

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΓΕΩΡΓΙΑ ΚΑΤΣΙΜΑΛΗ

Διγλωσσία και διδασκαλία

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

5. Διγλωσσία και διδασκαλία

Για τη δημιουργία ενός Αναλυτικού Προγράμματος της Νέας Ελληνικής στο εξωτερικό θα πρέπει να λάβουμε υπόψη:

- I) *τι είδους διγλωσσία υπάρχει, δηλαδή ποια είναι τα γλωσσικά χαρακτηριστικά των παιδιών που εισέρχονται στην εκπαίδευση (preschoolers)*
- II) *τι τους προσφέρει η διγλωσσία από πλευράς γλωσσικής και γνωσιακής*
- III) *ποιες αρχές πρέπει να ακολουθεί ένα αναλυτικό πρόγραμμα/ διδακτικό υλικό για να αποδώσει καλύτερα*
- IV) *γλωσσικά χαρακτηριστικά των δίγλωσσων ομογενών*

Θα ξεκινήσουμε με ενδεικτικούς θεωρητικούς προβληματισμούς σε σχέση με τη διγλωσσία και τα χαρακτηριστικά της:

I) Παρατηρούμε ότι μέρα με τη μέρα μειώνονται οι περιπτώσεις παιδιών με ταυτόχρονη διγλωσσία (simultaneous bilingualism), ενώ η συνακόλουθη διγλωσσία (sequential bilingualism) φτάνει και δυστυχώς τις περισσότερες φορές παγιποιείται (fossilises) σε επίπεδο που καλύπτει γλωσσικά καθημερινές μόνο επικοινωνιακές ανάγκες με πρόσληψη/ κατανόηση ευρύτερη από την παραγωγή γλώσσας. Οι λόγοι που οδήγησαν σ' αυτή την κατάσταση αφορούν είτε τη μείωση δεδομένων για φυσική κατάρκτηση της γλώσσας (βλ. έλλειψη νεο-μεταναστευτικών ρευμάτων, μικτοί γάμοι, χαμηλό status της ελληνικής σε σχέση με την κυρίαρχη γλώσσα της χώρας), είτε την υπάρχουσα εκπαίδευση.

Τρεις παράγοντες επηρεάζουν αποφασιστικά τη νηπιακή διγλωσσία:

- α) *η/οι γλώσσα/ες που μιλάνε οι γονείς με τα παιδιά τους*
- β) *η/οι μητρική/ες γλώσσα/ες των γονιών και*
- γ) *αν και κατά πόσον ταυτίζονται η/οι γλώσσα/ες των γονιών με την κυρίαρχη γλώσσα της κοινότητας.*

Παράμετροι που επίσης επηρεάζουν τη νηπιακή διγλωσσία σε σχέση με τη λεκτική επικοινωνία των γονιών - παιδιών είναι:

- α) *αν για κάποια χρονική περίοδο σταματήσει η έκθεση του παιδιού σε γλωσσικά δεδομένα και από τις δύο γλώσσες,*
- β) *αν οι γονείς ενδεχομένως σταματήσουν να μιλάνε στα παιδιά τους στην ελληνική γλώσσα εφόσον δεν έχουν γρήγορα αποτελέσματα,*
- γ) *παρόλο που οι γονείς ισχυρίζονται ότι μιλάνε στα παιδιά τους μια συγκεκριμένη γλώσσα, στην πραγματικότητα χρησιμοποιούν εκφωνήματα και από την άλλη γλώσσα,*
- δ) *η ποσότητα και το είδος των γλωσσικών δεδομένων ανά γλώσσα και ανά γονέα ποικίλλει: οι πατέρες αναφέρονται ως πιο απόλυτοι στη χρήση μιας γλώσσας*

ε) οι διαφορετικές στρατηγικές που οι γονείς αναπτύσσουν για να χειριστούν τα μικτά εκφωνήματα των παιδιών τους (διόρθωση, επανάληψη της «σωστής» φράσης σε μια γλώσσα, μετάφραση με επέκταση της δομής ή μη, υιοθέτηση μικτού κώδικα, εναλλαγή κώδικα για να δώσουν έμφαση ή να προσελκύσουν την προσοχή).

Μολονότι οι έρευνες δεν καταλήγουν σε ασφαλή συμπεράσματα διότι πολλές παράμετροι συμβάλλουν στην κατάκτηση των δύο γλωσσών (μητρικής-δεύτερης), είναι εμφανές ότι η πραγματική διγλωσσία απαιτεί συνεχή χρήση και των δύο γλωσσών σε φυσικές περιστάσεις επικοινωνίας¹. Η αδιάκοπη και παράλληλη χρήση των δύο γλωσσικών κωδίκων είναι απαραίτητη, εφόσον υπάρχουν τομείς της γλώσσας οι οποίοι δύσκολα διδάσκονται (π.χ. όταν διδάσκεται ως ξένη γλώσσα) ενώ κατακτώνται εύκολα (π.χ. όταν διδάσκεται ως μητρική ή δεύτερη γλώσσα). Ο πρώτος τομέας είναι αυτός της φωνολογίας. Παρατηρείται ότι ο τόπος και ο τρόπος άρθρωσης των φωνηέντων κυρίως, των αλλοφώνων ή/ και των φωνολογικών διαδικασιών² πρέπει να διδαχθεί διεξοδικά σε ξένους (practical phonetics), ενώ κατακτάται αβίαστα από τα παιδιά όταν αυτά εκτίθενται επαρκώς σε γλωσσικά δεδομένα κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής τους. Είναι φυσικό, όταν πρόκειται για δεύτερη γλώσσα, ότι θα κατακτήσουν και διαλεκτικά φωνολογικά χαρακτηριστικά εάν οι γονείς μιλάνε διάλεκτο.

Το ίδιο καταδεικνύει και η παρατήρηση ότι παιδιά που έχουν την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, διακρίνουν με περισσότερη επιτυχία τους ρηματικούς τύπους σε σύγκριση με ενήλικες που έμαθαν ελληνικά σε φυσικό περιβάλλον. Ατυχείς γλωσσικές πραγματώσεις όπως *άσε με να δίνω μια στιγμή το φάρμακο, έχει κλείνει την πόρτα*, δεν παρατηρούνται σε παιδιά που έχουν την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα.

Τέτοιου είδους παρατηρήσεις οδηγούν στο ερώτημα κατά πόσον στο μυαλό του δίγλωσσου νηπίου υπάρχουν ένα ή δύο λεξικά, ένα ή δύο γλωσσικά συστήματα. Υπάρχουν δύο βασικά αντίθετες υποθέσεις: η υπόθεση του ενιαίου /αδιαφοροποίητου αρχικού συστήματος αντιτίθεται στην άποψη ότι υπάρχουν εξ αρχής δύο γραμματικά συστήματα.

Για το ενιαίο/αδιαφοροποίητο αρχικό μοντέλο βρεφικής / νηπιακής διγλωσσίας έχει προταθεί μια υπόθεση που διακρίνει τρία στάδια ανάπτυξης. Η διγλωσσία αρχίζει με λέξεις και από τις δύο γλώσσες (stage I), ακολουθεί ένα στάδιο στο οποίο τα παιδιά εφαρμόζουν τους ίδιους κανόνες και για τις δύο γλώσσες (stage II). Ενδειξεις γι' αυτό το στάδιο παρέχει η έλλειψη μεταφραστικών ισοδύναμων (early equivalent pairs). Στο τελευταίο στάδιο (stage III) παρατηρείται η διαφοροποίηση και ο χωρισμός των δύο

¹ Για τύπους διγλωσσίας στους ομογενείς του εξωτερικού βλ. Δαμανάκης, 1996: 454, για διγλωσσικές κοινότητες στην Ελλάδα βλ. Σελλά-Μάζη, 1999.

² Τα φωνήματα της ελληνικής /χ/, /κ/, /γ/ προφέρονται διαφορετικά σε περιβάλλον πριν από τα /i/, /e/, διακρίνεται δηλαδή η προφορά τους από την προφορά τους σε περιβάλλον πριν από τα /a/, /o/, /u/ (αλλόφωνα). Φωνολογικές διαδικασίες: ημιφωνοποίηση (π.χ. redja), ηχηροποίηση (π.χ. tondixο, zvinο).

γλωσσών σε επίπεδο λεξικού και δομής.

Το θέμα παραμένει ανοικτό καθόσον όλες οι εμπειρικές έρευνες έχουν δεχτεί κριτική ως προς τη συλλογή δεδομένων, την ακρίβεια της μεταγραφής και την ερμηνεία των δεδομένων τα οποία επανεκτιμώνται από μεταγενέστερους ερευνητές³.

Αφού λοιπόν δεν γνωρίζουμε επακριβώς τι συμβαίνει στο μυαλό του δίγλωσσου παιδιού, τότε θα θεωρήσουμε ότι ένα παιδί που διαμένει στο εξωτερικό είναι δίγλωσσο σε σχέση με τα ελληνικά;

Αναμφίβολα το οικογενειακό - κοινωνικό περιβάλλον ενισχύει τα κίνητρα και τη θετική στάση έναντι της γλώσσας με αποτέλεσμα να υπάρχει ένα «πολιτισμικό ελάττωμα» (βλ. Δαμανάκης, 2000: 23) που ίσως διευκολύνει την κατάκτηση και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας.

Από πλευράς καθαρά γλωσσικής, έχουν προταθεί από την Bialystok (1991) τέσσερα κριτήρια για να οριστεί η διγλωσσία (και τα οποία ίσως πρέπει να διερευνηθούν εμπειρικά για τα ελληνικά με νεαρούς μαθητές του εξωτερικού):

- 1) Αν μπορούν τα παιδιά να κρίνουν τη γραμματικότητα ή την αποδεκτότητα προτάσεων του τύπου
π.χ. do you like to roam / * do you like to Rome
- 2) Αν μπορούν να ξεχωρίσουν ποια στοιχεία του εκφωνήματός τους ανήκουν στα ελληνικά και ποια όχι
π.χ. I want to go spitimu
- 3) Αν μπορούν να χωρίσουν λέξεις σε συλλαβές
- 4) Αν έχουν τη δυνατότητα να επανορθώσουν τον προφορικό τους λόγο, να αυτοδιορθώσουν δηλαδή τις φράσεις τους

Ανεξάρτητα από το πώς ορίζεται και οριοθετείται η διγλωσσία, παρατηρείται ότι παιδιά με παρόμοιο κοινωνικό περιβάλλον (ή ακόμα το ίδιο οικογενειακό περιβάλλον) έχουν διαφορετική επίδοση στη διγλωσσία. Ανάμεσα σε παιδιά της ίδιας οικογένειας, το παιδί που μιλάει καλύτερα στα ελληνικά, λέμε ότι «έχει έφεση στις γλώσσες». Είναι προικισμένο με μια εγγενή ικανότητα (aptitude, Mc Laughlin, 1990) να προσαρμόζεται σε διγλωσσικές καταστάσεις, να αναλύει και να συγκρίνει τις γλώσσες με τις οποίες έρχεται σε επαφή. Υποστηρίζεται μάλιστα ότι οι πολύγλωσσοι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα γραμματική από τους μονόγλωσσους, διότι η δεξιότητα να αναγνωρίζουν κανονικότητες έχει αυτοματοποιηθεί και έτσι η προσοχή τους επικεντρώνεται στα αποφασιστικής σημασίας σημεία.⁴

³ Βλ. παράρτημα για ενδεικτικές εμπειρικές μελέτες στη διγλωσσία. Αντίστοιχες θα πρέπει να γίνουν για τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα.

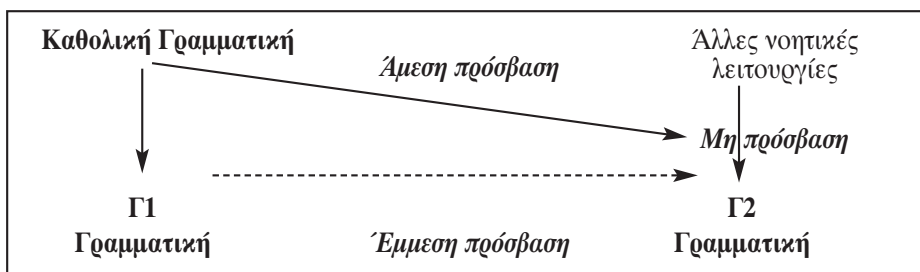
⁴ Ο Krashen (1985) απορρίπτει έμμεσα το aptitude, αφού με τη διάκριση «εκμάθηση» και «κατάκτηση» αποδίδει τις ατομικές διαφορές στον εσωτερικό μηχανισμό του μαθητή (Monitor) που ελέγχει τη συνειδητή μάθηση.

Οι νεότερες έρευνες διερευνούν τη διγλωσσία υπό το πρίσμα της Καθολικής Γραμματικής (βλ. Chomsky 1981 και εξής). Πιο συγκεκριμένα, αν δεχτούμε ότι οι φυσικές γλώσσες διέπονται από καθολικές αρχές (π.χ. head-first, head-last) που ενυπάρχουν εγγενώς στον ανθρώπινο νου και διαφοροποιούνται ανά γλώσσα σε επιμέρους π.χ. συντακτικές ιδιότητες, τα ερωτήματα που ανακύπτουν είναι:

- 1) έχει ο δίγλωσσος ομιλητής (νεαρός ή ενήλικας) πρόσβαση στην Καθολική Γραμματική;
- 2) αν οι δύο γλώσσες που ενέχονται στη διγλωσσία διαφέρουν εμφανώς (π.χ. ως προς την προαιρετικότητα του λεξικού υποκειμένου, πρβλ. John/he loves Mary vs. αγαπάει τη Μαρία), πώς καθορίζει το παιδί τις αντίστοιχες παραμέτρους, ώστε να φτάσει στη «σωστή» ανά γλώσσα γραμματική;⁵

Οι πιθανές απαντήσεις στα ερωτήματα σκιαγραφούνται από τον Cook (1993:10) στον

Πίνακας 5.1



Αν ισχύει η υπόθεση της άμεσης πρόσβασης, τα παιδιά μαθαίνουν τη Γ2 όπως ακριβώς και τη Γ1, αν ισχύει η έμμεση πρόσβαση (Γ1 → Γ2), τα παιδιά ανάγονται στην Καθολική Γραμματική μέσω της Γ1, ενώ στην περίπτωση της μη-πρόσβασης τα παιδιά μαθαίνουν τη Γ2 ανεξάρτητα από την Καθολική Γραμματική, αξιοποιώντας άλλες νοητικές λειτουργίες (μνήμη, συναγωγή συμπερασμάτων κ.ά.).

Τα αποτελέσματα των ερευνών έχουν γίνει κυρίως για τα Αγγλικά και δεν είναι τελειωτικά. Ίσως όμως θα ήταν καλό, η διδασκαλία της Γ2 να μπορούσε να οργανωθεί γύρω από τις παραμέτρους και τα δομικά σχήματα που συσχετίζονται με αυτές (βλ. για τα Ελληνικά, Catsimali 1998).

II) Όσον αφορά το II, η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό μπορεί να εξυπηρετεί ποικίλους στόχους. Έτσι οι Έλληνες γονείς και εκπαιδευτικοί καλούνται συχνά να απαντήσουν στο ερώτημα γιατί τα παιδιά του εξωτερικού πρέπει να

⁵ Ας σημειωθεί ότι η κατάκτηση της γλώσσας γίνεται με βάση ελλιπή (σε ποιότητα και ποσότητα) γλωσσικά δεδομένα (poverty of stimulus).

μάθουν ελληνικά. Συνήθως οι απαντήσεις είναι ότι τα χρειάζονται γιατί:

- α) «μπορεί να γίνεις έμπορος, λογιστής, διπλωμάτης τελωνειακός, δημοσιογράφος, ασφαλιστής» («ancillary skills»)
- β) «μπορεί να πας Πανεπιστήμιο» (academic purposes)
- γ) «είσαι έλληνας / ελληνίδα» (ethnic and personal identity).

Το να δοθεί η ευκαιρία και η δυνατότητα σ' ένα παιδί να εκφραστεί σε μια δεύτερη γλώσσα («to escape from the monoglot's prison») συνδέεται και με τις γνωσιακές λειτουργίες. Η διγλωσσία σχετίζεται με θετικό τρόπο με το σχηματισμό αφηρημένων εννοιών, την ταξινόμηση, τη δημιουργικότητα, τη λογική αντιμετώπιση καταστάσεων αναλογικά. Το παιδί δεν επεξεργάζεται μεμονωμένες λέξεις αλλά καταστάσεις επικοινωνίας. Κινήσεις, έκφραση, επιτονισμός και παύσεις το βοηθούν να καταλάβει και να ερμηνεύσει τις καταστάσεις. Έτσι αποκτά τη δυνατότητα να χειρίζεται γλωσσικά και εξωγλωσσικά σύμβολα και να κατανοεί ότι η δομή δεν εξαρτάται από συγκεκριμένες γλωσσικές πραγματώσεις. Αποκτά δηλαδή συνειδητότητα (awareness) της φύσης και των λειτουργιών της γλώσσας.

Επιπλέον δεξιότητες που αφορούν χρόνο - χώρο και οπτικά ερεθίσματα, δοκιμάζονται, συμπληρώνονται και δομούνται νοητικά, μέσω μιας δεύτερης γλώσσας. Αν για παράδειγμα, το παιδί έχει ελλιπώς κατανοήσει έννοιες του ημερολογιακού χρόνου (π.χ. *χτες, πέρσι, μεθαύριο*), των σχημάτων, των χρωμάτων, των μεγεθών ή της σειράς, του δίνεται μια δεύτερη ευκαιρία να αναταξινομήσει τις συγκεκριμένες έννοιες.

Από πλευράς γλωσσικής, το παιδί καλείται και προκαλείται να κατανοήσει γλωσσικά ερεθίσματα από δύο γλώσσες. Έτσι ασκούνται οι ακουστικές του δεξιότητες στη διαφοροποίηση των φθόγγων, στη σύνδεση (νέων) φθόγγων με οπτικά σύμβολα, στη διερεύνηση δομών που διαφοροποιούνται (π.χ. ερώτηση, άρνηση, ευγένεια σε ελληνικά και αγγλικά) και στη διερεύνηση σημασιών που δεν ταυτίζονται (π.χ. *love vs. έρωτας, αγάπη*). Αυτή η προσοχή να εντοπιστούν οι κανονικότητες στη γλώσσα και τα ειδικότερα γλωσσικά δομικά σχήματα επηρεάζει την ευρύτερη νόηση.

III) Αν δεχτούμε τα θετικά που απορρέουν από τη διγλωσσία αυτό σημαίνει ότι η ελληνόγλωσση εκπαίδευση εκτός Ελλάδας πρέπει να διατηρηθεί και να ενισχυθεί. Από πλευράς συνθηκών παρατηρείται μια μικτή κατάσταση όπου από τη μια πλευρά έχουμε φυσική κατάκτηση μέσα στην οικογένεια (natural acquisition) και ανεπίσημη διδασκαλία (informal), και από την άλλη συστηματική διδασκαλία σε σχολικές τάξεις φορέων ή σχολείων (formal teaching). Η συστηματική διδασκαλία ενισχύει και επιταχύνει την κατάκτηση/εκμάθηση της γλώσσας.

Η τυχόν μη ικανοποιητική απόδοση των μαθητών ανά επίπεδο, αναμφίβολα, μπορεί να οφείλεται σε διάφορους παράγοντες, όπως: αποσπασματική διδασκαλία, αναλυτικά προγράμματα και διδακτικά υλικά που δεν ακολουθούν τις αρχές της κατάκτησης της γλώσσας, τα ιδιαίτερα δομικά χαρακτηριστικά της Ελληνικής, έλλειψη εξατομικευμένης επανατροφοδότησης (feedback) κ.τ.λ.

Έχει επισημανθεί ότι η διδασκαλία τότε μόνον προάγει την κατάκτηση, όταν το φαινόμενο που διδάσκεται τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή είναι συμβατό με τη φυσική κατάκτησή του (Pienemann, 1984: Teachability Hypothesis).⁶ Με άλλα λόγια η μάθηση περιορίζεται και κατευθύνεται από το τι είναι έτοιμος ο μαθητής να μάθει. Αυτό σημαίνει ότι η διάταξη των γλωσσικών φαινομένων (διάταξη της ύλης) σ' ένα αναλυτικό πρόγραμμα, θα πρέπει να ακολουθεί τη φυσική σειρά με την οποία αυτά κατακτώνται.

Επιπλέον το γλωσσικό υλικό (δομή και λεξιλόγιο) θα πρέπει να είναι κατανοητό (comprehensible). Καλό είναι το υλικό να παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές όχι απλά να το επαναλάβουν ως έχει (surface form), αλλά να το επεξεργαστούν ως σημασία και δομή και να ανακαλύψουν την εσωτερική του λογική. Αν το καταφέρουν αυτό θα είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά μιας γλωσσικής δομής και σε ανάλογα γλωσσικά δεδομένα, να προβαίνουν σε γενικεύσεις (material generalisable) και τελικά, να παράγουν λόγο.

IV) Θεωρούμε ότι ο όρος Δεύτερη (σε αντιπαράθεση με τους: δεύτερη, Ξένη) χαρακτηρίζει χρήστες της Ελληνικής που έχουν ως βάση προφορικά ακούσματα της γλώσσας. Τα ακούσματα αυτά είναι συχνόχρηστες φράσεις από το χώρο κυρίως της οικογένειας που ίσως περιέχουν διαλεκτικά στοιχεία (κυπριακά, κρητικά, βορείων ιδιωμάτων). Αυτά αποτελούν το ερέθισμα για να δημιουργηθεί στο μυαλό των δίγλωσσων ένα σύστημα της Ελληνικής βασισμένο καταρχήν και κυρίως στα ακουστικά ινδάλματα των γλωσσικών σημείων χωρίς την απαραίτητη σύνδεση με τα αντίστοιχα οπτικά ινδάλματα (γραφή, ορθογραφία). Το σημαίνουν δηλαδή του γλωσσικού σημείου λειτουργεί ελλιπώς κατά την οργάνωση του συστήματος της Ελληνικής. Επιπλέον το σημαίνουν συγγέεται με το αντίστοιχό του της κυρίαρχης γλώσσας είτε σε επίπεδο μορφής είτε σε επίπεδο χρήσεων.

Ειδικότερα, πιστεύουμε ότι οι δίγλωσσοι οργανώνουν το σύστημα της Ελληνικής με βάση φωνολογικές ενότητες, φράσεις δηλαδή, και όχι μεμονωμένες λέξεις. Γι' αυτό δυσκολεύονται να απομονώσουν και να χειριστούν συγκεκριμένες λέξεις και πολύ περισσότερο καταληκτικά μορφήματα (ονομάτων, ρημάτων) και άρθρα. Έτσι εξηγούνται τα μορφολογικά προβλήματα, αλλά και η δυσκολία τους να διαχωρίσουν τα όρια των λέξεων. Η ατυχής οριοθέτηση λέξεων γίνεται ιδιαίτερα εμφανής στην παραγωγή γραπτών κειμένων των μαθητών (** πρωταπόλα, *δεν έχει κανείς στα προσόντα, *έχει γρασία*).

Επειδή ακριβώς το σύστημα της Ελληνικής σε δίγλωσσους ομογενείς θεμελιώνεται σε οικείες, συχνόχρηστες, προφορικές αναπαραστάσεις, κάθε φορά που ο χρήστης συναντά νέο λεξιλογικό στοιχείο, το συνδέει με την αντίστοιχη φωνολογικά

⁶ Pienemann (1984): «Instruction can only promote language acquisition if the interlanguage is close to the point when the structure to be taught is acquired in the natural setting».

οικεία αναπαράσταση. Η μερική δηλαδή ομοηχία λέξεων και φράσεων κατευθύνει τη σημασιодότηση και την παραγωγή του χρήστη, όταν αυτός αντιμετωπίζει για πρώτη φορά την άγνωστη λέξη ή δομή. Όταν ακούσει μια λέξη στην οποία περιέχεται η ακολουθία [polit-] ανάγεται συνειρμικά στο *πολιτικός* παρά στο *πωλητής*. Βλέπει στο κείμενο *παράταση του αγώνα*, αλλά τείνει να διαβάσει *παράσταση*, επειδή κατέχει τη συγκεκριμένη λέξη από το λεξιλόγιο του σχολείου και της παροικίας. Και στη φράση *θα απογειωθεί*, όπου το ρήμα χρηστικά και μορφικά ανήκει στον καλλιερημένο / διευρυμένο κώδικα της Ελληνικής, θα κάνει συσχετισμό με τη λέξη *υπόγειο*. Συγγέει το *δράμα* με το *τραύμα* και συνδέει το *απλούστατος* με το *πλούσιος*.

Τέτοιες αναλογικές διαδικασίες δεν περιορίζονται μόνο στο λεξιλόγιο, αλλά η τάση για υπεργενίκευση επεκτείνεται και σε άλλα επίπεδα της γλώσσας. Οι ομογενείς δίγλωσσοι προτιμούν π.χ. συστηματικά ανοιχτές συλλαβές στα ρήματα (**ακολουθάνε* αντί *ακολουθούν*), χρησιμοποιούν ρηματική αύξηση ακόμη και όπου δεν χρειάζεται (**ενοικιάσαμε*, με το καράβι που *ελεγότανε*), ασυναίρετους τύπους των ρημάτων β' συζυγίας (**οδηγάει*, **καλάει*, **τηλεφωνάει*) και μερικές φορές ουδετεροποιούν το γ' ενικό και το γ' πληθυντικό του παρατατικού (αντί *ερχόταν / έρχονταν*, αντί *γραφόταν/γράφονταν*). Ο τονισμός στην παραλήγουσα παρατηρείται και σε ουσιαστικά σε -ος (*δασκάλιοι*, *προέδροι*). Αυτά τα χαρακτηριστικά δεν αξιολογούνται αρνητικά. Αντίθετα, ίσως αποτελούν ένδειξη για τάσεις της γλώσσας σε επίπεδο προφορικού λόγου, που δεν κατευθύνεται ούτε περιορίζεται από την καθημερινή συστηματική εκπαίδευση, την τακτική επαφή με το γραπτό λόγο και τη μη συνειδητή σύγκριση με τις πραγματώσεις των φυσικών ομιλητών.

Συμπερασματικά, ένα αναλυτικό πρόγραμμα για να πετύχει τους επιθυμητούς στόχους (ανά γλωσσικό και ηλικιακό επίπεδο) θα πρέπει να δομηθεί λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές που παρουσιάσαμε παραπάνω.

Στο παράρτημα που ακολουθεί συγκεντρώνονται οι εμπειρικές έρευνες με θέμα τη διγλωσσία και παρουσιάζεται σκοπικά το περιεχόμενό τους.

Παράρτημα - Εμπειρικές Έρευνες στη Διγλωσσία

1962 (Lambert, 1977): Lambert & Pearl: Λεκτική και μη λεκτική νοημοσύνη δίγλωσσων του Montréal: οι δίγλωσσοι έχουν πιο πολύπλοκη δομή και μεγαλύτερη πλαστικότητα/ευελιξία στη σκέψη.

1976: Barrik & Swain: Επίπεδο διγλωσσικών ικανοτήτων: οι καλύτεροι χρήστες της Γαλλικής σε σχέση με λιγότερο καλούς χρήστες (ξέγυη) είχαν υψηλότερη επίδοση σε δύο από τα τρία μέρη του Otis – Lennon IQ test.

1977: Ben Zeev: Μη λεκτικοί στόχοι σε συσχετισμό με την αντίληψη: οι δίγλωσσοι είχαν υψηλότερη επίδοση.

1979: Myers & Goldstein: Οι μονόγλωσσοι απέδωσαν καλύτερα στο λεκτικό τεστ (Peabody picture vocabulary) από τους δίγλωσσους. Δεν υπήρξε διαφορά

- ανάμεσα στις δύο ομάδες στο μη λεκτικό τεστ (Raven's coloured progressive Matrices)
- 1970: Bald: Embedded Figures test: «Ευαισθησία» σε διάφορες έννοιες: οι δίγλωσσοι καλύτερη επίδοση, άρα μεγαλύτερη ευελιξία στη σκέψη.
- 1970: Torrance: Τεστ για δημιουργική σκέψη, τεστ για ευφράδεια, ευελιξία, πρωτοτυπία, περιπλοκότητα: οι μονόγλωσσοι διαθέτουν μεγαλύτερη ευχέρεια και ευελιξία, οι δίγλωσσοι παρουσιάζουν πρωτοτυπία, περιπλοκότητα.
- 1974: Landry: Τα Torrance τεστ σε παιδιά δημοτικού που μάθαιναν ξένη γλώσσα ή δε μάθαιναν: τα πρώτα ήσαν καλύτερα στην αφαιρετική σκέψη.
- 1980: Koh: μη λεκτικό τεστ (δημιουργία, συμπλήρωση εικόνας), λεκτικό τεστ (ευχέρεια, ευελιξία, πρωτοτυπία, περιπλοκότητα).
- 1980: Kessler - Quinu: Συντακτική περιπλοκότητα (σύνθετες συντακτικές δομές): καλύτεροι οι μονόγλωσσοι.
- 1971: Feldman & Shen: Ασφάλεια στην ταύτιση ονομάτων - αντικειμένων: καλύτερα τα δίγλωσσα παιδιά.

Βιβλιογραφία

- Bialyskok, E** (ed.) (1991): *Language Processing in Bilingual Children*, C.U.P., Cambridge.
- Catsimali, G** (1998): «From Linguistic Theory to Syllabus Design and Classroom Practice» στο *W. Gewehr, G. Catsimali, P. Faber, M. Jiménez Raya, A. Peck (eds) Aspects of Modern Language Teaching in Europe, 135-147*, Routledge, London.
- Chomsky, N** (1981): *Lectures on Government and Binding. The Pisa Lectures*, Foris, Dordrecht.
- Cook, V** (1993): *Linguistics and Second Language Acquisition*, The Macmillan Press, London.
- Δαμανάκης Μ** (1996): «Η Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας», στο: *Ματσαγούρας, Η. (επιμ.): Η Εξέλιξη της Διδακτικής. Επιστημολογική θεώρηση*, σελ. 449-467, Gutenberg, Αθήνα.
- Δαμανάκης Μ** (2000): «Η Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης και ως Ξένης Γλώσσας στην Ελλάδα και το εξωτερικό», στο: *Αντωνοπούλου, Ν., Α. Τσαγγαλίδης, Μ. Μουμτζή (επιμ.): Η Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης /Δεύτερης Γλώσσας. Αρχές - προβλήματα- προοπτικές*, σελ. 13-28, Κ.Ε.Γ., Θεσσαλονίκη.
- de Hower, A** (1995): «Bilingual Language Acquisition» στο *Fletcher, P. & Br. Mac Whinney (eds) The Handbook of Child Language*, σελ. 219-250, Blackwell, Oxford.

- Krashen, S** (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman, London.
- Mc Laughlin, B** (1990): «*The relationship between first and second languages: language proficiency and language aptitude*» στο Harley, B., P. Allen, J. Cummins, M. Swain (eds) *The Development of Second Language Proficiency*, C.U.P., Cambridge.
- Newport, M** (1989): «*Critical period effects in Second Language Learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language*» *Cognitive Psychology* 21: 60-99
- Pienemann, M** (1984): «*Psychological constraints on the teachability of languages*» *Studies in Second Language Acquisition* 6/2: 186-214.
- Σελλά-Μάζη Ε** (1999): *Η κοινωνιολογική πλευρά της διγλωσσίας. Θεωρία και πράξη. Η ελληνική πραγματικότητα*, Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Κέρκυρα.