξιλόγιο, έναν νέο επικοινωνιακό στόχο (όπως όταν πρόκειται να ζητήσουν κάποιον σε ραντεβού) ή μια νέα γνωστική λειτουργία (όπως η δημιουργία μιας επιστημονικής υπόθεσης). Δηλαδή η ανεύρεση κατάλληλων για κάθε περίπτωση λέξεων αποτελεί ακόμη πρόβλημα.

Οι νέες γλωσσικές δεξιότητες των εφήβων κατά την περίοδο αυτή αφορούν κυρίως στην ανάπτυξη της γλώσσας για πιο απαιτητικές κοινωνικές περιστάσεις, και σ' εκείνες τις δεξιότητες που σχετίζονται με την κριτική σκέψη (Whitmore, 2000). Η απόκτηση του λεξιλογίου αφορά στις εξής γλωσσικές μορφές (Nippold, 1988):

- Προχωρημένοι επιρρηματικοί σύνδεσμοι (παρομοίως, επιπλέον, συνεπώς, σε αντίθεση)
- Επιρρήματα που εκφράζουν πιθανότητα (πιθανότατα, σίγουρα), και επιρρήματα που εκφράζουν το μέγεθος (υπερβολικά, πάρα πολύ).
- Επακριβείς και τεχνικοί όροι που σχετίζονται με ακαδημαϊκό περιεχόμενο (βακτήρια, γονιμοποίηση, μόλυνση).
- Ρήματα με στοιχεία μεταγλωσσικά (προβλέπω, υπονοώ, συμπεραίνω), και μεταγνωστικά (υποθέτω, παρατηρώ).
- Λέξεις με πολλαπλά νοήματα (χτυπώ τη μπάλα, χτυπώ σε δημοπρασία)
- Λέξεις με πολλαπλές λειτουργίες (σκληρή πέτρα, σκληρή καρδιά).

Επιπλέον, οι έφηβοι δεν αποκτούν απλώς ένα μεγάλο αριθμό λέξεων, αλλά πολύ περισσότερα απ' αυτό. Μαθαίνουν να εξηγούν και να επεκτείνουν το νόημα γνωστών λέξεων και να κατανοούν τις συνδέσεις ανάμεσα σε λέξεις που σχετίζονται με ποικίλους τρόπους, όπως με τα παράγωγα λέξεων (κλινική, κλινικός) ή με το νόημα (αντώνυμα: διστακτικός και ενθουσιώδης), με τα συνώνυμα (τεράστιος και υπερμεγέθης), ή με τον ήχο (ομώνυμα: μια ψηλή λεύκα, πέφτει ψιλή βροχή και κλείνω την πόρτα, κλίνω το ρή-

μα) (Nirppold, 1998). Επίσης αποκτούν πιο πολύπλοκους τρόπους για τον ορισμό των λέξεων. Οι Nirppold et al. (1999) ισχυρίζονται ότι οι μαθητές μεταξύ της έκτης δημοτικού και τρίτης γυμνασίου αυξάνουν την ικανότητά τους να παρέχουν έναν πιο προχωρημένο τύπο ορισμού για τα αφηρημένα ουσιαστικά. Αυτός ο τύπος ορισμού εμπεριέχει έναν ανώτερο όρο και μια περιγραφή με ένα ή δύο χαρακτηριστικά (για παράδειγμα, η Ευτυχία είναι ένα συναίσθημα {ανώτερος όρος} ευχαρίστησης ή χαράς που είναι αποτέλεσμα μιας θετικής εμπειρίας {περιγραφή των χαρακτηριστικών}).

Οι συντακτικές ικανότητες των εφήβων αυξάνονται τόσο μέσα στις προτάσεις όσο και ανάμεσα στις προτάσεις. Η ανάπτυξη των συντακτικών ικανοτήτων μέσα στις προτάσεις διαφαίνεται στις μικρές αλλά τακτικές επιμηκύνσεις προτάσεων κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι μεγαλύτερες προτάσεις όμως χρησιμοποιούνται για συγκεκριμένους σκοπούς, όπως η αφήγηση, η συγγραφή και η πειθώ. Οι Reed et al. (1998) αναφέρουν ότι οι έφηβοι χρησιμοποιούν μορφοσυντακτικούς δείκτες (σημείωση ρήματος, αρνητικοί τύποι κτλ) πιο συχνά σε σχέση με τα μικρότερα παιδιά. Ο Nirppold (2000) ισχυρίζεται ότι οι έφηβοι χρησιμοποιούν πιο σύνθετες συντακτικές μορφές όταν γράφουν κείμενο που περιλαμβάνει επιχειρήματα για να πεισθεί κάποιος να κάνει κάτι. Η ανάπτυξη μέσα στις προτάσεις φαίνεται και στην αυξημένη χρήση των δευτερευουσών και των κύριων προτάσεων, καθώς και στη χρήση των συντακτικών δομών χαμηλής συχνότητας που είναι συνδεδεμένες με το λογοτεχνικό είδος γραφής. Επίσης, η χρήση διαφορετικών τρόπων για τη σύνδεση των προτάσεων είναι ένα σημαντικό κομμάτι της εφηβικής γλωσσικής ανάπτυξης. Η χρήση των συνδέσμων και των άλλων μορφών συνεκτικών τεχνικών γίνεται πιο συχνή και αποτελεσματική κατά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Nirppold, 1998).

Οι τυπικοί έφηβοι εκτός από αυτές τις νέες σημασιολογικές και συντακτικές δεξιότητες αναπτύσσουν μια ποικιλία νέων

πραγματολογικών ικανοτήτων. Αρχίζουν να χρησιμοποιούν και να κατανοούν την πιο γλαφυρή γλώσσα (Nippold, 1998· Nippold & Haq, 1996). Φτιάχνουν λογοπαίγνια, χρησιμοποιούν το σαρκασμό, και σταδιακά μαθαίνουν να χρησιμοποιούν και να καταλαβαίνουν τη μεταφορά («αυτό το κορίτσι είναι σίφουνας»), παρομοιώσεις («σαν ένα αστέρι ψηλά στον ουρανό»), παροιμίες («κάλλιο δέκα και στο χέρι παρά δέκα και καρτέρι») και ιδιωματισμούς («βρέχει καρεκλοπόδαρα»). Η αργκό και η γλώσσα της ομάδας τους γίνεται ιδιαίτερα σημαντική και η ικανότητα να διακρίνουν τις κατάλληλες χρήσεις αυτής της αργκό τούς βοηθά να καθορίζουν εύκολα σε ποια ομάδα ανήκουν και να γίνονται αυτόματα αποδεκτοί από τους συνομηλίκους τους (Nippold, 1998). Επίσης, οι έφηβοι γίνονται αρκετά πιο ικανοί στη χρήση της επικοινωνίας για να πείσουν, να διαπραγματευτούν, και να εξασφαλίσουν την κοινωνική τους κυριαρχία (Nippold, 1994). Επιπλέον, αντίθετα με την πρώιμη παιδική ηλικία που η φιλία περιστρεφόταν γύρω από τις κοινές δραστηριότητες, στην εφηβεία η ίδια η ομιλία γίνεται το κύριο μέσο της κοινωνικής επαφής τους και αναπαριστά την νέα άποψη της σχέσης των εφήβων με την κοινωνία (Raffaelli & Duckett, 1989).

Το σχολείο παίζει κι αυτό ρόλο στην ομαλή ανάπτυξη της γλώσσας του εφήβου. Νέες διαλεκτικές μορφές, όπως διαλέξεις μαθημάτων και επεξηγηματικά κείμενα, εισάγονται στο σχολικό πρόγραμμα, και οι μαθητές μαθαίνουν να τα επεξεργάζονται και να τα αναπαράγουν. Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση υποχρεώνει τους μαθητές να παράγουν περισσότερο εκτεταμένα γραπτά κείμενα απ' αυτά της πρωτοβάθμιας. Οι μαθητές δεν καλούνται να γράψουν μόνο ιστορίες, αλλά και επεξηγηματικά κείμενα, καθώς και γραπτά με σκοπό να πείσουν τον αναγνώστη τους (Scott, 1999). Αυτές οι γραπτές μορφές επικοινωνίας απαιτούν μεγάλο βαθμό μεταγνωστικής και μεταγλωσσικής δραστηριότητας. Η τυπική λειτουργική σκέψη, η νέα γνωστική ανάπτυξη της εφηβικής περιόδου, επεκτείνει σε μεγάλο βαθμό την ικανότητα του μαθητή να επεξεργάζεται τους τρόπους σκέψης και να

δημιουργεί υποθέσεις, να συντονίζει τις αφηρημένες έννοιες και να χρησιμοποιεί λογικές λειτουργίες. Η τυπική λειτουργική σκέψη εμφανίζεται κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου (Kamhi & Lee, 1988· Nirppold, 1998) και τίθεται σε λειτουργία κατά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η σχολική εργασία οικοδομεί τις ικανότητες της τυπικής σκέψης με τη διδασκαλία των μαθηματικών και της φυσικής, μαθήματα που δίνουν τη δυνατότητα εξάσκησης πάνω σε θέματα που σχετίζονται με την ανάπτυξη της τυπικής λειτουργικής σκέψης. Επίσης, η τυπική λειτουργική σκέψη επιτρέπει στους εφήβους την ανάπτυξη ενός αριθμού δεξιοτήτων προφορικού συλλογισμού και κριτικής σκέψης (Nirppold, 1998). Αναπτύσσεται η αναλογική ή επαγωγική συλλογιστική («το μήλο είναι φρούτο, όπως η πατάτα είναι λαχανικό»). Οι έφηβοι μαθαίνουν να χρησιμοποιούν συλλογισμούς ή τη συμπερασματική συλλογιστική, με προβλήματα όπως «ο Γιάννης είναι ψηλότερος από τη Μαίρη. Η Μαίρη είναι ψηλότερη από τον Πέτρο. Ποιος είναι ο ψηλότερος; Ο Γιάννης, η Μαίρη ή ο Πέτρος;» Αυτές οι δεξιότητες που σχετίζονται με τις τυπικές λειτουργίες και τον προφορικό συλλογισμό, στους φυσιολογικούς εφήβους επιτρέπουν ένα πολύ μεγαλύτερο βαθμό μεταγνωστικών δραστηριοτήτων σε σχέση με εκείνες που χρησιμοποιούν οι μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Βέβαια το σχολικό πρόγραμμα πρέπει να παρέχει τις ευκαιρίες ώστε να αναπτυχθούν αυτές οι δεξιότητες.

Τα είδη των απαιτήσεων που θέτει το σχολικό πρόγραμμα του γυμνασίου και του λυκείου έχουν συζητηθεί από τους Montgomery και Levine (1995) και Schumaker και Deschler (1984). Αυτές είναι οι εξής:

- Έρχονται σε επαφή με πολλούς καθηγητές, με ποικίλους τρόπους διδασκαλίας και επικοινωνίας, και ακολουθούν για καθέναν από τους καθηγητές τους κανόνες που θέτει ο καθένας από αυτούς.
- Χρησιμοποιούν τις ήδη αυτοματοποιημένες δεξιότητες (π.χ. ευχέρεια ανάγνωσης) και τις προηγούμενες γνώσεις τους για

να κερδίσουν πληροφορίες από το υλικό που έχει γραφεί σε επίπεδο ανάγνωσης στα βιβλία της δευτεροβάθμιας.

- Είναι ικανοί να ανακτήσουν τη γνώση από διαφορετικές διαδικασίες συγχρόνως, για να φέρουν εις πέρας σχολικές εργασίες (π.χ. να γράφουν ένα τυπικό γράμμα με επαγγελματικό περιεχόμενο, να θυμούνται τους τεχνικούς όρους για τα μέρη ενός μηχανήματος που αναφέρονται σ' ένα κείμενο που σχετίζεται με μια συγκεκριμένη δουλειά, να χρησιμοποιούν σωστά τα κεφαλαία γράμματα, τη στίξη).
- Είναι ικανοί να αυξήσουν το μέγεθος των εργασιών που εκτελούν με πιο ικανοποιητικά και γρήγορα παραγόμενα αποτελέσματα, χρησιμοποιούν οργανωτικές στρατηγικές και λύνουν προβλήματα για να προγραμματίσουν τις εργασίες τους (π.χ. γράφουν πιο μεγάλες εργασίες, πιο συχνές γραπτές εργασίες).
- Είναι ικανοί να χρησιμοποιούν τη μνήμη τους για να επιχειρηματολογήσουν, να επεξεργαστούν μεγαλύτερα κομμάτια υλικού και μπορούν να ακολουθήσουν οδηγίες με σταδιακά βήματα.
- Είναι ικανοί να αντιμετωπίσουν το άγχος, να είναι πιο συγκεκριμένοι και να διατηρούν την προσοχή τους για μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα.
- Χρησιμοποιούν τη ρύθμιση της κατανόησής τους καθώς και τη μεταγνώση για να καθορίζουν την προτεραιότητα και τη σημασία του υλικού που τους δίνεται στην τάξη.
- Μπορούν να δουλεύουν ανεξάρτητα και χωρίς τη συνεχή βοήθεια του καθηγητή.
- Κατέχουν ολοένα και πιο αφηρημένο και συμβολικό υλικό, ώστε να συμμετέχουν σε συζητήσεις και εργασίες που είναι μέρος του σχολικού προγράμματος.
- Φέρουν εις πέρας το διάβασμα στο σπίτι και τις εργασίες που τους δίδονται μόνοι τους.
- Παίρνουν πληροφορίες από διαλέξεις, ταινίες και μαθητικές εργασίες.

- Κρατούν σημειώσεις από μόνοι τους.
- Επιδεικνύουν τη γνώση τους με το διάβασμα και την ανάκληση πληροφοριών (εκθέσεις, εξέταση πολλαπλής επιλογής, σωστό/λάθος).
- Μπορούν να εκφραστούν γραπτώς με διάφορες μορφές γραπτού λόγου (δοκίμιο, περιγραφή, αφήγηση, και εξήγηση).
- Χρησιμοποιούν την κριτική σκέψη για να αξιολογήσουν τις πληροφορίες που τους παρουσιάζονται.

Όλες οι παραπάνω δεξιότητες, που απαιτούνται για να ανταπεξέλθουν οι μαθητές στις απαιτήσεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε παιδιά με φυσιολογική γλωσσική ανάπτυξη εξελίσσονται κατά τη διάρκεια της εφηβείας.

3. Ανάπτυξη των δομικών μηχανισμών της γλώσσας

A. Τα συστατικά στοιχεία της γλώσσας

Κρίνεται αναγκαίο, πριν προχωρήσουμε στη διαδικασία ανάπτυξης των δομικών μηχανισμών της γλώσσας, να αναφέρουμε τα συστατικά στοιχεία της γλώσσας:

A1. Μορφή (Form)

i. Φωνητική (Phonetics)

Αντικείμενο της φωνητικής είναι οι ήχοι που παράγονται από τα ανθρώπινα φωνητικά όργανα, οι οποίοι παίζουν καθοριστικό ρόλο στη γλώσσα και ονομάζονται φθόγγοι. Μελετά την παραγωγή τους (αρθρωτική φωνητική) και τη λήψη τους (ακουστική φωνητική).

ii. Φωνολογία (Phonology)

Μελετά τους φθόγγους από λειτουργική άποψη, σε σχέση με τη γλωσσική επικοινωνία.

Η φωνητική και η φωνολογία αποτελούν το φωνολογικό σύστημα της γλώσσας.

iii. Μορφολογία (Morphology)

Μελετά τις μικρότερες μονάδες έκφρασης που είναι φορείς σημασίας, τα μορφήματα. Αυτά χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: (α) ελεύθερα μορφήματα (free morphemes), τα οποία είναι ανεξάρτητα και στέκονται μόνα τους στο λόγο (π.χ. τώρα, και, εγώ)· (β) δεσμευμένα μορφήματα (bound morphemes), τα οποία δεν λειτουργούν ανεξάρτητα, αλλά προσκολλώνται σε ελεύθερα μορφήματα ή σε άλλα δεσμευμένα μορφήματα. Τα δεσμευμένα μορφήματα υποδιαιρούνται: (1) σε παραγωγικά (derivational), τα οποία περιλαμβάνουν τα προθήματα (prefixes) (π.χ. αν-, υπο-, προ-) και τα προσφύματα ή παραγωγικές καταλήξεις (suffixes) (π.χ. -ότητα, -οσύνη)· και (2) σε κλιτά (inflectional), τα οποία περιλαμβάνουν κυρίως τις καταλήξεις που είναι ενδεικτικές του πληθυντικού αριθμού ή των πτώσεων των ονομάτων (π.χ. -ος, -οι, -η, -ου), ή τις καταλήξεις που δηλώνουν το πρόσωπο του ρήματος (π.χ. -ουν, -ουμε, -εις).

Οι λέξεις σχηματίζονται από το συνδυασμό λεξικών μορφμάτων με τη διαδικασία της *σύνθεσης* και από το συνδυασμό λεξικών και γραμματικών μορφημάτων με τη διαδικασία της *παραγωγής*.

iv. Σύνταξη (Syntax)

Μελετά τη δομή της πρότασης, το συνδυασμό των λέξεων που εκφράζουν μια πλήρη σκέψη. Η δομή μιας πρότασης διακρίνεται σε *βαθιά δομή*, που αντιστοιχεί στην υποκειμενική συντακτική μορφή της πρότασης από την οποία καθορίζεται και η εννοιολογική σημασία της, και σε *επιφανειακή δομή*, που είναι η συγκεκριμένη συντακτική οργάνωση της πρότασης, όπως πραγματώνεται κατά τη γλωσσική πράξη.

Για παράδειγμα, «Ο Σαμαράκης έγραψε το *Λάθος*» και «Το *Λάθος* γράφτηκε από τον Σαμαράκη» είναι δύο προτάσεις με την ίδια βαθιά δομή, την ίδια σημασία, αλλά με διαφορετική δομή επιφάνειας, αφού η πρώτη έχει ενεργητική ενώ η δεύτερη παθητική σύνταξη. Άλλο παράδειγμα αποτελεί η πρότα-

ση «Η επίσκεψη συγγενών αποβαίνει εξαιρετικά ενοχλητική», η οποία είναι αμφίσημη και μπορεί να αναλυθεί σε δύο προτάσεις με διαφορετική βαθιά δομή, διαφορετική σημασία, και ίδια δομή επιφάνειας: «Το να με επισκέπτονται συγγενείς μου είναι εξαιρετικά ενοχλητικό» και «Το να επισκέπτομαι συγγενείς μου είναι εξαιρετικά ενοχλητικό».

Η μορφολογία και η σύνταξη συνιστούν το μηχανισμό της γραμματικής κάθε γλώσσας.

A2. Περιεχόμενο (Content)

i. Σημασιολογία (Semantics)

Μελετά τη συμβατική, αυθαίρετη αλλά καθολική και υποχρεωτική σημασία των λέξεων, των μονάδων δηλαδή του νοητικού λεξικού. Εξετάζει λέξεις με συγκεκριμένη έννοια (σκυλί, καρέκλα κ.λπ.), με αφηρημένη έννοια (φιλί, ελευθερία κ.λπ.), με σχετική αναφορική σημασία σε κάθε γλώσσα (ψηλός, καλός κ.λπ.) και λέξεις αμφίσημες ή πολύσημες (πετώ, καθαρίζω κ.λπ.) ή με μεταφορικό περιεχόμενο (ο χειμώνας της ζωής, κορμί λαμπάδα κ.λπ.).

Η σημασιολογία αποτελεί από μόνη της το σημασιολογικό σύστημα της γλώσσας.

A3. Χρήση (Use)

i. Πραγματολογία (Pragmatics)

Η πραγματολογία μελετά τη γλωσσική πράξη, την πράξη που επιτελείται με τον προφορικό ή το γραπτό λόγο και που δηλώνει ταυτόχρονα την πρόθεση του ομιλητή (υπόσχεση, παράκληση, απειλή κ.ά.). Σκοπός της γλωσσικής πράξης είναι: (α) ο ομιλητής να γίνει αντιληπτός και κατανοητός από το συνομιλητή του, και (β) ο ομιλητής να αναμένει κάποια πράξη ως αποτέλεσμα-αντίδραση του αποδέκτη ο οποίος κατανόησε τα λόγια του. Για παράδειγμα, όταν απευθύνουμε στο συνομιλητή μας την πρόταση «Πολλή ζέστη κάνει εδώ μέσα», δεν κάνουμε απλώς μια δήλωση, αλλά αναμένουμε από το συνομι-

λητή μας να την αποκωδικοποιήσει σωστά ανάλογα με την περίπτωση και να δώσει κάποια συναφή απάντηση, όπως «Γιατί δεν ανοίγεις το παράθυρο;», «Θες ν' ανοίξω την πόρτα;», «Μα εγώ δε ζεσταίνομαι» κ.λπ.

Παράλληλα με την πρόθεση του ομιλητή, η οποία είναι καθοριστική για το ύφος των γλωσσικών του πράξεων, το τελευταίο επηρεάζεται επίσης από το επάγγελμα, τη μόρφωση, την εθνικότητα, το φύλο και την ηλικία των ομιλούντων.

Όπως φαίνεται λοιπόν από όσα προαναφέρθηκαν, η γλωσσική ανάπτυξη θεωρείται λειτουργικά και φυσιολογικά ολοκληρωμένη μόνο όταν το παιδί έχει κατακτήσει τους τρεις δομικούς μηχανισμούς της γλώσσας: (α) το φωνολογικό μηχανισμό, (β) το μηχανισμό της γραμματικής, και (γ) το σημασιολογικό μηχανισμό (Καραπέτσας, 1989· Owens, 1996· Pinker, 1994).

B. Η κατάκτηση του φωνολογικού μηχανισμού

Όταν λέμε «φωνολογικό μηχανισμό», εννοούμε την ικανότητα του παιδιού να διακρίνει, να κατανοεί και να παράγει τους συνδυασμούς των ήχων της ομιλίας (Owens, 1996). Για να ολοκληρωθεί αυτός ο μηχανισμός, το παιδί πρέπει να αναπτύξει τη *φωνητική αντίληψη*, τη *φωνητική παραγωγή*, τη *φωνολογική αντίληψη* και τη *φωνολογική παραγωγή*.

1. Η *φωνητική αντίληψη* σχετίζεται με την ικανότητα του παιδιού να αντιλαμβάνεται και να κατηγοριοποιεί τους γλωσσικούς ήχους. Η εξοικείωση του παιδιού με τη φωνή της μητέρας του φαίνεται να ξεκινά κατά την εμβρυϊκή ζωή (De Casper, 1992), έτσι ώστε το βρέφος να μπορεί να την ξεχωρίζει από άλλες φωνές από πολύ νωρίς. Σύντομα μετά τη γέννηση το βρέφος εμφανίζεται ήδη εξοικειωμένο με χαρακτηριστικά της μητρικής του γλώσσας, την οποία προτιμά να ακούει σε σχέση με άλλες γλώσσες. Επίσης, προτιμά να ακούει ομιλία που χαρακτηρίζεται από φυσική επιτόνιση της ανθρώπινης γλωσσικής

επικοινωνίας, παρά ομιλία που συνίσταται σε αφύσικη εκφώνηση ενός καταλόγου από λέξεις.

Παρατηρήθηκε ακόμη (Eimas et al., 1971) ότι βρέφη ηλικίας περίπου 10 εβδομάδων είναι ικανά να ξεχωρίζουν τους ήχους σε ηχηρούς (/b/, /d/, /g/) και σε άφωνους (/p/, /k/, /t/). Η εξοικείωση με μία συγκεκριμένη γλώσσα είναι πιθανό να καθορίζει όχι μόνο τη μάθηση ειδικών κατηγοριοποιήσεων της αλλά και την απώλεια ικανοτήτων που δεν κρίνονται απαραίτητες για την ανάπτυξή της. Για παράδειγμα, έχει παρατηρηθεί ότι τα βρέφη από την Ιαπωνία μπορούν να διακρίνουν τη φωνητική διαφορά ανάμεσα στους φθόγγους /l/ πλευρικό και /r/ παλλόμενο. Επειδή όμως η διαφορά αυτή δεν έχει φωνολογική αξία στη γιαπωνέζικη γλώσσα, δεν γίνεται αντιληπτή από τους ενήλικους Γιαπωνέζους.

Παράλληλα με την ικανότητά του να ξεχωρίζει μεταξύ τους φωνητικά στοιχεία, το βρέφος μπορεί ακόμη να αντιλαμβάνεται φαινόμενα προσωδίας τα οποία οι γλώσσες χρησιμοποιούν για να διαφοροποιούν έννοιες.

2. Η *φωνητική παραγωγή* σχετίζεται με τους ήχους που το παιδί παράγει από τους πρώτους κιάλας μήνες της ζωής του. Οι ήχοι που το βρέφος βγάζει κυρίως κατά τους πρώτους αυτούς μήνες μοιάζουν ελάχιστα με τους γλωσσικούς και δεν μπορούν να καταγραφούν με βάση τα συνηθισμένα μέσα περιγραφής της φωνολογικής παραγωγής που η Γλωσσολογία μάς παρέχει. Έτσι, ένας ήχος που μοιάζει λίγο με το φωνήεν /a/ φαίνεται ότι είναι μία από τις πιο συχνές εκφορές του βρέφους, κυρίως όταν αυτό κλαίει, χωρίς ωστόσο να πρόκειται για το φώνημα /a/.

Στην αρχή της προγλωσσικής περιόδου οι παραγόμενοι ήχοι είναι πολύ περιορισμένοι, αλλά πλουτίζονται σημαντικά με το χρόνο, καθώς η βιολογική ωρίμανση επιτρέπει όλο και πιο πολλές κινήσεις και συνδυασμούς κινήσεων της άρθρωσης. Αναφορικά με την ανατομία, η δομή του μηχανισμού φωνητικής παραγωγής μοιάζει στην αρχή περισσότερο με εκείνη

των πιθηκοειδών, και προσεγγίζει αυτή των ενηλίκων μόνο όταν το βρέφος φτάσει στην ηλικία των 6 μηνών.

Η φωνητική ανάπτυξη του παιδιού περνά από τα ακόλουθα στάδια (Κατή, 1992· Oller, 1981· Stark, 1986):

- α. *Εγγενείς και άναρθροι ήχοι* (0-4 μήνες). Στους δύο πρώτους μήνες το βρέφος παράγει άναρθρους ήχους ως απόρροια αντανακλαστικών, όπως ο βήχας και το κλάμα. Οι ήχοι δεν μοιάζουν με τους γλωσσικούς, ωστόσο ο βήχας θυμίζει σύμφωνα και το κλάμα φωνήεντα.
Κατά τον τρίτο και τον τέταρτο μήνα οι ήχοι του βρέφους θυμίζουν τα φωνήεντα /a/ και /u/ (=ου) και τα σύμφωνα /γ/, /χ/, /κ/. Οι συνδυασμοί αυτών των δύο τύπων ήχου σε συλλαβικού τύπου ενότητες μας δίνουν εκφορές όπως το αγκού. Στα Αγγλικά η αντίστοιχη εκφορά είναι το coo, γι' αυτό η συγκεκριμένη περίοδος ονομάζεται φάση του cooing.
 - β. *Φωνητικό παιχνίδι* (4-7 μήνες). Κατά το συγκεκριμένο στάδιο το ρεπερτόριο ήχων εμπλουτίζεται σημαντικά και προσεγγίζει ακόμη περισσότερο την ακουστική δομή φωνημάτων και συλλαβών. Παρατηρούνται επίσης μεγάλες ατομικές διαφορές. Το χαρακτηριστικότερο στοιχείο είναι ένα συστηματικό παιχνίδι εξάσκησης με τους ήχους.
 - γ. *Βάβισμα* (7-18 μήνες). Το παιχνίδι με την παραγωγή ήχων γίνεται πλέον πιο συστηματικό. Παρατηρείται επανάληψη στερεότυπων συλλαβών (π.χ. μπα, μπα), μη στερεότυπων συλλαβών (π.χ. ντα, μπα, ντι), καθώς και παραγωγή φωνητικών συμπλεγμάτων (π.χ. παπούκι) που θυμίζουν για πρώτη φορά τη δομή κανονικών λέξεων. Προς το τέλος αυτού του σταδίου παράγονται τα πιο συνηθισμένα φωνήματα των γλωσσών του κόσμου (όπως τα μπ, π, ντ, τ, κ, γκ).
3. Η *φωνολογική αντίληψη* σχετίζεται με την αντίληψη εκ μέρους του παιδιού του συστήματος των αντιθέσεων που δημιουργούνται από τα φωνήματα ορισμένης γλώσσας, τα οποία διαφοροποιούν τη σημασία των λέξεων ανάλογα με την παρου-

σία ή την απουσία τους σε συγκεκριμένο περιβάλλον. Φώνημα ονομάζεται καθένας από τους φθόγγους ορισμένης γλώσσας ο οποίος έχει διαφοροποιητική αξία και μεταβάλλει, με την αντίθεσή του προς άλλα φωνήματα, τη σημασία των λέξεων. Για παράδειγμα, στις λέξεις «πόνος», «τόνος», «μόνος» τα π, τ, μ, εναλλασσόμενα στην ίδια θέση σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον, διαφοροποιούν τη σημασία των αντίστοιχων λέξεων, δηλαδή είναι φωνήματα.

Όσο σημαντικές και αν θεωρούνται οι ικανότητες φωνητικής ανάλυσης κατά την προγλωσσική περίοδο, δεν μπορούμε να μιλάμε για απόκτηση φωνολογικών γνώσεων πριν από την αρχή της γλωσσικής περιόδου των πρώτων λέξεων.

Μια πορεία κατάκτησης των φωνολογικών διακρίσεων στην ουσία όμοια στις διάφορες γλώσσες ενισχύει την άποψη περί βιολογικού προκαθορισμού της αντιληπτικής αυτής ικανότητας. Διαφορές στη φωνολογική αντίληψη μεταξύ διαφορετικών γλωσσών αποδίδονται στην επίδραση της συγκεκριμένης μητρικής γλώσσας στην οποία το παιδί εκτίθεται.

Τρεις παράγοντες καθορίζουν το πότε το παιδί αντιλαμβάνεται τα φωνήματα: (α) ο βαθμός δυσκολίας άρθρωσης του φωνήματος· (β) ο βαθμός δυσκολίας ακουστικής αντίληψης του φωνήματος· και (γ) ο λειτουργικός ρόλος του φωνήματος στο συγκεκριμένο φωνολογικό σύστημα που το παιδί μαθαίνει. Για παράδειγμα, το φώνημα /th/ της αγγλικής γλώσσας, ενώ είναι ένα από τα πιο συχνά φωνήματα με όχι εξαιρετικά μεγάλη δυσκολία άρθρωσης, κατακτιέται αργά γιατί από λειτουργική άποψη ο ρόλος του είναι περιορισμένος σε ένα μικρό φάσμα λέξεων, κυρίως σε άρθρα και σε αντωνυμίες.

4. Η φωνολογική παραγωγή σχετίζεται με την ικανότητα του παιδιού να παράγει τα φωνήματα της γλώσσας του περιβάλλοντός του. Η εξέλιξη της φωνολογικής παραγωγής δεν συνίσταται σε έναν εμπλουτισμό των παραγόμενων ήχων, αλλά ακολουθεί μια περίπλοκη πορεία οργάνωσης των φωνολογικών γνώσεων.

Οι ικανότητες φωνολογικής παραγωγής δεν ταυτίζονται με τις ικανότητες άρθρωσης. (Η γλώσσα των παιδιών διαφοροποιείται από εκείνη των ενηλίκων με τρόπο συστηματικό και όμοιο σε όλα τα παιδιά και σε όλες τις γλώσσες.) Ένα παιδί είναι δυνατόν να διαθέτει ικανότητα άρθρωσης ενός φωνήματος αλλά να μην μπορεί να το παραγάγει, είτε γιατί το θεωρεί δύσκολο, οπότε παράγει ένα πιο εύκολο στη θέση του, είτε γιατί ακούει σπάνια το φώνημα αυτό στο γλωσσικό του περιβάλλον.

Επίσης, παρατηρείται το φαινόμενο ορισμένοι ήχοι που αρθρώνονται στο τέλος της φάσης του βαβίσματος να χάνονται από τη φωνολογική παραγωγή του παιδιού όταν αρχίζει η ανάπτυξη της γλώσσας. Αυτό το φαινόμενο ονομάζεται *φαινομενική οπισθοδρόμηση*.

Κατά τη φωνολογική ανάπτυξη του παιδιού γίνονται συστηματικά κάποια λάθη (Κατή, 1992). Ένα από αυτά είναι οι αντικαταστάσεις φωνημάτων. Συγκεκριμένα, οι αντικαταστάσεις συμφώνων ακολουθούν την αρχή της προτίμησης για τα σύμφωνα που παράγονται σε πιο εμπρόσθιο μέρος του στόματος (η κότα γίνεται τότα, το γάλα γίνεται ντάλα).

Επίσης, παρατηρείται παράλειψη ή πρόσθεση λεκτικών τμημάτων, με μία προτίμηση για απλές συλλαβές που έχουν τη δομή σύμφωνο-φωνήεν. Η τάση αυτή έχει ως αποτέλεσμα την απάλειψη τελικών συμφώνων (ο μπαμπάς γίνεται μπαμπά), την πρόσθεση φωνήεντος, αν η λέξη τελειώνει σε σύμφωνο (το παίζουν γίνεται παίζουνε), την απλοποίηση και την αποφυγή συμφωνικών συμπλεγμάτων (το σπίτι γίνεται πίτι, το σχολείο γίνεται κολείο). Παρατηρείται ακόμη απάλειψη ολόκληρων συλλαβών (κατά προτίμηση άτονων και όχι τονισμένων, πρώτων και όχι τελευταίων) για διευκόλυνση της άρθρωσης μεγάλων λέξεων (κουφίτσα αντί για κοκκινোসκουφίτσα) (Mack & Lieberman, 1985).

Άλλα φωνολογικά λάθη που σημειώνονται είναι η μετάθεση συλλαβών (το καπάκι γίνεται πακάκι) και η αφομοίωση φωνη-

μάτων ή η τάση να παράγονται λέξεις με ίδια σύμφωνα ή φωνήεντα (*παπαλούδα* αντί για *πεταλούδα*).

Γ. Η κατάκτηση του μηχανισμού της γραμματικής

Κατά την παραδοσιακή θεώρηση, γραμματική είναι η μελέτη μιας γλώσσας σε σχέση με τους φθόγγους της, τις λέξεις και την ετυμολογία.

Από γλωσσολογική άποψη, είναι η περιγραφή της δομής της γλώσσας, η ανάλυσή της στα συστατικά της στοιχεία και η περιγραφή των σχέσεών τους και της λειτουργίας τους. Έτσι η γραμματική περιλαμβάνει: (α) τη *σύνταξη*, και (β) τη *μορφολογία*.

Έχουμε τη δυνατότητα να εκφράσουμε διαφορετικές σημασίες επεμβαίνοντας στη σύνταξη και αλλάζοντας τη σειρά των λέξεων μέσα στην πρόταση. Για παράδειγμα, η πρόταση «Ο κυνηγός σκότωσε το λύκο» έχει εντελώς διαφορετική σημασία από την πρόταση «Ο λύκος σκότωσε τον κυνηγό», που είναι η ίδια σημασιολογικά με την πρόταση «Τον κυνηγό σκότωσε ο λύκος». Στην ελληνική γλώσσα η επέμβαση αυτή για την αλλαγή της σημασίας της πρότασης ολοκληρώνεται με την προσαρμογή του άρθρου και της κατάληξης του ουσιαστικού, που αποτελεί χαρακτηριστικό της μορφολογίας της γλώσσας. Ανεξάρτητα από τη θέση τους μέσα στην πρόταση, το υποκείμενο στα Ελληνικά είναι πάντα στην ονομαστική πτώση, ενώ το αντικείμενο είναι πάντα στην αιτιατική πτώση, για το λόγο ότι η γραμματική της Ελληνικής είναι κυρίως μορφολογική.

Στην αγγλική γλώσσα η αντίστοιχη πρόταση «The hunter killed the wolf» είναι διαφορετική από την «The wolf killed the hunter». Η σειρά και όχι η μορφή των λέξεων καθορίζει ποιο θα είναι το υποκείμενο και ποιο το αντικείμενο της πρότασης, για το λόγο ότι η γραμματική της Αγγλικής είναι κυρίως συντακτική.

Το σύστημα της γραμματικής περιγράφεται ως ένα μαθηματικό σύστημα. Από τη μια πλευρά υπάρχουν οι μονάδες ή κατη-

γορίες του συστήματος και από την άλλη οι αρχές ή κανόνες που καθορίζουν τους επιτρεπτούς συνδυασμούς αυτών των κατηγοριών.

Γ1. Σύνταξη

Καθώς το παιδί κατακτά το συγκεκριμένο μηχανισμό, δύο φαινόμενα είναι αξιοπρόσεκτα: (α) στο λόγο του παιδιού δεν παρατηρούνται εξαρχής όλες οι συντακτικές κατηγορίες της μητρικής του γλώσσας· (β) δεν ακολουθούνται πάντα οι αρχές της μητρικής γλώσσας ως προς τους συνδυασμούς αυτών των κατηγοριών.

Η χρονική εξέλιξη των συντακτικών γνώσεων ακολουθεί τα παρακάτω στάδια:

α. *Μονόλεξες εκφράσεις* (10 έως 18 μηνών)

Σε πρώτη φάση η ομιλία του παιδιού αποτελείται μόνο από εκφράσεις της μίας λέξης. Πολλές από τις μονόλεξες εκφράσεις των παιδιών δεν αντιστοιχούν σε μονόλεξες εκφράσεις των ενηλίκων. Μία λέξη του παιδιού μπορεί να εκφράζει περιπλοκές και ποικίλες σημασίες.

Ορισμένοι ερευνητές εντοπίζουν στη συγκεκριμένη περίοδο την απαρχή της σύνταξης, αλλά οι περισσότεροι απορρίπτουν την ένταξη αυτής της φάσης στη μελέτη της ανάπτυξης της σύνταξης, διότι εκ των πραγμάτων οι μονόλεξες λέξεις δεν συνιστούν συντακτικές δομές.

β. *Οι πρώτοι συνδυασμοί λέξεων* (18 έως 20 μηνών)

Στο στάδιο αυτό, όταν το παιδί συμπληρώνει το δεύτερο έτος της ηλικίας του ή και νωρίτερα, συνδυάζονται δύο λέξεις που αναφέρονται στο ίδιο θέμα, οι οποίες σύντομα αυξάνονται σε τρεις και στη συνέχεια σε περισσότερες λέξεις. Στη συγκεκριμένη φάση ο επιτονισμός παίζει μεγάλο ρόλο.

γ. *Τηλεγραφική ομιλία* (2 έως 3 ετών)

Στην τηλεγραφική ομιλία παρατηρείται συστηματική απουσία ορισμένων συντακτικών κατηγοριών από τις προτάσεις του παιδιού, όπως αυτές διαμορφώνονται κατά τα πρώτα στάδια με τις δύο και τρεις λέξεις. Ωστόσο, δεν είναι τυχαία τα στοι-

χεία της πρότασης που παραλείπονται. Λείπουν συστηματικά οι προθέσεις και τα άρθρα, που είναι δευτερεύουσας σημασίας, σε αντίθεση με τα ρήματα και τα ουσιαστικά που δεν λείπουν ποτέ. Το φαινόμενο της απλοποίησης εδώ είναι ίδιο με το αντίστοιχο της φωνολογίας, δηλαδή η επιλογή να απλοποιηθούν συγκεκριμένες φωνολογικές ή συντακτικές μονάδες βασίζεται σε αρχές.

Οι τηλεγραφικές προτάσεις εξαφανίζονται πολύ γρήγορα από την ομιλία του παιδιού, συνήθως πριν την ηλικία των δυόμισι. Προτάσεις όμως από τις οποίες λείπουν άρθρα, προθέσεις ή σύνδεσμοι παρατηρούνται και στη γλώσσα των ενηλίκων, στην περίπτωση που αυτοί βιάζονται. Για παράδειγμα, στην πρόταση «Είχαν έρθει να δουν το μωρό» λείπει το «για», ενώ πολλές ανάλογες ελλείψεις σημειώνονται στην ομιλία ξένων που δεν γνωρίζουν καλά τα Ελληνικά (π.χ. «μωρό περπατάει»).

δ. *Σύνθετες προτάσεις* (από 3 ετών και άνω)

Με το πέρασμα του χρόνου οι προτάσεις δεν μεγαλώνουν μόνο ως προς το μήκος αλλά και ως προς την εσωτερική τους περιπλοκότητα. Επίσης, η παρατακτική σύνδεση προτιμάται από την υποτακτική. Το παιδί προτιμά να λέει «Η γάτα έφαγε τον ποντικό και αρρώστησε» παρά «Η γάτα που (η οποία) έφαγε τον ποντικό αρρώστησε».

Συντακτικά λάθη

Στην προσπάθειά του να σχηματίσει προτάσεις στη γλώσσα του, το παιδί κάνει συστηματικώς κάποια λάθη, όπως αυτά που αφορούν στη σύνταξη αρνητικών προτάσεων. Πολλά παιδιά ανά τον κόσμο αρχικά σχηματίζουν αρνητικές προτάσεις στη γλώσσα τους προσθέτοντας ένα αρνητικό μόριο (δεν τρώω, no eat, ne mange) ανεξάρτητα από τον τρόπο τον οποίο η κάθε γλώσσα χρησιμοποιεί για να σχηματίσει τον αρνητικό τύπο.

Άλλα λάθη που παρατηρούνται έχουν να κάνουν με τη σειρά των τοπικών προσδιορισμών. Τα παιδιά, αντί της σωστής σειράς (πρόθεση +) επίρρημα + πρόθεση + αντικείμενο (π.χ. από κάτω

από το τραπέζι ή κάτω από το τραπέζι), προτιμούν τη σειρά πρόθεση + επίρρημα + αντικείμενο (π.χ. από κάτω το τραπέζι).

Γ2. Μορφολογία

Μετά από σειρά ερευνών, σήμερα πια πιστεύεται ότι ακόμα και σε γλώσσες με περίπλοκη μορφολογία, όπως η Ελληνική, οι λέξεις του παιδιού περιέχουν εξαρχής καταλήξεις, προθήματα και σχεδόν όλα τα γραμματικά μορφήματα (Berman, 1986· Stephany, 1981). Κλιτοί ρηματικοί τύποι (π.χ. κοίτα, πάει, έπεσε) είναι ανάμεσα στις πρώτες λέξεις των παιδιών. Άλλωστε, σε μορφολογικά πολύπλοκες γλώσσες θα ήταν αφύσικη η παραγωγή λέξεων χωρίς τα γραμματικά μορφήματά τους. Εμπειρικά στοιχεία από αρκετές γλώσσες αποκαλύπτουν ότι η μορφολογική γραμματική κατακτιέται από το παιδί σχετικά νωρίς ηλικιακά (σε μεγάλο μέρος μέχρι την ηλικία των τριών ετών), ακόμη και σε περιπτώσεις που η οργάνωσή της είναι ιδιαίτερα σύνθετη. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι για την κατάκτηση των μορφολογικών κατηγοριών ακολουθούνται ορισμένες αρχές που εξηγούν ταυτόχρονα την καθολικότητα των κατηγοριών αυτών στις διάφορες γλώσσες του κόσμου.

Η παραγωγή ολόκληρων και περίπλοκων μορφολογικών τύπων δεν σημαίνει ότι το παιδί έχει κατακτήσει όλες τις γνώσεις που αφορούν στη γραμματική δήλωση των διάφορων μορφμάτων. Το παιδί τείνει στην αρχή να κάνει κάποια ομαλοποίηση ανώμαλων γραμματικών τύπων, κυρίως στις καταλήξεις των ρημάτων ή στα προθέματά τους που δηλώνουν το χρόνο του ρήματος. Για παράδειγμα, στα Ελληνικά τα ανώμαλα ρήματα *ήθελε* και *ήξερε* με την αρχαϊκή αύξηση η-, που εντάσσονται στο γενικότερο κανόνα σχηματισμού των παρελθοντικών ρημάτων, γίνονται αντίστοιχα *έθελε* και *έξερε*, όπως τα ομαλά *έτρωγε*, *έλεγε*. Επίσης, είναι συνηθισμένη η ομαλοποίηση ρημάτων με ανώμαλο θέμα: το *κάνει* γίνεται *κάβουνε*, το *δίνω* γίνεται *δώνω* και το *κρεμάνε* αλλάζει σε *κρεμάζουνε*.

Το πρόβλημα με τα ουσιαστικά είναι τα γραμματικά μορφή-

ματα της ονομαστικής πτώσης του πληθυντικού αριθμού τα οποία δηλώνονται με την ίδια κατάληξη, που όμως παίρνει διαφορετική μορφή ανάλογα με το γένος και την κλίση. Η συχνότερη κατάληξη των αρσενικών και των θηλυκών ουσιαστικών στην ονομαστική πληθυντικού είναι -ες (ταμίας, -ες, κυρία, -ες). Τα παιδιά εντοπίζουν πολύ νωρίς αυτή την κατάληξη και κάνουν το λάθος να τη χρησιμοποιούν κατά κόρον. Για παράδειγμα, λένε *οι κήπες, οι οδές αντί οι κήποι, οι οδοί*.

Δ. Η κατάκτηση του σημασιολογικού μηχανισμού

Πριν προχωρήσουμε στην ανάλυση του σημασιολογικού μηχανισμού, θα επιχειρήσουμε μια διασαφήνιση των λέξεων *νόημα-σημασία-έννοια* οι οποίες χρησιμοποιούνται συχνά στο λόγο ως ταυτόσημες, ενώ δεν είναι.

Όλοι μας θα έχουμε ακούσει τη φράση: «Ενώ γνωρίζω τη *σημασία* κάθε λέξης σ' αυτή την πρόταση, δεν καταλαβαίνω το *νόημα* της». Αυτή η φράση από μόνη της μας δίνει να καταλάβουμε ότι οι λέξεις «σημασία» και «νόημα» δεν είναι ταυτόσημες. Με τη λέξη *νόημα* εννοούμε το σημασιολογικό περιεχόμενο που προκύπτει από το συνδυασμό περισσότερων σημασιολογικών μονάδων και όχι από μία μόνο λέξη, και το οποίο είναι λογικά αποδεκτό από τους ομιλητές μιας γλώσσας. Ενώ *σημασία* είναι το σύνολο των χρήσεων μιας λέξης τις οποίες οι ομιλητές μιας γλώσσας μπορούν να διαπιστώσουν. Από την άλλη πλευρά, η λέξη *έννοια* είναι η νοητική εικόνα για την ουσία, για το περιεχόμενο συγκεκριμένου πράγματος, απτού ή αφηρημένου, η ιδέα που σχηματίζεται στο νου για το κάθε στοιχείο του κόσμου (Μπαμπινιώτης, 2002).

Άρα οι τρεις λέξεις διαφέρουν μεταξύ τους σημασιολογικά. *Έννοια* είναι ό,τι ο άνθρωπος συλλαμβάνει με τη νόησή του σε σχέση με τα αντικείμενα της πραγματικότητας. Κάθε ον υπάρχει στο ανθρώπινο μυαλό με τη μορφή μιας αντίστοιχης έννοιας,

που μπορεί να διαφέρει ανάλογα με τις γνώσεις, τις εμπειρίες, την καλλιέργεια, τον τόπο και τον τρόπο ζωής του κάθε ανθρώπου. Κάθε έννοια κωδικοποιείται συμβατικά σε καθεμία γλώσσα, έτσι ώστε να δηλώνει το ίδιο για ολόκληρη τη γλωσσική κοινότητα. Κωδικοποιείται γλωσσικά ως *σημασία* και δεσμεύει ως προς τη χρήση της όλους τους ομιλητές μιας γλώσσας. Γλωσσολογικά η *έννοια* θεωρείται υποκειμενική οντότητα, μη συμβατική, ενώ η *σημασία* είναι αντικειμενική οντότητα, πλήρως συμβατική. Ακόμη, η *έννοια* είναι καθαρά νοητική οντότητα, ενώ η *σημασία* είναι επίσης νοητική οντότητα (υπάρχει ως πληροφορία στο μυαλό μας) αλλά συνάμα και γλωσσική (δηλαδή έχει κοινωνική και επικοινωνιακή αξία και λειτουργία). Το *νόημα* είναι η σημασία μιας ολόκληρης πρότασης και όχι μιας μεμονωμένης λέξης ή φράσης. Άρα διαφέρει τόσο από την έννοια (αφού είναι σημασία) όσο και από την απλή λεξική σημασία (αφού είναι προτασιακή σημασία). Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω, μπορούμε να μιλάμε μόνο για τη σημασία μιας λέξης και όχι για το νόημά της, μόνο για το νόημα μιας πρότασης και όχι για τη σημασία της, ενώ μπορούμε να μιλάμε για την έννοια της φιλίας ή την έννοια της ελευθερίας ως νοητικής εικόνας του περιεχομένου των συγκεκριμένων λέξεων.

Ο σημασιολογικός μηχανισμός περιλαμβάνει γνώσεις για τις σημασίες των λέξεων και των προτάσεων. Η γνώση αυτή δεν συνίσταται απλώς σε έναν κατάλογο λέξεων. Κάθε άτομο γνωρίζει βέβαια ένα μεγάλο αριθμό από τις υπάρχουσες λεξικές μονάδες της γλώσσας του, ταυτόχρονα όμως γνωρίζει τις αρχές με βάση τις οποίες οι εν λόγω μονάδες έχουν δημιουργηθεί, έτσι ώστε να μπορεί να παράγει και να κατανοεί καινούργιες λέξεις.

Οι σημασιολογικές μονάδες κάθε γλώσσας αποτελούνται από: (α) γραμματικά μορφήματα (π.χ. η κατάληξη -α των ρημάτων, η οποία δηλώνει το πρώτο ενικό πρόσωπο παρελθοντικού χρόνου)· (β) λεξικά μορφήματα (οι ρίζες των λέξεων οι οποίες δηλώνουν τη βασική σημασία)· (γ) λέξεις· και (δ) ιδιωματικές φράσεις (σημασιολογικές μονάδες μεγαλύτερες από τις λέξεις, όπως «έσπασα πλάκα»).

Σημαντική διευκόλυνση στην κατάκτηση του σημασιολογικού μηχανισμού παρέχει η οργάνωση και ταξινόμηση του λεξιλογίου σε μεγαλύτερες ομάδες. Ο Schmitt (1997) αναφέρει ότι η ομαδοποίηση των λέξεων συνιστά μια αποφασιστικής σημασίας διαδικασία για την ανάκληση του λεξιλογίου, η οποία προκύπτει αυθόρμητα και ασυνείδητα χωρίς κάποιας μορφής εξωτερική καθοδήγηση. Σύμφωνα με τον Cruse (2001), η οργάνωση του λεξιλογίου σε ομάδες μπορεί να λάβει τρεις μορφές. Πρώτον, τα *λεξικά πεδία* (word fields) (π.χ. στρατηγός, συνταγματάρχης, δεκανέας, λοχίας). Δεύτερον, τις *οικογένειες λέξεων* (word families), στις οποίες η έμφαση αποδίδεται στη μορφολογική συγγένεια των λέξεων (π.χ. εθνικός, εθnikοποιώ, εθνικισμός). Τρίτον, το *λεξιλόγιο με βάση μια συγκεκριμένη περιοχή* (domain-specific vocabulary), όπου οι λέξεις κατηγοριοποιούνται σύμφωνα με μια συγκεκριμένη κατάσταση (π.χ. μια ιπποδρομία: αναβάτης, εκπαιδευτής, ιδιοκτήτης, σταβλίτης). Η ύπαρξη ευρύτερων σημασιολογικών πεδίων έχει εμφανείς παιδαγωγικές προεκτάσεις. Έτσι, είναι ευκολότερο για τα παιδιά και τους ενηλίκους να μάθουν και να ανακαλέσουν μια λέξη η οποία εμφανίζει κοινά χαρακτηριστικά με άλλες του ίδιου πεδίου, παρά να κατακτήσουν μεμονωμένες λέξεις οι οποίες εμφανίζονται στερούμενες σημασιολογικών σχέσεων με άλλες μονάδες του γλωσσικού συστήματος. Επιπλέον, η ικανότητα οργάνωσης του λεξιλογίου σε ευρύτερες ομάδες συνδέεται και με την ηλικιακή ωρίμαση. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι παιδί δύομισι ετών δεν ονομάζει τα *άλογα ζώα*, ελληνόπουλο 4 ετών δεν ονομάζει τα *σπορτέξ παπούτσια* και παιδί επίσης 4 χρονών ονομάζουν *πουλιά* τα σπουργίτια και τα χελιδόνια, αλλά όχι τις κόττες ούτε τις πάπιες.

Κάθε γλώσσα έχει δικές της λεξικές μονάδες. Οι γλώσσες δεν δηλώνουν όλα τα πιθανά νοήματα με τις λέξεις. Για παράδειγμα, η ελληνική λέξη *φιλότιμο* δεν φαίνεται να έχει αντίστοιχη σε άλλες γλώσσες, όσο και αν κάποια προσέγγισή της είναι εφικτή μέσα από μια περιφραστική μετάφραση (Κατή, 1992). Ακόμα και λέξεις που φαίνονται όμοιες στις διάφορες γλώσσες, στην πραγμα-

τικότητα αναφέρονται σε μία –έστω και λίγο– διαφορετική γκάμα φαινομένων. Για παράδειγμα, το ελληνικό ρήμα *ανοίγω* δεν έχει το ίδιο πεδίο αναφοράς με το αγγλικό *open*, ωστόσο τα λεξικά παρουσιάζουν τις δύο αυτές λέξεις ως αντιστοιχές.

Η μάθηση των λεξικών μονάδων μιας γλώσσας ισοδυναμεί με την ανακάλυψη του πεδίου αναφοράς κάθε λέξης. Ανεξάρτητα από το εάν υπάρχουν κοινές λεξικές σημασίες σε όλες τις γλώσσες, είναι γεγονός ότι σημασίες λέξεων που φαίνονται έστω εν μέρει ίδιες ενδέχεται να διαφέρουν αρκετά. Οι γλώσσες δεν κατηγοριοποιούν τα φαινόμενα του κόσμου με τον ίδιο τρόπο, γεγονός που ισχύει και για συνηθισμένα αντικείμενα ή όντα. Για παράδειγμα, η ελληνική λέξη *άλογο* αντιστοιχεί σε πολλές λέξεις της Αραβικής οι οποίες δηλώνουν διαφορετικά είδη αλόγων, τα οποία δεν υπόκεινται σε γενική κατηγοριοποίηση μίας μόνο λέξης, όπως στα Ελληνικά. Παρομοίως, το ελληνικό ρήμα *φοράω* αντιστοιχεί σε επτά διαφορετικές λέξεις στα Γιαπωνέζικα, οι οποίες χρησιμοποιούνται ανάλογα με το τι φοριέται και σε ποιο σημείο του σώματος.

Η κατηγοριοποίηση (categorization) συνιστά μια θεμελιώδη ικανότητα του ανθρώπου με εμφανή πλεονεκτήματα έναντι της ενασχόλησης με μεμονωμένες οντότητες. Έτσι, η συγκεκριμένη διαδικασία συνεισφέρει στην επιτυχή επικοινωνία, στη μάθηση μέσω της συσσωρευμένης εμπειρίας, στον καθορισμό του τρόπου συμπεριφοράς και στην επέκταση των ιδιοτήτων μια κατηγορίας ή ενός μέλους αυτής σε μια άλλη κατηγορία ή μέλος αυτής (Cruse, 2006).

Το παιδί πρέπει αρχικά να εντοπίσει το φαινόμενο στο οποίο αναφέρεται μια λέξη που ακούει. Μια καταρχήν σύνδεση της λέξης με την όλη κατάσταση μέσα στην οποία χρησιμοποιείται δεν φαίνεται δύσκολη. Δύσκολη είναι όμως η εντόπιση του συγκεκριμένου φαινομένου της όλης περιστασης στο οποίο η λέξη αναφέρεται. Ακόμη και στις πιο απλές φυσικές περιστάσεις με τις πιο απλές και συγκεκριμένες λέξεις δεν είναι ολοφάνερο το φαινόμενο αναφοράς μιας λέξης. Για παράδειγμα, η λέξη *τρώνω* μπο-

ρεί να συνδυαστεί με πολλά φαινόμενα, όπως η συγκέντρωση στο τραπέζι, το πιάτο, το μάσημα, αλλά όχι αναγκαστικά με τη λήψη φαγητού για θρέψη του οργανισμού.

Ακόμη και αν το πρόβλημα της αναφοράς σε ένα συγκεκριμένο φαινόμενο της περιστασης επιλυθεί, η ανακάλυψη του δυνατού πεδίου αναφοράς κάθε λέξης είναι δύσκολη. Οι λέξεις δεν αναφέρονται σε ένα μόνο φαινόμενο. Για παράδειγμα, η τόσο απλή λέξη *παπούτσια* αναφέρεται σε μια τεράστια ποικιλία πραγματικών αντικειμένων, τα οποία μπορεί να διαφέρουν πολύ μεταξύ τους (*σανδάλια, γυναικεία παπούτσια με χαμηλό ή με ψηλό τακούνι, αθλητικά παπούτσια* κ.λπ.). Και φυσικά δεν αρκεί να βασιστούμε στον ορισμό του *παπουτσιού* ως *ενός πράγματος που φοράμε στα πόδια μας*, γιατί τέτοια πράγματα είναι επίσης οι κάλτσες και οι παντόφλες. Από την άλλη πλευρά, δεν είναι σαφή τα κριτήρια με βάση τα οποία αποφασίζουμε πότε να χρησιμοποιήσουμε συγγενικές λέξεις, όπως *μπότες*.

Το παιδί είναι αναγκαίο να ανακαλύψει τα κριτήρια με βάση τα οποία κάθε λέξη μπορεί να αναφέρεται σε μια γκάμα φαινομένων. Στο πλαίσιο των σχετικών προβληματισμών γίνεται διάκριση ανάμεσα στην πυρηνική σημασία (*core meaning*) και την εγκυκλοπαιδική γνώση (*encyclopedic knowledge*) μιας λέξης αντίστοιχα. Εισηγητές αυτής της διάκρισης είναι οι Katz και Fodor (1963). Η πυρηνική σημασία αναφέρεται στην πιο κοινή, την πιο βασική σημασία μιας λέξης, η οποία αποτελεί προϊόν κοινωνικής σύμβασης και είναι ανεξάρτητη από τα συμφραζόμενα. Από το άλλο μέρος, η εγκυκλοπαιδική γνώση σχετίζεται με τις προσωπικές προσλαμβάνουσες των ομιλητών, ενώ τα όρια της είναι αρκετά χαλαρά και ευέλικτα υπό την έννοια ότι ο εκάστοτε ομιλητής ανάλογα με τις εμπειρίες του θα προσθαφαιρέσει πληροφορίες από το σημασιολογικό φορτίο μιας λέξης.

Το ζήτημα πώς ορίζεται η σημασία μιας λέξης παραμένει θεμελιακό και άλυτο. Δεν μπορούμε να ορίσουμε συνειδητά τα κριτήρια για τα φαινόμενα αναφοράς των λέξεων. Υπάρχουν οι *αναφορικές (referential)* λέξεις που έχουν δεδομένα φαινόμενα ανα-

φοράς, αλλά υπάρχουν και οι *σχετικές (relative)* λέξεις, των οποίων η αναφορά εξαρτάται από στοιχεία της όλης επικοινωνιακής περιστασης. Για παράδειγμα, οι *δεικτικές λέξεις* (αυτός, τούτος, εκείνος, τέτοιος, τόσο) αναφέρονται, ανάλογα με τις συνθήκες, σε τελείως διαφορετικά φαινόμενα. Το ίδιο συμβαίνει και με τις *προσωπικές αντωνυμίες* καθώς και με *επίθετα* όπως *μικρός, ψηλός* κ.λπ., των οποίων η σημασία δεν εξαρτάται απόλυτα από κάποιο στοιχείο της πραγματικότητας αλλά από την υποκειμενική αντίληψη που έχουμε για τα φαινόμενα. Μπορούμε λοιπόν να μιλήσουμε για *βαθύ* πιάτο αλλά και για *βαθιά* θάλασσα, τη στιγμή που το πραγματικό τους βάθος είναι τελείως διαφορετικό. Επιπλέον, η λέξη *βάθος* μπορεί να αναφέρεται σε υλική αλλά και σε νοητική ιδιότητα (π.χ. *βαθιά* κατανόηση).

Η πολυσημία των λέξεων αποτελεί θεμελιακό συστατικό της γλώσσας, και η συγκεκριμένη αναφορά μιας πολύσημης λέξης γίνεται φανερή μόνο αν ληφθούν υπόψη στοιχεία του γλωσσικού και του εξωγλωσσικού περιβάλλοντος. Η πολυσημία των λέξεων (δηλαδή το φαινόμενο κατά το οποίο μια λέξη έχει δύο ή περισσότερες σημασίες, οι οποίες ωστόσο σχετίζονται σημασιολογικά μεταξύ τους) αποτελεί θεμελιακό συστατικό της γλώσσας και η συγκεκριμένη αναφορά μιας πολύσημης λέξης γίνεται φανερή μόνο αν ληφθούν υπόψη στοιχεία του γλωσσικού και του εξωγλωσσικού περιβάλλοντος. Αντιπροσωπευτικό παράδειγμα πολύσημης λέξης στην ελληνική αποτελεί η λέξη *φύλλο*, η οποία με βάση το λεξικό Μπαμπινιώτη (2002) μπορεί να σημαίνει το φύλλο δέντρου, τη ζύμη που χρησιμοποιείται στη ζαχαροπλαστική και τη μαγειρική, το κομμάτι χαρτιού, την εφημερίδα που εκδόθηκε σε συγκεκριμένη ημέρα, το έγγραφο κ.ο.κ. Υπάρχουν ωστόσο ενδιάμεσες περιπτώσεις όπου η σύνδεση των σημασιών μιας λέξης δεν είναι τόσο εμφανής, με αποτέλεσμα να μην είναι σαφές αν έχουμε να κάνουμε με το φαινόμενο της ομωνυμίας ή της πολυσημίας. Χαρακτηριστικά, η Φιλιππάκη-Warburton (1992) αναφέρει τα νοήματα της λέξης *ουσία* [α] η πραγματική υπόσταση ενός πράγματος· (β) η νοστιμάδα]. Στην περίπτωση αυτή δεν

μπορεί να υποστηριχτεί με κατηγορηματικό τρόπο ότι πρόκειται για πολυσημία.

Η μάθηση της σημασίας της λέξης μιας γλώσσας εκτός από την ανακάλυψη του πεδίου αναφοράς μιας λέξης συνιστά ένα αρκετά πολύπλοκο φαινόμενο. Στη διεθνή βιβλιογραφία η εκμάθηση μιας λέξης αναφέρεται ως *λεξική ικανότητα* (lexical ability). Η πιο γνωστή τυπολογία που περιγράφει τα συστατικά, τα οποία απαρτίζουν τη λεξική ικανότητα ανάγεται στον Richards (1976). Σύμφωνα με τον εν λόγω ερευνητή, υπάρχουν κάποια στοιχεία τα οποία συνιστούν τη λεξική ικανότητα. Πρώτον, η συχνότητα και η συνδυαστικότητα μιας λέξης. Δεύτερον, οι ενδεχόμενοι περιορισμοί στη χρήση εξαιτίας των συμβάσεων τόσο του ενδογλωσσικού όσο και του εξωγλωσσικού περιβάλλοντος αντίστοιχα. Τρίτον, η γνώση της συντακτικής συμπεριφοράς μιας λέξης. Τέταρτον, η γνώση της μορφολογικής δομής μιας λέξης. Πέμπτον, η γνώση των σημασιολογικών σχέσεων που αναπτύσσει μια λέξη (π.χ. συνωνυμία, αντωνυμία, υπωνυμία). Έκτον, η γνώση της σημασίας μιας λέξης και, τέλος, η γνώση των διαφορετικών σημασιών της.

Δ1. Τα στάδια της σημασιολογικής ανάπτυξης

α. Πρώτα στάδια σημασιολογικής ανάπτυξης

Είναι γενικά αποδεκτό ότι το παιδί κατανοεί τη σημασία πολλών λέξεων πριν παραγάγει την πρώτη δική του. Παρατηρούνται βέβαια ατομικές διαφορές ως προς την ηλικία κατανόησης και παραγωγής της πρώτης λέξης, οι οποίες είναι μεγαλύτερες μέχρι την ηλικία των 2 ετών. Υπάρχουν παιδιά που παράγουν την πρώτη τους λέξη πριν την ηλικία των 12 μηνών, και άλλα που για να το κάνουν ξεπερνούν τους 18 μήνες.

Μερικές από τις πρώτες λέξεις του παιδιού ενδέχεται να έχουν κάποια φωνολογική και σημασιολογική συγγένεια με εκείνες των ενηλίκων. Για παράδειγμα, ένα ελληνόπουλο 13 μηνών μπορεί να χρησιμοποιεί τη λέξη *μπι* για να αναφερθεί στην *πιπίλα* και στο *μπιμπερό*. Μερικές άλλες λέξεις πάλι ενδέχεται να μην παρου-

σιάζουν τέτοια συγγένεια. Για παράδειγμα, ένα παιδί μπορεί να χρησιμοποιεί τη λέξη *κοκό* για να αναφερθεί στο *γάβγισμα του σκύλου που ακούγεται έξω, σε ήχους έξω από το σπίτι* και γενικά στο *έξω*. Οι λέξεις αυτές ανήκουν στο είδος των ιδιόρρυθμων λέξεων που τα παιδιά δημιουργούν στις αρχές της γλωσσικής περιόδου. Ανεξάρτητα από το βαθμό ιδιορρυθμίας τους, πρόκειται για λέξεις, από τη στιγμή που αποτελούν φωνολογικά σταθερούς τύπους που χρησιμοποιούνται για αναφορά σε φαινόμενα του κόσμου.

Η ικανότητα αναφοράς σε ένα φαινόμενο μέσω ενός ηχητικού συμπλέγματος εντάσσεται στο είδος συμπεριφοράς την οποία αποκαλούμε συμβολική. Η ικανότητα συμβολικής αναφοράς αναπτύσσεται κάπου μεταξύ του πρώτου και του δεύτερου χρόνου ζωής. Αυτό σημαίνει ότι κάποια φωνολογικά συμπλέγματα που το παιδί χρησιμοποιεί νωρίτερα δεν συνιστούν λέξεις, εφόσον δεν αναφέρονται συστηματικά σε κάτι. Ο ορισμός ενός ηχητικού συμπλέγματος που το παιδί προφέρει ως λέξη δεν εξαρτάται από το πόσο το σύμπλεγμα αυτό μοιάζει φωνολογικά με λέξη των ενηλίκων, αλλά από το εάν χρησιμοποιείται συστηματικά για αναφορά σε κάτι.

Η διαδικασία απόκτησης λεξιλογίου κατά τα πρώτα αυτά στάδια είναι αναφορική και άμεσα συνδεδεμένη με το χρονικό και το τοπικό επικοινωνιακό πλαίσιο. Για παράδειγμα, το σημασιολογικό εύρος της λέξης *σκύλος* περιλαμβάνει στην αρχή και δηλώνει τη μορφή του ζώου, τα τέσσερα πόδια, το χρώμα και το γάβγισμα ενός σκύλου. Μάλιστα, το παιδί χρησιμοποιεί συχνά τη λέξη και για άλλα τετράποδα.

Για να μπορέσει το παιδί να κρίνει τη σημασιολογική ορθότητα μιας πρότασης, πρέπει να διακρίνει τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά κάθε λέξης και τους περιορισμούς τους οποίους κάθε λέξη υφίσταται. Για παράδειγμα, η λέξη *γάλα* χαρακτηρίζεται σημασιολογικά *τροφή, υγρό, άσπρο, πίνεται*. Επομένως, μια φράση όπως *πράσινο γάλα* δεν είναι αποδεκτή διότι παραβιάζει αυτούς τους περιορισμούς.

Κάποιες μελέτες της λεξικής ανάπτυξης των πρώτων σταδίων θέλησαν να διαπιστώσουν σε τι αναφέρονται οι πρώτες λέξεις. Ενδεικτικά, η Nelson (1973) εξέτασε τις πενήντα πρώτες λέξεις δεκατριών παιδιών καταλήγοντας σε πέντε κατηγορίες λέξεων με βάση σημασιολογικά χαρακτηριστικά. Αυτές οι κατηγορίες είναι οι ακόλουθες: γενικά ονόματα (51%) (π.χ. σκύλος, μπάλα), συγκεκριμένα ονόματα (14%) (π.χ. μαμά, ονόματα κατοικίδιων ζώων), λέξεις που εκφράζουν δράση (σε ποσοστό παρόμοιο με αυτό των συγκεκριμένων ονομάτων) (π.χ. δίνω, αντίο), προσδιοριστικά στοιχεία (9%) (π.χ. κόκκινος, βρώμικος), προσωπικές/κοινωνικές λέξεις (8%) (π.χ. ναι, όχι, παρακαλώ) και λειτουργικές λέξεις (4%) (π.χ. τι, γιατί). Τα ποσοστά αντικατοπτρίζουν τον αριθμό των λέξεων κάθε κατηγορίας και όχι τη συχνότητα των συγκεκριμένων λέξεων. Παρατηρήθηκε λοιπόν ότι τα μισά από τα υπό μελέτη παιδιά έτειναν να χρησιμοποιούν τις λέξεις για να εκφράσουν αιτήματα και συναισθήματα (χρησιμοποιούσαν πολλές κοινωνικές λέξεις), ενώ τα άλλα μισά για να περιγράψουν τον κόσμο (χρησιμοποιούσαν μεγάλο αριθμό γενικών ονομάτων). Τα πρώτα παιδιά ονομάστηκαν *εκφραστικά* (*expressive*) και τα δεύτερα *αναφορικά* (*referential*) παιδιά. Αυτό μπορεί να είναι απόρροια του γεγονότος ότι σε μερικά οικογενειακά και κοινωνικά περιβάλλοντα τα παιδιά ωθούνται πιο πολύ σε μια λεκτική περιγραφή του κόσμου, ενώ σε άλλα ωθούνται περισσότερο σε μια επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας.

Άλλη έρευνα (Dromi, 1987) εξέτασε λεπτομερώς την αναφορά κάθε λέξης στα φαινόμενα του κόσμου και τις αλλαγές στο πεδίο αναφοράς κατά την ανάπτυξη ενός παιδιού από την ηλικία των 10 μηνών, όπου εμφανίστηκε η πρώτη λέξη, μέχρι την ηλικία των 17 μηνών, όπου εμφανίστηκαν οι πρώτες προτάσεις. Το συμπέρασμα ήταν ότι η περίοδος των μονόλεξων εκφράσεων αποτελεί ειδικό στάδιο στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού το οποίο χαρακτηρίζεται από την προσπάθεια του τελευταίου να καταλάβει με ποιο τρόπο οι λέξεις συνδέονται με τον κόσμο. Η εν λόγω φάση διακρίνεται αρχικά από μια αργή εκμάθηση λέξεων που

διαρκεί μήνες, ακολουθείται από μια περίοδο ταχύτατης κατάκτησης καινούργιων λέξεων και ολοκληρώνεται με μία ακόμη αργή φάση λίγο πριν το παιδί αρχίσει να χρησιμοποιεί τις πρώτες του προτάσεις.

β. Μεταγενέστερα στάδια σημασιολογικής ανάπτυξης

Η ανάπτυξη των λεξικών σημασιών πέρα από τα πρώτα στάδια φαίνεται ότι χαρακτηρίζεται από τρία στοιχεία: (α) το συνεχές εμπλουτισμό των λεξικών μονάδων· (β) τη μάθηση όλο και πιο αφηρημένων και μεταφορικών λέξεων· και (γ) την ολοένα πιο περίπλοκη οργάνωση των αποκτημένων λέξεων σε σημασιολογικά πεδία.

Το παιδί μαθαίνει πολύ εύκολα να χρησιμοποιεί καινούργιες λέξεις για να αναφερθεί σε συγκεκριμένα και καταρχάς περιορισμένα φαινόμενα, ενώ καταφέρνει να εξάγει τα κοινά στοιχεία των φαινομένων αυτών. Επίσης, προσπαθεί να καταλάβει ποια γλωσσικά εκφωνήματα αναφέρονται σε ποιες εξωγλωσσικές περιστάσεις. Τα παιδιά μαθαίνουν γρήγορα άγνωστες λέξεις χρησιμοποιώντας τις γνώσεις που έχουν τόσο για τον κόσμο όσο και για τη γλώσσα.

Από τους σημαντικότερους μηχανισμούς επέκτασης της σημασίας μιας λέξης και κατ' επέκταση εμπλουτισμού του λεξιλογίου ενός ομιλητή είναι η μεταφορά (Καραντζόλα & Φλιάτουρας, 2004· Cruse, 2004). Η μεταφορά στο πλαίσιο νεότερων γλωσσικών ρευμάτων (π.χ. γνωστική γλωσσολογία) αναβαθμίζεται αισθητά και ανάγεται σε παράγοντα δόμησης του ανθρώπινου αντιληπτικού συστήματος. Η γνωστική θεώρηση επιφέρει σημαντικές αλλαγές τόσο στην ορολογία (π.χ. εννοιολογικές μεταφορές, μεταφορικές γλωσσικές εκφράσεις) όσο και στη μελέτη διαφόρων πτυχών (π.χ. μελέτη της επίδρασης της σωματικής λειτουργίας στη γλώσσα και τη νόηση) (Lakoff & Johnson, 1980/2003). Η κατάκτηση του μεταφορικού τρόπου έκφρασης συνδέεται με τη νοητική ωρίμαση του παιδιού. Η Clark (1995) αναφέρει ότι για να μάθουν τα παιδιά να εκφράζονται μεταφορικά θα πρέ-

πει να είναι εξοικειωμένα με τη διαδικασία αντιστοίχισης δύο διαφορετικών εννοιολογικών περιοχών. Η διαδικασία αυτή απαιτεί, πρώτον, την εξοικείωση με τις συμβατικές σημασίες των δύο περιοχών και, δεύτερον, την εμπέδωση αυτών των αντιστοιχίσεων, ώστε να είναι ανά πάσα στιγμή διαθέσιμες. Σύμφωνα με την ίδια ερευνήτρια, μια περιορισμένου χαρακτήρα κατανόηση και χρήση μεταφορών είναι εμφανής στην ηλικία των τεσσάρων (4) ετών περίπου. Ο Johnson (1999) θέλησε να μελετήσει τη χρονική στιγμή κατά την οποία ένα παιδί ηλικίας από 2 ετών, 2 μηνών και 16 ημερών έως 3 ετών, 2 μηνών και 2 ημερών θα κατακτούσε τη μεταφορική σημασία του ρήματος *βλέπω* (=see) (π.χ. βλέπω τι εννοείς). Τα πορίσματα του εν λόγω ερευνητή είναι άκρως ενδιαφέροντα, επειδή διαπίστωσε ότι πρώτα κατακτήθηκε η κυριολεκτική σημασία του συγκεκριμένου ρήματος, ακολούθησε μια περίοδος συνύπαρξης τόσο της μεταφορικής όσο και της κυριολεκτικής σημασίας, και τέλος κατακτήθηκε η μεταφορική σημασία. Οι Gibbs (1994, 2006) και Gibbs και Coulston (1995), συνοψίζοντας διάφορα ερευνητικά δεδομένα, κατέληξαν σε ορισμένες διαπιστώσεις: πρώτον, τα παιδιά διαθέτουν μια περιορισμένη ικανότητα σύνδεσης διαφορετικών εννοιολογικών περιοχών. Δεύτερον, τα εικονιστικά-περιγράμματα [image-schemas: δομές μεγάλης αφαίρεσης και γενικότητας, οι οποίες αξιοποιούνται στην αναγνώριση ενός απεριόριστου αριθμού εμπειριών στο επίπεδο της καθημερινής τριβής με πρόσωπα και πράγματα (Βελούδης, 2005)] των παιδιών χρησιμεύουν στην κατάκτηση των διαφόρων πτυχών των εννοιών. Τρίτον, τα παιδιά κατακτούν σε συντομότερο χρονικό διάστημα μεταφορές οι οποίες ανάγονται σε καθιερωμένες εννοιολογικές μεταφορές, σε σύγκριση με τις μεταφορές οι οποίες δεν βασίζονται στη σωματοποιημένη εμπειρία του ανθρώπου.

Μελέτες έγιναν επίσης αναφορικά με την κατάκτηση τοπικών και χρονικών προσδιορισμών καθώς και επιθέτων που σχετίζονται με ιδιότητες του χώρου. Ξεκίνησαν από την υπόθεση ότι η σημασιολογική περιπλοκότητα των λέξεων καθορίζει και το πό-

τε αυτές θα κατακτηθούν. Γρήγορα όμως φάνηκε στα πειράματα ότι οι αντιδράσεις των παιδιών στις προφορικές οδηγίες των ερευνητών καθορίζονταν επιπλέον από το τι γνώριζαν για τον τρόπο με τον οποίο ο κόσμος γενικά λειτουργεί και όχι μόνο από τις γνώσεις τους για τις σημασίες των λέξεων (Blewitt, 1982). Συγκεκριμένα, διεξήχθη μελέτη σχετικά με την εκμάθηση των τοπικών προσδιορισμών *πάνω, κάτω, μέσα*. Όταν τα παιδιά λάμβαναν οδηγίες να βάλουν κάτι *κάτω από* ένα κουτί, το έβαζαν *μέσα ή πάνω*. Η αντίδραση αυτή φαίνεται να εξηγείται από το γεγονός ότι τα αντικείμενα συνήθως μπαίνουν μέσα σε κουτιά ή, το πολύ, τοποθετούνται από πάνω, σπάνια όμως από κάτω (Clark, 1973).

Η χρονική στιγμή της κατάκτησης των λέξεων από τα παιδιά καθορίζεται ακόμη από γραμματικούς παράγοντες. Μελετήθηκε η εκμάθηση τοπικών προσδιορισμών στα Αγγλικά, στα Ιταλικά, στα Σερβοκροατικά και στα Τουρκικά (Johnston & Slobin, 1979). Παρατηρήθηκαν αρκετές ομοιότητες μεταξύ των γλωσσών στη χρονική σειρά κατάκτησης των προσδιορισμών από τα παιδιά, με τις λέξεις *πάνω* και *μέσα* να είναι από τις πιο εύκολες, με επόμενες στη σειρά τις *κάτω* και *δίπλα*, ενώ, τέλος, λέξεις όπως *μεταξύ, εμπρός* και *πίσω* φάνηκαν γενικά πιο δύσκολες. Παρατηρήθηκαν όμως και διαφορές από γλώσσα σε γλώσσα, ανάλογα με τη δυσκολία ή την ευκολία με την οποία ο κάθε προσδιορισμός σχηματίζεται σε καθεμία από αυτές (σε ορισμένες γλώσσες οι τοπικοί προσδιορισμοί σχηματίζονται με την προσθήκη μιας κατάληξης στο ουσιαστικό, σε άλλες απαιτείται απλώς η τοποθέτηση μιας πρόθεσης πριν το ουσιαστικό κ.ο.κ.).

Τέλος, μελετήθηκε η εκμάθηση χρονικών προσδιορισμών από παιδιά και διαπιστώθηκε ότι γίνεται πιο εύκολη όταν τα φαινόμενα συνδέονται χρονικά με σειρά που ανταποκρίνεται σε ό,τι συμβαίνει συνήθως στον κόσμο (π.χ. «Γέμισε το ποτήρι και μετά το ήπιε» σε αντίθεση με «Γέμισε το ποτήρι και μετά το έσπασε»). Η εκμάθηση ήταν επίσης πιο εύκολη όταν η πραγματική σειρά των αναφερόμενων γεγονότων συνέπιπτε με τη σειρά αναφοράς τους στην ίδια την πρόταση (π.χ. «Διάβασε τα μαθήματά του πριν

βγει έξω» σε αντίθεση με «Πριν βγει έξω διάβασε τα μαθήματά του»).

Δ2. Σημασιολογικά λάθη

Το παιδί, στην προσπάθειά του να κατακτήσει το σημασιολογικό μηχανισμό, κάνει ορισμένα λάθη, τα σπουδαιότερα από τα οποία σχετίζονται με το φαινόμενο της έκτασης (extension). Η Dromi (1987) αναγνωρίζει τέσσερα είδη έκτασης: (α) την κανονική έκταση (regular extension), (β) τη σημασιολογική γενίκευση ή υπερέκταση (overextension), (γ) τη σημασιολογική συμπίκνωση ή υποέκταση (underextension), και (δ) τη μη κατηγοριοποιημένη έκταση (unclassified extension).

α. Κανονική έκταση

Η κανονική έκταση αναφέρεται στην ευέλικτη και χαλαρή χρήση μιας λέξης για μια σειρά διαφορετικών αντικειμένων αναφοράς, τα οποία ανήκουν στην κατηγορία που έχει διαμορφώσει ένας ενήλικος ομιλητής για την ίδια κατηγορία. Για παράδειγμα, ο Tomasello (1992) αναφέρει ότι ένα παιδί χρησιμοποίησε την προστακτική του ρήματος *ανοίγω* (άνοιξε) ως παράκληση για το άνοιγμα της πόρτας, ενός κουτιού με μαρμελάδα, ενός κουτιού με μπισκότα καθώς και των χεριών της μητέρας του.

β. Σημασιολογική γενίκευση ή υπερέκταση

Με τον όρο *σημασιολογική γενίκευση* ή *υπερέκταση* (overextension) εννοούμε ότι το παιδί χρησιμοποιεί μια λέξη για να εκφράσει πολλές έννοιες, τοποθετώντας τες όλες στην ίδια κατηγορία, επειδή όλες έχουν ένα κοινό χαρακτηριστικό. Έτσι χρησιμοποιεί τη λέξη *μπάλα* για να αναφερθεί σε όλα τα στρογγυλά αντικείμενα (μήλα, αβγά, σταφύλια κ.ά.), τη λέξη *μπαστούνι* για να αναφερθεί στην ομπρέλα, στο χάρακα κ.α., τη λέξη *άλογο* για την αγελάδα, το γουρούνι, το μοσχάρι κ.λπ., τη λέξη *μύγα* για τα μικρά έντομα, τη βρομιά, τη σκόνη κ.λπ.

Παρατηρούνται όμως και υπερεκτάσεις διαφορετικού τύπου,

όπου το πεδίο αναφοράς μιας λέξης δεν εμπεριέχει φαινόμενα που όλα μοιράζονται ένα κοινό χαρακτηριστικό, αλλά φαινόμενα που εμφανίζουν ένα κοινό χαρακτηριστικό με ένα τουλάχιστον άλλο φαινόμενο. Για παράδειγμα, ένα παιδί 19 μηνών πρωτοχρησιμοποίησε τη λέξη *ντάντα* για αναφορά στο νερό. Μετά ονόμασε *ντάντα* και το νερό της βρύσης και της βροχής. Μετά επέκτεινε την αναφορά της λέξης και στη θάλασσα. Στη συνέχεια χρησιμοποίησε τη λέξη για να αναφερθεί και στον ουρανό, προφανώς λόγω του χρώματος. Σε αυτή την περίπτωση, κάθε καινούργια χρήση της λέξης στηρίζεται σε κάποια ομοιότητα του φαινομένου αναφοράς με ένα προηγούμενο φαινόμενο, καθώς και με όλα τα ήδη αναφερθέντα από τη λέξη φαινόμενα. Αυτός ο ιδιόρρυθμος τρόπος κατηγοριοποίησης των φαινομένων κάτω από την ίδια λέξη-ετικέτα οδήγησε τον Vygotsky να τα ονομάσει *αλυσιδωτά συμπλέγματα*, εφόσον ένα στοιχείο ομοιότητας διατηρείται συνήθως από την προηγούμενη στην επόμενη αναφορά αλλά όχι και στο σύνολο των φαινομένων. Θεώρησε το συγκεκριμένο τρόπο κατηγοριοποίησης γενικότερο γνώρισμα της νοητικής ανάπτυξης του παιδιού σε μικρές ηλικίες και στοιχείο ανωριμότητας. Η Elliot (1981) θεωρεί ότι οι υπερεκτάσεις μπορούν να ερμηνευτούν με διττό τρόπο. Πρώτον, ενδέχεται το παιδί να πιστεύει πως όλα τα αντικείμενα που ονομάζει με την εκάστοτε λέξη ανήκουν σε μια και μοναδική κατηγορία και ότι αυτή η λέξη παρέχει πρόσβαση στη λεξική μονάδα που χρησιμοποιούν και οι ενήλικοι ομιλητές για αυτήν την κατηγορία αντικειμένων. Δεύτερον, το παιδί μπορεί να πιστεύει ότι έχει χρησιμοποιήσει τη σωστή λέξη ή απλά να μην διαθέτει στο λεξιλόγιό του την κατάλληλη λέξη για την εκάστοτε περίπτωση.

γ. Σημασιολογική συμπύκνωση ή υποέκταση

Με τον όρο *σημασιολογική συμπύκνωση ή υποέκταση* (under-extension) εννοούμε ότι το παιδί αποδίδει μονάχα σε μία λέξη ένα εννοιολογικό χαρακτηριστικό που διακρίνει πολλές λέξεις-έννοιες· ότι διατηρεί ένα περιορισμένο πεδίο αναφοράς για τις

λέξεις (π.χ. *στρογγυλός* για την μπάλα, *κόβει* για το μαχαίρι, *φως* για τον ήλιο). Άλλα παραδείγματα περιορισμών που τίθενται στο εύρος αναφοράς μιας λέξης είναι τα εξής δύο:

Ένα κοριτσάκι 2 ετών χρησιμοποιούσε το ρήμα *κοιμάμαι* μόνο για τον ύπνο στο δικό της κρεβάτι και ποτέ για ύπνο στον καναπέ ή σε άλλα κρεβάτια, το ρήμα *τρέχω* μόνο όταν έτρεχε η ίδια, το ουσιαστικό *πέτρα* όταν η ίδια πέταγε πέτρες. Επίσης, ένα κοριτσάκι 20 μηνών περιόριζε τη χρήση του επιθέτου *λευκό* για αναφορά μόνο στο χιόνι και όχι για αναφορά, ας πούμε, σε λευκές σελίδες χαρτιού.

Το φαινόμενο της υποέκτασης δείχνει ότι η περιορισμένη εμπειρία μπορεί να οδηγήσει στη δόμηση ενός στενότερου πεδίου αναφοράς. Με το πέρασμα όμως του χρόνου και τη συσσώρευση πλήθους εμπειριών από το παιδί, το πεδίο αναφοράς διευρύνεται και το λεξιλόγιό του εμπλουτίζεται.

δ. Μη κατηγοριοποιήσιμη έκταση

Τέλος, η *μη κατηγοριοποιήσιμη έκταση* αφορά σε αμφίσημες χρήσεις λέξεων, οι οποίες δεν μπορούν να ενταχθούν σε μια από τις προαναφερθείσες κατηγορίες έκτασης. Ο Braunwald (1978) αναφέρει ως τέτοιο παράδειγμα τη λέξη *bow-wow*, η οποία χρησιμοποιήθηκε για να περιγράψει το γάβγισμα του σκύλου, το κελάηδισμα των πουλιών και το θόρυβο της μηχανής αυτοκινήτων και αεροπλάνων.

E. Παράγοντες που συμβάλλουν στη φωνολογική, συντακτική και σημασιολογική γλωσσική ανάπτυξη

E1. Η μίμηση

Όταν λέμε ότι το παιδί μιμείται τη γλώσσα των γονιών του εννοούμε ότι επαναλαμβάνει αυτά που ακούει. Η επανάληψη συμβάλλει στην εξάσκηση και αφορά στην πληρέστερη εκμάθηση, η οποία με τη σειρά της επανατροφοδοτεί την τάση ή την προ-

σπάθεια για μίμηση. Παρόλο που η μίμηση κρίνεται σημαντική για την εκμάθηση της γλώσσας, ωστόσο βασίζεται σε ένα μοντέλο μάθησης όπου ο ρόλος του παιδιού δεν είναι πλήρως ενεργητικός. Η μίμηση διακρίνεται σε δύο τύπους:

α. Αυθόρμητη μίμηση

Το παιδί μιμείται την πρόταση του γονιού κατά λέξη, αλλά της δίνει νέα δομή έτσι ώστε να ταιριάζει στους δικούς του συντακτικούς κανόνες (συνήθως παραλείπει άρθρα, αριθμητικά και λέξεις δευτερεύουσας σημασίας). Πρόκειται γι' αυτό που λέμε *τηλεγραφική ομιλία*. Εάν συγκρίνουμε την αυθόρμητη μίμηση παιδιών 2 ετών με την ελεύθερη ομιλία τους, δεν παρατηρούμε διαφορές στη συντακτική δομή. Τα παιδιά δεν μιμούνται συντακτικές δομές που είναι πιο σύνθετες από αυτές που χρησιμοποιούν στην ελεύθερη ομιλία τους. Στη μίμηση της ομιλίας των ενηλίκων τα παιδιά επιλέγουν τις πιο σημαντικές λέξεις και συγκρατούν τη σειρά των λέξεων τις οποίες οι ενήλικες χρησιμοποιούν.

β. Προκαλούμενη μίμηση

Είναι η μίμηση κατά την οποία ο ίδιος ο γονιός ζητά από το παιδί να επαναλάβει ό,τι αυτός έχει πει. Σε σχετικές έρευνες (Bates & MacWhinney, 1982· Brown & Bellugi, 1964· Slobin, 1981) τα παιδιά χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες: (α) την ομάδα μίμησης, όπου ο εξεταστής είπε δύο προτάσεις και ζήτησε από τα παιδιά να τις επαναλάβουν· (β) την ομάδα κατανόησης, όπου ο εξεταστής παρουσίασε στα παιδιά δύο εικόνες και τις συνόδευσε, αντίστοιχα, με δύο προτάσεις, μετά επανέλαβε τη μία από τις δύο προτάσεις ζητώντας από τα παιδιά να του δείξουν την αντίστοιχη εικόνα· και (γ) την ομάδα γλωσσικής παραγωγής, όπου ο εξεταστής έδειξε τις δύο εικόνες και είπε τις προτάσεις που αντιστοιχούσαν στην καθεμία, κατόπιν ξαναέδειξε τη μία από τις δύο εικόνες και ζήτησε από τα παιδιά να του πουν την πρόταση που αντιστοιχούσε σε αυτήν. Διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά της πρώτης ομάδας ανταποκρίνονταν πιο εύκολα στη δοκιμασία,

αλλά η πιο πλήρης κατανόηση του περιεχομένου των εικόνων γινόταν από τα παιδιά της τρίτης ομάδας.

Διατυπώθηκαν πολλές επιφυλάξεις σχετικά με τη συμβολή της μίμησης στην ανάπτυξη του συντακτικού συστήματος της γλώσσας του παιδιού, διότι αφενός οι πρώτες λέξεις του παιδιού δεν μοιάζουν αποτέλεσμα μίμησης της γλώσσας των ενηλίκων και αφετέρου στο αρχικό γλωσσικό στάδιο το παιδί δεν επαναλαμβάνει μόνο λέξεις που ακούει, αλλά επαναλαμβάνει και λέει δυνατά και τις σκέψεις του. Επίσης, έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά που δεν μπορούν να μιλήσουν αλλά ακούν κανονικά αποκτούν κανονικά την ικανότητα για γλωσσική κατανόηση. Επομένως, ο ρόλος της μίμησης αποδεικνύεται αμφίβηλος ως προς την αποτελεσματικότητά του στη συντακτική ανάπτυξη της παιδικής γλώσσας.

E2. Η ομιλία των γονέων

Οι γονείς, στην ανάγκη τους να γίνουν κατανοητοί από τα μικρά παιδιά και να τα πλησιάσουν περισσότερο συναισθηματικά, χρησιμοποιούν συχνά μια απλούστερη μορφή γλώσσας όσον αφορά στο λεξιλόγιο, στη σύνταξη και στην έκταση των προτάσεων, η οποία περιλαμβάνει λιγότερους ρηματικούς τύπους και προσδιορισμούς καθώς και μικρότερη ποικιλία λεκτικών εκφράσεων χωρίς μάλιστα ιδιαίτερες λεπτομέρειες. Διαπιστώθηκε ωστόσο ότι τα παιδιά μετά την ηλικία των 18 μηνών, όπου αρχίζει η χρήση των προτάσεων των δύο λέξεων, απαντούν σωστότερα σε ερωτήσεις που είναι διατυπωμένες στη γλώσσα των ενηλίκων παρά σε αυτές που είναι σε απλούστερη μορφή και μοιάζουν με τη γλώσσα του παιδιού.

Η σπουδαιότερη συμβολή της γλώσσας των γονέων έγκειται στη γλωσσική ανταλλαγή ανάμεσα στο παιδί και στους ίδιους, κατά την οποία δίνεται η δυνατότητα στο παιδί να παίξει τόσο το ρόλο του δέκτη όσο και του πομπού. Η γλωσσική αυτή ανταλλαγή έχει τέσσερις λειτουργικές κατηγορίες: (α) *Παρακίνηση*. Ο γονιός παρακινεί και ενισχύει το παιδί επαναλαμβάνοντας την ερώτηση,

ώστε να του προκαλέσει μια απάντηση. Για παράδειγμα, η φράση «Τι θέλεις να φας;» μετατρέπεται σε «Θέλεις να φας τι;». (β) *Αντήρηση*. Χρησιμοποιείται από το γονιό όταν θέλει να βοηθήσει το παιδί να διορθώσει ένα λάθος στην ομιλία του. Όταν το παιδί διατυπώνει κάτι που δεν είναι εξ ολοκλήρου κατανοητό (π.χ. «Θέλω να φάω βλα τανε»), τότε ο γονιός επαναλαμβάνει (αντηχεί) το μέρος εκείνο της πρότασης που είναι κατανοητό και αντικαθιστά το μη κατανοητό με ερώτηση («Θέλεις να φας τι;»). (γ) *Επέκταση*. Ο γονιός, μιμούμενος την ομιλία του παιδιού, δεν επαναλαμβάνει την πρόταση ακριβώς έτσι όπως την είπε το παιδί, αλλά της προσθέτει κάτι ώστε να τη φέρει στο επίπεδο ομιλίας των ενηλίκων. Προσθέτει δηλαδή ένα καινούργιο στοιχείο προωθώντας το διάλογο και προσδίδοντάς του νέα διάσταση. Για παράδειγμα, όταν το παιδί λέει «Μαμά μπάλα», ο γονιός επεκτείνει λέγοντας «Η μαμά θα φέρει την μπάλα» ή «Το παιδί έχει την μπάλα» κ.λπ., ανάλογα με την περίπτωση. Η επέκταση χαρακτηρίζεται η πιο ενδιαφέρουσα λειτουργία κατά τη γλωσσική ανταλλαγή μεταξύ παιδιού και γονιών. Έχει παρατηρηθεί (Brown, 1970· Ratner & Pye, 1984) ότι οι μορφωμένοι γονείς επεκτείνουν περίπου το 30% των φράσεων που λέει το παιδί, ενώ οι αμόρφωτοι δεν το επιδιώκουν και γενικά μιλούν λιγότερο στα παιδιά τους. (δ) *Διεξοδική ομιλία*. Ο γονιός όχι απλώς επεκτείνει τη φράση του παιδιού, αλλά εκφράζει τη γνώμη του, σχολιάζει και εμπλουτίζει τη φράση αυτή. Για παράδειγμα, στη φράση του παιδιού «Πίνω γάλα» ο γονιός μπορεί να πει «Είμαι σίγουρος ότι σου αρέσει το γάλα που πίνεις κάθε πρωί». Τα παιδιά με τα οποία χρησιμοποιείται η διεξοδική ομιλία έχουν μεγαλύτερη γλωσσική ανάπτυξη από τα παιδιά με τα οποία χρησιμοποιείται απλή επέκταση. Αυτό δικαιολογείται από το γεγονός ότι η διεξοδική ομιλία είναι πιο ενδιαφέρουσα και προσφέρει μεγαλύτερη γλωσσική ποικιλία με περισσότερα λεκτικά ερεθίσματα. Με την απλή επέκταση είναι πιθανό ο γονέας να παρερμηνεύει τα λόγια του παιδιού. Αντίθετα, η διεξοδική ομιλία ανταποκρίνεται στα πρότυπα της καθημερινής επικοινωνίας και έτσι διευκολύνει τη συντακτική ανάπτυξη της γλώσσας του

παιδιού περισσότερο από κάθε άλλη λειτουργική κατηγορία της γλωσσικής ανταλλαγής μεταξύ γονέων και παιδιών.

Ε3. Ο ενεργητικός ρόλος του παιδιού στη διαδικασία της γλωσσικής ανάπτυξης

Ο ενεργητικός ρόλος του ίδιου του παιδιού στη διαδικασία κατάκτησης της γλώσσας αποτελεί ουσιαστικά ό,τι σημαντικότερο για τη γλωσσική του ανάπτυξη. Ανεξάρτητα λοιπόν από τη μίμηση των παιδιών και την ομιλία των γονιών, καθοριστικά συνεισφέρει η νοητική ωρίμαση του παιδιού η οποία βοηθά στην κατάκτηση του φωνολογικού, του συντακτικού και του σημασιολογικού κώδικα. Το παιδί συνειδητοποιεί από πολύ νωρίς ότι η γλώσσα είναι ένας τρόπος να επικοινωνεί με τους ανθρώπους του περιβάλλοντός του. Έτσι συγκροτεί ορισμένες υποθέσεις-κανόνες για τη γλώσσα του, τις οποίες προσπαθεί να ελέγχει παίζοντας πότε το ρόλο του πομπού (παράγοντας φράσεις) και πότε το ρόλο του δέκτη (προσπαθώντας να κατανοήσει τις φράσεις που ακούει), μέχρι που να ολοκληρώσει σταδιακά τη γλωσσική του ανάπτυξη, η οποία συμβαδίζει με τη νοητική ανάπτυξή του.

Βιβλιογραφία

- Αμπατζόγλου, Γ. (2001). Ανάπτυξη του παιδιού και γλώσσα. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα* (σελ. 31-34). Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
- Bates, E. & MacWhinney, B. (1982). Functional approaches to grammar. In E. Wanner & L. R. Gleitman (Eds.), *Language acquisition: The state of the art* (pp. 173-218). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bates, E., Camaioni, L., & Volterra, V. (1975). The acquisition of performatives prior to speech. *Merrill Palmer Quarterly*, 21, 205-226.
- Βελούδης, Γ. (2005). *Η σημασία πριν, κατά και μετά τη γλώσσα*. Αθήνα: Κριτική.
- Berman, R.A. (1986). A cross-linguistic perspective: morphology and syntax. In P. Fletcher & M. Garman (Eds.), *Language Acquisition*.

- Studies in First Language Development* (pp. 429-447) (2nd ed.). Cambridge: CUP.
- Blewitt, P. (1982). Word meaning acquisition in young children: A review of theory and research. In H. Reese & L. Lipsitt (Eds.), *Advances in Child Development and Behavior* (Vol. 17, pp. 140-195), New York: Academic Press.
- Bloom, L. (1970). *Language development: Form and function in emerging grammars*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Bowerman, M. (1973). *Early syntactic development: A crosslinguistic study with special reference to Finnish*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Braunwald, S.R. (1978). Context, word and meaning. Towards a communicational analysis of lexical acquisition. In A. Lock (Ed.), *Action, gesture and symbol: The emergence of language* (pp. 485-527). London: Academic Press.
- Brown, R. (1970). Psychology and reading: Commentary on chapters 5 to 10. In H. Levin & J. P. Williams (Eds.), *Basic studies on reading* (pp. 164-187). New York: Basic Books.
- Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brown, R. & Bellugi, U. (1964). Three processes in the acquisition of syntax. *Harvard Educational Review*, 34, 133-151.
- Callanan, M., & Markman, E. (1982). Principles of organization in young children's natural language hierarchies. *Child Development*, 53, 1093-1101.
- Carter, A. L. (1979). Prespeech meaning relations: An outline of one infant's sensorimotor morpheme development. In P. Fletcher & M. Garman (Eds.), *Language acquisition: Studies in first language development* (pp. 71-92). Cambridge: CUP.
- Chapman, R. (1978). Comprehension strategies in children. In J. F. Kavanaugh & W. Strange (Eds.), *Speech and language in the laboratory, school and clinic* (pp. 308-327). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Clark, E. V. (1973). Nonlinguistic strategies and the acquisition of word meaning. *Cognition*, 2, 161-182.
- Clark, E. V. (1995). Later Lexical Development and Word Formation. In P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.), *The Handbook of Child Language* (pp. 393-412). Oxford: Blackwell.

- Cruse, A. (2004). *Meaning in Language. An Introduction to Semantics and Pragmatics* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Cruse, A. (2006). *A Glossary of Semantics and Pragmatics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Cruse, D. A. (2001). The Lexicon. In M. Aronoff & J. Rees-Miller (Eds.), *The Handbook of Linguistics* (pp. 238-264). Malden, MA: Blackwell.
- Dale, P., Bates, E., Reznick, J. & Morisset, C. (1989). The validity of a parent report instrument of child language at twenty months. *Journal of Child Language*, 16(2), 239-249.
- De Casper, A. (1992). Πώς επηρεάζουν οι προγεννητικές ακουστικές εμπειρίες τη μεταγεννητική αντίληψη. Στο Γ. Κουγιουμπζάκης (επιμ.), *Πρόοδοι στην αναπτυξιακή ψυχολογία των πρώτων χρόνων*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Donahue, M. (1978). *Form and function in mother-toddler conversational turn taking*. Unpublished doctoral dissertation, Boston University.
- Dromi, E. (1987). *Early lexical development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eimas, P., Siqueland, E. R., Jusczyk, P. & Vigorito, J. (1971). Speech perception in infants. *Science*, 171, 303-306.
- Elliot, A. J. (1981). *Child Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fenson, L., Dale, P., Reznick, S., Hartung, J. & Burgess, S. (1990, April). *Norms for the MacArthur Communicative Development Inventories*. Poster Presented at the International Conference on Infant Studies, Montreal, Quebec.
- Garvey, C. & Hogan, R. (1973). Social speech and social interaction: Egocentrism revisited. *Child Development*, 44, 562-568.
- Gibbs, R. (1994). *The Poetics of Mind. Figurative Thought, Language, and Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gibbs, R. (2006). *Embodiment and Cognitive Science*. Cambridge: CUP.
- Gibbs, R. & Coulston, H. (1995). The cognitive psychological reality of image schemas and their transformations. *Cognitive Linguistics*, 6, 347-378.
- Johnson, C. (1999). Metaphor vs conflation in the acquisition of polysemy. The case of *see*. In M. K. Hiraga, C. Sinha & S. Wilcox (Eds.), *Cultural, Psychological and Typological Issues in Cognitive Linguistics* (pp. 155-169). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Johnston, J. & Slobin, D. I. (1979). The development of locative ex-

- pressions in English, Italian, Serbo-Croatian and Turkish. *Journal of Child Language*, 6, 529-545.
- Kamhi, A. & Lee, R. (1988). Cognition. In M. A. Nippold (Ed.), *Later Language development: Ages nine through nineteen* (pp. 127-158). Austin, TX: Pro-Ed.
- Καραντζόλα, Ε. & Φλιάτουρας, Α. (2004). *Γλωσσική αλλαγή*. Αθήνα: Νήσος.
- Καραπέτσας, Α. (1989). *Η γλώσσα του παιδιού*. Αθήνα: Συμυρνωτάκης.
- Κατή, Δ. (1992). *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Katz, J. J. & Fodor, J. A. (1963). The structure of a semantic theory. *Language*, 39, 170-210.
- Keil, F. & Batterman, N. (1984). A characteristic to defining shift in the development of word meaning. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 23, 221-236.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980/2003). *Metaphors We Live By*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Liebergott, J., Schultz, M. & Menyuk, P. (1985). *A prescriptive manual for parents and teachers of children at risk for language disorders*. Final report on US Department of Education, Office of Special Education and Rehabilitation Services.
- Mack, M. & Lieberman, P. (1985). Acoustic analysis of words produced by a child from 46 to 149 weeks. *Journal of Child Language*, 12, 527-550.
- Maratsos, M. (1973). Non-egocentric communication abilities in pre-school sentences. *Child Development*, 44, 697-700.
- Menyuk, P. (1969). *Sentences children use*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Menyuk, P. (1971). *The acquisition and development of language*. Englewood, NJ: Prentice-Hall.
- Menyuk, P. (1988). *Language Development. Knowledge and Use*. Glenview, IL: Scott, Foresman and Company.
- Miller, J. & Chapman, R. (1981). The relation between age and mean length of utterances in morphemes. *Journal of Speech and Hearing Research*, 24, 154-161.
- Montgomery, J. & Levine, M. (1995). Developmental language impairments: Their transactions with other neurodevelopmental factors during the adolescent years. *Seminars in Speech and Language*, 16, 1-13.
- Morse, P. (1979). The infancy of infant speech perception: The first decade of research. *Brain, Behavior and Evolution*, 16, 351-373.

- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας* (2η έκδ.). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Nelson, K. (1973). Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38, 149.
- Nelson, N. (1998). *Childhood language disorders in context: Infancy through adolescence* (2nd ed.). Columbus, OH: Merrill.
- Nippold, M. (1988). The literate lexicon. In M. A. Nippold (Ed.), *Later language development: Ages through nineteen* (pp. 29-48). Austin, TX: Pro-Ed.
- Nippold, M. (1994). Persuasive talk in social contexts: Development, assessment, and intervention. *Topics in Language Disorders*, 14 (3), 1-12.
- Nippold, M. (1998). *Later language development: The school age and adolescent years*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Nippold, M. (2000). Language development during the adolescent years: Aspects of pragmatics, syntax, and semantics. *Topics in Language Disorders*, 166-176.
- Nippold, M. & Haq, F. (1996). Proverb comprehension in youth: The role of concreteness and familiarity. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39, 166-176.
- Nippold, M., Hegel, S., Sohlberg, M & Schwartz, I. (1999). Defining abstract entities: Development in pre-adolescents, adolescents, and young adults. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42, 473-481.
- Oller, D. (1981). Infant vocalizations: exploration and reflexivity. In R. Stark (Ed.), *Language Behavior in Infancy and Early Childhood* (pp. 85-103). New York: Elsevier/North Holland.
- Owens, R. E., Jr. (1996). *Language Development. An Introduction* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Pinker, S. (1994). *The language instinct*. London: Penguin Books.
- Rafaelli, M. & Duckett, E. (1989). "We were just talking...": conversations in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 18, 567-581.
- Ratner, N. B. & Pye, C. (1984). Higher pitch in babytalk is not universal: Acoustic evidence from Quiche Mayan. *Journal of Child Language*, 11, 515-522.
- Reddy, V. (1999). Prelinguistic communication. In M. Barrett (Ed.), *The Development of Language* (pp. 25-50). Hove, UK: Psychology Press.

- Reed, V., Griffith, F. & Rasmussen, A. (1998). Morphosyntactic structures in the spoken language of older children and adolescents. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 12, 163-181.
- Richards, J. C. (1976). The Role of Vocabulary Teaching. *TESOL Quarterly*, 10, 77-89.
- Sachs, J. & Truswell, L. (1978). Comprehension of two-word instructions by children in the one-word stage. *Journal of Child Language*, 5, 17-24.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 199-227). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schumaker, J. & Deschler, D. (1984). Setting demand variables: A major factor in program planning for the LD adolescent. *Topics in Language Disorders*, 4 (2), 22-40.
- Scott, C. (1999). Learning to write. In H. Catts & A. Kamhi (Eds.), *Language and reading disabilities* (pp. 224-258). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Shatz, M. & Gelman, R. (1973). The development of communications skills: modifications in the speech of young children as a function of listener (No. 152). *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 28 (5).
- Slobin, D. I. (1981). The origins of grammatical encoding of events. In W. Deutsch (Ed.), *The child's construction of language* (pp. 185-199). London: Academic Press.
- Stark, R. (1986). Prespeech segmental feature development. In P. Fletcher & M. Garman (Eds.), *Language Acquisition. Studies in First Language Development* (pp. 149-173) (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stephany, U. (1981). Verbal grammar in Modern Greek child language. In P. S. Dale & D. Ingram (Eds.), *Child language: An international perspective* (pp. 45-57). Baltimore: University Press.
- Tfouni, L. & Klatzky, R. (1983). A discourse analysis of deixis: Pragmatic, cognitive and semantic factors in comprehension. *Journal of Child Language*, 10, 123-133.
- Tomasello, M. (1992). *First verbs: A case study of early grammatical development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Φιλίππακη-Warburton, E. (1992). *Εισαγωγή στη θεωρητική γλωσσολογία* (2η έκδ.). Αθήνα: Νεφέλη.

Whitmore, K. (2000). Adolescence as a developmental phase: A tutorial. *Topics in Language Disorders*, 20 (2), 1-14.

Wilcox, J. & Webster, E. (1980). Early discourse behavior: An analysis of children's response to listener feedback. *Child Development*, 51, 1120-1125.

Γλώσσα, εκπαίδευση και παιδεία

*Πάσα γάρ τέχνη και παιδεία,
τό προσλείπον βούλεται τῆς φύσεως ἀναπληροῦν.*

ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗΣ, 4ος αι. π.Χ.

1. Η δημιουργία της επίσημης γλώσσας ενός κράτους και η κοινωνική της καταξίωση

Η κοινωνία δεν είναι συμπαγής ούτε ομοιόμορφη. Χωρίζεται σε υποσύνολα και σε ομάδες που διακρίνονται από ιδιαίτερα γνωρίσματα, έχουν διαφορετική παιδεία, διαφορετικές ανάγκες και συμπεριφορά, και χαρακτηρίζονται από μια συγκεκριμένη στάση απέναντι τόσο στο κοινωνικό σύνολο, ως δομή και ιεραρχία, όσο και στις υπόλοιπες κοινωνικές ομάδες. Όλα αυτά αντανakλώνται στη γλώσσα, η οποία αποτελεί τον καθρέφτη των κοινωνικών διαφοροποιήσεων.

Όσο πιο διαφοροποιημένη παρουσιάζεται μια κοινωνία, τόσο πιο διαφοροποιημένη είναι και η γλώσσα που χρησιμοποιεί. Οι γλωσσικές διαφοροποιήσεις που σημειώνονται στο εσωτερικό μιας κοινότητας συνιστούν το φαινόμενο της γλωσσικής ποικιλίας, η οποία εμφανίζεται σε δύο διαστάσεις. Κατά πρώτον, στο χώρο (γεωγραφική ή οριζόντια ποικιλία), όπου η ύπαρξη γλωσσικής ποικιλίας καθορίζεται από παράγοντες γεωγραφικούς. Η έλλειψη συχνής επικοινωνίας μεταξύ των πληθυσμών των διάφορων γεωγραφικών διαμερισμάτων, είτε λόγω της μορφολογίας του εδάφους είτε για άλλες αιτίες, έχει ως αποτέλεσμα τη γλωσσική τους διαφοροποίηση, τη δημιουργία διαλέκτων ή τοπικών ιδιωμάτων. Κατά δεύτερον, στο εσωτερικό του κοινωνικού σώματος (κοινωνική ή κάθετη ποικιλία), όπου η γλωσσική διαφο-

ροποίηση καθορίζεται από παράγοντες κοινωνικούς. Αυτό σημαίνει ότι η γλώσσα διαφοροποιείται στον ίδιο χώρο ανάλογα με την ομάδα ή την κοινωνική τάξη, με αποτέλεσμα τη δημιουργία κοινωνικών διαλέκτων όπως οι επαγγελματικές γλώσσες, οι διάλεκτοι των περιθωριακών, η γλώσσα της νεολαίας κ.λπ.

Όλα αυτά τα ιδιώματα, γεωγραφικά και κοινωνικά, είναι ισόδυναμα και διαθέτουν τις ίδιες εκφραστικές δυνατότητες (Μήτσης, 1998). Παρ' όλα αυτά δεν έχουν την ίδια κοινωνική καταξίωση. Αυτό συμβαίνει διότι, όταν κάποιες γλωσσικές ομάδες συνενωθούν και απαρτίσουν οργανωμένο κράτος, προκύπτει η ανάγκη καθιέρωσης μιας κοινής γλώσσας, η οποία θα αποτελεί το μέσο επικοινωνίας των μελών του. Έτσι σε όλα τα οργανωμένα κράτη, για λόγους ιστορικούς, πολιτικούς και κοινωνικούς, επιλέγεται σε δεδομένη στιγμή ένα από τα παραπάνω ιδιώματα, το οποίο υιοθετείται από την επίσημη εξουσία και καθιερώνεται ως η επίσημη γλώσσα της πολιτείας και της εκπαίδευσης. Το συγκεκριμένο ιδίωμα που ανάγεται σε κοινή ή εθνική γλώσσα περιβάλλεται με αίγλη, καλλιεργείται συστηματικά από τον Τύπο και τη λογοτεχνία και επιβάλλεται στη συνείδηση των μελών του κράτους ως το καλύτερο, το εκφραστικότερο, το πληρέστερο και το τελειότερο από όλα τα υπόλοιπα ιδιώματα. Η εξέλιξη αυτή δημιουργεί μια προκατάληψη σε βάρος των τελευταίων, τα οποία αξιολογούνται ως υποδεέστερα, με αποτέλεσμα τα άτομα που τα μιλούν να χαρακτηρίζονται αμόρφωτα ή κατώτερα. Αυτό συμβαίνει περισσότερο με τα ιδιώματα που παρουσιάζουν έντονη φωνολογική και μορφολογική απόκλιση από την κοινή γλώσσα.

Οι παραπάνω αντιλήψεις θεωρούνται στις μέρες μας αντιεπιστημονικές, επειδή είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε ότι όλες οι φυσικές ανθρώπινες γλώσσες, άρα και οι διάλεκτοι και τα ιδιώματα, είναι το ίδιο αποτελεσματικές και διαθέτουν όλες τη δυνατότητα να εκφράσουν το καθετί. Αν κάποια έννοια ή λέξη που υπάρχει σε μια γλώσσα δεν υπάρχει σε κάποια άλλη, αυτό δεν σημαίνει αδυναμία της δεύτερης γλώσσας. Σημαίνει απλώς ότι

ποτέ δεν γεννήθηκε η ανάγκη για δημιουργία της λέξης ή της έννοιας αυτής στα άτομα της συγκεκριμένης γλωσσικής κοινότητας.

Η κοινωνική καταξίωση και η ανάδειξη ενός γλωσσικού ιδιώματος σε επίσημη ή εθνική γλώσσα έχουν ως συνέπεια την ταυτόχρονη αναγόρευσή του σε σχολική γλώσσα. Το σχολείο λοιπόν υιοθετεί την επίσημη γλωσσική μορφή την οποία, αφού κωδικοποιήσει και εξομαλύνει με τη σύνταξη εγχειριδίων γραμματικής και συντακτικού, επιβάλλει ως υποχρεωτική σε όλους τους μαθητές.

Το αποτέλεσμα μιας τέτοιας ενέργειας είναι να μην μπορούν να προσαρμοστούν εύκολα στο περιβάλλον του σχολείου και να έχουν χαμηλή επίδοση οι μαθητές εκείνοι των οποίων η μητρική γλώσσα δεν συμπίπτει με την επίσημη γλώσσα του σχολείου. Το παιδί που έρχεται στο σχολείο και αντιμετωπίζει ένα γλωσσικό πρότυπο πολύ διαφορετικό από εκείνο που το ίδιο κατείχε μέχρι τότε καλείται να προσαρμοστεί σε δύο επίπεδα: γλωσσικά, υιοθετώντας μια λίγο ως πολύ ξένη για το ίδιο γλώσσα, αλλά και ψυχολογικά, αφού πρέπει να δεχτεί ότι ο τρόπος με τον οποίο μιλούσε και επικοινωνούσε έως εκείνη τη στιγμή είναι σχεδόν ακατάλληλος και πρέπει να τον εγκαταλείψει, αν θέλει να επιτύχει ως μαθητής. Επομένως, είναι πιθανό ένα τέτοιο παιδί να νιώθει ότι βρίσκεται σε ένα ξένο περιβάλλον, να αισθάνεται μειονεκτικά και να μην αποτολμά να μιλήσει, γιατί μια λανθασμένη έκφρασή του μπορεί να προκαλέσει την αρνητική ή ειρωνική συμπεριφορά των συμμαθητών και των δασκάλων του. Το σχολείο στον τόπο μας καθώς και στις περισσότερες χώρες του σύγχρονου ανεπτυγμένου κόσμου δεν αξιολογεί τη γλωσσική ικανότητα του μαθητή αλλά την ικανότητά του στη χρήση της επίσημης σχολικής γλώσσας, πράγμα που δεν είναι το ίδιο. Βέβαια, όσο νωρίτερα ένα παιδί εκτίθεται στην επίσημη σχολική γλώσσα, τόσο περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας έχει.

2. Ιδιαιτερότητα, καταγωγή και εξέλιξη της ελληνικής γλώσσας

Από την εποχή που μίλησε ο Όμηρος ως τα σήμερα, μιλούμε, ανασαίνουμε και τραγουδούμε με την ίδια γλώσσα.

Γ. ΣΕΦΕΡΗΣ

Πράγματι η ελληνική γλώσσα, από τον Όμηρο μέχρι τον Σεφέρη και από τον Σεφέρη μέχρι σήμερα, με τον πλούτο και την ευελιξία της στάθηκε μία από τις ανώτερες και τις περισσότερο καλλιεργημένες γλώσσες στον κόσμο.

Η ελληνική γλώσσα λοιπόν κατέχει ιδιαίτερη θέση ανάμεσα στις 2.700 γλώσσες του κόσμου. Αυτό που την κάνει ξεχωριστή είναι το γεγονός ότι αποτελεί μοναδικό για τους γλωσσολόγους παράδειγμα φυσικής γλώσσας η οποία εξελίσσεται σε τόσο μακρος χρόνου. Στην Ελληνική υπάρχει προφορική παράδοση τουλάχιστον 4.000 χρόνων και γραπτή παράδοση 3.500 χρόνων. Αντίθετα με άλλες γνωστές αρχαίες γλώσσες, όπως η Αιγυπτιακή, οι οποίες χάθηκαν νωρίς, η Ελληνική διατηρείται πάνω από 40 αιώνες τώρα ως μια ζωντανή στην εξέλιξή της γλώσσα (Μπαμπινιώτης, 1998). Είναι φυσικό βέβαια με το πέρασμα τόσο μακρού χρόνου να έχει υποστεί μεταβολές. Μεταβολές που αφορούν στους φθόγγους της γλώσσας, αυτούς που συνθέτουν τον τρόπο προφοράς της, ή στα σημαίνοντα των λέξεων· μεταβολές επίσης στη γραμματική της δομή, δηλαδή στον τρόπο με τον οποίο δηλώνει τις σημασίες της με ποικίλα γραμματικά μορφήματα. Ομοίως, είναι φυσικό η Ελληνική να έχει υποστεί μεταβολές στη συντακτική της δομή, στον τρόπο με τον οποίο συντάσσει τις λέξεις της σε σύνολα φράσεων, προτάσεων, παραγράφων και κειμένων, καθώς και μεταβολές στο λεξιλόγιο, αφού νέες λέξεις δηλωτικές αντικειμένων, σχέσεων ή θεσμών προκύπτουν με το πέρασμα του χρόνου στο πλαίσιο της καθημερινής ζωής ενός λαού. Ωστόσο, οι μεταβολές αυτές δεν αλλοιώνουν τη δομική φυσιογνωμία

της ελληνικής γλώσσας σε τέτοιο βαθμό ώστε ο Νεοέλληνας να αδυνατεί να πλησιάσει και να κατανοήσει, περισσότερο ή λιγότερο, ένα πεζό κείμενο του Ξενοφώντα ή του Πλάτωνα με μικρή προσπάθεια και υπό κατάλληλη καθοδήγηση.

Ενίοτε παρατηρείται μια εμφανής και στενή δομική και λεξιλογική συνάφεια ανάμεσα σε μερικές γλώσσες. Οι γλώσσες που εμφανίζουν αυτή την ομοιότητα μεταξύ τους είναι συγγενείς, συνδέονται η μία με την άλλη με μια μορφή γενετικής σχέσης που τις διακρίνει από τις υπόλοιπες γλώσσες, οι οποίες επίσης εμφανίζουν μεγαλύτερη ή μικρότερη συγγένεια κατά ομάδες, απαρτίζοντας ό,τι ονομάζουμε οικογένειες γλωσσών. Η ελληνική γλώσσα ανήκει στην ινδοευρωπαϊκή οικογένεια γλωσσών, από την οποία αποσπάστηκε κατά την πέμπτη χιλιετία. Εκτός από την Ελληνική, στην ίδια οικογένεια ανήκουν η αρχαία Ινδική, η αρχαία Περσική, η Λατινική, οι γερμανικές και σλαβικές γλώσσες, η Αλβανική, η Αρμενική και η Χεττιτική. Όλες αυτές οι γλώσσες έχουν κοινή καταγωγή και απαρτίζουν την ίδια γλωσσική (όχι φυλετική) ομοεθνία.

Το να προσδιορίσει κανείς περιόδους σε μια γλώσσα με αδιάκοπη προφορική και γραπτή παράδοση, όπως η Ελληνική, σημαίνει να τραβήξει διαχωριστικές γραμμές θέτοντας όρια που συχνά δεν είναι τόσο γλωσσικά όσο ιστορικά, και που ποτέ δεν είναι αυστηρά ούτε απόλυτα. Συμβατικά λοιπόν για την ελληνική γλώσσα θα μπορούσαν να οριστούν τέσσερις περίοδοι: (α) αρχαία Ελληνική (1400-300 π.Χ.), (β) Αλεξανδρινή Κοινή (300 π.Χ.-6ος αιώνας μ.Χ.), (γ) Μεσαιωνική (6ος-18ος αιώνας), και (δ) Νέα Ελληνική (19ος-21ος αιώνας). Ωστόσο, η εικόνα αυτή δεν είναι απόλυτα ικανοποιητική ούτε αληθής από γλωσσικής πλευράς. Η νέα ελληνική γλώσσα στα βασικά χαρακτηριστικά της δομής της, δηλαδή στα φωνολογικά και λιγότερο στα μορφοσυντακτικά, ανάγεται στους χρόνους της Αλεξανδρινής Κοινής· το αργότερο δε μέχρι την πρώιμη κυρίως βυζαντινή περίοδο (6ος-12ος αιώνας) και τη βυζαντινή (12ος-15ος αιώνας) έχει διαμορφωθεί πλήρως. Η τοποθέτηση λοιπόν της Νέας Ελληνικής στους δύο τε-

λευταίους αιώνες είναι μεν ιστορικά αλλά όχι και γλωσσολογικά σωστή, αφού οι απαρχές της εντοπίζονται ουσιαστικά στους πρώτους μεταχριστιανικούς αιώνες.

Η νεοελληνική γλώσσα, έτσι όπως τη χρησιμοποιούμε σήμερα στον προφορικό και στο γραπτό λόγο, απέκτησε τη μορφή της με το Νόμο 309/1976 «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδύσεως» της μεταδικτατορικής κυβέρνησης του Κ. Καραμανλή, ο οποίος επισημοποίησε τη χρήση της δημοτικής γλώσσας στην εκπαίδευση, και με το Προεδρικό Διάταγμα 207/1982 το οποίο καθιέρωσε τη χρήση του μονοτονικού συστήματος γραφής. Στην ουσία, η ίδια η πραγματικότητα επέβαλε ως μορφή επικοινωνίας στην Ελλάδα την απλή Νεοελληνική, με την πολιτεία να έρχεται απλώς να επικυρώσει αυτή τη γλώσσα που ο ελληνικός λαός χρησιμοποιεί μέχρι τις μέρες μας.

Η νεοελληνική γλώσσα έχει ορισμένα χαρακτηριστικά χάρη στη συμπλοκή των οποίων καταλαμβάνει μια ιδιαίτερη θέση στο πλαίσιο της πολύγλωσσης και πολυπολιτισμικής Ευρωπαϊκής Ένωσης (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 2001). Πρώτον, συνιστά την κατάληξη της γλώσσας με την πιο μακρά ιστορία. Αρκεί να αναφερθεί ότι για το σύνολο των ευρωπαϊκών γλωσσών (με εξαίρεση την Ιταλική) τα πρώτα γραπτά μνημεία ανέρχονται μόλις στους πρώτους μεταχριστιανικούς αιώνες, τη στιγμή που η Ελληνική διέθετε ήδη γραπτά μνημεία στο δεύτερο μισό της δεύτερης χιλιετίας π.Χ. Επίσης, αποτέλεσε το γλωσσικό όργανο σημαντικών έργων στη λογοτεχνία, στη φιλοσοφία και σε άλλες επιστήμες κατά την Αρχαιότητα, ενώ έπαιξε σημαντικό ρόλο ακόμη και στην ψυχοπνευματική διάσταση τον 1ο αιώνα μ.Χ. Όλα τα παραπάνω της προσέδωσαν ένα γόητρο που εξακολουθεί να είναι ιδιαίτερα ισχυρό ως τις μέρες μας.

Δεύτερον, είναι μια γλώσσα με υψηλό βαθμό διατήρησης παλιών στοιχείων. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι δεν υπέστη μεταβολές. Είναι γνωστό ότι οι γλώσσες εξελίσσονται, γιατί οι κοινωνίες που τις χρησιμοποιούν μεταβάλλονται. Έτσι λοιπόν και η Ελληνική, παρακολουθώντας τις εξωγλωσσικές εξελίξεις, πα-

ρουσιάζει μεταβολές σε όλα τα επίπεδα της γλωσσικής ανάλυσης (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 2001). Στο μορφολογικό όμως επίπεδο και ιδιαίτερα στο σχηματισμό των λέξεων (παραγωγή και σύνθεση) η Νεοελληνική διατηρεί ένα πολύ μεγάλο κομμάτι των κανόνων που ίσχυαν στα αρχαία Ελληνικά. Όσον αφορά στην παραγωγή, παραδείγματα αποτελούν: η κατασκευή ουσιαστικών του δρώντος προσώπου με εφαρμογή του επιθήματος *-της* σε ρηματική βάση (Αρχαία: *λυτρωτής*, Νέα: *καταναλωτής*)· η κατασκευή ουσιαστικών τόπου με εφαρμογή του επιθήματος *-εῖον* στα Αρχαία και *-είο* στα Νέα (*ορυχεῖον* και *παντοπωλείο*, αντίστοιχα)· η κατασκευή ρημάτων με εφαρμογή πρόθεσης σε ρήμα (Αρχαία: *προλέγω*, Νέα: *καταχειροκροτώ*). Όσον αφορά στη σύνθεση, οι περισσότεροι κανόνες σχηματισμού διατηρούνται ίδιοι. Σχετικά παραδείγματα είναι τα εξής: η δημιουργία παρατακτικών σύνθετων ουσιαστικών (Αρχαία: *τραγέλαφος*, Νέα: *μαχαιροπίρουνα*)· η δημιουργία προσδιοριστικών σύνθετων ουσιαστικών (Αρχαία: *αγριόχοιρος*, Νέα: *ανεμόμυλος*)· ο σχηματισμός αντικειμενικών σύνθετων ουσιαστικών (Αρχαία: *στρατηγός*, Νέα: *χαρτοπαίχτης*).

Τρίτον, η Νέα Ελληνική είναι γλώσσα με πολλές δυνατότητες ανανέωσης. Συγκριτικά με άλλες γλώσσες εμφανίζει σχετικά μεγάλες δυνατότητες δημιουργίας παράγωγων λέξεων και ποικιλίας συνθέτων, οι οποίες της επιτρέπουν να προχωρά και να εκφράζει λεπτές σημασιολογικές διακρίσεις και αποχρώσεις, κάτι που δεν μπορούν να κάνουν πολλές γλώσσες. Για παράδειγμα, διαθέτει επιθήματα για τη δημιουργία χρονικών επιθέτων που υποδηλώνουν τις πρωτοτυπικές ή στερεοτυπικές ιδιότητες που οι Νεοέλληνες αποδίδουν στο χρονικό διάστημα στο οποίο παραπέμπει το ουσιαστικό που αποτελεί τη βάση των επιθέτων αυτών (*-ιάτικός*, *-η*, *-ο*, όπως *βράδυ-βραδιάτικός*, *πρωταπριλιά-πρωταπριλιάτικός*)· για τη δημιουργία ουσιαστικών που δηλώνουν δυσάρεστη μυρωδιά (*-ίλα*, όπως *ψαρίλα*, *τσιγαρίλα*)· για τη δημιουργία επιθέτων που υποδηλώνουν τις στερεοτυπικές αντιλήψεις των Νεοελλήνων (*-ίστικός*, *-η*, *-ο*, όπως *αγορίστικο*, *κοριτσιστικό*, *εξυπνακί-*

στικο). Εκτός όμως από τους συστηματικούς τρόπους δημιουργίας παραγώγων και συνθέτων τους οποίους κληρονόμησε από την αρχαία ελληνική γλώσσα, η Νεοελληνική διαθέτει και άλλες δυνατότητες όπως: σύνθετα ρήματα με αξιολογική σημασία (π.χ. *καλοτρώγω, κρυφογελώ*), παρατακτικά σύνθετα (π.χ. *γαλαζοπράσινος, στενόμακρος*). Γενικότερα, με περίπου 150 επιθήματα, με απεριόριστο αριθμό λεξικών μορφημάτων και με σχετικά λίγους κανόνες σχηματισμού λέξεων, η νεοελληνική γλώσσα διαθέτει ανεξάντλητες πηγές λεξικής δημιουργίας.

Τέταρτον, τα Νέα Ελληνικά είναι γλώσσα με αφομοιωτικές ικανότητες. Λόγω της γεωγραφικής της θέσης η Ελλάδα υπήρξε σταυροδρόμι λαών και πολιτισμών των οποίων την επίδραση αντιμετώπισε με αφομοιωτικές τάσεις, αλλά και τους οποίους επηρέασε γλωσσικά και πολιτιστικά. Ο γλωσσικός δανεισμός συντέλεσε βέβαια στη μεταβολή της ελληνικής γλώσσας, η οποία όμως φαίνεται ότι αφομοίωσε την πλειονότητα των γλωσσικών δανειών στο φωνολογικό και στο μορφολογικό της σύστημα (π.χ. *κάστρο, σπίτι, πιάτο*) χρησιμοποιώντας τα, μάλιστα, ως στοιχεία που μετέχουν ενεργά στο σχηματισμό παραγώγων και συνθέτων (π.χ. *ελιτίστικος, κομπιουτεράκι*). Από την άλλη πλευρά, όσον αφορά στην επίδραση της Ελληνικής σε άλλες γλώσσες, η πρώτη που επηρεάστηκε ήταν η Λατινική, ενώ μέσω της Λατινικής επίδραση ασκήθηκε και σε άλλες ευρωπαϊκές γλώσσες. Παράδειγμα αποτελεί η επιστημονική ορολογία, η οποία πλάθεται με βάση κανόνες παραγωγής και σύνθεσης καθώς και μορφήματα της αρχαίας Ελληνικής (π.χ. *αντιβιοτικό, μετεωρολογία, τεχνολογία*). Η επίδραση ωστόσο δεν περιορίζεται μόνο στο ειδικό λεξιλόγιο, αλλά επεκτείνεται και στο γενικό λεξιλόγιο πολλών ευρωπαϊκών γλωσσών (π.χ. *σύστημα, τηλέφωνο, δίπλωμα*).

Πέμπτον, παρόλο που το μήκος των λέξεων της νεοελληνικής γλώσσας είναι δυνατόν να δημιουργήσει προβλήματα σε όσους ξένους τη διδάσκονται και των οποίων η μητρική γλώσσα περιέχει λέξεις με μικρότερο αριθμό συλλαβών κατά μέσο όρο, η Νεοελληνική γενικά δεν παρουσιάζει ιδιαίτερες δυσκολίες στην

αποκωδικοποίησή της. Ο διδάσκων θα μπορούσε μάλιστα να εκμεταλλευτεί το γεγονός ότι οι διδασκόμενοι γνωρίζουν ήδη πολλά μορφήματα και λέξεις της Νεοελληνικής, αφού αυτές εμπειριέχονται με παρόμοια μορφή και σημασία στη μητρική τους γλώσσα (π.χ. *αστροναύτης*, *αντιβιοτικό*), και έτσι να τους διευκολύνει στην απομνημόνευση μονάδων του λεξιλογίου των Νέων Ελληνικών. Επίσης, παρά τις όποιες γενικότερες αναντιστοιχίες ανάμεσα στις γλώσσες, μπορεί να εντοπιστούν αντιστοιχίες αναφορικά με τα δομικά σχήματα, τους κανόνες σχηματισμού λέξεων αλλά και με τα συγκεκριμένα μορφήματα που μετέχουν στο σχηματισμό μη απλών λεξικών μονάδων (π.χ. όπως *μήλ(ο)–μηλιά* έτσι και *romm(e)–romm-ier*· όπως *κοινωνιο-λογία* έτσι και *socio-logie*, όπως *κρέμα ημέρας* έτσι και *crème de jour*). Αν λοιπόν ο διδάσκων ανακαλύψει τις κανονικότητες του λεξιλογίου της Νεοελληνικής και καθοδηγήσει σωστά τους μαθητές του, τότε το όφελος για τους τελευταίους θα είναι διπλό. Από τη μια πλευρά θα απομνημονεύσουν πιο εύκολα λεξικές μονάδες που θα είναι μόνο σχετικά αυθαίρετες, αφού θα συνδέονται ως προς τη μορφή και τη σημασία με άλλες που ήδη γνωρίζουν, και από την άλλη θα αποκωδικοποιήσουν καινούργιες μη απλές λεξικές μονάδες, εφόσον αυτές αποτελούνται από στοιχεία που τους είναι ήδη γνωστά (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 2001).

3. Παιδεία και εκπαίδευση

Η καλλιέργεια των νοητικών, των ψυχικών και των σωματικών δυνάμεων των νέων μέσα από ένα γενικό, καθορισμένο από κάθε χώρα σύστημα αποτελεί το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Σκοπός ενός τέτοιου συστήματος είναι να παρέχει *παιδεία*. Η λέξη *παιδεία* στα Αρχαία σήμαινε ό,τι περίπου σημαίνουν σήμερα οι λέξεις «καλλιέργεια» και «κουλτούρα», δηλαδή τη γενικότερη πνευματική και ψυχική καλλιέργεια του ανθρώπου και μαζί τον πολιτισμό. Σήμερα η λέξη *παιδεία* δηλώνει μόνο την καλλιέργεια

του ανθρώπου κυρίως στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης αλλά και εκτός αυτής, με γενικότερη έννοια. Η λέξη *εκπαίδευση* αναφέρεται πρωτίστως στην παιδεία που το σχολικό σύστημα, με τους λειτουργούς και τους εκπαιδευτικούς του, παρέχει στους μαθητές του. Είναι ο θεσμός ο οποίος αποσκοπεί στη συστηματική διδασκαλία μαθητών και σπουδαστών, ο θεσμός στον οποίο υπάρχουν κάθε είδους εκπαιδευτικά ιδρύματα (Μπαμπινιώτης, 1998).

Στις μέρες μας η *παιδεία* θεωρείται πανάκεια, το μόνο φάρμακο για τα περισσότερα δεινά του τόπου μας (Μπαμπινιώτης, 1994). Μόνο με καλοσχεδιασμένη και αποτελεσματική παιδεία, ισχυρή, ποιοτική, χρονικά εκτεταμένη και στην πράξη εξασφαλισμένη για όλους τους πολίτες, μπορεί ένας μικρός λαός όπως ο ελληνικός να επιβιώσει. Και λέγοντας παιδεία δεν εννοούμε μόνο το δικαίωμα για γνώση αλλά την πραγματική, ευρύτερη και βαθύτερη καλλιέργεια της σκέψης και των ικανοτήτων των νέων ανθρώπων, η οποία θα επιτρέψει τη δημιουργική αξιοποίησή τους ως σκεπτόμενων αυριανών πολιτών αυτής της χώρας.

Μιλώντας για παιδεία φτάνουμε πάντα στην *εκπαίδευση*, στο οργανωμένο από την πολιτεία σύστημα παροχής παιδείας στους πολίτες, και φυσικά στη *γλώσσα*, στην εθνική γλώσσα, από όπου περνά κάθε μορφή παιδείας και κάθε σύστημα εκπαίδευσης. Μπορεί βέβαια η έννοια της παιδείας να είναι πολύ ευρύτερη από αυτήν της εκπαίδευσης και να περιλαμβάνει πνευματική, νοητική, συναισθηματική και αισθητική καλλιέργεια του ανθρώπου, ωστόσο η παιδεία εδραιώνεται και οικοδομείται μέσα στο σχολείο, με το εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι παιδεία και εκπαίδευση φτάνουν μερικές φορές να συμπίπτουν, αλλά ουδέποτε, ούτε ακόμα και με το τελειότερο εκπαιδευτικό σύστημα, η παιδεία δεν μπορεί να ταυτιστεί με την πεπερασμένη έννοια της εκπαίδευσης, σχολικής ή εξωσχολικής, ανώτερης ή ανώτατης. Η *παιδεία* του ανθρώπου συνεχίζεται διά βίου, νοείται ως αειπαιδεία (Μπαμπινιώτης, 1994). Όπως είπε και ο Ηράκλειτος, «η παιδεία είναι δεύτερος ήλιος για όσους την έχουν».

Η ανάπτυξη όμως τόσο της παιδείας όσο και της εκπαίδευσης είναι αδιανόητη χωρίς την ανάπτυξη της γλώσσας. Η ρήση «Ο κόσμος μου είναι η γλώσσα μου» (Wittgenstein) αποδίδει λιτά αυτή την αλήθεια, αφού όλος ο κόσμος της εξωτερικής και της εσωτερικής μας πραγματικότητας υπάρχει αντικειμενικά για τον άλλο μέσα από τη γλωσσική μας έκφραση. Γι' αυτό λοιπόν η γλώσσα θεωρείται ουσιαστική αξία μέσα σε μια οργανωμένη κοινωνία. Επομένως, το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας οφείλει να εξασφαλίζει μια ευρύτερη και βαθύτερη γλωσσική παιδεία στην οποία θα έχουν πρόσβαση όλοι οι πολίτες της χώρας, επειδή η γλωσσική διδασκαλία δεν είναι απλώς ένα μορφωτικό αγαθό αλλά η συνισταμένη όλων των μορφωτικών αγαθών και τελικά η ίδια η μόρφωση.

Στις μέρες μας το ουσιαστικό περιεχόμενο, η δομή και η λεκτική τεχνική της γλώσσας μας φαίνεται πως έχουν υποβαθμιστεί. Η νεοελληνική γλώσσα, έτσι όπως χρησιμοποιείται αφρόντιστα και αβασάνιστα σε σύγκριση με την αρχαία Ελληνική, έχει φθαρεί, έχει φτωχύνει (Ευαγγέλου, 1991).

Οι γλώσσες συνδέονται άρρηκτα με τους λαούς και συμπορεύονται με την ιστορική τους εξέλιξη. Κάθε γλώσσα είναι ένα αρχείο, ένα μουσείο όπου ο λαός καταθέτει τα αισθήματα, τις σκέψεις, τη βούληση, την ιστορική του πορεία. Επίσης, ο γλωσσικός θησαυρός ενός λαού μάς αποκαλύπτει τις σχέσεις και την επικοινωνία του με άλλους. Ειδικότερα έχει παρατηρηθεί ότι σε χρόνια πολιτικής και πολιτιστικής ακμής ο γλωσσικός δανεισμός απουσιάζει ή είναι ασήμαντος, ενώ σε περιόδους παρακμής η πολιτογράφηση ξένων γλωσσικών στοιχείων είναι ιδιαίτερα αυξημένη. «Η παραφθορά της γλώσσας σημαίνει ότι οι ψυχές από όπου προέρχονται οι λόγοι βρίσκονται σε παρακμή», έλεγε ο Σενέκας.

Η παρακμή του αρχαιοελληνικού πολιτισμού και η περιθωριακή θέση του πολιτισμού μας σήμερα μέσα στον κυκλώνα των σύγχρονων πολιτισμών συντέλεσαν στην υποβάθμιση της γλώσσας μας. Η πολιτιστική επίθεση που δεχόμαστε από μεγάλα έθνη

επηρεάζει την ακεραιότητα της γλώσσας μας. Ο δανεισμός και η ενσωμάτωση ξένων γλωσσικών στοιχείων εντείνονται αναγκαστικά κάθε μέρα. Η εισβολή ξένων λέξεων και η αντικατάσταση των ελληνικών που έχουν την ίδια ακριβώς σημασία υπονομεύουν τη γλώσσα μας.

Στη γλωσσική υποβάθμιση συντέλεσε και η σημερινή ριζική ανακατάταξη των πολιτιστικών αξιών. Η φιλοσοφία, τα γράμματα και οι ανθρωπιστικές επιστήμες έχουν παραγκωνιστεί. Η επιστήμη και η τεχνολογία της εποχής μας, ο έντονος πρακτικισμός καθώς και ο σύγχρονος χρησιμοθηρικός πολιτισμός δεν εξυπηρετούνται από την κλασική μορφή της γλώσσας. Στην καθημερινή μας ζωή το βιαστικό τηλεφώνημα έχει σχεδόν αντικαταστήσει τη δουλευμένη αλληλογραφία. Τα συνθήματα, οι συντομογραφίες, οι καθημερινοί κώδικες επικοινωνίας, η γλώσσα των ηλεκτρονικών υπολογιστών, τα αρκτικόλεξα και οι πολλαπλά ενοποιημένες λέξεις πετυχαίνουν μεν άμεση και ταχύτατη επικοινωνία, αλλά οδηγούν στην κακοποίηση της γλώσσας. Στη σημερινή καταναλωτική κοινωνία η τηλεόραση, το βίντεο, το ραδιόφωνο προσφέρουν εύπεπτες οπτικοακουστικές παραστάσεις οι οποίες εξαντλούν τη διάθεση των μαθητών αλλά και ατόμων κάθε ηλικίας για μελέτη. Η εικόνα, επωμιζόμενη το ρόλο του μηνύματος που εντυπωσιάζει, αμβλύνει τη γλωσσική ευαισθησία και ζημιώνει το σωστό γλωσσικό αισθητήριο.

Κύριο μέλημα λοιπόν των διδασκόντων σήμερα θα πρέπει να είναι η καλλιέργεια της γλωσσικής ικανότητας του μαθητή, ώστε να μπορεί να εκφράζεται γραπτά και προφορικά και να αποδίδει με τον καλύτερο τρόπο οτιδήποτε συλλαμβάνει η σκέψη του, γιατί αλλιώς δεν μπορούμε να μιλάμε για παιδεία ούτε καν για εκπαίδευση.

4. Μεθοδολογική προσέγγιση της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος

A. Ο μαθητής ως βασικός παράγοντας στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος

Μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1960 στο κέντρο της διδασκαλίας βρισκόταν ο διδάσκων. Αυτός ήταν το κύριο σημείο αναφοράς και ο μόνος κάτοχος της ορθής γλώσσας, την οποία βεβαίως ο μαθητής δεν γνώριζε ακόμα. Ο τελευταίος υποχρεούνταν να παρακολουθεί το μάθημα με προσοχή και να εκτελεί τις ασκήσεις του με επιμέλεια, διότι έτσι θα οδηγούνταν στην εκμάθηση της σωστής γλώσσας. Στην ουσία ο μαθητής ήταν απών από τη διαδικασία της διδασκαλίας, αφού δεν συμμετείχε ενεργά αλλά ήταν μονάχα παθητικός αποδέκτης όσων ο διδάσκων έλεγε μέσα στην τάξη. Άλλωστε, σύμφωνα με την άποψη που επικρατούσε εκείνη την εποχή, το παιδί διέφερε από τον ενήλικα μόνο ποσοτικά, δηλαδή η διαφορά τους είχε να κάνει με το ότι το παιδί δεν διέθετε τον αριθμό των γνώσεων που διέθεταν οι μεγάλοι. Πρωταρχικό μέλημα των μεγάλων και κυρίως των διδασκόντων ήταν λοιπόν να μεταδώσουν στο παιδί τον απαιτούμενο όγκο γνώσεων. Μόλις τα παιδιά θα κατακτούσαν αυτό τον όγκο γνώσεων, θα συμπεριφέρονταν όπως οι ενήλικες. Έτσι όλοι οι μαθητές διδάσκονταν τα ίδια πράγματα και με τον ίδιο τρόπο, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη τα ξεχωριστά ενδιαφέροντά τους, οι ιδιαίτερες ανάγκες τους και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους.

Από τις αρχές όμως της δεκαετίας του 1970 οι απόψεις της σύγχρονης Παιδαγωγικής έφεραν το μαθητή στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας. Τώρα επικρατεί η άποψη ότι τα παιδιά όχι μόνο διαφέρουν από τους ενήλικες ποσοτικά, ως προς τον αριθμό των γνώσεων που διαθέτουν, αλλά καθένα από αυτά αποτελεί επιπλέον μια ιδιαίτερη προσωπικότητα με διαφορετικά ενδιαφέροντα και με διαφορετικές ανάγκες, στοιχείο εξίσου σημαντι-

κό για τη διδασκαλία. Το παιδί περνά από διάφορες φάσεις οι οποίες αντιπροσωπεύουν συγκεκριμένα στάδια της ανάπτυξής του, ψυχοσωματικής και γνωστικής. Κατά τη διάρκεια των φάσεων παρουσιάζει εντονότερα ορισμένα χαρακτηριστικά τα οποία διαφοροποιούνται πολύ από τα γνωρίσματα των ενηλίκων και επηρεάζονται από τα βιώματά του, τις προτιμήσεις του, τα συναισθήματα και τις προσδοκίες του. Κατά συνέπεια, κάθε μαθητής προσεγγίζει με διαφορετικό τρόπο και τη μάθηση.

A1. Στρατηγικές μάθησης

Στην προσπάθειά του να επιτύχει το στόχο του, ο μαθητής χρησιμοποιεί μια σειρά ενεργειών, τεχνικών και τρόπων εργασίας που αποκαλούνται *στρατηγικές μάθησης (learning strategies)*. Οι στρατηγικές μάθησης με τις οποίες ο μαθητής επιχειρεί να προσεγγίσει και να αφομοιώσει το γλωσσικό κώδικα διαμορφώνουν το *μαθησιακό ύφος* του (*learning style*). Οι σπουδαιότερες από αυτές τις στρατηγικές παρουσιάζονται στη συνέχεια:

α. Ικανότητα αντίληψης του όλου και του μέρους

Ορισμένα άτομα, όταν έρχονται αντιμέτωπα με καινούργιες καταστάσεις, όπως η εκμάθηση ενός νέου γραμματικού φαινομένου, συγκεντρώνουν την προσοχή τους σε μεμονωμένα στοιχεία, εντοπίζουν και συγκρατούν λεπτομέρειες που αφορούν σε επιμέρους τομείς ή υποσύνολα, χωρίς να σχηματίζουν άρτια και σαφή εικόνα του συνόλου. Αντίθετα, άλλα άτομα αντιλαμβάνονται μια νέα κατάσταση ως ενότητα, ως ενιαίο σύνολο, έτσι ώστε τα μεμονωμένα στοιχεία και οι λεπτομέρειες να μη γίνονται αντιληπτά παρά μόνο σε σχέση με τη συνολική εικόνα.

Η συγκέντρωση της προσοχής σε μεμονωμένα στοιχεία και η έμφαση σε επιμέρους τομείς αντιστοιχούν στον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, ο οποίος στηρίζεται στη μελέτη και στην ανάλυση λεπτομερειών κυρίως της γραμματικής, χωρίς να οδηγεί τους μαθητές στο σχηματισμό μιας συνολικής εικόνας του συστήματος της γλώσσας. Αυτή η μορφή μάθησης ονομάζεται *tu-*

πική-φορμαλιστική. Αντίθετα, η στροφή της προσοχής στα λειτουργικά σύνολα και στη συστηματική υπόσταση της γλώσσας συνδέεται με το φυσικό τρόπο εκμάθησης της γλώσσας και αποτελεί την *επικοινωνιακή-φυσιολογική* μορφή μάθησης, η οποία συνιστά και την πιο πρόσφατη εξέλιξη στο χώρο της γλωσσικής διδασκαλίας. Έχει παρατηρηθεί ότι τα νεαρά άτομα διαθέτουν την ικανότητα αντίληψης του όλου, δηλαδή κλίνουν προς μια επικοινωνιακή στρατηγική, ενώ οι ενήλικες δίνουν έμφαση στους κανόνες και στις λεπτομέρειες, δηλαδή προτιμούν τον τυπικό τρόπο εκμάθησης του γλωσσικού κώδικα.

Υποχρέωση του διδάσκοντος είναι να συνηθίσει τους μαθητές του στη χρήση και των δύο στρατηγικών, αν επιθυμεί να επιτύχει αξιόλογα αποτελέσματα σε σχέση με τη σωστή εκμάθηση της γλώσσας. Θα πρέπει να γνωρίζει την αντιληπτική προδιάθεση των μαθητών του, να τους στηρίζει και να τους βοηθά να αναπτύξουν, στο βαθμό που κάτι τέτοιο είναι εφικτό, την ικανότητα χρήσης της αντίθετης στρατηγικής ως αντίβαρο για την επιθυμητή ισορροπία στη διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας.

β. Παρορμητικότητα και στοχαστικότητα

Μερικά άτομα, στηριγμένα στη διαίσθηση ή στα συναισθήματα της στιγμής, αντιδρούν αυτόματα σε προβλήματα που εμφανίζονται δίνοντας άμεση λύση, ενώ κάποια άλλα καταλήγουν σε απάντηση ύστερα από πολλή σκέψη. Αυτοί οι δύο τρόποι αντίδρασης συνιστούν δύο διαφορετικές στρατηγικές που στηρίζονται αντίστοιχα στη *διαισθητική* και στη *συστηματική* μορφή μάθησης.

Ο παρορμητικός τρόπος αντίδρασης είναι επίσης γνωστός με τον όρο *διακινδύνευση* (*risk taking*) και θεωρείται σήμερα από τις βασικότερες προϋποθέσεις για την επιτυχή εκμάθηση κυρίως νέων δεξιοτήτων. Ένα άτομο έχει οικειοποιηθεί πλήρως το γλωσσικό του κώδικα μόνο όταν αντιλαμβάνεται και αντιδρά στα γλωσσικά ερεθίσματα με αυτόματο και διαισθητικό τρόπο. Για να φτάσει όμως σε αυτό το σημείο, είναι αναγκαίο να προβλημα-

τιστεί, να μελετήσει και να σκεφτεί. Για το λόγο αυτόν στα αρχικά στάδια εκμάθησης της γλώσσας απαιτούνται και οι δύο τρόποι αντίδρασης, μέχρις ότου το άτομο αναπτύξει αυτοματοποιημένη γλωσσική συμπεριφορά. Οι μαθητές πρέπει να προκαλούν τους κινδύνους που ενέχει η αυθόρμητη συμμετοχή σε φυσιολογική γλωσσική δραστηριότητα, χωρίς αυτό να σημαίνει απερίσκεπτη αντίδραση ή ανόητη απάντηση. Η διακινδύνευση, σε λογικά βεβαίως πλαίσια, πρέπει να αποτελεί γενικευμένη μορφή στρατηγικής για όλα τα άτομα που μαθαίνουν κυρίως μια νέα δεξιότητα. Επειδή όμως τόσο η παρορμητικότητα όσο και η στοχαστικότητα αποτελούν στοιχεία της προσωπικότητας κάθε ατόμου, ο διδάσκων πρέπει να καθοδηγεί σωστά τους μαθητές του προς μια αυτόματη, δημιουργική και φυσική χρήση του γλωσσικού κώδικα, συγκρατώντας όσους είναι πολύ ριψοκίνδυνοι και ενθαρρύνοντας όσους χαρακτηρίζονται από ατολμία ή από λογική αντίδραση που ξεπερνά τα όρια του επιτρεπτού.

γ. Αυτοπεποίθηση και αυτοαπόρριψη

Η εμπιστοσύνη ενός ατόμου στον εαυτό του και στις ικανότητές του οδηγεί στην ανάπτυξη ενός αισθήματος βεβαιότητας και αυτοεπιδοκιμασίας, ενώ η απουσία αυτοπεποίθησης το οδηγεί σε κατάσταση ανασφάλειας και πιθανόν και αυτοαπόρριψης. Η ύπαρξη ενός αισθήματος αυτοσεβασμού και αυτοεκτίμησης είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία της διδασκαλίας της γλώσσας. Οι μαθητές που δεν έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, που νομίζουν ότι δεν μπορούν να εκφραστούν και οι οποίοι κατέχονται από αισθήματα ανασφάλειας δεν θα μπορέσουν ποτέ να αφομοιώσουν τους μηχανισμούς της γλώσσας σε ικανοποιητικό επίπεδο. Επιπλέον, υπάρχει ο κίνδυνος τέτοιου είδους μαθητές να κλείνονται στον εαυτό τους, να μη μετέχουν στο μάθημα, να μην καταβάλλουν καμία προσπάθεια και τελικά να περιθωριοποιούνται.

Σε αυτές τις περιπτώσεις καταλυτικό ρόλο παίζει ο διδάσκων, ο οποίος αφενός πρέπει να επισημαίνει και να επιβεβαιώνει κα-

θημερινά οποιαδήποτε επιτυχή προσπάθεια των μαθητών του, ενισχύοντας έτσι το αίσθημα του αυτοσεβασμού και της αυτοεκτίμησης, και αφετέρου πρέπει να καταφεύγει σε μια μορφή μαθητοκεντρικής και εξατομικευμένης διδασκαλίας, ώστε οι απαιτήσεις του μαθήματος να ανταποκρίνονται στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και στις δυνατότητες του κάθε μαθητή ξεχωριστά, με βάση πάντοτε τη διαδρομή από το απλό και το γνωστό προς το δυσκολότερο και το άγνωστο.

δ. Γλωσσική ανεκτικότητα και γλωσσική αδιαλλαξία

Ένας σημαντικός παράγοντας που σχετίζεται με τη μάθηση είναι ο βαθμός ανεκτικότητας που το άτομο επιδεικνύει απέναντι σε ιδέες που αντιτίθενται ή που διαφοροποιούνται αισθητά από τις δικές του γνωστικές δομές. Η ανεκτική ή μη στάση απέναντι σε νέες καταστάσεις με τις οποίες κάποιος έρχεται αντιμέτωπος καθώς προχωρά στα στάδια εκμάθησης της γλώσσας του, συνδέεται στενά με ένα άλλο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας που ονομάζεται *γλωσσικό εγώ*. Το γλωσσικό εγώ του ατόμου τελικά δένεται στενά με τη μητρική του γλώσσα, σε σημείο που να μπορεί κανείς να μιλάει για ταύτιση. Έτσι το κάθε άτομο αισθάνεται άνεση και σιγουριά εντός των ορίων της μητρικής του γλώσσας, την οποία κατέχει επαρκώς και μπορεί να χρησιμοποιεί με ευχέρεια. Η συγκρότηση όμως ενός ισχυρού γλωσσικού εγώ προϋποθέτει ότι το άτομο έρχεται αντιμέτωπο με καταστάσεις που απειλούν το αίσθημα ασφάλειας που έχει μέχρι τη δεδομένη στιγμή. Η εσωτερίκευση του γλωσσικού κώδικα επικοινωνίας συνιστά κατά κάποιον τρόπο υπέρβαση της προσωπικότητας του ατόμου και, από την άποψη αυτή, αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα γιατί το άτομο, μέχρι να φτάσει να χρησιμοποιεί το γλωσσικό του κώδικα αυθόρμητα και με ευχέρεια, χρειάζεται να επιλύσει καταστάσεις που ενδέχεται να αντιτίθενται στις υπάρχουσες γνωστικές του δομές.

Άτομα με γλωσσική αδιαλλαξία είναι δυνατόν να απομονώνονται και να προβάλλουν αμυντικούς μηχανισμούς που απο-

σκοπούν στην προστασία και τη διατήρηση του ήδη υπάρχοντος περιορισμένου γλωσσικού εγώ, γεγονός που δυσχεραίνει την περαιτέρω εκμάθηση του γλωσσικού κώδικα. Αντίθετα, άτομα με γλωσσική ανεκτικότητα προσαρμόζονται εύκολα σε καινούργιες καταστάσεις κατά τη διάρκεια της εκμάθησης της γλώσσας, οι οποίες μπορεί και να αναιρούν τις προηγούμενες. Επειδή σε κάθε τάξη μπορεί να υπάρχουν και οι δύο τύποι μαθητών, ο διδάσκων θα πρέπει να εισαγάγει σιγά σιγά τα στοιχεία του νέου γλωσσικού φαινομένου και να προσφέρει στήριξη και καθημερινή επιβεβαίωση στους μαθητές του, έτσι ώστε να τους βοηθήσει να υπερβούν τους προστατευτικούς μηχανισμούς που οι ίδιοι δημιούργησαν.

ε. Εξωστρέφεια και εσωστρέφεια

Ένας άλλος παράγοντας που σχετίζεται με την εκμάθηση του γλωσσικού κώδικα είναι ο βαθμός στον οποίο ένα άτομο εκφράζεται ελεύθερα και βρίσκεται σε συνεχή επικοινωνία με το περιβάλλον του, δηλαδή κατά πόσο είναι εξωστρεφές. Στο πλαίσιο μιας διδασκαλίας επικοινωνιακού τύπου η εξωστρέφεια συμβάλλει στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας με τη γλώσσα. Βέβαια, η υπέρμετρη εξωστρέφεια μπορεί να οδηγήσει το μαθητή σε φλυαρία και σε άκριτη παραγωγή λόγου οι οποίες είναι εις βάρος της πραγματικής επικοινωνίας. Από την άλλη πλευρά, η τάση ενός ατόμου να κλείνεται στον εαυτό του, να είναι δηλαδή εσωστρεφές, αποτελεί μειονέκτημα στην εκμάθηση της γλώσσας, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι ο μαθητής δεν χρειάζεται να προβληματίζεται, να συγκεντρώνεται και να κάνει διάλογο με τον εαυτό του.

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι ανάμεσα στην εξωστρέφεια και στην εσωστρέφεια πρέπει να υπάρχει κάποια ισορροπία, γι' αυτό ο διδάσκων είναι απαραίτητο να συγκρατεί τους υπερβολικά εξωστρεφείς εμποδίζοντάς τους να φτάσουν στην άσκοπη φλυαρία, και να ενισχύει τους υπερβολικά εσωστρεφείς να συμμετέχουν σε κοινές γλωσσικές δραστηριότητες.

Έτσι θα καταστήσει τους μαθητές του ικανούς να επιτελούν τις αναγκαίες επικοινωνιακές λειτουργίες μέσω της γλώσσας, αλλά και να στοχάζονται πάνω σε αυτήν μετατρέποντας τη γλωσσική εμπειρία σε συνειδητή γνώση, σε γλωσσική ικανότητα.

στ. *Απάθεια και ένταση*

Η ένταση ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας έχει άλλοτε θετικά και άλλοτε αρνητικά αποτελέσματα, ανάλογα με το βαθμό στον οποίο εμφανίζεται. Όταν είναι λοιπόν χαμηλού βαθμού συνιστά ένα θετικό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, επειδή συμβάλλει στη δημιουργική εκμετάλλευση όλων των δυνατοτήτων του ατόμου για την επίτευξη του στόχου του που είναι η εκμάθηση του γλωσσικού κώδικα. Όταν όμως η ένταση είναι πολύ υψηλού βαθμού, τότε συνοδεύεται από αισθήματα υπερβολικής ανησυχίας και απέραντου φόβου, τα οποία εμποδίζουν την επίτευξη του στόχου.

Από την άλλη πλευρά, η έλλειψη οποιασδήποτε ανησυχίας και έντασης είναι δυνατόν να οδηγήσει σε κατάσταση πλήρους αδιαφορίας και απάθειας η οποία έχει αρνητικές επιπτώσεις στη διαδικασία εκμάθησης και δημιουργικής αφομοίωσης των αρχών λειτουργίας του γλωσσικού κώδικα.

Ο διδάσκων θα πρέπει να καλλιεργήσει στους μαθητές του ένα αίσθημα δημιουργικής έντασης και υγιούς ανησυχίας και εγρήγορσης, ούτως ώστε αυτοί να αναγνωρίζουν τις δυσκολίες που εμπεριέχονται στη διαδικασία εκμάθησης του γλωσσικού μηχανισμού και να εκμεταλλεύονται στο έπακρο τις δυνατότητές τους για να επιτύχουν το στόχο τους.

ζ. *Εξωτερικά και εσωτερικά κίνητρα*

Η ύπαρξη κινήτρων συνδέεται με μία από τις πιο βασικές αρχές της θεωρίας του συμπεριφορισμού, τη λεγόμενη *αρχή της ενίσχυσης*. Σύμφωνα με την αρχή αυτή, η μάθηση επιτυγχάνεται ταχύτερα και με περισσότερη ευχέρεια όταν αμείβεται άμεσα και ικανοποιητικά. Κατά τους συμπεριφοριστές, όλη η ανθρώπινη

συμπεριφορά καθορίζεται από την αρχή της ενίσχυσης, πράγμα που σημαίνει ότι η προσδοκία της αμοιβής συνιστά το σπουδαιότερο κίνητρο των ενεργειών των ατόμων και ερμηνεύει το σύνολο της ανθρώπινης δραστηριότητας.

Επειδή όμως η θεωρία αυτή αποδείχθηκε ανεπαρκής στο να εξηγήσει ορισμένες μορφές συμπεριφοράς, όπως η αυτοθυσία, ο αλτρουισμός κ.ά., νεότεροι ερευνητές της σύγχρονης γνωστικής θεωρίας χαρακτήρισαν τα κίνητρα των συμπεριφοριστών *εξωτερικά*, εφόσον πρόκειται για αμοιβές της συμπεριφοράς από άλλα πρόσωπα και εφόσον δεν εξαρτώνται από τη βούληση του ίδιου του υποκειμένου. Εκτός όμως από τα εξωτερικά, υπάρχουν και τα *εσωτερικά* κίνητρα, τα οποία δημιουργούνται μέσα στο άτομο από τον ίδιο τον εαυτό του. Τα εσωτερικά κίνητρα σχηματίζονται στην προσπάθεια του ατόμου να καλύψει ορισμένες ανάγκες του, όπως οι ακόλουθες:

- Η ανάγκη για εξερεύνηση του περιβάλλοντος.
- Η ανάγκη για επίδραση στο περιβάλλον με τελικό στόχο την αλλαγή του.
- Η ανάγκη για φυσική και πνευματική δράση.
- Η ανάγκη για επικοινωνία.
- Η ανάγκη για εσωτερικήυση, συστηματοποίηση και κατάταξη της γνώσης που το άτομο αποκτά κατά την επαφή του με το περιβάλλον.
- Η ανάγκη για ενδυνάμωση του εγώ, δηλαδή η τάση για αυτογνωσία και για ενίσχυση της προσωπικότητας.

Η μάθηση λοιπόν δεν συνιστά τίποτε άλλο παρά μια διαδικασία ικανοποίησης αυτών των εσωτερικών αναγκών του ατόμου. Γι' αυτό και η διδασκαλία της γλώσσας οφείλει να προσλάβει τη μορφή μιας πνευματικής δραστηριότητας που θα ικανοποιεί το άτομο εσωτερικά. Ο διδάσκων πρέπει να καθοδηγεί σωστά τους μαθητές του και να παρέχει συγκεκριμένα μέσα για τη διερεύνηση του κόσμου, για την απόκτηση γνώσης, για την επίλυση αποριών, για την ικανοποίηση προσωπικών ενδια-

φερόντων, για την επικοινωνία με άλλους ανθρώπους και για την επαφή με νέες αντιλήψεις και με διαφορετικούς τρόπους σκέψης.

B. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί και σήμερα πολύ σημαντικό παράγοντα στη διαδικασία της διδασκαλίας. Παλιότερα οι ικανότητες και η απόδοση του εκπαιδευτικού θεωρούνταν δεδομένες και αυτονόητες, καθώς αυτός βρισκόταν στο κέντρο της διδασκαλίας. Μιλούσε, παρουσίαζε και εξηγούσε το μάθημα με τον ίδιο τρόπο σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, χωρίς να λαμβάνει υπόψη του τις διαφορετικές στρατηγικές που ο καθένας τους διέθετε για να προσεγγίζει το γλωσσικό μάθημα. Με λίγα λόγια, ο εκπαιδευτικός ήταν απλώς διδάσκων του γλωσσικού μαθήματος και όχι δάσκαλος με την ευρύτερη έννοια. Ασκούσε το επάγγελμά του αποστασιοποιημένος από κάθε έννοια λειτουργήματος, αφού αγνοούσε βασικές ανάγκες των μαθητών του, με αποτέλεσμα να αλλοιώνεται η φυσικότητα της επικοινωνίας που είναι και ο απώτερος σκοπός της γλώσσας.

Στις μέρες μας, με αφετηρία σύγχρονες μεθοδολογικές αντιλήψεις έχει σημειωθεί ουσιαστική αλλαγή στο ρόλο του διδάσκοντος. Η σχέση δασκάλου και μαθητή συνιστά κατεξοχήν σχέση επικοινωνίας, αυτό που θα μπορούσαμε να ονομάσουμε «εκπαιδευτική επικοινωνία». Η μάθηση επικεντρώνεται πλέον στον ίδιο το μαθητή, ο οποίος αναλαμβάνει ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία. Στο πλαίσιο λοιπόν αυτής της σύγχρονης μεθοδολογικής αντίληψης, ο εκπαιδευτικός που διδάσκει το μάθημα της γλώσσας θα πρέπει να έχει ως στόχο του όχι μόνο τη σωστή εκμάθηση της Νεοελληνικής από τους μαθητές του αλλά και την ορθή χρήση της για την ομαλή ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο. Η εκμάθηση της γλώσσας δεν πρέπει δηλαδή να αποτελεί τον απώτερο σκοπό της διδασκαλίας, αλλά το μέσο για την

κοινωνικοποίηση του μαθητή τόσο σε επικοινωνιακό όσο και σε πολιτιστικό επίπεδο. Σε κάθε τάξη υπάρχουν μαθητές με διαφορετικά βιώματα, με διαφορετικές παραστάσεις και εμπειρίες. Γι' αυτόν το λόγο ο εκπαιδευτικός είναι ανάγκη να προβαίνει στην επιλογή μορφωτικού υλικού που να ανταποκρίνεται στα βιώματα των μαθητών του. Επίσης, ο εκπαιδευτικός πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τις ατομικές διαφορές που παίζουν ρόλο στην εκμάθηση της γλώσσας, όπως το φύλο, η ηλικία, το επίπεδο στην εκμάθηση της γλώσσας και η επιλογή χεριού (αφού από νευροφυσιολογικής άποψης αυτό σημαίνει εμπλοκή διαφορετικού κάθε φορά εγκεφαλικού ημισφαιρίου στη διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας). Έχοντας κατά νου όλα τα παραπάνω, ο εκπαιδευτικός θα προχωρήσει στην καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών στη νεοελληνική γλώσσα.

Γ. Η ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων

Όταν λέμε ότι ένα άτομο γνωρίζει μια γλώσσα, τη διαπίστωσή μας αυτή τη στηρίζουμε στο γεγονός ότι το εν λόγω άτομο έχει αναπτύξει μια σειρά δεξιοτήτων χάρη στις οποίες είναι σε θέση να ακούει και να καταλαβαίνει όσους μιλούν τη συγκεκριμένη γλώσσα, να τους μιλάει και να γίνεται αντιληπτό από αυτούς, να διαβάσει γραμμένα κείμενα και να κατανοεί το περιεχόμενό τους, να συντάσσει γραπτά κείμενα ποικίλης μορφής τα οποία να καταλαβαίνουν όσοι τα διαβάζουν. Συνεπώς, η τέλεια γνώση μιας γλώσσας ταυτίζεται με την παρουσία και τη λειτουργία των γλωσσικών δεξιοτήτων της ακρόασης, της ομιλίας, της ανάγνωσης και της γραφής στην καθημερινή ζωή, γιατί με αυτές πραγματώνεται η γλώσσα και μέσω αυτών γίνεται αντιληπτή στους άλλους. Όπως αντιλαμβάνεται κανείς, η εξάσκηση σε όλες τις γλωσσικές δεξιότητες είναι αδύνατον να συμπεριλαμβάνεται σε κάθε διδακτική ώρα του γλωσσικού μαθήματος. Επομένως, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να προγραμματίζει πότε και σε ποιους από τους τομείς

αυτούς θα δίνει έμφαση κάθε φορά, ώστε περιοδικά να ικανοποιούνται όλοι.

Αν ληφθεί υπόψη η μορφή του λόγου (προφορικός ή γραπτός), οι γλωσσικές δεξιότητες διακρίνονται σε δεξιότητες του προφορικού λόγου (ακρόαση-ομιλία) και σε δεξιότητες του γραπτού λόγου (ανάγνωση-γραφή). Ο παραπάνω διαχωρισμός ανταποκρίνεται στη λογική της επικοινωνιακής διαδικασίας (ακούω-μιλάω, διαβάζω-γράφω), πράγμα πολύ σημαντικό για τη διδασκαλία της γλώσσας (Μήτσης, 2000). Όλες αυτές οι δεξιότητες θεωρούνται επίκτητες και μπορούν να αναπτυχθούν με την κατάλληλη καθοδήγηση και εφόσον δεν υπάρχουν μαθησιακές δυσκολίες. Παράλληλα με την ανάπτυξη των εν λόγω δεξιοτήτων, στο πλαίσιο της διδασκαλίας της γλώσσας πρέπει να επιδιώκεται η συνεχής βελτίωση και διεύρυνση του γραμματικού μηχανισμού καθώς και ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου, ο οποίος συμβάλλει στην καλλιέργεια του σημασιολογικού μηχανισμού. Οι παραπάνω δεξιότητες και μηχανισμοί συνδέονται μεταξύ τους, και βελτίωση στη μία ή στον ένα επιφέρει βελτίωση σε μία άλλη ή σε κάποιον άλλο.

α. Ακρόαση

Η επικρατούσα άποψη σήμερα είναι ότι το άτομο δεν μπορεί να εκφραστεί με ευχέρεια σε οποιαδήποτε γλώσσα αν προηγουμένως δεν έχει ασκηθεί στην ακρόαση. Για να έχει ένας ομιλητής αποτελεσματική επικοινωνία, πρέπει να κατανοεί ακριβώς τα μηνύματα των συνομιλητών του. Η ακρόαση ως φυσιολογική διαδικασία εμφανίζεται στην καθημερινή ζωή με δύο μορφές: (α) ως *ευκαιριακή*, όταν ακούμε κάτι τυχαία, χωρίς να το έχουμε επιδιώξει ή να έχουμε επικεντρώσει την προσοχή μας σε αυτό· (β) ως *επιδιωκόμενη*, όταν ακούμε κάτι γιατί το επιδιώξαμε έχοντας μάλιστα συγκεκριμένο σκοπό που το κάναμε. Είναι φανερό ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να προσβλέπει στην επιδιωκόμενη ακρόαση μέσα στην τάξη, οι δε μαθητές να γνωρίζουν από πριν τι θα ακούσουν και γιατί θα το ακούσουν.

Η ακρόαση ως διδακτική διαδικασία πρέπει να διεγείρει το ενδιαφέρον των παιδιών, ώστε αυτά να παρακολουθούν τα λεγόμενα του ομιλούντος με την απαιτούμενη ένταση και προσοχή. Η εξάσκηση των παιδιών στη συγκεκριμένη δεξιότητα ξεκινά πολύ νωρίς, με τις βάσεις της να τίθενται από τους γονείς στο σπίτι· συνεχίζεται στην προσχολική εκπαίδευση και κατόπιν στην πρωτοβάθμια αλλά και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί στην προσχολική εκπαίδευση δεν θα πρέπει σε καμία περίπτωση απευθυνόμενοι στα παιδιά να χρησιμοποιούν απλούστερη από τη δική τους μορφή γλώσσας αναφορικά με το λεξιλόγιο, τη σύνταξη και την έκταση των προτάσεων, γιατί κάτι τέτοιο δεν βοηθά στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Επίσης, θα ήταν προτιμότερο οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής εκπαίδευσης, αντί να διηγούνται προφορικά ιστορίες και παραμύθια, να τις διαβάζουν από βιβλία στα παιδιά, για να εξοικειώνονται έτσι αυτά τα τελευταία με τα βιβλία και με το γραπτό λόγο. Ο εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, πέρα από τα σχολικά εγχειρίδια, πρέπει να επιλέγει κείμενα ή διαλόγους που να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και στο επίπεδο των μαθητών του. Ακόμη, να υποβάλλει εκ των προτέρων κάποιες καθοδηγητικές ερωτήσεις σχετικές με το διάλογο ή το κείμενο που πρόκειται να ακολουθήσει κάνοντας ουσιαστικά μια σύντομη εισαγωγή στο θέμα πριν την ακρόαση. Καθοδηγεί λοιπόν τους μαθητές να επισημαίνουν λέξεις κλειδιά κατά τη διάρκεια της ακρόασης, οι οποίες θα τους βοηθήσουν να αποκωδικοποιήσουν τα μηνύματα πιο εύκολα. Τους συμβουλεύει να δίνουν έμφαση στο γενικότερο νόημα και όχι στα επιμέρους νοήματα, και να εξάγουν το νόημα των φράσεων που τους είναι άγνωστες από τα συμφραζόμενα. Τέλος, ο εκπαιδευτικός οφείλει να προφέρει σωστά τα κείμενα που διαβάζει ή όσα αφηγείται, να συνοδεύει τα λεγόμενά του με κατάλληλο χρώμα στη φωνή του, με τις απαραίτητες γκριμάτσες και κινήσεις μελών του σώματός του, καθώς και να ενθαρρύνει τους μαθητές του να του υποβάλουν διευκρινιστικές ερωτήσεις.

Η χρήση ακουστικών μέσων στη διαδικασία ανάπτυξης της δεξιότητας της ακρόασης είναι ευρέως διαδεδομένη στις μέρες μας. Ο εκπαιδευτικός όμως θα πρέπει να έχει υπόψη του ότι χρήση τέτοιων μέσων βοηθά λιγότερο τους μαθητές στην ανάπτυξη της εν λόγω δεξιότητας, επειδή στην ακρόαση από μαγνητόφωνο ή κασετόφωνο λείπουν τα δεδομένα του εξωγλωσσικού περιβάλλοντος, όπως η έκφραση του προσώπου ή οι κινήσεις μελών του σώματος, τα οποία συμβάλλουν αποφασιστικά στη σωστή κατανόηση του μηνύματος. Γι' αυτό η χρήση ακουστικών μέσων πρέπει να γίνεται με φειδώ και κατά προτίμηση σε τάξεις με περιορισμένο αριθμό μαθητών, γιατί σε αντίθετη περίπτωση δεν εξασφαλίζεται η καλή ακουστική του εκπαιδευμένου μηνύματος, με αποτέλεσμα αυτό να μη φτάνει με την ίδια ποιότητα σε όλους τους μαθητές. Μαγνητόφωνο ή κασετόφωνο θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί στην προσχολική εκπαίδευση για το άκουσμα τραγουδιών ή ποιημάτων, επειδή εδώ υπάρχουν επαναλαμβανόμενοι στίχοι τους οποίους τα μικρά παιδιά μαθαίνουν εύκολα. Ωστόσο, και σε αυτή την περίπτωση πρέπει να επιδεικνύεται φειδώ, γιατί τώρα τίθενται οι βάσεις για τη σωστή ανάπτυξη των δεξιοτήτων της γλώσσας. Η επικοινωνία των μικρών παιδιών με τον εκπαιδευτικό και με όλους τους παράγοντες του εξωγλωσσικού περιβάλλοντος κρίνεται, την περίοδο αυτή, αναντικατάστατη.

Με λίγα λόγια, σωστή άσκηση των παιδιών στην ακρόαση σημαίνει σωστή ανάπτυξη της δεξιότητας της ακρόασης αλλά και της ομιλίας, επειδή το παιδί μέσω της ακρόασης αποκτά το γλωσσικό απόθεμα που θα χρησιμοποιεί στην ομιλία του για να επικοινωνεί στην καθημερινή του ζωή.

β. Ομιλία

Η ομιλία και η ακρόαση είναι, από επικοινωνιακή άποψη, δύο πολύ στενά δεμένες δεξιότητες. Η ανάπτυξη της δεξιότητας της ομιλίας επιτυγχάνεται στη σχολική τάξη μέσω επικοινωνιακών δραστηριοτήτων στις οποίες οι μαθητές συμμετέχουν ως ισότιμοι και φυσιολογικοί συνομιλητές, με συνεχώς εναλλασσόμενους ρό-

λους πομπού και δέκτη. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να ενθαρρύνει τους μαθητές του να αναλαμβάνουν ενεργητικούς ρόλους μέσα στην τάξη, διότι μόνο έτσι εξασκούνται στη δεξιότητα της ομιλίας από τη θέση του πομπού.

Πραγματική επικοινωνία επιτυγχάνεται όταν δύο ή περισσότεροι άνθρωποι συνομιλούν για να ανταλλάξουν πληροφορίες. Η ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των συνομιλητών προϋποθέτει την ύπαρξη του λεγόμενου «πληροφοριακού κενού». Η κάλυψη αυτού του κενού αποτελεί ακριβώς το στόχο της καθημερινής επικοινωνίας. Η βελτίωση της ικανότητας της ομιλίας μέσα στην τάξη μπορεί να επιτευχθεί με τη δημιουργία σκόπιμων πληροφοριακών κενών, τα οποία οι συνομιλητές καλούνται να καλύψουν. Για τη δημιουργία επικοινωνιακής δραστηριότητας που να περιλαμβάνει πληροφοριακά κενά ο εκπαιδευτικός τόσο της προσχολικής όσο και της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να χρησιμοποιήσει κατάλληλες ασκήσεις και παιχνίδια που να εκτελούνται από ζεύγη ή ομάδες μαθητών. Μπορεί είτε να δώσει στους μαθητές του να περιγράψουν μια εικόνα με λεξιλόγιο που έχουν ήδη διδαχθεί, είτε να χρησιμοποιήσει τη μέθοδο της δραματοποίησης, δηλαδή να βάλει τους μαθητές του να υποδύονται διάφορους ρόλους. Ακόμα, μέσα στην τάξη υπάρχει η δυνατότητα να γίνονται προγραμματισμένες ή τυχαίες συζητήσεις πάνω σε κάποιο θέμα, οι οποίες παρέχουν στους μαθητές την ευκαιρία να επικοινωνήσουν φυσιολογικά και να μιλήσουν με κανονικό ρυθμό. Οι μαθητές μάλιστα θα είχαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον να διατυπώνουν ερωτήσεις, αν ήταν εφικτό προσωπικότητες του πνεύματος, της εκπαίδευσης ή της πολιτικής να επισκεφτούν την τάξη τους και να συζητήσουν μαζί τους. Οι παραπάνω δραστηριότητες αποσκοπούν στη χρήση αυθεντικής γλώσσας και στηρίζονται στη φυσική σχέση μεταξύ ακρόασης και ομιλίας, με αποτέλεσμα να την ενισχύουν και να διευκολύνουν την εκμάθηση της νεοελληνικής γλώσσας.

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει επίσης να ασκήσει από πολύ νωρίς τους μαθητές του σε κάποιες στρατηγικές επικοινωνίας οι

οποίες θα βελτιώσουν τη δεξιότητα της ομιλίας. Οφείλει να τους ενθαρρύνει να ζητούν από το συνομιλητή τους διευκρινίσεις αλλά και επανάληψη αυτού που είπε, όταν δεν το καταλαβαίνουν πλήρως. Ακόμα, η χρήση περιφράσεων από τους μαθητές, σε περίπτωση που δεν μπορούν να θυμηθούν κάτι, βοηθά στην ανάπτυξη της ομιλίας, επειδή το παιδί αναγκάζεται όχι μόνο να χρησιμοποιήσει περισσότερες λέξεις, αλλά και να τις οργανώσει σωστά για να δώσει στο συνομιλητή του να καταλάβει αυτό που περιγράφει. Επιπλέον, το παιδί μπορεί να χρησιμοποιεί παρενθετικές προτάσεις (π.χ. «Με όλα αυτά θέλω να πω...», «Το γεγονός βεβαίως ότι...») για να κερδίζει χρόνο μέχρι να θυμηθεί ή να οργανώσει καλύτερα το μήνυμά του, καθώς και λέξεις ή φράσεις (π.χ. *μάλιστα*, *α*, *έτσι λοιπόν*) κατά τη διάρκεια της συνομιλίας οι οποίες δηλώνουν ότι υπάρχει επαφή μεταξύ των συνομιλητών και ότι η επικοινωνία συνεχίζεται. Τέλος, η χρήση λέξεων ή εκφράσεων που προσελκύουν την προσοχή των συνομιλητών (π.χ. «Τι να σου πω», «Τι να δεις») και η χρήση μιμικής εκ μέρους των παιδιών συμβάλλουν στην αποτελεσματική επικοινωνία των τελευταίων με το συνομιλητή τους, η οποία συνιστά και το σκοπό της ανάπτυξης της δεξιότητας της ομιλίας.

γ. Ανάγνωση

Η ανάπτυξη της δεξιότητας της ανάγνωσης έρχεται ως συνέχεια της ανάπτυξης των δεξιοτήτων της ακρόασης και της ομιλίας και ανήκει και αυτή, όπως οι άλλες δύο, στις προσληπτικές δεξιότητες του ατόμου. Ένας καλός αναγνώστης που διαβάει με σιωπηλό και γρήγορο τρόπο έρχεται σε επαφή με πλούσιο γλωσσικό υλικό και αντλεί πληροφορίες από αυτό, μια και στην εποχή μας κατακλυζόμαστε καθημερινά από έντυπα ποικίλης μορφής, με το γραπτό λόγο να βρίσκεται συνεχώς μπροστά στα μάτια μας (Μήτσης, 1998). Επομένως, το μάθημα της ανάγνωσης πρέπει να έχει ως βασικό του στόχο να καταστήσει τους μαθητές αυτόνομους αναγνώστες, οι οποίοι θα μπορούν να διαβάζουν, άρα και να αντιλαμβάνονται, οποιαδήποτε μορφή σύγχρονου γραπτού ελ-

ληνικού λόγου συναντήσουν έξω από την αίθουσα διδασκαλίας.

Προκειμένου ο εκπαιδευτικός να εκπληρώσει αυτόν το στόχο και η διαδικασία της ανάγνωσης να έχει ένα χαρακτήρα περισσότερο φυσιολογικό, είναι ανάγκη να εφαρμοστούν κατά τη διδασκαλία ορισμένες αρχές. Για να γίνει η ανάγνωση μια ευχάριστη διαδικασία που θα κινεί το ενδιαφέρον των μαθητών, χρειάζεται να τους δημιουργήσει εσωτερικά κίνητρα. Αυτό θα επιτευχθεί με την επιλογή κατάλληλων κειμένων. Τα κείμενα που επιλέγονται, λοιπόν, πρέπει να ανταποκρίνονται στα δεδομένα της ηλικίας και στα ενδιαφέροντα των μαθητών, και να έχουν σχέση με την πραγματικότητα μέσα στην οποία αυτοί ζουν. Πρέπει να είναι αυθεντικά, να εξυπηρετούν δηλαδή ανάγκες της καθημερινής ζωής, και να σχετίζονται με πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας. Η διδασκαλία της ανάγνωσης είναι απαραίτητο να περιλαμβάνει τρεις διαδοχικές φάσεις: (α) Φάση πριν την ανάγνωση, κατά τη διάρκεια της οποίας ο εκπαιδευτικός οφείλει να εισαγάγει τους μαθητές του στο θέμα του κειμένου, να τους δώσει ορισμένες νέες λέξεις τις οποίες θα συναντήσουν στο κείμενο και που είναι απολύτως απαραίτητες για την κατανόησή του, και να τους δώσει ορισμένες ερωτήσεις για να τις έχουν κατά νου όταν διαβάζουν το κείμενο. (β) Φάση της ανάγνωσης, κατά την οποία οι μαθητές διαβάζουν σιωπηλά το κείμενο και μπορούν να κρατούν κάποιες σημειώσεις σχετικές με τις ερωτήσεις που τους δόθηκαν. (γ) Φάση μετά την ανάγνωση, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός απευθύνει στους μαθητές ερωτήσεις ή τους αναθέτει ορισμένες δραστηριότητες που αποσκοπούν στη βελτίωση της δεξιότητας της ανάγνωσης, καθώς οι μαθητές ανατρέχουν σε διάφορα σημεία του κειμένου και επιχειρούν να αντιληφθούν τα επιμέρους νοήματά του.

Επίσης, ο εκπαιδευτικός πρέπει να επιδιώκει να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές του ως προς τα βασικά χαρακτηριστικά της ανάγνωσης ως διαδικασίας που θα τους βοηθήσει να ανταποκριθούν στις ανάγκες της καθημερινής ζωής. Ένα από αυτά τα χαρακτηριστικά είναι η επιλογή. Το διάβασμα σε καθημερινή βάση,

εκτός σχολείου, αποτελεί επιλογή του ατόμου (δεν επιβάλλεται), και κατά συνέπεια το άτομο έχει τη δυνατότητα να διαλέξει το είδος του εντύπου που θα διαβάσει είτε για να πάρει κάποιες πληροφορίες είτε για να ψυχαγωγηθεί.

Έτσι φτάνουμε σε ένα άλλο χαρακτηριστικό της ανάγνωσης, που είναι ο σκοπός. Ο αναγνώστης διαβάζει κάτι για να αποκτήσει γνώσεις, για να ψυχαγωγηθεί, για να έχει μια απλή πληροφόρηση ή για να αντιμετωπίσει πρακτικές ανάγκες. Η ποσότητα των γραπτών μηνυμάτων που αποκωδικοποιούμε καθημερινά είναι ένα ακόμη χαρακτηριστικό της ανάγνωσης. Τα μηνύματα αυτά δεν έχουν σχέση με το κλασικό διάβασμα, αλλά επιβάλλονται κατά κάποιον τρόπο από τη σύγχρονη ζωή, αφού κάθε μέρα κατακλυζόμαστε από πλήθος γραπτών διαφημίσεων στο δρόμο, από φυλλάδια, ονόματα καταστημάτων και οδών. Για να αντεπεξέλθουμε σε τέτοιου είδους απαιτήσεις της σύγχρονης ζωής, χρειάζεται ευχερής και γρήγορη ανάγνωση.

Έτσι οδηγούμαστε στο χαρακτηριστικό της σιωπηλής διαδικασίας. Απαραίτητη είναι λοιπόν η εξάσκηση των μαθητών στη σιωπηλή ανάγνωση, διότι μέσω αυτής θα αποκτήσουν το μεγαλύτερο δυνατό αριθμό πληροφοριών μέσα στο συντομότερο δυνατό χρονικό διάστημα. Απώτερος στόχος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της διδασκαλίας της δεξιότητας της ανάγνωσης πρέπει να είναι η σιωπηλή ανάγνωση. Η μεγαλόφωνη ανάγνωση πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ένα περαστικό και σύντομο στάδιο στις πρώτες τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, κατά την πρώτη επαφή του παιδιού με το γραπτό λόγο, δεδομένου ότι μετέπειτα αυτού του είδους η ανάγνωση απαιτείται σε σχετικά λίγες περιπτώσεις, όπως η διάλεξη, η εκφώνηση ειδήσεων στην τηλεόραση και στο ραδιόφωνο, ή το διάβασμα ενός κειμένου σε κάποιο άτομο που δεν ξέρει ή που δεν βλέπει για να διαβάσει.

Η σιωπηλή ανάγνωση συνδέεται και με ένα άλλο χαρακτηριστικό της δεξιότητας αυτής, την ταχύτητα. Η ταχύτητα της ανάγνωσης είναι πολύ μεγαλύτερη από την ταχύτητα της ομιλίας. Συνεπώς, ο σωστός αναγνώστης προσλαμβάνει πολύ μεγαλύτερο

αριθμό πληροφοριών στην πρώτη περίπτωση από ό,τι προσλαμβάνει μέσω της ακρόασης.

Ο εκπαιδευτικός θα βοηθήσει ουσιαστικά τους μαθητές του, εάν τους εξασκήσει στη χρήση στρατηγικών ανάγνωσης. Τέτοιες είναι η εκμετάλλευση των συμφραζομένων και η αναζήτηση του γενικού νοήματος σε αυτό που διαβάζεται. Τα άτομα που διαβάζουν με φυσικό τρόπο δεν χρησιμοποιούν λεξικά ούτε γραμματικές την ώρα εκείνη, αλλά εκμεταλλεύονται στο έπακρο τη δύναμη των συμφραζομένων για να κατανοήσουν το κείμενο. Μάλιστα, η αναζήτηση του γενικού νοήματος επιταχύνει την ανάγνωση, εκτός και αν σκοπός του αναγνώστη είναι η λεπτομερής ανάλυση ορισμένων τμημάτων του κειμένου, οπότε η ανάγνωση μάλλον επιβραδύνεται. Επίσης, η σχηματοποίηση σχέσεων και η ομαδοποίηση εννοιών και γεγονότων είναι τεχνικές που βοηθούν το μαθητή να οργανώσει τις γνώσεις που του προσφέρει το κείμενο και να τις εμπεδώσει.

Έτσι ο εκπαιδευτικός, ακολουθώντας ορισμένες αρχές και εξασκώντας τους μαθητές του στη χρήση ορισμένων τεχνικών για την προσέγγιση του γραπτού λόγου, θα καταφέρει τη σωστή ανάπτυξη της δεξιότητας της ανάγνωσης και κατ'επέκταση την ενίσχυση της γλωσσικής τους ικανότητας.

δ. Γραφή

Η γραφή δεν είναι μια δεξιότητα που κατακτιέται με φυσικό τρόπο όπως η ομιλία, αλλά προκύπτει ως αποτέλεσμα συστηματικής μάθησης που σχετίζεται με το σχολείο. Συνιστά μια εξειδικευμένη μορφή συμπεριφοράς που συνδέεται με πολιτιστικά δεδομένα και είναι παράγωγο διδακτικής διαδικασίας. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει λοιπόν να ασκήσει και να εξοικειώσει σταδιακά τους μαθητές του με μια διαδικασία που περιλαμβάνει τον καθορισμό του θέματος, τη συγκέντρωση σκέψεων, ιδεών και στοιχείων, την επεξεργασία τους, την ταξινόμησή τους και, τέλος, τη γλωσσική επένδυσή τους, ώστε να πάρουν οριστική μορφή. Ο στόχος της παραγωγής γραπτού λόγου δεν θα πρέπει να περιορίζεται στο τε-

λικό κείμενο και στη διόρθωση των λαθών που οι μαθητές έκαναν, αλλά να είναι περισσότερο διευρυμένος αφορώντας κυρίως στη συστηματική καθοδήγηση των μαθητών για την παραγωγή κατανοητών και ολοκληρωμένων κειμένων. Η έμφαση σήμερα δίνεται όχι τόσο στο αποτέλεσμα αλλά κυρίως στον τρόπο με τον οποίο φτάνουμε στο αποτέλεσμα.

Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της δεξιότητας της γραφής ο εκπαιδευτικός ακολουθεί ορισμένα στάδια μέχρις ότου οι μαθητές του εσωτερικεύσουν την εν λόγω δεξιότητα και τη μετατρέψουν σε μορφή συμπεριφοράς (Μήτσης, 2000). Ένα πρώτο στάδιο είναι η μηχανική αντιγραφή. Αυτό το στάδιο αποβλέπει στην εκμάθηση της τεχνικής και στην εμπέδωση των συμβατικών κανόνων του κώδικα της ορθογραφίας. Επειδή το σύστημα γραφής της ελληνικής γλώσσας είναι δύσκολο, οι αρχικές δραστηριότητες περιορίζονται στη μηχανική αντιγραφή γραμμάτων, λέξεων και απλών φράσεων. Δεύτερο στάδιο αποτελεί η υπαγόρευση. Στην αρχή γίνεται υπαγόρευση μικρών και εύκολων κειμένων, τα οποία σταδιακά μεγαλώνουν και δυσκολεύουν. Ακολουθεί η γραπτή δραστηριότητα περιοριστικού τύπου, η οποία περιλαμβάνει κυρίως γραπτές γραμματικές ασκήσεις στις οποίες η σωστή απάντηση είναι μοναδική ή όπου η δυνατότητα επιλογής είναι πολύ περιορισμένη. Τέτοιες είναι ασκήσεις μετασχηματιστικού τύπου, όπως μετατροπή μιας πρότασης από ενικό σε πληθυντικό αριθμό ή αλλαγή του χρόνου των ρημάτων. Κατόπιν είναι το στάδιο της καθοδηγούμενης γραπτής δραστηριότητας, η οποία βοηθά κυρίως τους μαθητές μέσου επιπέδου που δεν μπορούν να φτάσουν ή που δεν έχουν φτάσει ακόμα στην παραγωγή ελεύθερου γραπτού λόγου. Στην περίπτωση αυτή ο εκπαιδευτικός διευκολύνει τους μαθητές του δίνοντάς τους ένα κείμενο-μοντέλο ή παρέχοντάς τους πληροφορίες για το θέμα που θα αναπτύξουν. Το επόμενο στάδιο είναι η παραγωγή επιδεικτικών κειμένων, που είναι το πιο συνηθισμένο είδος γραπτών σχολικών κειμένων. Τέτοιου είδους κείμενα αποτελούν τα διάφορα ημερολόγια, οι εκθέσεις, τα δοκίμια, οι περιγραφές, τα

οποία δεν αποβλέπουν στην επίτευξη κάποιου πραγματικού επικοινωνιακού στόχου αλλά στην επίδειξη ικανοτήτων σχετικών με το χειρισμό της γλώσσας. Το τελευταίο αλλά και πιο σημαντικό στάδιο στην εκμάθηση της γραφής είναι η παραγωγή αυθεντικών κειμένων. Στο πλαίσιο όμως της σχολικής διδασκαλίας είναι δύσκολη η εξάσκηση των μαθητών στην παραγωγή αυθεντικού γραπτού λόγου. Θα μπορούσε βέβαια ο εκπαιδευτικός να διευκολύνει τους μαθητές του αναπτύσσοντας δραστηριότητες εκτός σχολικού προγράμματος, όπως η οργάνωση διάφορων πολιτιστικών εκδηλώσεων που να απαιτούν εισηγήσεις, δημοσιεύσεις και ανακοινώσεις από τα παιδιά.

Όμως, η ίδια η διαδικασία της παραγωγής γραπτού λόγου περιλαμβάνει ορισμένα στάδια: τη συλλογή του υλικού, τη δημιουργία σχεδιαγράμματος, τη γραφή του κειμένου, τον έλεγχο και τις πιθανές βελτιώσεις. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να επισημαίνει από την αρχή στους μαθητές του τη σπουδαιότητα της τήρησης της συγκεκριμένης σειράς των σταδίων, τα οποία θα τους οδηγήσουν τελικά στην τελειότερη μορφή γραπτού κειμένου. Με βάση την παραπάνω σειρά, ο μαθητής, πριν αρχίσει να γράφει, θα συλλέξει το απαραίτητο υλικό και θα επιστρατεύσει κάθε σχετική γνώση ή ιδέα. Κατόπιν, στηριζόμενος σε όλο αυτό το υλικό θα φτιάξει ένα σχέδιο ή πλάνο εργασίας, το οποίο θα του χρησιμεύσει ως οδηγός. Έπειτα θα αρχίσει να συντάσσει το κείμενο αξιοποιώντας τα δεδομένα των δύο προηγούμενων σταδίων, καθώς και νέα στοιχεία που θα προκύψουν κατά τη διάρκεια της γραφής. Τέλος, όταν ολοκληρωθεί η σύνταξη του κειμένου, θα το εξετάσει ως σύνολο και θα προβεί σε ενδεχόμενες βελτιώσεις ή τροποποιήσεις. Όλες αυτές οι φάσεις παραγωγής γραπτού λόγου αντιστοιχούν στα στάδια ανάπτυξης των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης, οι οποίες περιλαμβάνουν γνωστικές δεξιότητες όπως η συλλογή δεδομένων (παρατήρηση, αναγνώριση, ανάκληση), η οργάνωσή τους (σύγκριση, κατηγοριοποίηση, διάταξη, ιεράρχηση) και η ανάλυσή τους (ανάλυση δομικών στοιχείων, διάκριση σχέσεων και γεγονότων, εκτίμηση, διευκρίνιση), καθώς και μετα-

γνωστικές δεξιότητες, για παράδειγμα, μεταθεώρηση και αναθεώρηση του αρχικού κειμένου.

Όπως φαίνεται από τα στάδια στα οποία οι μαθητές πρέπει να ασκούνται με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, η γραφή συνδέεται άμεσα με την ανάγνωση. Είναι ανάγκη οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι, για να γράψουν κάτι, οφείλουν προηγουμένως να έχουν διαβάσει πολύ περισσότερα για το συγκεκριμένο θέμα και ότι, επιπλέον, κατά την ώρα της γραφής του κειμένου είναι υποχρεωμένοι να επανέρχονται και να διαβάζουν τόσο τα διαθέσιμα από το πρώτο και το δεύτερο στάδιο στοιχεία όσο και το τμήμα του κειμένου που έχουν συντάξει μέχρι εκείνη τη στιγμή. Μεταξύ ανάγνωσης και γραφής υπάρχει μια ανατροφοδοτική και διαλεκτική σχέση που καθιστά τη γραφή αδύνατη χωρίς ταυτόχρονη ή προηγούμενη ανάγνωση.

Ο εκπαιδευτικός οφείλει λοιπόν να καθοδηγεί τους μαθητές του, ώστε να συνειδητοποιήσουν τη σπουδαιότητα της διαδικασίας παραγωγής γραπτού λόγου και να ακολουθούν με συνέπεια όλα τα απαιτούμενα στάδια. Απαραίτητη επίσης είναι η παροχή ανατροφοδότησης στους μαθητές από τον εκπαιδευτικό σε όλα τα στάδια παραγωγής γραπτού λόγου. Τέλος, είναι ανάγκη να δίνεται στους μαθητές ο απαιτούμενος χρόνος για να μπορούν να μελετούν με άνεση το τελικό κείμενο, να το βελτιώνουν και να έχουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.

Ορθογραφία. Η δύναμη της γραφής έγκειται στο γεγονός ότι διατηρεί και διαιωνίζει τη γλωσσική ταυτότητα. Γι' αυτό και η ορθογραφία θεωρείται σημαντικός παράγοντας στην καλλιέργεια της δεξιότητας της γραφής. Η λέξη *ορθογραφία* εμφανίστηκε με τη σημασία της *ορθής γραφής των λέξεων σύμφωνα με τους γραμματικούς κανόνες* το 2ο μ.Χ. αιώνα.

Επειδή η γραφή θεωρείται άμεσα ή έμμεσα «ιερή υπόθεση» που είναι ανάγκη να παραμείνει άθικτη για ιστορικούς και εθνικούς λόγους (Χαραλαμπίκης, 2001), σπάνια γίνονται ορθογραφικές μεταρρυθμίσεις, ενώ, όταν επιχειρούνται, περιορίζονται σε

ελάχιστες αλλαγές. Η καθιέρωση του μονοτονικού συστήματος από την πολιτεία το 1982 δεν πρέπει να ενταχθεί στις ορθογραφικές απλουστεύσεις, καθώς οι τόνοι και τα πνεύματα αποτελούν, κατά μία άποψη, εξωτερικό τυπικό φαινόμενο της γλώσσας και όχι βασικό συστατικό του συστήματός της. Έτσι οι ορθογραφικές μεταρρυθμίσεις καθορίζονται περισσότερο με βάση εξωγλωσσικά (πολιτικά, κοινωνικά, παιδαγωγικά κ.ά.) κριτήρια παρά με αμιγώς γλωσσολογικά.

Ωστόσο, τα διδακτικά εγχειρίδια παρουσιάζουν πολλές φορές την ίδια λέξη με διαφορετικούς τρόπους γραφής (π.χ. *κολόνα* και *κολώνα*, *σκουλήκι* και *σκουλίκι*), με αποτέλεσμα ο μαθητής αλλά και ο εκπαιδευτικός να βρίσκονται σε σύγχυση. Το εν λόγω φαινόμενο οφείλεται στο γεγονός ότι η διδακτική της ορθογραφίας ως επιμέρους επιστημονικός κλάδος δεν έχει αναπτυχθεί σε ικανοποιητικό βαθμό στην Ελλάδα εν αντιθέσει με άλλες χώρες (Menzel, 1994). Μια σειρά σχετικών ερωτημάτων εξακολουθούν να παραμένουν αναπάντητα, όπως πώς πρέπει να διδάσκεται σήμερα η ορθογραφία στα σχολεία, ποια προβλήματα αντιμετωπίζουν στην πράξη οι μαθητές κατά την εκμάθησή της, ή τι υλικό έχουν στη διάθεσή τους οι διδάσκοντες και με ποιον τρόπο το αξιοποιούν.

Στη συνείδηση πολλών ανθρώπων η ορθογραφία ταυτίζεται με την άριστη κατοχή της γλώσσας, και ο ανορθόγραφος θεωρείται άτομο χαμηλής νοημοσύνης. Μάλιστα, παλιότερα πολλοί εκπαιδευτικοί ταύτιζαν τη διδασκαλία της γλώσσας με τη διδασκαλία της ορθογραφίας. Ακόμα και σήμερα ορισμένοι εστιάζουν την προσοχή τους στα ορθογραφικά λάθη των μαθητών τους, δίνουν δηλαδή μεγαλύτερη σημασία στην εξωτερική μορφή της γλώσσας και όχι στο περιεχόμενό της. Γενικότερα, επικρατεί η άποψη ότι στις μέρες μας οι μαθητές είναι πιο ανορθόγραφοι από ό,τι στο παρελθόν, παρόλο που η σχετική βιβλιογραφία είναι πενιχρότατη. Μια έρευνα για την ορθογραφική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών στο δημοτικό (Γκότοβος, 1992) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι μια μειονότητα μαθητών (5%-8%) εμφανίζει σο-

βαρό πρόβλημα ορθογραφίας, το οποίο δεν ερμηνεύεται ως προϊόν δυσλεξίας αλλά ως αποτυχία μεταβίβασης της γνώσης γύρω από τις ορθογραφικές συμβάσεις, δηλαδή ως ζήτημα σχολικής κοινωνικοποίησης, με άλλα λόγια ως αναποτελεσματικότητα του σχολείου. Ο ίδιος ερευνητής προτείνει τη συστηματική διδασκαλία παραδοσιακών γραμματικών κατηγοριών και όρων, προκειμένου οι μαθητές να αποκτήσουν μέσα από τη γραμματική μεταγλώσσα την απαραίτητη γνώση για τον έλεγχο των ορθογραφικών τους επιλογών.

Στις μέρες μας όμως η διδασκαλία της ορθογραφίας στηρίζεται σε εντελώς νέα βάση για πολλούς λόγους (Χαραλαμπίκης, 2001). Πρώτον, διότι στο σχολείο διατίθεται ελάχιστος χρόνος για την παραγωγή γραπτού λόγου, ενώ η αντιγραφή με την οποία παγιώνεται η ορθογραφική παράσταση των λέξεων θεωρείται ξεπερασμένη και περιττή ενασχόληση. Επιπλέον, έμφαση δίνεται στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου με στόχο την αποτελεσματικότερη επικοινωνία στην καθημερινή ζωή. Η πρακτική εξάσκηση στην ορθογραφία με βάση γραμματικούς κανόνες έχει περιοριστεί· προτεραιότητα δίνεται στην επαγωγική διαδικασία και στη δημιουργική σκέψη. Έτσι, δεν αποδίδεται πια ιδιαίτερη σημασία στην ορθογραφία, όπως στο παρελθόν, δηλαδή το περιεχόμενο θεωρείται πιο σημαντικό από την εξωτερική τυπική μορφή του κειμένου. Βέβαια, η εντόπιση μεγάλου αριθμού ορθογραφικών λαθών είναι δυνατόν να αποσπάσει την προσοχή του εκπαιδευτικού από το περιεχόμενο του κειμένου. Ακραίες και άρα καταδικαστέες κρίνονται οι θέσεις εκπαιδευτικών που επιμένουν είτε σε υπερβολική ανοχή απέναντι σε τέτοιου είδους λάθη των μαθητών είτε σε ταύτιση της ορθογραφίας με τη διδασκαλία της γλώσσας. Ο εκπαιδευτικός οφείλει βέβαια να αντιμετωπίζει με κατανόηση τα λάθη των μαθητών του, γιατί η υπερβολική αυστηρότητα ενδέχεται να τους προκαλέσει ανασφάλεια, η οποία συνεπάγεται άμεσα την απώλεια κινήτρων για την παραγωγή γραπτού λόγου.

Η διδασκαλία της ορθογραφίας πρέπει να ξεκινά από τα πραγ-

ματικά προβλήματα των μαθητών και όχι από τις υποτιθέμενες δύσκολες λέξεις. Η κατηγοριοποίηση των λαθών επιβάλλεται να είναι ιεραρχική, με καθοριστικό κριτήριο τη βαρύτητά τους. Απόλυτη προτεραιότητα πρέπει να δίνεται στη διόρθωση των λαθών που έχουν να κάνουν με το άρθρο και με τα γραμματικά μορφήματα, τις καταλήξεις. Στη δεύτερη αυτή περίπτωση αποτελεσματική αποδεικνύεται η διατύπωση γενικών κανόνων. Για παράδειγμα, θα ήταν καλό να αναφερθεί ότι τα ρήματα που τελειώνουν σε *-ώνω* γράφονται με *ωμέγα*, ή ότι τα ουδέτερα που λήγουν σε *-ι* γράφονται με *γιώτα*. Ασήμαντα λάθη είναι σκόπιμο να χαρακτηρίζονται όσα αναφέρονται στα διπλά σύμφωνα, με εξαίρεση ορισμένες κληρονομημένες από την Αρχαιότητα λέξεις, όπως *άλλος, γράμμα*.

Μέσα από τη διδασκαλία της ορθογραφίας προκύπτουν ορισμένα μεθοδολογικά προβλήματα που αφορούν καταρχάς στην αυτοτελή ή στην ενσωματωμένη διδασκαλία της. Από τη μια πλευρά κρίνεται απαραίτητη η εξάσκηση των μαθητών σε επιμέρους ορθογραφικά προβλήματα, ενώ από την άλλη είναι αναγκαία η ένταξη των λέξεων σε πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας, όταν κανείς θέλει να δοκιμάσει το αποτέλεσμα της εκμάθησης της ορθογραφίας μεμονωμένων λέξεων σε φυσική κειμενική ροή. Στο δημοτικό σχολείο ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να επιλέγει αρχικά την ενσωματωμένη διδασκαλία και αργότερα τη γραφή μεμονωμένων λέξεων.

Ένα άλλο πρόβλημα είναι αν θα πρέπει να προτιμάται η απαγωγική ή η επαγωγική μέθοδος. Η απαγωγική μέθοδος παρουσιάζει το πλεονέκτημα ότι εξοικονομεί χρόνο, ο οποίος είναι ελάχιστος στο σχολείο. Η επαγωγική όμως διαδικασία ενισχύει τα κίνητρα για μάθηση, καθώς ο μαθητής αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, συμμετέχει στη συγκέντρωση υλικού, στην ανεύρεση κανόνων και εξαιρέσεων, γενικά δραστηριοποιείται μέσα στην τάξη. Ένας συνδυασμός των δύο μεθόδων θα διευκόλυνε σε ορισμένες περιπτώσεις τη διαδικασία της διδασκαλίας της ορθογραφίας.

Ένα τρίτο μεθοδολογικό πρόβλημα είναι η επιλογή της ολικής ή της μερικής προσέγγισης της ορθογραφίας. Οι γλωσσολόγοι έδειξαν ότι για την εκμάθηση της ορθογραφίας απαιτείται ο συνδυασμός των δύο αυτών προσεγγίσεων. Η συνθετική-ακουστική (ολική) μέθοδος οργανώνει συστηματικά τις φωνηματικές-γραφηματικές αντιστοιχίες και αποτελεί απαραίτητο μέρος της ορθογραφικής εκπαίδευσης. Από την άλλη πλευρά, η αναλυτική-οπτική (μερική) μέθοδος επιδιώκει να χαράξει στη μνήμη του παιδιού σταθερούς γραφηματικούς συνδυασμούς, που αποτελούν το δεύτερο σημαντικό κομμάτι της διδασκαλίας της ορθογραφίας.

Η εκμάθηση της ορθογραφίας είναι απαραίτητο να ξεκινά από το βασικό λεξιλόγιο και όχι από έναν αριθμό ορθογραφικών προβλημάτων χωρίς κατάταξη. Η διδασκαλία της δεν πρέπει να στηρίζεται στη μηχανική κινητοποίηση της μνήμης, αλλά να παρέχει την ευκαιρία στο μαθητή να παρατηρεί προσεκτικά και να ομαδοποιεί με κριτικό πνεύμα τα γραμματικά φαινόμενα. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει ως αφετηρία συγκεκριμένες ορθογραφικές δυσκολίες τις οποίες οι μαθητές του πράγματι αντιμετωπίζουν. Η σωστή γραφή ενός βασικού λεξιλογίου σταδιακά διευρυνόμενου είναι εντελώς απαραίτητη. Εκτιμάται διεθνώς ότι το βασικό λεξιλόγιο στο δημοτικό πρέπει να περιορίζεται στις 1.500 λέξεις. Επίσης, απαραίτητη κρίνεται η κατηγοριοποίησή του με βάση ορθογραφικά κριτήρια, δηλαδή με βάση οικογένειες λέξεων, μορφολογικές ή γενικότερα ετυμολογικές συνάφειες και αναλογικές σχέσεις. Αναφορικά με τις ορθογραφικές ασκήσεις, θα μπορούσε κάλλιστα να χρησιμοποιηθεί υλικό από έναν τέτοιο επιμέρους πίνακα με τα συχνότερα λάθη των μαθητών. Θα μπορούσε ακόμη να γίνεται υπαγόρευση κειμένων που να περιέχουν κάποιο ανέκδοτο ή να είναι γενικώς αστεία, επειδή τα αστεία και τα κωμικά στοιχεία αποτελούν ισχυρά κίνητρα για μάθηση.

Η οπτική αναπαράσταση του προφορικού λόγου δεν είναι απλή γλωσσολογική υπόθεση αλλά ένα σύνθετο πρόβλημα που συνδέεται με την ίδια την ιστορία και την ταυτότητα της γλώσσας.

σας, με ποικίλους ιδεολογικούς, πολιτικούς και συναισθηματικούς παράγοντες, οι οποίοι καθορίζουν κάθε φορά τη στάση των μελών της γλωσσικής κοινότητας (Χαραλαμπίκης, 2001). Συνεπώς, η διατήρηση της απαραίτητης ορθογραφικής ποιότητας βρίσκεται σε στενή συνάρτηση με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και με τη γενικότερη γλωσσική παιδεία και καλλιέργεια του κάθε ατόμου.

ε. Γραμματική

Σύμφωνα με τη σύγχρονη επιστημονική αντίληψη η γλωσσική πράξη, δηλαδή η παραγωγή του λόγου, αποτελεί την έμπρακτη εφαρμογή και υλοποίηση των αρχών της γραμματικής, του εσωτερικευμένου αυτού συστηματικού μηχανισμού που παρέχει σε όσους τον κατέχουν τη δυνατότητα να παράγουν ως ομιλητές και να κατανοούν ως ακροατές έναν απεριόριστο αριθμό νέων και γραμματικά ορθών προτάσεων. Η δυνατότητα αυτή για άπειρη γλωσσική παραγωγή είναι γνωστή ως γλωσσική ικανότητα, και η απόκτησή της από το μαθητή συμπίπτει με τη δημιουργική χρήση του γλωσσικού κώδικα, κάτι το οποίο προϋποθέτει την εσωτερίκευση ή, πιο απλά, το κτίσιμο του γραμματικού μηχανισμού της νεοελληνικής γλώσσας. Αυτό βέβαια σημαίνει ταυτόχρονα ότι το κάθε άτομο που μιλάει μια γλώσσα έχει συγκροτήσει μέσα του, σε μεγαλύτερο ή σε μικρότερο βαθμό, τη γραμματική της, ότι έχει ενσωματώσει το σύστημά της με μια ασυνείδητη, διαισθητική διαδικασία.

Παλιότερα η γνώση της γραμματικής ταυτιζόταν με τη μηχανική γνώση των στοιχείων του γλωσσικού συστήματος, με τη στείρα απομνημόνευση κλιτικών παραδειγμάτων, κανόνων και εξαιρέσεων. Τα στοιχεία αυτά αντιστοιχούσαν στην υιοθετημένη από το σχολείο γλωσσική μορφή, η οποία δεν συνέπιπτε πάντοτε με τη φυσική γλώσσα του παιδιού. Έτσι η εκμάθηση της γλώσσας περιοριζόταν σε μια επιφανειακή γνώση της γραμματικής, η οποία δεν διευκόλυνε ωστόσο το μαθητή στην καθημερινή χρήση της γλώσσας.

Αργότερα, ως αντίλογος στον παραπάνω τρόπο διδασκαλίας της γραμματικής, επικράτησε η άποψη ότι το παιδί φτάνει σταδιακά στη δημιουργία του γραμματικού μηχανισμού μέσα από την αντίδρασή του σε πλήθος γλωσσικών ερεθισμάτων που δέχεται από το περιβάλλον του. Ακούγοντας τα άτομα της γλωσσικής του κοινότητας να μιλούν, σχηματίζει με διαισθητικό τρόπο τους κανόνες γραμματικής, οι οποίοι ενδυναμώνονται και σταθεροποιούνται με τη δική του συμμετοχή σε γλωσσικές δραστηριότητες. Σύμφωνα με αυτή την άποψη, αρκεί η κατάλληλη άσκηση του μαθητή σε τέτοιου είδους δραστηριότητες για να ολοκληρώσει τις γραμματικές του γνώσεις για τη γλώσσα που μιλάει, και όλα αυτά χωρίς να υπάρχει ούτε να απαιτείται κάποιο θεωρητικό υπόβαθρο.

Στις μέρες μας ο εκπαιδευτικός που διδάσκει το μάθημα της γλώσσας πρέπει να έχει υπόψη του ότι η συνεχής βελτίωση και διεύρυνση του γραμματικού μηχανισμού στο μαθητή γίνεται μέσω της διδακτικής διαδικασίας, και ότι κατά τα τελευταία χρόνια οι ειδικοί της διδακτικής των ζωντανών γλωσσών συμφωνούν στη δημιουργία ενός σύνθετου μοντέλου που συνδυάζει την άσκηση στη γλωσσική χρήση και τη συνειδητή διδασκαλία του γραμματικού συστήματος της γλώσσας. Συνεπώς, η γραμματική δεν θεωρείται σήμερα αυτοσκοπός αλλά ένα μέσο, ένα όργανο που υπηρετεί το βασικό στόχο του γλωσσικού μαθήματος, δηλαδή την καλλιέργεια και την ενίσχυση της ικανότητας του μαθητή να χειρίζεται τη γλώσσα με δημιουργικό τρόπο και να καλύπτει με πληρότητα οποιαδήποτε επικοινωνιακή του ανάγκη. Σύμφωνα με το σύγχρονο αυτό μοντέλο, η θεωρητική γνώση της γραμματικής δεν ενισχύει τις γλωσσικές δεξιότητες των ομιλητών, επειδή το να γνωρίζει κάποιος τους γραμματικούς κανόνες μιας γλώσσας δεν σημαίνει ότι είναι και ικανός να τη χρησιμοποιεί σωστά. Από την άλλη πλευρά, όσοι ασκούνται συνεχώς στις δομές της γλώσσας χωρίς να έχουν κανένα θεωρητικό υπόβαθρο μπορεί να διαθέτουν επικοινωνιακή ικανότητα στη γλώσσα αλλά αδυνατούν να παραγάγουν λόγο απαιτήσεων.

Συνεπώς, όποιος διδάσκει τη γραμματική πρέπει να συνδυάζει ένα διαισθητικό τρόπο προσέγγισης με μια συνειδητή προσέγγισή της. Μεγάλο ρόλο στην επιλογή της μίας ή της άλλης προσέγγισης κατά την πρώτη επαφή με το γραμματικό φαινόμενο παίζει η ηλικία των μαθητών. Για παράδειγμα, εάν οι μαθητές είναι μικρά παιδιά, μια διαισθητικού τύπου αντιμετώπιση του γραμματικού φαινομένου είναι απαραίτητη, ενώ αντίθετα στους ενήλικες επιβάλλεται η συστηματική γραμματική διδασκαλία. Και στις δύο περιπτώσεις η παρουσίαση του γραμματικού υλικού πρέπει να είναι σαφής και συγκεκριμένη. Αυτό σημαίνει ότι τα παραδείγματα που επιλέγονται για τη διδασκαλία της γραμματικής πρέπει να είναι τέτοια ώστε να διευκολύνουν τους μαθητές στην ταχεία σύλληψη και αφομοίωση της λειτουργίας του φαινομένου. Επίσης, είναι απαραίτητο η παρουσίαση να γίνεται με ζωντανό τρόπο, δηλαδή τα γραμματικά φαινόμενα να διδάσκονται έτσι ώστε να δίνεται στους μαθητές η δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά και να καταλήγουν οι ίδιοι σε συμπεράσματα, μέσα από μια διαδικασία διαλόγου, προβληματισμού, ενδεχομένως και παιχνιδιού, δηλαδή με τρόπο επαγωγικό. Ακόμη, οι μαθητές οφείλουν μετά τη διδασκαλία να είναι ικανοί να εφαρμόζουν τις νέες γνώσεις δημιουργικά και να παράγουν λόγο στηριγμένοι σε αυτές. Άλλωστε, σύμφωνα με τη σύγχρονη επιστημονική αντίληψη η οποία αντιμετωπίζει το γλωσσικό μάθημα σφαιρικά, ενοποιώντας τους επιμέρους γλωσσικούς τομείς, η γραμματική εντάσσεται ως οργανικό τμήμα στην όλη διδακτική διαδικασία ούτως ώστε να διευκολύνει την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών.

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει ακόμη να λαμβάνει υπόψη του ότι τα κείμενα που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των μαθητών είναι τα πλέον κατάλληλα για τη διδασκαλία γραμματικών φαινομένων, ακόμα και των πιο δύσκολων, αφού τους κρατούν σε εγρήγορση. Μάλιστα είναι προτιμότεροι οι διάλογοι, γιατί προσφέρονται για σχολιασμό, συζήτηση και δραματοποίηση. Σε περίπτωση που η εκμάθηση γραμματικών φαινομένων θα μπο-

ρούσε να διευκολυνθεί από τη σύγκρισή τους με παρόμοια ή τελείως αντίθετα φαινόμενα, είναι απαραίτητο να χρησιμοποιούνται παράλληλα κείμενα. Γραμματικά φαινόμενα που προσφέρονται για σύγκριση είναι, για παράδειγμα, οι χρόνοι. Διδάσκοντας με παράλληλα κείμενα βοηθάμε τους μαθητές να εντοπίσουν τις διαφορές και τις ομοιότητες ανάμεσα σε παρελθοντικούς, σε παροντικούς και σε μελλοντικούς χρόνους και, κατά συνέπεια, να μάθουν να τους χρησιμοποιούν σωστά. Ακόμα, η οπτική απόδοση των γραμματικών φαινομένων με σχεδιαγράμματα, χάρτες ή σκίτσα καθιστά ευκολότερες την κατανόηση και την εκμάθησή τους, ιδιαίτερα των πιο δύσκολων από τα φαινόμενα αυτά. Τέλος, οι γραμματικές ασκήσεις που ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί πρέπει να χαρακτηρίζονται από ποικιλία και πολυμορφία, διότι ο ίδιος τύπος ασκήσεων δεν είναι δυνατόν να καλύπτει όλα τα γραμματικά φαινόμενα, πολύ περισσότερο δε καταντάει κουραστικός για τους μαθητές.

στ. Λεξιλόγιο

Η τέλεια γνώση σημαντικού αριθμού λέξεων από το μαθητή συμβάλλει αποφασιστικά στην κατανόηση και στην παραγωγή μηνυμάτων και γενικά συνιστά αναγκαία προϋπόθεση για την επίτευξη απρόσκοπτης και αποτελεσματικής επικοινωνίας (Μήτσης, 2000). Ο εκπαιδευτικός πρέπει σε κάθε μάθημα να εισάγει νέες λέξεις και να ασκεί τους μαθητές του με τέτοιο τρόπο ώστε να κατανοούν τη σημασία και τη χρήση των λέξεων αυτών στο λόγο.

Επειδή κάθε γλώσσα αποτελεί έκφραση συγκεκριμένων κοινωνικοπολιτισμικών συνθηκών και αποδίδει μια ιδιαίτερη αντίληψη του κόσμου, κάθε λέξη συνιστά μια ατομική πραγματικότητα, μια μοναδικότητα που βιώνεται και γίνεται αντιληπτή μόνο στο πλαίσιο του δικού της κώδικα και των ξεχωριστών σημασιολογικών σχέσεων που δημιουργούνται μέσα σε αυτόν. Γι' αυτόν το λόγο η διδασκαλία των νέων λέξεων εμπεριέχει δυσκολίες, και ο εκπαιδευτικός για να τις ξεπεράσει θα πρέπει να υιοθετήσει ορισμένες τεχνικές διδασκαλίας που θα διευκολύνουν τους μα-

θητές να εμπεδώσουν τη σημασία των νέων λέξεων. Στην περίπτωση λοιπόν που κάποιες από τις καινούργιες λέξεις του μαθήματος δηλώνουν αντικείμενα, ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να δείξει τα ίδια τα αντικείμενα. Εάν δεν είναι δυνατόν τα αντικείμενα αυτά να μεταφερθούν στην τάξη, τότε θα μπορούσε να παρουσιάσει εικόνες ή σκίτσα τους. Όταν πρόκειται για ρήματα που δηλώνουν συνήθειες ανθρώπινες ενέργειες, ο εκπαιδευτικός μπορεί να δείξει τη σημασία τους με αντίστοιχες εκφράσεις του προσώπου ή κινήσεις των μελών του σώματος. Σε περίπτωση επιθέτου θα μπορούσε να δώσει ένα σύνολο επιθέτων που σχετίζονται μεταξύ τους και να τα παραθέσει με τέτοια σειρά ώστε να δημιουργείται κάποιου είδους διαβάθμιση ή κλίμακα της συγκεκριμένης ιδιότητας ή ποιότητας που αυτά δηλώνουν, διευκολύνοντας το μαθητή να αντιληφθεί τη σημασία τους και να μάθει επιπλέον λέξεις. Σύμφωνα με μια άλλη τεχνική, ο εκπαιδευτικός μπορεί να συνδέσει τη νέα λέξη με άλλες λέξεις και στη συνέχεια να τις εντάξει όλες σε ευρύτερα λεξιλογικά πεδία, ώστε να δημιουργηθούν συσχετισμοί και ομαδοποιήσεις. Η νέα λέξη θα μπορούσε να συσχετιστεί με συνώνυμες και με αντώνυμες, με λέξεις που ανήκουν στον ίδιο θεματικό κύκλο ή ετυμολογικά στην ίδια οικογένεια. Η συνειδητοποίηση των ποικίλων σχέσεων μεταξύ των λέξεων και η ένταξη καθεμίας από αυτές σε όσο το δυνατόν περισσότερες ομάδες καθιστούν την εκμάθηση του λεξιλογίου ταχύτερη και αποτελεσματικότερη.

Το λεξιλόγιο της νέας ελληνικής γλώσσας αποτελείται, κατά τον Μ. Τριανταφυλλίδη, από: (α) Λέξεις αρχαίες ινδοευρωπαϊκές (γυναίκα, σήμερα, είμαι), αρχαίες προελληνικές (θάλασσα, χαλκός, τύραννος) και αρχαίες ανατολίτικες (αγγαρεία, σατράπης, πυραμίδα). (β) Λέξεις που μπήκαν στη γλώσσα μας από τη χριστιανική εποχή έως τις αρχές του 19ου αιώνα. Τέτοιες είναι λέξεις εβραϊκές (αμήν, Πάσχα, σατανάς), λατινικές (ροδάκινο, κελί, λουρί), λέξεις από βαλκανικές γλώσσες (κοτέτσι, τσέλιγκας, μπουμπούκι), λέξεις ιταλικές (κάβος, φουρτούνα, σαλάτα) και τουρκικές (κουραμπιές, πιλάφι, μπρίκι). (γ) Λέξεις που μπήκαν στη γλώσ-

σα μας τα νεότερα χρόνια. Τέτοιες είναι οι ξένες λέξεις (πανσιόν, βαγόνι, χιούμωρ) και οι λόγιες λέξεις, όπως οι νεόπλαστες που, ενώ δεν υπήρχαν στην αρχαία Ελληνική, οι λόγιοι τις έπλασαν από λέξεις αρχαίες ή από στοιχεία τους (αισιοδοξία, αεροδρόμιο, δημοσιογράφος).

Η Νέα Ελληνική διαθέτει πλούσιο λεξιλόγιο, το οποίο σημαίνει ότι για να δηλώσει μία έννοια διαθέτει συχνά πολλές (συνώνυμες) λέξεις, όταν σε άλλες γλώσσες υπάρχει μόνο μία. Η ευρύτητα του νεοελληνικού λεξιλογίου εξηγείται από τη μακρά ιστορία της ελληνικής γλώσσας. Ένας άλλος παράγοντας που συνέβαλε στη διόγκωσή του είναι η μεγάλη ευκολία με την οποία δημιουργούνται νέες λέξεις. Επίθετα προκύπτουν από ουσιαστικά, ουσιαστικά από ουσιαστικά ή από επίθετα, ρήματα από ουσιαστικά κ.λπ. Επίσης, υπάρχει πλούτος υποκοριστικών και μεγεθυντικών και ιδιαίτερη άνεση στη δημιουργία σύνθετων λέξεων. Οι μονοσύλλαβες λέξεις είναι λίγες, με τις δισύλλαβες ή τρισύλλαβες σαφώς να υπερτερούν.

Λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές πηγές από τις οποίες προέρχονται οι ελληνικές λέξεις αλλά και τον όγκο αυτών των τελευταίων, είναι φανερό ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να οργανώσει τη διδασκαλία του έτσι ώστε να διευκολύνει τους μαθητές του να αφομοιώσουν όσο το δυνατόν μεγαλύτερο αριθμό λέξεων. Επίσης, θα πρέπει να δώσει προτεραιότητα στο λεξιλόγιο του οποίου η εκμάθηση θεωρείται απολύτως απαραίτητη για την επίτευξη αποτελεσματικής επικοινωνίας, και το οποίο ονομάζεται ενεργητικό λεξιλόγιο. Το εν λόγω λεξιλόγιο οι μαθητές δεν πρέπει μόνο να το κατανοούν αλλά και να το παράγουν οι ίδιοι στην επικοινωνία τους με άλλα άτομα. Από την άλλη πλευρά υπάρχει και το παθητικό λεξιλόγιο, το οποίο οι μαθητές χρειάζεται να κατανοούν αλλά όχι και να παράγουν. Γι' αυτό ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αφιερώνει περισσότερο χρόνο στη διδασκαλία του ενεργητικού λεξιλογίου και λιγότερο χρόνο στις λέξεις εκείνες που οι μαθητές χρειάζεται απλώς να αντιλαμβάνονται, χωρίς να είναι απαραίτητο να τις χρησιμοποιούν παραγωγικά.

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι κατά τη διδασκαλία των δεξιοτήτων του γραπτού και του προφορικού λόγου στόχος δεν είναι οι μαθητές να αποκτήσουν θεωρητικές γνώσεις πάνω στη γλώσσα, ούτε να αποστηθίσουν πίνακες λεξιλογίου ή γραμματικών φαινομένων, αλλά να γίνουν άρτιοι ομιλητές και χρήστες της νεοελληνικής γλώσσας. Γι' αυτόν το λόγο είναι αναγκαίο ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιεί διδακτικές στρατηγικές που να βασίζονται στο συνδυασμό οπτικών, ακουστικών και απτικών ερεθισμάτων, στην άμεση εμπειρία, σε πειράματα, σε παιχνίδια ρόλων, στο θέατρο, στη μουσική· που να στηρίζονται επίσης σε συσχετίσεις, διασυνδέσεις, μεταφορές και αναλογίες. Χρησιμοποιώντας τέτοιες διδακτικές τεχνικές και λαμβάνοντας υπόψη τις κατ' άτομο ιδιαιτερότητες, ο εκπαιδευτικός ενισχύει τις γλωσσικές δεξιότητες και βελτιώνει τη γλωσσική συμπεριφορά των μαθητών του.

Για να επιτύχει όμως ο εκπαιδευτικός στο δύσκολο αυτό έργο του, είναι απαραίτητο καταρχάς να διαθέτει ολοκληρωμένη παιδαγωγική και γλωσσολογική κατάρτιση και, κατά δεύτερον, να επιδιώκει διαρκή επιμόρφωση η οποία θα συμπληρώνει τα κενά της βασικής του εκπαίδευσης. Η σωστή κατάρτιση του εκπαιδευτικού στις βασικές αρχές της παιδαγωγικής και της γλωσσολογίας, σε συνδυασμό με τη διαρκή επιμόρφωσή του σε νέους τομείς της γλωσσικής επιστήμης (π.χ. Κοινωνιογλωσσολογία και Ψυχογλωσσολογία) καθώς και σε θέματα νεότερων εξελίξεων στο χώρο της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος (π.χ. χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών), θα τον καταστήσει ικανό να προσαρμόσει τη διδασκαλία του στις δυνατότητες της τάξης του, να δημιουργήσει τα κατάλληλα κίνητρα και να επιδράσει θετικά στους μαθητές του.

Γ1. Διαπολιτισμικές διαφορές στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων

Οι αξίες κάθε κοινωνίας, η θέση των παιδιών μέσα σε αυτήν αλλά και οι ίδιες οι συνθήκες ζωής είναι φυσικό να οδηγούν σε δια-

φορετικούς τρόπους ανατροφής των παιδιών και κατ' επέκταση σε διαφορετικές συνθήκες γλωσσικής επικοινωνίας. Για παράδειγμα, στις μεσοαστικές οικογένειες των ανεπτυγμένων αστικών κέντρων της Δύσης τα παιδιά θεωρούνται ικανά να επικοινωνούν με τα ενήλικα άτομα. Ακόμα και αν δεν κατέχουν στοιχειώδεις γλωσσικές γνώσεις, η ομιλία τους ενθαρρύνεται συνέχεια και οποιαδήποτε γλωσσική τους κατάκτηση καταγράφεται. Αντίθετα, σε κάποιες άλλες κοινωνίες η προσπάθεια των μικρών παιδιών να επικοινωνήσουν γλωσσικά δεν ενθαρρύνεται, με αποτέλεσμα να μην τους δίνονται αρκετές ευκαιρίες να εξασκηθούν στη χρήση της γλώσσας.

Οι διαπολιτισμικές διαφορές στους τρόπους γλωσσικής επικοινωνίας των ενηλίκων με τα παιδιά οδηγούν σε δύο σημαντικά συμπεράσματα για την ανάπτυξη των ικανοτήτων γλωσσικής επικοινωνίας και τη σχέση τους με την εκπαίδευση, τα οποία ακούγονται αντιφατικά: πρώτον, όλα τα παιδιά κατακτούν μια γλώσσα μέσα στα πρώτα χρόνια της ζωής, ανεξάρτητα από τους συγκεκριμένους τρόπους επικοινωνίας που συνηθίζονται σε κάθε κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον· δεύτερον, υπάρχουν διαφορές στις γλωσσικές γνώσεις που αποκτούν τα παιδιά με διαφορετική κοινωνικοπολιτισμική προέλευση.

Η επίσημη εκπαίδευση έχει ένα δικό της γλωσσικό πρότυπο που διαφέρει, λιγότερο ή περισσότερο, από το γλωσσικό πρότυπο που επικρατεί σε άλλα κοινωνικά πλαίσια και που υιοθετείται από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες. Οι επικοινωνιακές δεξιότητες αυτών των τελευταίων διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους ανάλογα με τον ξεχωριστό τρόπο ζωής καθεμίας κοινωνικής ομάδας. Επειδή το εκπαιδευτικό σύστημα στηρίζεται σε συγκεκριμένες μορφές λόγου, προκύπτει συχνά διάσταση ανάμεσα στις χρήσεις του λόγου που τα παιδιά έχουν συνηθίσει στην καθημερινή τους ζωή και σε αυτές που καλούνται να μάθουν στο σχολείο.

Το *αφήγημα*, για παράδειγμα, είτε πρόκειται για προσωπική ιστορία από την καθημερινή ζωή είτε για φανταστική κοινωνικά

τυποποιημένη ιστορία, όπως είναι το παραμύθι, συνιστά μια περίπλοκη μορφή λόγου. Τα αφηγήματα αποτελούν μέρος της ζωής όλων των κοινωνικών ομάδων, αλλά οι διαφορετικές πολιτισμικές παραδόσεις και συνήθειες ζωής συνεπάγονται διαφορές στη μορφή και στο περιεχόμενο των αφηγημάτων, καθώς και στις περιστάσεις υπό τις οποίες χρησιμοποιούνται. Επομένως τα παιδιά, ανάλογα με αυτές τις παραδόσεις τους και τις συνήθειές τους, όταν φτάνουν στο σχολείο διαθέτουν διαφορετικές αφηγηματικές δεξιότητες.

Μια πρώτη διαφορά έχει να κάνει με τη μορφή των αφηγημάτων η οποία μπορεί να είναι προφορική ή γραπτή. Στα προφορικά αφηγήματα συνηθίζονται εκφράσεις όπως *και που λες, λοιπόν, και μετά*, οι οποίες χρησιμεύουν στο να κρατούν αμείωτη την προσοχή όσων ακούν, περνώντας τους το μήνυμα ότι η αφήγηση συνεχίζεται. Αντίθετα, δεν υπάρχει τέτοια ανάγκη στα γραπτά αφηγήματα, όπως παραδοσιακά παραμύθια, λογοτεχνικά κείμενα για παιδιά ή παρουσιάσεις γεγονότων στις εφημερίδες. Οι προφορικές ιστορίες φαίνεται να είναι πιο συνηθισμένες σε σύγκριση με το διάβασμα γραπτών ιστοριών στα παιδιά, το οποίο εξαιρείται από τις συνήθειες ορισμένων κοινωνιών και κοινωνικών στρωμάτων. Μάλιστα, υπάρχει περίπτωση μερικά παιδιά να φτάνουν στο σχολείο και να μην έχουν καμιά εξοικείωση με τα γραπτά αφηγήματα. Το σχολείο όμως βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στην ανάγνωση γραπτών ιστοριών για τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και γραφής. Από σχετικές έρευνες στην Αμερική προέκυψε ότι σε περιπτώσεις που η παιδαγωγική πρακτική άλλαξε ριζικά φέρνοντας τους τρόπους επικοινωνίας των μειονοτήτων μέσα στο σχολείο, τα παιδιά των εν λόγω μειονοτήτων έπαψαν να θεωρούνται ανίκανα για μάθηση και άρχισαν να διαπρέπουν στους στόχους που ετίθεντο από το σχολείο ως προς τη διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής. Για παράδειγμα, αντί να μαθαίνουν ανάγνωση μέσα από γραπτές ιστορίες, μάθαιναν μέσα από ετικέτες, ταμπέλες, αγγελίες και άλλα χρήσιμα και οικεία από την καθημερινή τους ζωή κείμενα ή φράσεις.

Μια δεύτερη διαφορά των αφηγημάτων έχει σχέση με το περιεχόμενό τους και κατά πόσο αυτό εμπλουτίζεται ή όχι με φανταστικά στοιχεία. Υπάρχουν κοινωνίες που ενθαρρύνουν τα παιδιά να αφηγούνται φανταστικές ιστορίες, γιατί πιστεύουν ότι η φαντασία πλουτίζει τη σκέψη. Υπάρχουν όμως και άλλες που χαρακτηρίζουν τις φανταστικές ιστορίες *ψέματα* ή *παραμύθια* (ο δεύτερος όρος με την αρνητική του βεβαίως έννοια) και ενθαρρύνουν λιτές και πιστές στην πραγματικότητα περιγραφές, οι οποίες λέγονται για να μεταδώσουν ένα ηθικό δίδαγμα. Το σχολείο όμως ζητά την εξοικείωση με ένα συγκεκριμένο είδος φανταστικής αφήγησης, αυτό που εμπεριέχεται στα λογοτεχνικά βιβλία για παιδιά, το οποίο φαίνεται σαφώς ότι δεν είναι οικείο σε όλα τα παιδιά που φτάνουν στο σχολείο.

Μια τρίτη διαφορά έχει να κάνει με την ικανότητα σχηματισμού και κατανόησης ορισμένων ερωτήσεων. Σε πολλές κοινωνίες το διάβασμα ιστοριών στα παιδιά συνοδεύεται από μια σειρά σχολίων-ερωτήσεων πάνω στην ιστορία. Γεγονότα, πρόσωπα και αντικείμενα της ιστορίας συσχετίζονται με εμπειρίες του παιδιού από το παρελθόν ή με υποθετικές καταστάσεις. Για παράδειγμα, μια ιστορία για αρκούδες στο Βόρειο Πόλο μπορεί να κάνει τους ενήλικες να διατυπώσουν τις ακόλουθες ερωτήσεις: «Πού αλλού είδαμε αρκούδες;»· «Είδες τι πολύ χιόνι;»· «Θυμάσαι που χιόνισε τα Χριστούγεννα;»· «Τι θα γινόταν αν έσπαζε ο πάγος εκεί που στέκεται η αρκούδα;». Τέτοιου είδους ερωτήσεις συνηθίζονται και στο σχολείο μετά την αφήγηση ή το διάβασμα μιας ιστορίας. Παιδιά που λόγω κοινωνικής προέλευσης δεν γνώρισαν ποτέ τέτοιες ερωτήσεις, όχι μόνο δεν μπορούν να τις απαντήσουν, αλλά φαίνεται να μην κατανοούν ούτε γιατί διατυπώνονται.

Οι πολιτισμικές παραδόσεις και ο τρόπος ζωής κάθε κοινότητας εξοπλίζουν τα παιδιά με ορισμένου τύπου επικοινωνιακές δεξιότητες. Η επίσημη εκπαίδευση αποδίδει όμως, από την πλευρά της, περισσότερο κύρος σε συγκεκριμένες δεξιότητες, και η έλλειψη εξοικείωσης των παιδιών με αυτές αξιολογείται αρνητικά και ερμηνεύεται συχνά ως έλλειψη νοητικών ικανοτήτων. Γι'

αυτό, από την προσχολική ακόμα εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν τις εν λόγω επικοινωνιακές δεξιότητες, ούτως ώστε να μην υπάρχει διαφορά ανάμεσα στους τρόπους γλωσσικής επικοινωνίας που αυτά έχουν συνηθίσει και σε εκείνους που το σχολείο χρησιμοποιεί. Τα παιδιά είναι σε θέση να αναπτύξουν τις δεξιότητες που θεωρούνται απαραίτητες στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, ο οποίος έχει τη δυνατότητα να διαβάζει στους μαθητές ιστορίες μέσα από βιβλία, να τους κάνει ερωτήσεις πάνω σε αυτές και να τους ενθαρρύνει να διηγούνται προφορικά ιστορίες που μπορεί να είναι και φανταστικές.

Δ. Οι στόχοι της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος

Οι στόχοι της διδασκαλίας της γλώσσας συνοψίζονται στους εξής τρεις: (α) Να αποκτήσει ο μαθητής συνείδηση των γλωσσικών μηχανισμών και δομών που χρησιμοποιεί στην επικοινωνία του. (β) Να εμπλουτιστεί και να διευρυνθεί ο γλωσσικός κώδικας του μαθητή σε σχέση με όλους τους μηχανισμούς της γλώσσας. (γ) Να αυξηθεί η ικανότητα του μαθητή να παράγει και να προσλαμβάνει κείμενα (Μπαμπινιώτης, 1992).

Όπως προαναφέρθηκε, στόχο της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος αποτελεί η εκμάθηση από τους μαθητές δεξιοτήτων που θα τους διευκολύνουν στην επικοινωνία. Συνεπώς, η επιλογή του διδακτικού υλικού είναι αναγκαίο να γίνεται με κριτήριο την ποιότητα και τη χρηστικότητα του και με βάση την ψυχογονητική ανταπόκριση και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Τα διδακτικά βιβλία του μαθήματος της γλώσσας θα πρέπει να χρησιμοποιούνται ως βιβλία αναφοράς και όχι για την απομνημόνευση των κειμένων τους από τους μαθητές. Η διδασκαλία της γλώσσας πρέπει να ξεκινά από τη χρήση της γλώσσας, να στηρίζεται σε πρωτογενή γλωσσικά ερεθίσματα και να δίνει έμφα-

ση στην επικοινωνιακή της διάσταση. Στόχος πρέπει να είναι η εσωτερίκευση των γλωσσικών στοιχείων από το μαθητή. Τα στοιχεία αυτά δεν πρέπει να εισέρχονται στο γνωστικό του πεδίο απομονωμένα ή ανεξάρτητα το ένα από το άλλο, αλλά να συσχετίζονται, να ομαδοποιούνται και να συνδέονται με τις ήδη υπάρχουσες γνωστικές δομές του παιδιού. Από την άλλη πλευρά, είναι απαραίτητο οι τεχνικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται να αποφεύγουν μη λειτουργικούς τρόπους προσέγγισης του γλωσσικού υλικού, όπως η αποστήθιση ή η μηχανική άσκηση, γιατί έτσι δεν εντάσσουν οργανικά το νέο υλικό στη γνωστική υποδομή του ατόμου και κατά συνέπεια δεν συμβάλλουν στη δημιουργική και ουσιαστική κατάκτηση του γλωσσικού κώδικα.

Το σχολείο βασίζεται κυρίως σε χρήσεις της γλώσσας περισσότερο απαιτητικές από άποψη γνωστική. Σε σχέση με την καθημερινή ζωή το σχολείο στρέφεται πιο πολύ προς τον κοινωνικό μονόλογο, τον αποπλαισιωμένο, τον ερμηνευτικό και τον αναφορικό λόγο. Το σχολείο θέτει στο παιδί προβλήματα γνωστικά-επικοινωνιακά, τα οποία το ίδιο δεν τα έχει λύσει συνήθως στην καθημερινή του ζωή. Γι' αυτό, από την προσχολική ακόμα εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να δημιουργούν περιστάσεις χρήσης του λόγου οι οποίες να εξοικειώνουν τα παιδιά με επικοινωνιακές δεξιότητες που θεωρούνται απαραίτητες στις μετέπειτα βαθμίδες της εκπαίδευσης. Τέτοιες περιστάσεις είναι η προφορική αφήγηση, που αποτελεί γέφυρα για την πλήρη αποπλαισίωση του γραπτού λόγου, η εξάσκηση στο θεατρικό παιχνίδι, που συντελεί στο να ξεπεράσει το παιδί την εγωκεντρική αντίληψη του κόσμου, καθώς και παιχνίδια που περιλαμβάνουν ρόλους (π.χ. ενός τροχονόμου που γράφει μια κλήση ή ενός δικαστή που απαγγέλλει μια κατηγορία), τα οποία εξοικειώνουν το παιδί με αναφορικές χρήσεις λόγου.

Στόχο της διδασκαλίας της γλώσσας συνιστά επίσης η άσκηση των μαθητών στη φυσική ή αντικειμενική γλώσσα και όχι στη μεταγλώσσα, δηλαδή στην επιστημονική ορολογία που χρησιμοποιείται για την ερμηνεία της γλώσσας. Αν ο μαθητής γνωρίζει

τι είναι φώνημα και τι μόρφημα, θα μπορέσει βέβαια να καταλάβει τον τρόπο δομής και λειτουργίας της γλώσσας, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι θα αποκτήσει αυτόματα και γλωσσική επάρκεια. Το γλωσσικό μάθημα στοχεύει στην παραγωγή και στην κατανόηση της γλώσσας ως κώδικα επικοινωνίας σε ποικίλες περιστάσεις, δύο διαδικασίες τις οποίες δεν διευκολύνει η επιμονή σε λεπτομέρειες μεταγλωσσικής ανάλυσης. Η μεταγλωσσική πληροφορηση πρέπει να παρέχεται με την προϋπόθεση ότι το άτομο διαθέτει την απαραίτητη νοητική ωριμότητα ώστε να την αντιλαμβάνεται. Ακόμα, η πληροφόρηση αυτή πρέπει να έχει το χαρακτήρα επιβοηθητικής ή συμπληρωματικής διαδικασίας, στο πλαίσιο της οποίας το ίδιο το άτομο θα διευκολύνεται στο συσχετισμό και στην ομαδοποίηση των γλωσσικών ερεθισμάτων που δέχεται τόσο από το εξωτερικό περιβάλλον όσο και από το περιβάλλον του σχολείου.

Το σχολείο δίνει προτεραιότητα στη συγχρονική περιγραφή της γλώσσας, δηλαδή διδάσκει τη νεοελληνική γλώσσα όπως μιλιέται σήμερα από τους Νεοέλληνες και αντιμετωπίζει κάθε άλλη γλωσσική παρεμβολή ως αλλοτρίωση του μαθήματος. Υλικό διδασκαλίας που αντλείται από την καθημερινή ζωή διευκολύνει τη συγχρονική μελέτη της γλώσσας. Το σχολείο βεβαίως θα προσφέρει και διαχρονική μελέτη της, αλλά αυτό θα γίνει ξεχωριστά, χωρίς να συγχέεται η συγχρονική με τη διαχρονική θεώρηση της γλώσσας (Τομπαΐδης, 1992). Φυσικά, οι τυχόν γλωσσικές παραλλαγές από μαθητή σε μαθητή αξιολογούνται θετικά και δεν απορρίπτονται, διότι η ύπαρξη κάποιας εγγενώς ανώτερης γλωσσικής παραλλαγής και η ανωτερότητά της σε σύγκριση με κάποια άλλη δεν έχουν τεκμηριωθεί. Ωστόσο, κατά τη διδασκαλία πρέπει να αποφεύγονται τα γλωσσικά στοιχεία που χαρακτηρίζονται από ακρότητες, όπως σλόγκαν, πολλαπλά ενοποιημένες λέξεις και αργκό λεξιλόγιο. Επίσης, η χρήση των ξένων λέξεων πρέπει να γίνεται με φειδώ, ακόμη και όταν δεν υπάρχουν αντίστοιχες ελληνικές με την ίδια ακριβώς σημασία.

Τέλος, στόχο της διδασκαλίας της γλώσσας δεν θα πρέπει να

αποτελεί μόνο η καλλιέργεια της ικανότητας των μαθητών να επικοινωνούν στη γλώσσα τους αλλά και η σε βάθος γνώση της γλώσσας τους, έτσι ώστε να μπορούν να παράγουν και να κατακτούν κείμενα διάφορων τύπων και υψηλών απαιτήσεων, όπως δοκίμια, μελέτες και επιστημονικά άρθρα. Εξάλλου, ένα από τα βασικότερα γνωρίσματα της ανθρώπινης γλώσσας είναι η δυνατότητα σχηματισμού ασύλληπτων αριθμητικά προτάσεων με βάση έναν πεπερασμένο αριθμό φθόγγων ή γραφημάτων. Γι' αυτό ο μαθητής πρέπει να μάθει να χρησιμοποιεί ο ίδιος τη γλώσσα δημιουργικά και να ερμηνεύει κείμενα όπως τα λογοτεχνικά. Όσο καλύτερα καταλάβει το μηχανισμό πολλαπλών δυνατοτήτων της γλώσσας, τόσο περισσότερο θα είναι σε θέση να χειρίζεται τη γλώσσα ανάλογα με την περίπτωση επικοινωνίας. Η τυπική εκπαίδευση στη γλώσσα εντός σχολείου πρέπει να συντελείται σε σχέση με την άτυπη αντίστοιχη εκπαίδευση που λαμβάνει χώρα έξω από αυτό. Συνεπώς, το σχολείο οφείλει να προσφέρει, αναφορικά με τη διδασκαλία της γλώσσας, ένα ευρύ φάσμα γνώσεων που θα διευκολύνει το μαθητή στην προσαρμογή του στο κοινωνικό σύνολο.

Ολοκληρώνοντας, αξίζει να σημειωθεί ότι για την επίτευξη των παραπάνω στόχων σημαντικό ρόλο παίζει η διαμόρφωση μέσα στο σχολείο και στην τάξη κλίματος αποδοχής και εμπιστοσύνης, έτσι ώστε οι μαθητές να επικοινωνούν και να εκφράζονται με άνεση. Και αυτό γιατί η γλωσσική ικανότητα αναπτύσσεται μέσα από την παραγωγή λόγου και ταυτόχρονα αποδεικνύεται αποτελεσματικότερη στην παραγωγή λόγου (Μακρής, 2001). Ο λόγος των μαθητών δεν θα πρέπει να έχει αποδέκτη μόνο τον εκπαιδευτικό αλλά και τα άλλα παιδιά της τάξης, διότι έτσι διατηρεί τη φυσικότητά του. Οι μαθητές αναπτύσσουν τις γλωσσικές τους ικανότητες ασκώντας τις κατά τη συμμετοχή τους σε όλες τις διαδικασίες του μαθήματος. Επομένως, πρέπει να επιδιώκεται η δημιουργία κατάλληλων καταστάσεων παρώθησης και επιβράβευσης των μαθητών, ώστε η προφορική και η γραπτή έκφραση να φαίνεται μια φυσική καθημερινή πραγματικότητα. Η

ενθάρρυνση του μαθητή σε κάθε γλωσσική προσπάθειά του και ο έπαινος για ό,τι κατορθώνει προάγουν τους στόχους της διδασκαλίας της γλώσσας. Ακόμα, ιδιαίτερη σημασία πρέπει να δίνεται στην αυτοδιόρθωση των μαθητών, διότι έτσι ενισχύεται η αυτοεκτίμησή τους. Τα λάθη πρέπει να διορθώνονται με επιδειξιότητα από τον εκπαιδευτικό και να εκλαμβάνονται ως στάδιο της γλωσσικής ανάπτυξης του μαθητή.

Βιβλιογραφία

- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. (2001). Η ελληνική γλώσσα και το λεξιλόγιο της στον 21ο αιώνα. *Μέντορας*, 4, 9-21.
- Γκότοβος, Α. Ε. (1992). *Ορθογραφική μάθηση στο δημοτικό. Μια εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ευαγγέλου, Ι. (1991). *Γλώσσα και παιδεία*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Μακρής, Χ. (2001). *Επικοινωνιακή γλωσσική διδασκαλία*. Αθήνα: Γ. Δάρδανος.
- Menzel, W. (1994). Didaktik des Rechtschreibens. In G. Lange, K. Neumann & W. Ziesenis (Eds.). *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundfragen und Praxis der Sprachund Literaturdidaktik, Band. 1: Grundlagen-Sprachdidaktik-Mediendidaktik* (5. Auflage, S. 285-309). Baltmannsweiler: Schneider.
- Μήτσης, Ν. (1998). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. (2000). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας: Εισαγωγή στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης (ή ξένης) γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1992). Η διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως ξένης γλώσσας. Στο *Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου για τη σύγχρονη ελληνική γλώσσα* (σελ. 199-205). Σορβόνη, 14-15 Φεβρουαρίου. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1994). *Παιδεία, εκπαίδευση και γλώσσα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικογραφίας.

- Τομπαΐδης, Δ. (1992). *Διδασκαλία νεοελληνικής γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Τριανταφυλλίδης, Μ. (1941). *Νεοελληνική γραμματική της Δημοτικής*. Αθήνα: ΟΕΔΒ (ανατύπωση Θεσσαλονίκη, 1978: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών).
- Χαραλαμπάκης, Χ. (2001). Ορθογραφικά προβλήματα της Νεοελληνικής. *Μέντορας*, 4, 185-202.

