

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η ΕΚΜΑΘΗΣΗ, διδασκαλία και αξιολόγηση γλωσσών είναι σύνθετες και δυναμικές διαδικασίες, καθώς διάφοροι παράγοντες, όπως ψυχολογικοί, εκπαιδευτικοί, πολιτικοί και κοινωνικοί, εμπλέκονται και τις επηρεάζουν. Το μάθημα γλώσσας από τη φύση του διαθέτει έναν ευέλικτο και δημιουργικό χαρακτήρα που «υποχρεώνει» τον εκάστοτε εκπαιδευτικό σε μια διαρκή προσαρμογή των υποθέσεων, αλλά και των βεβαιοτήτων με βάση τις οποίες διαμορφώνει το μάθημά του. Παράλληλα, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε διδασκομένου, αλλά και οι εξελίξεις στην εκπαίδευση υπαγορεύουν συνεχείς αναμορφώσεις της διδακτικής μεθοδολογίας, του σχεδιασμού του διδακτικού υλικού και της αξιολόγησης των διδασκομένων.

Τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά του ξενόγλωσσου μαθήματος, ήδη από τις προπτυχιακές σπουδές μου, άρχισαν να μου προκαλούν το ενδιαφέρον. Έχοντας συμπληρώσει άνω των δέκα ετών στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας (Γ2/ΞΓ) σε ποικίλους δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς της ημεδαπής και της αλλοδαπής και ισάριθμο διάστημα ως ακαδημαϊκός δάσκαλος, διαπίστωνα όλο αυτό το χρονικό διάστημα τις συνεχείς και σημαντικές εξελίξεις στη διδασκαλία γλωσσών μέσω της υιοθέτησης πιο ολιστικών-πολύγλωσσων προσεγγίσεων στη διδακτική μεθοδολογία, στον σχεδιασμό του υλικού και στην αξιολόγηση της γλωσσομάθειας.

Η βιβλιογραφία βρίθει θεωρητικών πλαισίων, εννοιών και προσεγγίσεων που έχουν διατυπωθεί και αναπτυχθεί στο πλαίσιο αλληλοσυνδεόμενων επιστημονικών χώρων, όπως η Γλωσσολογία, η Παιδαγωγική, η Ψυχολογία και οι Νευροεπιστήμες, με στόχο την ερμηνεία της εκμάθησης γλωσσών και την εύρεση διδακτικών μεθόδων που θα καθιστούν αποτελεσματική τη διδασκαλία και θα αξιολογούν ολιστικά την ικανότητα ενός διδασκομένου να παράγει γραμματικά ορθό, συνεκτικό και επικοινωνιακά κατάλληλο λόγο σε διάφορες γλώσσες και σε διάφορα περιβάλλοντα. Λαμβάνοντας υπόψη τον πολύγλωσσο χαρακτήρα των σύγχρονων κοινωνιών, καθίσταται σαφές ότι η μελέτη της γλωσσικής συμπεριφοράς ομιλητών που είτε διαθέτουν μεταναστευτικό υπόβαθρο είτε μαθαίνουν γλώσσες σε τυπικά ή άτυπα εκπαιδευτικά περι-

βάλλοντα δεν αφορά πλέον στην περιγραφή των γλωσσών ως μεμονωμένων και ανεξάρτητων η μία από την άλλη, αλλά στην εύρεση όρων, εργαλείων και τεχνικών που θα εστιάζουν στην ολοκληρωμένη μελέτη της εκμάθησης, της διδασκαλίας και της αξιολόγησής τους, αλλά και στη μελέτη των συνεπειών από την επαφή ποικίλων γλωσσών.

Με βάση τα προαναφερθέντα, στόχος του εγχειριδίου *Εκμάθηση, διδασκαλία και αξιολόγηση γλωσσών. Θεωρίες, βασικές έννοιες και εκπαιδευτικές εφαρμογές* είναι η αποτύπωση με εύληπτο, χρηστικό και λειτουργικό τρόπο της τρέχουσας προβληματικής για την περιγραφή και την αξιολόγηση της γλωσσικής συμπεριφοράς ομιλητών που είτε διαθέτουν μεταναστευτικό υπόβαθρο είτε μαθαίνουν γλώσσες σε πολύγλωσσα περιβάλλοντα, την εφαρμογή θεωρητικών προσεγγίσεων στη διδασκαλία γλωσσών και τη μελέτη των συνεπειών από την αλληλεπίδραση πολλών γλωσσικών συστημάτων. Με άλλα λόγια, ο αναγνώστης θα εξοικειωθεί με θεωρίες, έννοιες και προσεγγίσεις που έχουν αναπτυχθεί, προκειμένου να ερμηνευθεί και να περιγραφεί η εκμάθηση, η διδασκαλία και η αξιολόγηση γλωσσών σε πολύγλωσσα περιβάλλοντα.

Το περιεχόμενο του παρόντος εγχειριδίου δεν αντανακλά τη συνήθη διάρθρωση ενός βιβλίου, υπό την έννοια της επιλογής ενός θέματος και της ακόλουθης ανάπτυξής του, αλλά συνειδητά έχει επιλεγεί η διαπραγμάτευση μεμονωμένων θεμάτων (που αναφέρονται σε θεωρίες, βασικές έννοιες και προσεγγίσεις εκμάθησης, διδασκαλίας και αξιολόγησης γλωσσών), τα οποία, αν και συνδέονται μεταξύ τους λόγω περιεχομένου, εντούτοις η εισαγωγική ανάλυσή τους επιτρέπει στον αναγνώστη τη μελέτη τους ανεξάρτητα από τη σειρά με την οποία εμφανίζονται.

Σε αυτό το πλαίσιο, η ανάλυσή μας θα εστιάσει σε επτά θέματα, τα οποία συνιστούν και τα επτά κεφάλαια από τα οποία αποτελείται το παρόν βιβλίο. Αυτά αφορούν στις πιο προβεβλημένες θεωρίες εκμάθησης μιας Γ2/ΞΓ, στην εξέταση του φαινομένου της πολυγλωσσίας, στην ανάλυση των όρων της διαγλωσσικότητας και της πολυ-ικανότητας, στη διερεύνηση των συνεπειών από την επαφή των πολλών γλωσσών που γνωρίζει ένας ομιλητής (γλωσσική φθορά), στην εφαρμογή των θεωρητικών παραμέτρων της Εφαρμοσμένης Γνωσιακής Γλωσσολογίας στη γλωσσική διδασκαλία και στη μελέτη πτυχών που σχετίζονται με την αξιολόγηση της γνώσης γλωσσών. Η κατανόηση αυτών των θεμάτων δεν απαιτεί προγενέστερη γνώση ή εξοικείωση, καθώς, όπως έχει ήδη προαναφερθεί, η ανάλυση έχει εισαγωγικό και σφαιρικό χαρακτήρα.

Κάποια από τα προαναφερθέντα θέματα δεν θίγονται για πρώτη φορά στην ελληνική βιβλιογραφία, καθώς υπάρχουν ήδη αξιόλογα βιβλία και σημαντικές αναλύσεις σχετικά με αυτά. Για παράδειγμα, οι θεωρίες εκμάθησης μιας Γ2/ΞΓ αναλύονται διεξοδικά από την Μπέλλα (2011), η διαγλωσσικότητα από την Tsokalidou/Τσοκαλίδου (2017), θέματα δίγλωσσης (και κατ' επέκταση και πολύγλωσσης) εκπαίδευσης από τις Γρίβα και Στάμου (2014), Σκούρτου

(2011) και Χατζηδάκη (2020) και γλωσσικής αξιολόγησης από τον Βεντούρη (2018). Ωστόσο, άλλα θέματα αναλύονται για πρώτη φορά στο παρόν εγχειρίδιο, όπως οι έννοιες της γλωσσικής φθοράς και της πολυ-ικανότητας.

Στο Κεφάλαιο 1 («Θεωρίες εκμάθησης μιας Γ2/ΞΓ») καταγράφονται και αναλύονται οι πιο αντιπροσωπευτικές θεωρίες εκμάθησης ενός δεύτερου κώδικα επικοινωνίας, από τις πιο παραδοσιακές, π.χ. η Αντιπαραβολική Ανάλυση ή η Θεωρία του Εποπτικού Μηχανισμού, έως τις πιο σύγχρονες, π.χ. η Θεωρία των Σύνθετων Δυναμικών Συστημάτων.

Στο Κεφάλαιο 2 («Πολύγλωσσία») μελετάται το φαινόμενο της πολύγλωσσίας. Γίνεται επισκόπηση βασικών όρων και εννοιών, αναλύεται η σχέση διγλωσσίας και πολύγλωσσίας, και παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά του πολύγλωσσου ομιλητή και τα μοντέλα παραγωγής πολύγλωσσου λόγου. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην πολύγλωσση εκπαίδευση, στο πλαίσιο της οποίας μελετώνται πτυχές, όπως τα μοντέλα περιγραφής και οι τύποι της πολύγλωσσης εκπαίδευσης, αλλά και θέματα γλωσσικής πολιτικής και διαφύλαξης των γλωσσικών δικαιωμάτων των πολύγλωσσων ομιλητών. Το παρόν κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τη νευρογλωσσική διάσταση της πολύγλωσσίας, μια ερευνητική κατεύθυνση που μελετά την οργάνωση του πολύγλωσσου εγκεφάλου και νοητικού λεξιικού αντίστοιχα υπό το πρίσμα των Νευροεπιστημών.

Στο Κεφάλαιο 3 («Διαγλωσσικότητα») διερευνάται η έννοια της διαγλωσσικότητας, η οποία έχει ποικίλες εφαρμογές στην πολύγλωσση εκπαίδευση. Μετά την αναφορά σε θέματα ορολογίας και περιεχομένου, εξετάζονται οι εκπαιδευτικές εφαρμογές της διαγλωσσικότητας και η σχέση της με την εναλλαγή κωδίκων και τη μετάφραση.

Το Κεφάλαιο 4 («Πολυ-ικανότητα») εστιάζει στην έννοια της πολυ-ικανότητας, η οποία σχετίζεται με την ολιστική μελέτη των πολύγλωσσων ομιλητών και των ικανοτήτων που έχουν αναπτύξει. Σε αυτό το πλαίσιο, παρέχονται οι ορισμοί που έχουν διατυπωθεί, καταγράφονται οι βασικές παραδοχές που συνοδεύουν την πολυ-ικανότητα και αναφέρονται οι λόγοι που συνέβαλαν στην εμφάνιση του εν λόγω όρου. Παράλληλα, αναφέρονται τα χαρακτηριστικά του ομιλητή που γνωρίζει πολλές γλώσσες υπό το πρίσμα της πολυ-ικανότητας, ενώ εξετάζεται η πρόσληψη της πολυ-ικανότητας ως ενός δυναμικού συστήματος. Τέλος, διερευνώνται οι εφαρμογές της πολυ-ικανότητας στη γλωσσική διδασκαλία, στην αξιολόγηση και στην παραγωγή διδακτικού υλικού.

Το Κεφάλαιο 5 («Γλωσσική φθορά») εστιάζει στη γλωσσική φθορά, δηλαδή το φαινόμενο κατά το οποίο καταγράφονται μεταβολές αρνητικής υφής (υπό την έννοια της σταδιακής μείωσης ή απώλειας των γλωσσικών ικανοτήτων υγιών δίγλωσσων και πολύγλωσσων ενήλικων ομιλητών που εκτίθενται σε πολλές γλώσσες) στις διάφορες γλώσσες που γνωρίζει και χρησιμοποιεί ένας δίγλωσσος και πολύγλωσσος ομιλητής. Στο πλαίσιο αυτού του

κεφαλαίου θα θιγούν θέματα ορολογίας, θα αναφερθούν οι τύποι, ενώ θα συζητηθούν οι αιτίες και οι παράγοντες της γλωσσικής φθοράς. Επιπλέον, θα γίνει επισκόπηση της μεθοδολογίας των ερευνών που μελετούν τη γλωσσική φθορά και θα αναλυθούν τα μοντέλα και οι υποθέσεις που έχουν αναπτυχθεί για την ερμηνεία της. Τέλος, θα αναφερθούν ενδεικτικές περιπτώσεις γλωσσικής φθοράς σε διάφορα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης.

Το Κεφάλαιο 6 («Εφαρμοσμένη Γνωσιακή Γλωσσολογία») εστιάζει στην εφαρμογή των πορισμάτων της Γνωσιακής Γλωσσολογίας στη διδασκαλία γλωσσών. Η ανάλυση θα ξεκινήσει με την παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου της Γνωσιακής Γλωσσολογίας και θα συνεχίσει με την Εφαρμοσμένη Γνωσιακή Γλωσσολογία, την παρουσίαση της έννοιας της κινητροδότησης και τις ποικίλες εφαρμογές στη διδασκαλία γλωσσών και στην παραγωγή διδακτικού υλικού.

Το Κεφάλαιο 7 («Γλωσσική αξιολόγηση») εξετάζει θέματα αξιολόγησης της γλωσσομάθειας. Ειδικότερα, θα αναφερθούν οι βασικές έννοιες του κλάδου και θα αναλυθούν οι θεωρίες σχεδιασμού γλωσσικών δοκιμασιών. Παράλληλα, θα παρουσιαστούν οι τύποι αξιολόγησης, οι ιδιότητες και τα βήματα δημιουργίας των γλωσσικών δοκιμασιών, ενώ θα γίνει αναφορά σε θέματα δεοντολογίας που σχετίζονται με την εφαρμογή οποιασδήποτε διαδικασίας αξιολόγησης. Το παρόν κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου, των χαρακτηριστικών και των μεθόδων της εναλλακτικής αξιολόγησης.

Φτάνοντας προς την ολοκλήρωση του παρόντος βιβλίου, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω τη Βασιλική Ρηγοπούλου για τη βοήθειά της σε θέματα τεχνικής υφής και να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου σε δύο γυναίκες, οι οποίες με νοηματοδοτούν με διαφορετικό τρόπο η καθεμιά τους. Πρώτα απ' όλα τη μητέρα μου, Αικατερίνη, η καθοδήγηση της οποίας υπήρξε καθοριστική στη διαμόρφωσή μου. Έπειτα, τη Γεωργία Ανδρέου, την επιβλέπουσα της διδακτορικής διατριβής μου, που πίστεψε σε μένα από την πρώτη στιγμή, με περιέβαλε και με περιβάλλει με την εμπιστοσύνη της και συνέβαλε στην ακαδημαϊκή εξέλιξή μου πολλαπλώς. Λέγεται ότι στόχος του μαθητή είναι να ξεπεράσει τον δάσκαλο. Προσωπικά μου αρκεί να προσεγγίσω το επιστημονικό επίπεδό της. Από καρδιάς τις ευχαριστώ.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βεντούρης, Α. (2018). *Εισαγωγή στην εκπαιδευτική αξιολόγηση*. Κυριακίδης.
- Γρίβα, Ε. Α., & Στάμου, Α. Γ. (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον. Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*. Δέσποινα Κυριακίδη.
- Μπέλλα, Σπ. (2011). *Η Δεύτερη Γλώσσα. Κατάκτηση και διδασκαλία* (αναθεωρημένη έκδοση). Πατάκης.
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Gutenberg.
- Tsokalidou, R./Τσοκαλίδου, Ρ. (2017). *SiDaYes. Πέρα από τη Διγλωσσία στη Διαγλωσσικότητα. Beyond Bilingualism to Translanguaging*. Gutenberg.
- Χατζηδάκη, Α. (2020). *Διδάσκοντας δίγλωσσα παιδιά. Θεωρητικά θέματα και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις*. Πεδίο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Θεωρίες εκμάθησης μιας Γ2/ΕΓ

Δομή κεφαλαίου

- 1.1 Εισαγωγικές παρατηρήσεις
- 1.2 Αντιπαραβολική Ανάλυση
- 1.3 Ανάλυση Λαθών
- 1.4 Καθολική Γραμματική
- 1.5 Το Πολυδιάστατο Μοντέλο
- 1.6 Η Θεωρία της Επεξεργασιμότητας
- 1.7 Η Θεωρία του Εποπτικού Μηχανισμού
- 1.8 Η Θεωρία της Επεξεργασίας των Εισερχόμενων Πληροφοριών
- 1.9 Η Υπόθεση του Εντοπισμού
- 1.10 Η Θεωρία της Επεξεργασίας Πληροφοριών
- 1.11 Η Υπόθεση της Διεπίδρασης
- 1.12 Το Δηλωτικό/Διαδικαστικό Μοντέλο
- 1.13 Συνδετισμός
- 1.14 Το Μοντέλο του Ανταγωνισμού
- 1.15 Η Θεωρία των Σύνθετων Δυναμικών Συστημάτων
- 1.16 Το Μοντέλο της Πολιτισμικής Προσαρμογής
- 1.17 Η Κοινωνικοπολιτισμική Θεωρία

Αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Με την ολοκλήρωση του παρόντος κεφαλαίου θα μπορείτε:

- Να αναφέρετε το περιεχόμενο και τα βασικά χαρακτηριστικά της Αντιπαραβολικής Ανάλυσης και της Υπόθεσης της Αντιπαραβολικής Ανάλυσης.

- Να αναφέρετε τα βασικά μοτίβα ομοιοτήτων και διαφορών ανάμεσα σε δύο γλώσσες.
- Να αναφέρετε τις συνθήκες εμφάνισης και τα βήματα εφαρμογής της Ανάλυσης Λαθών.
- Να αναφέρετε τα είδη των λαθών.
- Να αναφέρετε τον ορισμό και τα χαρακτηριστικά της διαγλώσσας.
- Να αναφέρετε τα βασικά χαρακτηριστικά της Καθολικής Γραμματικής.
- Να αναφέρετε τα είδη μεταφοράς (transfer).
- Να αναφέρετε τις βασικότερες αρχές του Πολυδιάστατου Μοντέλου.
- Να αναφέρετε τις βασικές θέσεις της Θεωρίας της Επεξεργασιμότητας.
- Να περιγράφετε την Αρχή της Διδαξιμότητας.
- Να αναφέρετε και να περιγράφετε το περιεχόμενο των υποθέσεων από τις οποίες αποτελείται η Θεωρία του Εποπτικού Μηχανισμού.
- Να αναφέρετε το περιεχόμενο και τις βασικές θέσεις της Θεωρίας της Επεξεργασίας των Εισερχόμενων Πληροφοριών.
- Να αναφέρετε το περιεχόμενο της Διεργαστικής διδασκαλίας.
- Να αναφέρετε το περιεχόμενο της Υπόθεσης της Διεπίδρασης.
- Να αναφέρετε τα βασικά χαρακτηριστικά της Υπόθεσης του Εντοπισμού.
- Να αναφέρετε τις βασικότερες πτυχές της Θεωρίας της Επεξεργασίας Πληροφοριών.
- Να περιγράφετε το περιεχόμενο του Δηλωτικού/Διαδικαστικού Μοντέλου.
- Να αναφέρετε τα βασικά σημεία του Συνδεδισμού.
- Να περιγράφετε το περιεχόμενο του Μοντέλου του Ανταγωνισμού και του Ενοποιημένου Μοντέλου του Ανταγωνισμού.
- Να περιγράφετε το περιεχόμενο της Θεωρίας των Σύνθετων Δυναμικών Συστημάτων.
- Να περιγράφετε τις βασικές θέσεις και έννοιες του Μοντέλου της Πολιτισμικής Προσαρμογής.
- Να αναφέρετε και να καταγράφετε το περιεχόμενο των βασικών εννοιών της Κοινωνικοπολιτισμικής Θεωρίας.

1.1 Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Ο ΤΡΟΠΟΣ και η διαδικασία με την οποία συντελείται η εκμάθηση ενός δεύτερου κώδικα επικοινωνίας αποτέλεσαν αντικείμενο μελέτης στο πλαίσιο ποικίλων γλωσσικών θεωριών, προσεγγίσεων και μοντέλων (Spada & Lightbown, 2002). Η ανάλυσή μας θα εστιάσει στην Αντιπαραβολική Ανάλυση (Contrastive Analysis), στην Ανάλυση Λαθών (Error Analysis), στην Καθολική Γραμματική (Universal Grammar), στο Πολυδιάστατο Μοντέλο (Multidimensional Model), στη Θεωρία της Επεξεργασιμότητας (Processability Theory), στη Θεωρία του Εποπτικού Μηχανισμού (Monitor Theory), στη Θεωρία της Επεξεργασίας των Εισερχόμενων Πληροφοριών (Model of Input Processing), στην Υπόθεση του Εντοπισμού (Noticing Hypothesis), στη Θεωρία της Επεξεργασίας Πληροφοριών (Information Processing Theory), στην Υπόθεση της Διεπίδρασης (Interaction Hypothesis), στο Δηλωτικό/Διαδικαστικό Μοντέλο (Declarative/Procedural Model), στον Συνδετισμό (Connectionism), στο Μοντέλο του Ανταγωνισμού (Competition Model), στη Θεωρία των Σύνθετων Δυναμικών Συστημάτων (Dynamic Systems Theory), στο Μοντέλο της Πολιτισμικής Προσαρμογής (Acculturation Model) και στην Κοινωνικοπολιτισμική Θεωρία (Sociocultural Theory).

1.2 Αντιπαραβολική Ανάλυση

Η *Αντιπαραβολική Ανάλυση* (Contrastive Analysis) είναι από τις πρώτες θεωρίες εκμάθησης μιας Γ2/ΞΓ που κυριάρχησε στις δεκαετίες του 1950 και του 1960 (Hummel, 2014) και δέχτηκε σημαντική επιρροή από προσεγγίσεις όπως ο *Συμπεριφορισμός* (Behaviorism) και ο *Δομισμός* (Structuralism) (Saville-Troike, 2006).

Ειδικότερα, ο Συμπεριφορισμός ερμηνεύει την κατάκτηση της γλώσσας με βάση το σχήμα *ερέθισμα-απάντηση-ενίσχυση* (E-A-E) (stimulus-response-reinforcement) (S-R-R) (Saville-Troike, 2006). Σύμφωνα με τους συμπεριφοριστές, το παιδί κατακτά την πρώτη γλώσσα (Γ1), αντιδρώντας στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος μέσω διαδικασιών, όπως η μίμηση (imitation), η επανάληψη (repetition) και η ενίσχυση (reinforcement), οι οποίες επιτρέπουν την εγκαθίδρυση «συνηθειών» (“habits”) στη γλώσσα-στόχο (Hummel, 2014). Σε αυτό το πλαίσιο, τόσο η κατάκτηση της Γ1 όσο και της Γ2 θεωρούνται παρόμοιες διαδικασίες, καθώς ο βασικός στόχος είναι η ανάπτυξη συνηθειών μέσω του σχήματος *ερέθισμα-απάντηση* (Hummel, 2014). Με άλλα λόγια, καθώς η γλωσσική ανάπτυξη θεωρείται

μια διαδικασία διαμόρφωσης συνήθειών, θεωρείται λογικό ένας διδασκόμενος που μαθαίνει μια Γ2 να βασίζεται στις συνήθειες της Γ1, οι οποίες αναμένεται να αλληλεπιδράσουν με τις νέες συνήθειες της Γ2 (Lightbown & Spada, 2006). Από το άλλο μέρος, ο Δομισμός αφορά στη μελέτη και στην ανάλυση της δομής μιας γλώσσας μέσα από τη συλλογή κυρίως προφορικών δεδομένων (Johnson, 2001).

Βασικός στόχος της Αντιπαραβολικής Ανάλυσης είναι η συστηματική σύγκριση της δομής δύο ή και περισσότερων γλωσσών με στόχο την εύρεση και καταγραφή ομοιοτήτων και διαφορών, και κατ' επέκταση την πρόβλεψη και την ερμηνεία των δυσκολιών που ενδέχεται να αντιμετωπίσουν οι διδασκόμενοι μια Γ2 (Macaro et al., 2013· Saville-Troike, 2006). Πρωτεργάτης της Αντιπαραβολικής Ανάλυσης θεωρείται ο Fries (1945), ο οποίος στο έργο του *Teaching and Learning English as a Foreign Language* γράφει χαρακτηριστικά: «τα πιο αποτελεσματικά διδακτικά υλικά είναι εκείνα που βασίζονται σε μια επιστημονική περιγραφή της γλώσσας προς εκμάθηση, προσεκτικά συγκρινόμενης με μια παράλληλη περιγραφή της μητρικής γλώσσας του διδασκόμενου» (ό.π., 9).

Η Αντιπαραβολική Ανάλυση αποτελείται από συγκεκριμένα είδη και διαθέτει τη δική της μεθοδολογία. Πιο αναλυτικά, η Αντιπαραβολική Ανάλυση μπορεί να είναι θεωρητική (theoretical) ή εφαρμοσμένη (applied). Στη θεωρητική Αντιπαραβολική Ανάλυση καταγράφονται αναλυτικά και συστηματικά οι διαφορές και οι ομοιότητες ανάμεσα σε δύο ή και περισσότερες γλώσσες επί τη βάση προκαθορισμένης μεθοδολογίας, ενώ στην εφαρμοσμένη γίνεται εφαρμογή των πορισμάτων της θεωρητικής Αντιπαραβολικής Ανάλυσης στη γλωσσική διδασκαλία (James, 1980). Παράλληλα, η Αντιπαραβολική Ανάλυση μπορεί να είναι μικρογλωσσική (microlinguistic) και μακρογλωσσική (macrolinguistic) (James, 1980). Η μικρογλωσσική αντιπαραβολική ανάλυση αφορά στη φωνολογία, στο λεξιλόγιο και στη γραμματική, και πραγματοποιείται σε δύο στάδια, την περιγραφή (description) και τη σύγκριση (comparison) (James, 1980). Ο Ellis (1985) εξειδικεύει τα δύο προαναφερθέντα στάδια ως ακολούθως:

- Περιγραφή (description): δομική περιγραφή των δύο γλωσσών.
- Επιλογή (selection): λήψη απόφασης για σύγκριση ολόκληρων υποοδημάτων ή γλωσσικών στοιχείων που είναι γνωστά, μέσω της ανάλυσης λαθών, ότι εμφανίζουν δυσκολία.
- Σύγκριση (comparison): αναγνώριση και καταγραφή των ομοιοτήτων και των διαφορών μεταξύ των δύο γλωσσών.
- Πρόβλεψη (prediction): αναγνώριση των γλωσσικών δομών που δυνητικά θα προκαλέσουν δυσχέρειες στην εκμάθησή τους.

Από το άλλο μέρος, η μακρογλωσσική αντιπαραβολική ανάλυση αφορά στην ανάλυση κειμένων (text analysis) και στην ανάλυση συνεχούς λόγου (discourse analysis) (James, 1980). Βασική προϋπόθεση για την εφαρμογή και των δύο τύπων αναλύσεων είναι η εστίαση κυρίως στην ανάλυση της Γ2 και ο καθορισμός και η υιοθέτηση συγκεκριμένης μεθοδολογίας, ώστε οι ομοιότητες και οι διαφορές που θα προκύψουν να είναι αξιόπιστες και συγκρίσιμες (James, 1980).

Απότοκος της Αντιπαραβολικής Ανάλυσης είναι η *Υπόθεση της Αντιπαραβολικής Ανάλυσης* (Contrastive Analysis Hypothesis) (Hummel, 2014) με βασικό εκφραστή τον Robert Lado (1957), ο οποίος διατύπωσε τις απόψεις του στο βιβλίο *Linguistics Across Cultures*. Σύμφωνα με την εν λόγω υπόθεση, αφενός οι δυσκολίες που ανακύπτουν κατά την εκμάθηση μιας Γ2 οφείλονται στην παρεμβολή (interference) από τη Γ1 και αφετέρου αυτές οι δυσκολίες μπορούν να προβλεφθούν μέσω της σύγκρισης των δομών των δύο γλωσσών (Macaro et al., 2013).

Στο πλαίσιο της Υπόθεσης της Αντιπαραβολικής Ανάλυσης εισήχθη η έννοια της μεταφοράς (transfer) (Johnson, 2001), η οποία επηρεάζει όλα τα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης (Odlin, 2003). Προκαλείται όταν οι διδασκόμενοι βασιζονται σε δομές της Γ1 για να παραγάγουν δομές της Γ2 και δυνητικά έχει θετικές ή αρνητικές επιδράσεις ανάλογα με την έκταση των διαφορών ή των ομοιοτήτων ανάμεσα σε δύο γλώσσες (VanPatten & Williams, 2015). Ειδικότερα, όταν η Γ1, λόγω δομικών/τυπολογικών ομοιοτήτων, συμβάλλει στην ευχερέστερη εκμάθηση της γλώσσας-στόχου, τότε γίνεται λόγος για *θετική μεταφορά* (positive transfer). Στην περίπτωση, ωστόσο, που συμβεί το αντίθετο, λόγω διαφορετικών δομών των δύο γλωσσών, τότε χρησιμοποιείται ο όρος *αρνητική μεταφορά* (negative transfer) ή *παρεμβολή* (interference) και το αποτέλεσμα είναι η πρόκληση δυσχερειών στη διαδικασία μάθησης και η παραγωγή γλωσσικών λαθών (Littlewood, 1984). Χαρακτηριστική είναι και η διατύπωση του Lado (1957) σχετικά με τον ρόλο των ομοιοτήτων και των διαφορών δύο γλωσσών στην εκμάθηση της γλώσσας-στόχου, σύμφωνα με την οποία «εκείνα τα στοιχεία που είναι παρόμοια με τη μητρική γλώσσα [του διδασκόμενου] θα είναι απλά γι' αυτόν και εκείνες οι περιοχές που είναι διαφορετικές θα είναι δύσκολες» (ό.π., 2).

Σε αυτό το πλαίσιο, ο Lado (1957) αναγνώρισε διάφορους τύπους επί τη βάση των ομοιοτήτων και των διαφορών ανάμεσα σε δύο γλώσσες. Αυτοί οι τύποι είναι κλιμακωτοί, υπό την έννοια ότι στην αρχή τίθενται αυτοί που εμφανίζουν τη λιγότερη δυσκολία, με την κλίμακα να ολοκληρώνεται με τους τύπους που αναμένεται να προκαλέσουν τις μεγαλύτερες δυσκολίες λόγω των έντονων διαφορών ανάμεσα στις δύο γλώσσες. Αυτοί οι τύποι είναι οι ακόλουθοι:

- Ίδια μορφή και σημασία, διαφορετική κατανομή (same form and meaning, different distribution) (Lado, 1957).
- Ίδια σημασία, διαφορετική μορφή (same meaning, different form) (Lado, 1957).
- Ίδια σημασία, διαφορετική μορφή και κατανομή (same meaning, different form and distribution) (Lado, 1957).
- Διαφορετική μορφή, μερική αλληλοεπικάλυψη στη σημασία (different form, partial overlap in meaning) (Lado, 1957).
- Ίδια μορφή, διαφορετική σημασία (similar form, different meaning) (Lado, 1957).

Παρόμοια, ο Ellis (1985) αναγνωρίζει τους ακόλουθους τύπους:

- Καμία διαφορά ανάμεσα στη Γ1 και στη Γ2.
- Φαινόμενα σύγκλισης (δύο στοιχεία της Γ1 εμφανίζονται ως ένα στη γλώσσα-στόχο).
- Ένα στοιχείο της Γ1 απουσιάζει εντελώς από τη Γ2.
- Ένα στοιχείο της Γ1 εμφανίζει διαφορετική κατανομή από το αντίστοιχο στοιχείο της Γ2.
- Καμία ομοιότητα ανάμεσα σε στοιχείο της Γ1 και του αντίστοιχου της Γ2.
- Φαινόμενα απόκλισης (ένα στοιχείο της Γ1 εμφανίζεται ως δύο στη γλώσσα-στόχο).

Οι προαναφερθέντες τύποι αποτέλεσαν το έναυσμα για τη διαμόρφωση μιας ιεραρχίας δυσκολίας (hierarchy of difficulty) με στόχο την πρόβλεψη των περιοχών γλωσσικής χρήσης, οι οποίες θα προκαλούσαν δυσκολίες στους διδασκομένους και άρα θα απαιτούσαν περισσότερη και πιο συστηματική διδασκαλία (Hummel, 2014). Αυτή η ιεραρχία ξεκινούσε από την πλήρη αντιστοιχία (correspondence) ($x = x$), η οποία θα διευκόλυne πλήρως τη μεταφορά δομών από τη μία γλώσσα στην άλλη, συνέχιζε με τη συνένωση (coalescence) ($x + y = x$), την απουσία (absence) ($x = 0$), τις νέες δομές (new) ($0 = x$) και ολοκληρωνόταν με τον πλήρη διαχωρισμό (split) ($x = x + y$), στον οποίο μια δομή της Γ1 αντιστοιχεί σε δύο ή και περισσότερες στη γλώσσα-στόχο (Stockwell et al., 1965).

Τέλος, η Αντιπαραβολική Ανάλυση και η Υπόθεση της Αντιπαραβολικής Ανάλυσης είχαν και συγκεκριμένες διδακτικές εφαρμογές. Σε αυτό το πλαίσιο, ως βασικός στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας τέθηκε η αποφυγή των λαθών παρεμβολής (VanPatten & Williams, 2015). Σύμφωνα με τους θεωρητικούς της Αντιπαραβολικής Ανάλυσης, ο στόχος αυτός μπορεί να επιτευχθεί μέσω της μίμησης και της συχνής επανάληψης και της έμφα-

σης στη διδασκαλία γλωσσικών δομών που θεωρούνταν ότι θα ήταν δύσκολες, λόγω της δομικής απόστασης των δύο γλωσσών, δηλαδή λόγω των εκτεταμένων διαφορών μεταξύ των δύο γλωσσών (Mitchell et al., 2013).

1.3 Ανάλυση Λαθών

Οι θεωρητικοί της Αντιπαραβολικής Ανάλυσης και της Υπόθεσης της Αντιπαραβολικής Ανάλυσης, ειδικά στα πρώτα βήματα εφαρμογής τους, θεωρούσαν ότι η σύγκριση δύο ή και περισσότερων γλωσσών και η συνεπακόλουθη καταγραφή των δύσκολων δομών της Γ2 ήταν επαρκείς συνθήκες αφενός για μια αποτελεσματική διδασκαλία και αφετέρου για τη διαμόρφωση ανάλογου διδακτικού υλικού που θα εστίαζε αποκλειστικά στις δύσκολες δομές της γλώσσας-στόχου. Αυτή η προσέγγιση είναι γνωστή ως *ισχυρή Υπόθεση της Αντιπαραβολικής Ανάλυσης* (strong Contrastive Analysis Hypothesis) (Johnson, 2001). Ενδεικτικό αυτής της προσέγγισης είναι το σχόλιο του Lee (1968), σύμφωνα με το οποίο «η πρωταρχική αιτία ή ακόμα και η μοναδική αιτία δυσκολίας και λαθών στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας είναι η παρεμβολή [...]» (ό.π., 180). Ωστόσο, η Αντιπαραβολική Ανάλυση απέτυχε να προβλέψει το σύνολο των λαθών των διδασκομένων και κάποιες φορές προέβλεψε λάθη, τα οποία δεν πραγματοποιήθηκαν ποτέ (Ellis, 1985· Macaro et al., 2013).

Ειδικότερα, έχει αποδειχτεί ότι οι διδασκόμενοι δεν κάνουν λάθη μονάχα λόγω της παρεμβολής από τη Γ1, αλλά για ποικίλους λόγους (π.χ. *υπεργενίκευση*, over-generalization), ενώ τα λάθη που καταγράφονται ποικίλλουν ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειας (Hummel, 2014). Τέτοιες ερμηνευτικές ανεπάρκειες συνέβαλαν στη διατύπωση μιας ασθενούς *εκδοχής της Υπόθεσης της Αντιπαραβολικής Ανάλυσης* (weak Contrastive Analysis Hypothesis), σύμφωνα με την οποία η Αντιπαραβολική Ανάλυση δεν είναι προβλεπτική ως προς την εμφάνιση μελλοντικών λαθών, αλλά συμβάλλει στην αναγνώριση και στην ερμηνεία κάποιων από τα λάθη που κάνουν οι διδασκόμενοι τη στιγμή που πραγματοποιούνται (Johnson, 2001). Σε αυτό το πλαίσιο, η Αντιπαραβολική Ανάλυση θα πρέπει να συνδυαστεί με τη μεθοδολογία της *Ανάλυσης Λαθών* (Error Analysis) (Ellis, 1985).

Οι εγγενείς αδυναμίες της Αντιπαραβολικής Ανάλυσης, η αναγνώριση του ρόλου των λαθών των διδασκομένων, η εμφάνιση προσεγγίσεων που εστίαζαν κυρίως στις εσωτερικές (π.χ. γνωστικές) διεργασίες και λιγότερο σε εξωγενείς παράγοντες, και η μεγαλύτερη απεξάρτηση της εκμάθησης μιας Γ2 από τη διδασκαλία μιας Γ2 συνετέλεσαν στην εμφάνιση της *Ανάλυσης Λαθών* (Hummel, 2014· Saville-Troike, 2006).

Η Ανάλυση Λαθών είναι η πρώτη θεωρία που επιχειρεί να ερμηνεύσει τις εσωτερικές, δημιουργικές ικανότητες των διδασκομένων στην παραγωγή γλώσσας και ειδικότερα στην παραγωγή λαθών σε πραγματικό χρόνο (Saville-Troike, 2006). Βασικός εκφραστής της Ανάλυσης Λαθών είναι ο Pit Corder (1967), ο οποίος ανέπτυξε τις απόψεις του στο άρθρο “The significance of learners’ errors”. Ειδικότερα, ο Corder (1967) θεωρεί ότι τα λάθη:

- Είναι αναμενόμενα κατά την εκμάθηση μιας Γ2, καθώς στην πραγματικότητα οι διδασκόμενοι ελέγχουν και αξιολογούν τις υποθέσεις που έχουν σχηματίσει για τη γλώσσα-στόχο.
- Αντανακλούν τις (εσωτερικές) διαδικασίες μάθησης της γλώσσας-στόχου.
- Παρέχουν πληροφορίες αφενός για τις γλωσσικές δομές που χρησιμοποιούν οι διδασκόμενοι σε μια δεδομένη χρονική στιγμή και αφετέρου για τις στρατηγικές ή τις διαδικασίες κατά την εκμάθηση της Γ2.

Σε αυτό το πλαίσιο, η γλώσσα του διδασκομένου αντιμετωπίζεται ως ανεξάρτητη από τη Γ1, αλλά και από τη Γ2, ενώ τα λάθη εκλαμβάνονται ως απόπειρες εξοικείωσης των διδασκομένων με τη γλώσσα-στόχο παρά ως μεταφορά συνηθειών της Γ1 (Saville-Troike, 2006). Με άλλα λόγια, η Ανάλυση Λαθών παρέχει τις κατάλληλες πληροφορίες στους διδάσκοντες για τη στοχοθεσία της γλωσσικής διδασκαλίας, στους ερευνητές για την πορεία της μάθησης της γλώσσας-στόχου και στους διδασκόμενους τη δυνατότητα για έλεγχο των υποθέσεών τους σχετικά με τη φύση και τη λειτουργία του δεύτερου κώδικα επικοινωνίας (Macaro et al., 2013).

Παράλληλα, ο Corder (1974) διαμόρφωσε συγκεκριμένη διαδικασία αναγνώρισης, ταξινόμησης και ανάλυσης των λαθών, αποτελούμενη από πέντε στάδια. Αυτά είναι τα ακόλουθα:

► Συλλογή γλωσσικού δείγματος.

Το γλωσσικό δείγμα αναφέρεται στα γλωσσικά δεδομένα που έχουν συλλεγεί από πολλούς διδασκόμενους, οι οποίοι συμμετέχουν σε συγκεκριμένες δραστηριότητες, και συνήθως είναι γραπτό (Hummel, 2014· Saville-Troike, 2006). Ο Ellis (1994) αναφέρει ότι υφίστανται τρία είδη δειγμάτων, το *μαζικό* (massive sample), το οποίο αφορά στη συλλογή πολλών δειγμάτων γλωσσικής χρήσης από μεγάλο όγκο διδασκομένων, το *συγκεκριμένο* (specific sample), το οποίο αφορά στη συλλογή ενός μονάχα δείγματος γλωσσικής χρήσης από περιορισμένο αριθμό διδασκομένων, και το *τυχαίο* (incidental), το οποίο αφορά στη συλλογή ενός μονάχα δείγματος γλωσσικής χρήσης από έναν διδασκόμενο.

► Αναγνώριση των λαθών στο συλλεχθέν γλωσσικό υλικό.

Στο δεύτερο στάδιο καθορίζονται τα στοιχεία του γλωσσικού υλικού, τα οποία αποκλίνουν από τη γλώσσα-στόχο. Ο Corder (1967) διακρίνει ανάμεσα σε λάθη (errors), τα οποία αφορούν σε συστηματικές αποκλίσεις από τη Γ2 και είναι αποκαλυπτικά του σταδίου γλωσσικής ανάπτυξης στη Γ2, και σε σφάλματα (mistakes), τα οποία είναι τυχαία, οφείλονται σε αιτίες όπως η ασθενής μνήμη και εξαιρούνται από την ανάλυση (Ellis, 1994, 1997· Saville-Troike, 2006).

► Ταξινόμηση των λαθών που έχουν αναγνωριστεί.

Τα λάθη ταξινομούνται με βάση το επίπεδο γλωσσικής ανάλυσης στο οποίο εμφανίζονται ή το μέρος του λόγου στο οποίο ανήκουν (Saville-Troike, 2006). Ο Corder (1974) αναφέρει ότι τα λάθη μπορεί να ταξινομηθούν σε *προσυστηματικά* (presystematic errors), *συστηματικά* (systematic errors) και *μετασυστηματικά λάθη* αντίστοιχα (postsystematic errors). Τα προσυστηματικά λάθη οφείλονται στην άγνοια του διδασκόμενου για την ύπαρξη ενός κανόνα στη γλώσσα-στόχο, τα συστηματικά προκύπτουν όταν ο διδασκόμενος έχει ανακαλύψει έναν νέο κανόνα, αλλά είναι ο λανθασμένος για το περικείμενο εφαρμογής του, ενώ τα μετασυστηματικά προκύπτουν όταν ο διδασκόμενος, αν και γνωρίζει τον σωστό κανόνα στη γλώσσα-στόχο, εντούτοις τον εφαρμόζει πλημμελώς και χωρίς συνέπειες (Corder, 1974).

► Ερμηνεία των αιτιών των λαθών.

Η ερμηνεία των λαθών μπορεί να είναι είτε *ενδογλωσσική* (intralingual) είτε *διαγλωσσική* (interlingual). Στην ενδογλωσσική προσέγγιση, τα λάθη χαρακτηρίζονται ως *αναπτυξιακά* (developmental errors), καθώς αντανακλούν ελλιπή γνώση των κανόνων της γλώσσας-στόχου ή υπεργενίκευση αυτών και ομοιάζουν με τα λάθη που κάνουν τα παιδιά κατά τη διαδικασία κατάκτησης της Γ1, ενώ στη διαγλωσσική προσέγγιση τα λάθη οφείλονται σε παρεμβολή από τη Γ1 (Ellis, 1985· Saville-Troike, 2006). Ο Richards (1974) αναγνώρισε τέσσερις τύπους διαγλωσσικών λαθών. Αυτοί είναι:

- Η *υπεργενίκευση* (over-generalization), η οποία αναφέρεται στη λανθασμένη υιοθέτηση ενός κανόνα λόγω της προγενέστερης εμπειρίας ενός διδασκόμενου στη γλώσσα-στόχο.
- Η *άγνοια των περιορισμών που επιβάλλουν ισχύοντες κανόνες της γλώσσας-στόχου* (ignorance of rule restrictions), η οποία αναφέρεται στην αποτυχία των διδασκόμενων να εξοικειωθούν με ποικίλους περιορισμούς των δομών της γλώσσας-στόχου.

- Η *ατελής εφαρμογή των κανόνων* (incomplete application of rules), η οποία αναφέρεται στην εφαρμογή εκ μέρους των διδασκομένων όχι των ισχυόντων κανόνων, αλλά απομνημονευμένων τύπων.
- Ο *σχηματισμός λανθασμένων υποθέσεων για έννοιες* (false concepts hypothesized), όπου παρατηρείται λανθασμένη κατανόηση των διακρίσεων ποικίλων δομών της γλώσσας-στόχου.

Από το άλλο μέρος, ο Taylor (1986) αναφέρει ότι η ερμηνεία των λαθών μπορεί να είναι *ψυχογλωσσική* (psycholinguistic), *κοινωνιογλωσσική* (sociolinguistic), *επιστημική* (epistemic) ή να σχετίζεται με τη *δομή του συνεχούς λόγου* (discourse structure). Η ψυχογλωσσική ερμηνεία εστιάζει στη γνώση του συστήματος της γλώσσας-στόχου και στις δυσκολίες που προκύπτουν κατά τη χρήση του. Η κοινωνιογλωσσική ερμηνεία αφορά στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι διδασκόμενοι στην προσαρμογή του λόγου τους στο εκάστοτε κοινωνικό συγκείμενο, η επιστημική αφορά στη μειωμένη γνώση του διδασκομένου για τον κόσμο, ενώ η ερμηνεία που σχετίζεται με τον συνεχή λόγο αφορά σε προβλήματα παραγωγής συνεκτικών και δομημένων κειμένων (Taylor, 1986). Ωστόσο, σύμφωνα με τον Ellis (1994), η Ανάλυση Λαθών εστιάζει κυρίως στην ψυχογλωσσική ερμηνεία, καθώς «στόχος οποιασδήποτε Ανάλυσης Λαθών [πρέπει να] είναι η παροχή ψυχολογικής ερμηνείας» (Abbott, 1980: 124).

► **Αξιολόγηση της βαρύτητας των λαθών.**

Στο τελευταίο στάδιο αξιολογείται ο αντίκτυπος του λάθους και ο βαθμός που επηρεάζεται η κατανόηση του παραγόμενου λόγου (Hummel, 2014). Ο Khalil (1985) αναγνωρίζει τρία κριτήρια αναφορικά με τη βαρύτητα ενός λάθους (error gravity). Αυτά είναι η *κατανόηση* (intelligibility), η οποία αφορά στον βαθμό που οι προτάσεις με διαφορετικά είδη λαθών γίνονται κατανοητές, η *αποδεκτότητα* (acceptability), η οποία αφορά στη διατύπωση κρίσεων για τη σοβαρότητα ενός λάθους, και η *ενόχληση* (irritation), η οποία αναφέρεται αφενός στα συναισθήματα που γεννώνται στον αποδέκτη των λαθών και αφετέρου στη συχνότητα των λαθών (Khalil, 1985). Παράλληλα, κάποια λάθη χαρακτηρίζονται ως *καθολικά* (global errors), καθώς επηρεάζουν τη συνολική δομή και οργάνωση μιας πρότασης, ή *τοπικά* (local errors), καθώς επηρεάζεται μονάχα ένα συστατικό μιας πρότασης (π.χ. το ρήμα) και συνήθως δεν προκαλούν δυσχέρειες στην κατανόηση και στην επεξεργασία του παραγόμενου λόγου στη γλώσσα-στόχο (Burt, 1975· Burt & Kiparsky, 1974· Ellis, 1997· Lennon, 1991).

Η θέση ότι η γλώσσα του διδασκομένου αντιμετωπίζεται ως ανεξάρτητη από τη Γ1, αλλά και από τη Γ2, ως ένα σύστημα με τη δική του μο-

ναδική δομή που διέπεται από τις δικές του κανονικότητες, οδήγησε στη δημιουργία του όρου *διαγλώσσα* (interlanguage) από τον Selinker (1972). Σύμφωνα με τον Selinker (ό.π.), η διαγλώσσα ορίζεται ως «ένα ξεχωριστό γλωσσικό σύστημα που βασίζεται σε παρατηρούμενες εξερχόμενες πληροφορίες και οι οποίες προκύπτουν από την επιχειρούμενη παραγωγή [εκ μέρους] του διδασκόμενου ενός κανόνα της γλώσσας-στόχου» (ό.π., 214). Με άλλα λόγια, οι διδασκόμενοι διαμορφώνουν ένα μεταβατικό γλωσσικό σύστημα που μερικώς βασίζεται στη Γ1 τους, αλλά είναι διαφορετικό τόσο από αυτή (ενν. τη Γ1) όσο και από τον δεύτερο κώδικα επικοινωνίας (Ellis, 1997).

Ο Nemser (1971) για την περιγραφή του ίδιου φαινομένου χρησιμοποιεί τον όρο *προσεγγιστικό σύστημα* (approximative system) και θεωρεί ότι σε οποιαδήποτε χρονική στιγμή το προσεγγιστικό σύστημα είναι διαφορετικό τόσο από τη Γ1 όσο και από τη Γ2. Παράλληλα, αναφέρει ότι τα προσεγγιστικά συστήματα είναι εξελικτικά ως προς τη φύση τους και κατά την επικοινωνία δύο διδασκόμενων καθίσταται σαφές ότι τα προσεγγιστικά συστήματά τους, ακόμα και αν είναι στο ίδιο επίπεδο γλωσσομάθειας, δύσκολα συμπίπτουν (Nemser, 1971). Από το άλλο μέρος, ο Corder χρησιμοποιεί τους όρους *μεταβατική ικανότητα* (transitional competence) (ό.π., 1967, 1981) ή *ιδιοσυγκρατική διάλεκτο* (idiosyncratic dialect) (ό.π., 1971).

Σύμφωνα με τον Selinker (1972), η διαγλώσσα είναι διαπερατή (permeable), δυναμική (dynamic) και συστηματική (systematic).

Ειδικότερα, η διαγλώσσα είναι διαπερατή, υπό την έννοια ότι οι κανόνες που αποτελούν τη γνώση ενός διδασκόμενου δεν είναι σταθεροί, αλλά μεταβάλλονται στον χρόνο (Ellis, 1985).

Επίσης, είναι δυναμική, υπό την έννοια ότι οι διδασκόμενοι μεταβάλλουν τις εσωτερικές γραμματικές τους μέσω της προσθήκης και της διαγραφής κανόνων, διαδικασίες οι οποίες συμβάλλουν στη γενική αναδόμηση του συστήματος (Ellis, 1997). Ο δυναμικός χαρακτήρας της διαγλώσσας δημιουργεί ένα *διαγλωσσικό συνεχές* (interlanguage continuum), το οποίο αποτελείται από αλληλοεπικαλυπτόμενες νοητικές γραμματικές ή διαγλώσσες (Ellis, 1997). Κάθε γραμματική εμφανίζει κοινούς κανόνες με τις προηγούμενες, αλλά περιλαμβάνει και ορισμένους νέους ή αναθεωρημένους με τη μορφή εικασίας (Μπέλλα, 2011).

Με την έννοια του διαγλωσσικού συνεχούς συνδέεται η έννοια της *απολίθωσης* (fossilization) (Μπέλλα, 2011). Ο Selinker (1972) αναφέρει ότι οι περισσότεροι διδασκόμενοι (περίπου το 95%) αποτυγχάνουν να κατακτήσουν τη γλωσσική ικανότητα του φυσικού ομιλητή, υπό την έννοια ότι δεν μπορούν να παράγουν τη γλώσσα-στόχο με την ίδια ακρίβεια που

χαρακτηρίζει τον λόγο των φυσικών ομιλητών της (Tarone, 2018). Αυτό συμβαίνει καθώς σταματούν να μαθαίνουν όταν η διαγλώσσα τους εμφανίζει κάποιους κανόνες, οι οποίοι είναι διαφορετικοί από τους κανόνες της γλώσσας-στόχου και οι οποίοι τους επιτρέπουν (ενν. τους διδασκομένους) να επικοινωνούν επαρκώς στον δεύτερο κώδικα επικοινωνίας (Ellis, 1997· Μπέλλα, 2011· Saville-Troike, 2006). Σύμφωνα με την Tarone (2018), η απολίθωση αρχικά συνδέθηκε με ενήλικους διδασκομένους, οι οποίοι μάθαιναν έναν δεύτερο κώδικα επικοινωνίας μετά την εφηβεία, καθώς τα παιδιά θεωρήθηκε ότι διαθέτουν την ικανότητα να αναπροσαρμόζουν και να διαμορφώνουν εκ νέου την έμφυτη ικανότητά τους για κατάκτηση γλώσσας και ως εκ τούτου να αποφύγουν την απολίθωση. Σε αυτό το πλαίσιο, ο Selinker (1972) θεωρεί ότι η απολίθωση λαμβάνει χώρα επειδή οι ενήλικοι διδασκόμενοι αξιοποιούν περισσότερες γνωστικές διαδικασίες, στις οποίες αναφέρεται ως *λανθάνουσα ψυχολογική δομή* (latent psychological structure). Η λανθάνουσα ψυχολογική δομή περιλαμβάνει πέντε γνωστικές διαδικασίες, οι οποίες καθορίζουν τη δομή της διαγλώσσας. Αυτές είναι:

- Η παρεμβολή της μητρικής γλώσσας (native language transfer) (= μεταφορά κανόνων από τη Γ1 στη Γ2) (Μπέλλα, 2011· Tarone, 2018).
- Η υπεργενίκευση κανόνων της γλώσσας-στόχου (over-generalization of target language rules) (Μπέλλα, 2011· Tarone, 2018).
- Η παρεμβολή λόγω της διδασκαλίας (transfer of training) (= η εμφάνιση κάποιων στοιχείων της διαγλώσσας μπορεί να οφείλεται στα χαρακτηριστικά της μεθοδολογίας που εφαρμόζεται για τη διδασκαλία της γλώσσας-στόχου) (Μπέλλα, 2011· Tarone, 2018).
- Οι στρατηγικές επικοινωνίας (strategies of communication) (= αξιοποίηση στρατηγικών επικοινωνίας στην περίπτωση κατά την οποία η διαγλώσσα δεν παρέχει τη δυνατότητα για επικοινωνία με τρόπο που να μοιάζει με αυτόν των φυσικών ομιλητών) (Μπέλλα, 2011· Tarone, 2018).
- Στρατηγικές μάθησης (strategies of learning) (= συνειδητή αξιοποίηση στρατηγικών, όπως η απομνημόνευση, για την εκμάθηση της γλώσσας-στόχου) (Μπέλλα, 2011· Tarone, 2018).

Τέλος, η διαγλώσσα είναι συστηματική, καθώς ο παραγόμενος λόγος βασίζεται σε κανόνες οι οποίοι συνιστούν την *εσωτερική γραμματική* (internal grammar) του διδασκόμενου και δεν είναι αυθαίρετος (Ellis, 1985, 1997· Macaro et al., 2013· Saville-Troike, 2006). Παρόμοια, έχει διαπιστωθεί ότι η διαγλώσσα εμφανίζει απλοποιημένες γραμματικές δομές (Saville-Troike, 2006), ενώ για τη διαμόρφωσή της οι διδασκόμενοι αξιοποιούν ποικί-

λες στρατηγικές μάθησης (π.χ. υπεργενίκευση, παραλείψεις, μεταφορά/transfer), οι οποίες αντανακλώνται στους διαφοροετικούς τύπους λαθών που κάνουν (Ellis, 1997).

1.4 Καθολική Γραμματική

Οι εγγενείς αδυναμίες του Συμπεριφορισμού, με κυριότερη την έμφαση στον ρόλο του περιβάλλοντος (environment) στη γλωσσική ανάπτυξη (Hummel, 2014), οδήγησαν στην έντονη αμφισβήτησή του από ερευνητές, όπως ο Noam Chomsky (Richards, 2015· Savile-Troike, 2006). Ειδικότερα, ο Chomsky στο εμβληματικό έργο του *Συντακτικές Δομές (Syntactic Structures)* (1957) ισχυρίστηκε ότι:

- Η γλώσσα διαφέρει από τα υπόλοιπα γνωστικά συστήματα.
- Οι ποικίλες γλώσσες του κόσμου εμφανίζουν σημαντικές ομοιότητες, ενώ
- Στόχος της Γλωσσολογίας είναι η εύρεση, καταγραφή και ερμηνεία των βαθύτερων κοινών, καθολικών αρχών που λανθάνουν των διαφόρων γλωσσών, οι οποίες συνιστούν την *Καθολική Γραμματική (Universal Grammar)* (Hummel, 2014). Σύμφωνα με τον Chomsky (1976), η Καθολική Γραμματική είναι «το σύστημα των αρχών, των συνθηκών και των κανόνων, οι οποίες/οι είναι στοιχεία ή ιδιότητες όλων των ανθρώπινων γλωσσών» (ό.π., 29).

Ο Chomsky διαπίστωσε ότι οι *εισερχόμενες πληροφορίες (input)* στις οποίες εκτίθενται τα παιδιά δεν επαρκούν για την κατάκτηση της Γ1 τους και ως εκ τούτου θα πρέπει να υφίσταται ένα εγγενές σύστημα αποτελούμενο από καθολικές αρχές και ικανότητες που δεν αποτελούν αντικείμενο εκμάθησης κατά την κατάκτηση της γλώσσας (Ellis, 1997). Αυτή η διαπίστωση, αναφορικά με την επιτυχή κατάκτηση της Γ1 σε περιβάλλον περιορισμένης γλωσσικής εμπειρίας, είναι γνωστή ως το *επιχείρημα της πενίας του ερεθίσματος (poverty-of-the-stimulus argument)* (Ellis, 1997· VanPatten & Benati, 2015).

Ειδικότερα, το επιχείρημα της πενίας του ερεθίσματος συνιστά έναν αναπτυξιακό ισχυρισμό σχετικά με τα δεδομένα (data) που είναι διαθέσιμα στα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά για να κατακτήσουν πτυχές της γλώσσας. Τα δεδομένα αναφέρονται στις εισερχόμενες πληροφορίες που θα πρέπει να αξιοποιήσει το παιδί για να μάθει την περιβάλλουσα πραγματικότητα (Pearl, 2022). Αν οι εισερχόμενες πληροφορίες αποτελούνται μονάχα από *θετικές επιβεβαιώσεις (positive evidence)*, δηλαδή πληρο-

φορίες σχετικά με το τι είναι γραμματικό σε μια γλώσσα, τότε η κατάκτησή της (ενν. της γλώσσας) δεν διευκολύνεται (Ellis, 1997). Αν, ωστόσο, οι εισερχόμενες πληροφορίες αποτελούνται από αρνητικές επιβεβαιώσεις (negative evidence), δηλαδή πληροφορίες για το τι είναι μη γραμματικό σε μια γλώσσα, τότε τα παιδιά είναι σε θέση να αποφανθούν για την αποδεκτότητα ή μη των όσων παράγονται στο γλωσσικό περιβάλλον τους (Ellis, 1997). Με άλλα λόγια, η πενία προκύπτει όταν τα δεδομένα δεν είναι διαθέσιμα ή είναι ανεπαρκή και ασαφή, με αποτέλεσμα να αναδύονται πολλές πιθανές υποθέσεις-ερμηνείες, τις οποίες το παιδί δεν μπορεί να διαχειριστεί καθώς τις αγνοεί (Belletti, 2017· Lasnik & Lidz, 2017· Skidelsky, 2016). Έτσι, το παιδί θα πρέπει να αξιοποιήσει άλλα δεδομένα, τα οποία προϋπάρχουν μέσα του, δηλαδή είναι εγγενή, έμφυτα (Pearl, 2022). Ο Cook (1991) αναγνωρίζει δύο προσεγγίσεις του επιχειρήματος της πενίας του ερεθίσματος, τη στενή (narrow) και την ευρεία (broad). Σύμφωνα με τη στενή ερμηνεία του εν λόγω επιχειρήματος, καταγράφονται τέσσερα βήματα κατάκτησης της γνώσης:

1. Ο φυσικός ομιλητής γνωρίζει τη X δομή (όπου η X δομή αφορά σε συγκεκριμένη γνώση που το παιδί προσπαθεί να μάθει).
2. Η X δομή δεν θα μπορούσε να έχει αποτελέσει αντικείμενο κατάκτησης από τα διαθέσιμα δεδομένα.
3. Η X δομή δεν αποτελεί αντικείμενο εκμάθησης, και ως εκ τούτου
4. Η X δομή οικοδομείται στον νου (Cook, 1991).

Από το άλλο μέρος, στην ευρεία θεώρηση του επιχειρήματος της πενίας του ερεθίσματος αναγνωρίζονται δύο βήματα:

1. Ο φυσικός ομιλητής γνωρίζει τη X δομή.
2. Η X δομή δεν θα μπορούσε να έχει αποτελέσει αντικείμενο κατάκτησης από όλα τα παιδιά με βάση τα διαθέσιμα δεδομένα.

Η ειδοποιός διαφορά ανάμεσα στις δύο προσεγγίσεις εντοπίζεται στη διαθεσιμότητα της γνώσης σε μεμονωμένα παιδιά ή σε όλα τα παιδιά (Cook, 1991).

Η Καθολική Γραμματική αποτελείται από δύο τύπους καθολικών σχημάτων, τα *ουσιαστικά* (substantive) και τα *τυπικά* (formal) (Ellis, 1985). Τα ουσιαστικά καθολικά σχήματα αναφέρονται στο σύνολο των σταθερών (fixed) κατηγοριών που είναι απαραίτητες για την ανάλυση μιας γλώσσας, ενώ τα τυπικά χαρακτηριστικά είναι πιο αφηρημένα και αφορούν στις προϋποθέσεις που θα πρέπει να πληροί μια γλωσσική ανάλυση, όπως π.χ. ποιοι γραμματικοί κανόνες είναι πιθανοί σε μια γλώσσα (Ellis, 1985).