AKADEMIE FÜR LEHRERFORTBILDUND UND PERSONALFÜHRUNG DILLINGEN
Referat: Fortbildung / Weiterbildung griechischer Lehrer

ΑΚΑΔΗΜΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ & ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΚΑΙ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ DILLINGEN

ΕΥΘΥΜΙΟΣ Θ. ΓΕΩΡΓΟΥΣΗΣ
EFTHYMIOS GEORGOUSIS

ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΔΙΠΛΗΣ ΗΜΙΓΛΩΣΣΙΑΣ

DAS PHÄNOMEN DER DOPPELTEN HALBSPRACHIGKEIT

Μόναχο / München 2003

AKADEMIE FÜR LEHRERFORTBILDUND UND PERSONALFÜHRUNG DILLINGEN
Referat: Fortbildung / Weiterbildung griechischer Lehrer

ΑΚΑΔΗΜΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ & ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ DILLINGEN

ΕΥΘΥΜΙΟΣ Θ. ΓΕΩΡΓΟΥΣΗΣ
EFTHYMIOS GEORGOUSIS

ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΔΙΠΛΗΣ ΗΜΙΓΛΩΣΣΙΑΣ

DAS PHÄNOMEN DER DOPPELTEN HALBSPRACHIGKEIT

Μόναχο / München 2003

Θεματικός άξονας / Modul:
Διαπολιτισμική Παιδαγωγική
Interkulturelle Pädagogik
Γνωστική ενότητα / Baustein:
"Η Διγλωσσία στην παιδική και εφηβική ηλικία"
"Die Zweisprachigkeit im Kinds und Jugendalter"
Εισηγήτρια: Βασιλεία Τριάρχη - Herrmann
Μόναχο / München 2003

1. Οριοθέτηση
Τυπολογία της Διγλωσσίας (bilingualism) και Διπλή Ημιγλωσσία (Semilingualismus)

Με τον όρο διγλωσσία (αγγλ. «bilingualism», γερμ. «Zweisprachigkeit») εννοούμε εκείνη τη γλωσσική ικανότητα μέσω της οποίας το δίγλωσσο άτομο μπορεί να εκφράζεται προφορικά ή και γραπτά, χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες σε δύο γλωσσικά συστήματα[1]. Το πολυσύνθετο φαινόμενο της διγλωσσίας παρουσιάζει ποικίλες διαστάσεις με αποτέλεσμα να ενδιαφερθούν γι' αυτό διάφορες επιστήμες, όπως η Γλωσσολογία, η Ψυχολογία, η Κοινωνιολογία και Κοινωνιογλωσσολογία, η Διδακτική και η Παιδαγωγική. Η πολυμορφία του φαινομένου της διγλωσσίας οφείλεται στις ποικίλες δυνατότητες κατάκτησης ή εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας.

Η διγλωσσία ανάλογα με τα κριτήρια με τα οποία εξετάζεται διακρίνεται στις ακόλουθες μορφές: α) i) σε *ταυτόχρονη* και *διαδοχική* και σε *πρώιμη* και *μεταγενέστερη* με βάση την ηλικία, και ii) σε *φυσική* και *κατευθυνόμενη* ή *σχολική / τεχνητή* με βάση τον τρόπο εκμάθησης. Οι δύο παραπάνω διαφοροποιήσεις αναφέρονται στις συνθήκες κάτω από τις οποίες κατακτήθηκε η δεύτερη γλώσσα. β) σε *συντονισμένη*, σε *συνθετική* και σε *εξαρτημένη* σύμφωνα με γλωσσολογικά κριτήρια και σε *συνδυαστική* ή *συνθετική* και *συντονισμένη* διγλωσσία, όταν οι μελετητές στηρίζονται στις θέσεις της ψυχολογίας της μάθησης. Ακόμη μπορούμε να μιλάμε για *αμφίδρομη* και *ισορροπημένη* διγλωσσία όταν αναφερόμαστε στο βαθμό κατοχής της κάθε γλώσσας. γ) Τέλος, με βάση ψυχο-κοινωνικο-γλωσσικά κριτήρια η διγλωσσία διαφοροποιείται σε *προσθετική* και *αφαιρετική*. Η *προσθετική* επιτυγχάνεται όταν το ίδιο το άτομο ή το περιβάλλον του έχει θετική στάση απέναντι στην κατάκτηση και των δύο γλωσσών. Η *αφαιρετική* συναντάται σε εκείνα τα άτομα στα οποία επιβάλλεται, σχεδόν από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους, η συνεχής χρήση μόνο της δεύτερης γλώσσας. Η μορφή αυτή παρουσιάζεται συνήθως σε παιδιά μειονοτήτων, των οποίων τόσο η γλώσσα όσο και ο πολιτισμός δεν αξιολογούνται θετικά από την πλειοψηφία του περιβάλλοντος[2].

---

[1] Για το θέμα της οριοθέτησης της διγλωσσίας βλέπε Β. Τριάρχη-Herrmann, *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία· μία ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*, έκδ. Gutenberg, Αθήνα 2000, σσ. 41-45.

[2] Βλ. Β. Τριάρχη-Herrmann, ό. π., σσ. 57-67.

Στη σύγχρονη εποχή πολλοί άνθρωποι βιώνουν καθημερινά το φαινόμενο της διγλωσσίας και πολλά κράτη οφείλουν να αντιμετωπίσουν προβλήματα διγλωσσίας, όπως και προβλήματα ένταξης πολυάριθμων αλλοδαπών πολιτών. Στον ελλαδικό χώρο η έρευνα της διγλωσσίας βρίσκεται ακόμη σε ένα πρώτο στάδιο[3]. Οι Λ. Αθανασίου και Αθ. Γκότοβος παρατηρούν ότι «το πρόβλημα της διγλωσσίας και της δίγλωσσης εκπαίδευσης στην Ελλάδα, είναι σχετικά νέο. Αρχίζει να απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και άλλους φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής την τελευταία δεκαετία. Μία από τις βασικές αιτίες για την ανάδυση του προβληματισμού αυτού είναι η αθρόα προσέλευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μεταναστών στη χώρα»[4].

Μια ακραία μορφή της λεγομένης αφαιρετικής διγλωσσίας είναι το φαινόμενο της διπλής ημιγλωσσίας (αγγλ. *«Semilingualism»*, γερμ. *«doppelte Zweisprachigkeit»),* που μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια αποτυχημένη μορφή διγλωσσίας. Τα άτομα στην περίπτωση αυτή δεν γνωρίζουν καλά ούτε τη μητρική τους γλώσσα (L1), ούτε τη δεύτερη γλώσσα (L2)[5]. Ο τύπος αυτός διγλωσσίας αναφέρεται συχνά όταν περιγράφεται η γλωσσική κατάσταση περιθωριακών μεταναστευτικών πληθυσμών[6].

---

[3] Αξιόλογη είναι η μελέτη της Β. Τριάρχη - Herrmann, *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία,* αν. έργο, συνεργάτιδος του Πανεπιστημίου του Μονάχου στην Έδρα της Ειδικής Αγωγής Λόγου και καθηγήτριας της Ακαδημίας Dillingen στο τμήμα Μετεκπαίδευσης Ελλήνων Εκπαιδευτικών. Από την ξενόγλωσση βιβλιογραφία μεταφρασμένο στην ελληνική γλώσσα σπουδαίο βοήθημα είναι το έργο του C. Baker, *Foundations of bilingual education and bilingualism*, Multilingual Matters Ltd, CIevedon-Philadelphia-Adelaide 1993, ελλ. μετάφρ. Α. Αλεξανδροπούλου με τίτλο *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*, έκδ. Gutenberg, Αθήνα 2001.

[4] Λ. Αθανασίου, Αθ. Γκότοβου, *Η διγλωσσία των διαφορετικών. Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής αγωγής απέναντι στη διγλωσσία των μεταναστών και παλιννοστούντων μαθητών*, Παιδαγωγικός Τομέας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

[5] Ο όρος «μητρική γλώσσα» (*Muttersprache*, *mothertongue),* έχει αντικατασταθεί από τον όρο *π ρ ώ τ η γ λ ώ σ σ α*, συντομογραφικά L1, ωστόσο όμως σε πολλές μελέτες οι δύο όροι χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι. Η αντικατάσταση αυτή θεωρήθηκε απαραίτητη διότι υπάρχουν περιπτώσεις που η γλώσσα, την οποία μιλάει το παιδί, είναι διαφορετική από τη γλώσσα που μιλάει η μητέρα. Ο όρος *δ ε ύ τ ε ρ η γ λ ώ σ σ α* (L2) δηλώνει τη γλώσσα που κατακτά ο άνθρωπος, αφού έχει ήδη αρχίσει να αναπτύσσει ή έχει ολοκληρώσει την εκμάθηση της πρώτης γλώσσας. Περισσότερα σχετικά μ' αυτούς τους όρους βλ. Φρ. Μπατσαλιά, 1993, Ε. Σκούρτου 1999.

[6] Λ. Αθανασίου, Αθ. Γκότοβου, ό. π., σ. 5

Στην εργασία αυτή επιχειρούμε να αναδείξουμε μερικά, τα σημαντικότερα, αίτια και προβλήματα που συνδέονται με το φαινόμενο της διπλής ημιγλωσσίας στο σχολείο. Συγκεκριμένα θα παρουσιάσουμε τα ακόλουθα θέματα:

1. το μοντέλο διάκρισης της γλωσσικής ικανότητας και την αιτιολόγηση της εμφάνισης της διπλής ημιγλωσσίας σε παιδιά μειονοτήτων που ανέπτυξε ο J. Cummins.

2. τους παράγοντες που επιδρούν στην εμφάνιση των συμπτωμάτων της διπλής ημιγλωσσίας και τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει η εμφάνιση της διπλής ημιγλωσσίας στη σχολική φοίτηση του μαθητή.

3. τα προβλήματα του δίγλωσσου παιδιού που παρουσιάζει διπλή ημιγλωσσία και κάποιες, ενδεικτικές, προσωπικές εκτιμήσεις από την εμπειρία μας στη Γερμανία.

Πριν προχωρήσουμε στην εξέταση των τριών αυτών ενοτήτων ας έχουμε υπόψη ότι ασκήθηκε έντονη κριτική στην έννοια της ημιγλωσσίας διότι υπάρχουν τα εξής βασικά προβλήματα:

α) Ο όρος ημιγλωσσία έχει αποκτήσει υποτιμητική και μειωτική σημασία, ιδιαίτερα στην Σκανδιναβία. Η ημιγλωσσία μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως αρνητικός χαρακτηρισμός που επικαλείται προσδοκίες για αποτυχία.

β) Η αιτία της ελλιπούς ανάπτυξης των γλωσσών ίσως δεν είναι η διγλωσσία καθεαυτή αλλά οι οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες που προκαλούν την ανεπαρκή ανάπτυξη. Αυτό σημαίνει ότι ο όρος έχει μάλλον πολιτικό παρά γλωσσικό νόημα.

γ) Ο δίγλωσσος μπορεί να είναι επαρκής ομιλητής ή ανεπαρκής ανάλογα με τις περιστάσεις, διότι χρησιμοποιεί τις δύο γλώσσες για διαφορετικούς σκοπούς και γεγονότα.

δ) Τα γλωσσικά τεστ που χρησιμοποιούνται για να μετρήσουν τη γλωσσική επάρκεια μετρούν ένα μικρό και καθόλου αντιπροσωπευτικό δείγμα της συνολικής γλωσσικής συμπεριφοράς του ατόμου.

ε) Το πόσο μικρός ή μεγάλος είναι ο αριθμός εκείνων που είναι πράγματι ημίγλωσσοι αποτελεί ακόμη αντικείμενο συζήτησης.

στ) Η φαινομενική έλλειψη στη χρήση των δύο γλωσσών είναι πιθανόν να οφείλεται στην άδικη σύγκριση με τους μονόγλωσσους ομιλητές.

Τα παραπάνω προβλήματα γεννούν σοβαρές αμφιβολίες σχετικά με την αξία του όρου «ημιγλωσσία». Γι' αυτό αντί να τονίζει κανείς τη γλωσσική «έλλειψη» στη γλωσσική ανάπτυξη είναι προτιμότερο να επισημαίνει ότι οι

γλώσσες μπορούν εύκολα να εξελιχθούν πέρα από μια «μέση» κατάσταση, όταν παρέχονται οι κατάλληλες συνθήκες[7].

2. Το φαινόμενο της διπλής ημιγλωσσίας (Semilingualismus)

2. 1. Το μοντέλο του J. Cummins[8]

Ο J. Cummins στην προσπάθειά του να εξηγήσει θεωρητικά τις αντιφατικές εμπειρίες[9] των διαφόρων μελετητών σχετικά με το φαινόμενο της διπλήςημιγλωσσίας (Semilingualismus), διέκρινε τη γλωσσική ικανότητα σε δύο διαστάσεις, α) στη γλωσσολογική (linguistische) και β) στη γνωστική (kognitive) διάσταση. Η γλωσσολογική διάσταση σχετίζεται με την επιφανειακή δομή της γλώσσας, ενώ η γνωστική με τη βαθιά δομή της γλώσσας, δηλαδή με την αφαιρετική ικανότητα και τη συνδυαστική σκέψη. Γι' αυτές τις δύο έννοιες χρησιμοποίησε δύο νέους όρους: α) τις βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες ("basic interpersonal communicative skills") και β) τη γνωστική ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα ("cognitive academic language proficiency"). Τις πρώτες αποκτά κάθε παιδί, το οποίο φυσικά δεν παρουσιάζει κάποιο σοβαρό πρόβλημα. Η δεύτερη γλωσσική ικανότητα, επειδή έχει σχέση με τις γνωστικές ικανότητες αποκτάται μέσω του σχολείου. Αυτές είναι η ορθογραφική ικανότητα, η ικανότητα κατανόησης κειμένου, οι γραμματικές γνώσεις, το λεξιλόγιο με αφηρημένες έννοιες κ.ά[10].

Σύμφωνα με τον Cummins τα προβλήματα της διπλής ημιγλωσσίας παρουσιάζονται κυρίως όταν δεν αναπτύσσεται η ονομαζόμενη γνωστική ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα. Με την διάκριση της γλωσσικής ικανότητας του J. Cummins εξηγείται και η αντίφαση των ερευνών σχετικά με την ύπαρξη ή

---

[7] Βλ. C. Baker, *Foundations of Bilingualism and Bilingual Education*, Multilingual Matters Ltd, Clevedon 1996, ελλ. μτφρ. Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση, μετάφρ. Α. Αλεξανδροπούλου, έκδ. Gutenberg, Αθήνα 2001, σ. 53ε.

[8] Για το θέμα της διπλής ημιγλωσσίας βλ. αναλυτικά Β. Τριάρχη - Herrmann, ό. π., σσ. 77-84.

[9] Η αντιφατικότητα οφείλεται στο ότι άλλοι μελετητές επιβεβαιώνουν την ύπαρξη της διπλής ημιγλωσσίας, ενώ άλλοι την απορρίπτουν. Λεπτομέρειες βλ. P. Toukomaa & T. Skoutnabb-Kangas, *The Intensive* Teaching *of the Mother Tongue to* Migrant *Children at Preschool Age,* Tutkimuskia Research Report No 26, Tampere 1977· J. Cummins 1979· W. Wendtlandt, "Grundkenntnisse und Handlunghilfen für den Umgang mit zweisprachig aufwachsenden Kindern in der sprachthepeutischen Praxis", in *Sprache-Stimme-Gehör* 16, σσ. 43-47, 1992· A. Kracht A. Weling 1995.

[10] Βλ. J. Cummins, Congnitive-academic language proficiency, Linguistic Interdependence, the optimal age question and some other matters, in *Working papers on Bilingualism* 19, 1979b, σσ. 197-205.

την απόρριψη της διπλής ημιγλωσσίας. Έτσι δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη διπλής ημιγλωσσίας σε παιδιά που εξετάστηκαν μόνο με παραμέτρους της γλωσσικής ικανότητας διαπροσωπικής επικοινωνίας, ενώ αντίθετα διαπιστώθηκε η ύπαρξη του φαινομένου σε παιδιά μειονοτήτων που εξετάστηκαν με παραμέτρους της γνωστικής ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας.

Ο J. Cummins παρουσίασε τη διάκριση της γλωσσικής ικανότητας με το σχήμα ενός παγόβουνου, του οποίου η κορυφή αποτελείται από τις διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες, ενώ η γνωστική γλωσσική ικανότητα βρίσκεται κάτω από την επιφάνεια. Ο μαθητής, που φοιτά σ' ένα σχολείο στο οποίο χρησιμοποιείται η γλώσσα της χώρας υποδοχής, αποκτάει σε σύντομο χρονικό διάστημα πολλά στοιχεία από την επιφανειακή δομή αυτής της γλώσσας, αλλά θα χρειαστεί αρκετό χρόνο για να αναπτύξει τη γνωστική ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα, την οποία όμως υπάρχει το ενδεχόμενο και να μην αναπτύξει. Ο Cummins με το σχήμα ενός διπλού παγόβουνου παρουσιάζει την «κοινή βαθύτερη γλωσσική ανάπτυξη». Σ' αυτό, εκτός από τις δύο κορυφές που βρίσκονται οι διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες της L1 και L2 αντίστοιχα, παρουσιάζονται και οι σχέσεις μεταξύ των επιφανειακών δομών της γλώσσας και των βαθύτερων γνωστικών δομών που θα πρέπει να κινούνται από ένα κοινό λειτουργικό σύστημα.

Σύμφωνα με τον Cummins η εμφάνιση της διπλής ημιγλωσσίας σε παιδιά μειονοτήτων αιτιολογείται με την υπόθεση[11] ότι το γλωσσικό επίπεδο που κατακτά το άτομο στη δεύτερη γλώσσα (L2), θα πρέπει να θεωρείται ότι είναι εν μέρει αποτέλεσμα του επιπέδου κατοχής και λειτουργίας που είχε η πρώτη γλώσσα (L1) την περίοδο που άρχισε η εντατική και συνεχής επαφή με την L2. Με άλλα λόγια οι γλωσσικές δομές που έχουν αναπτυχθεί στην L1 μεταφέρονται άμεσα και έμμεσα στην L2. Όταν η L1 δεν έχει αναπτυχθεί αρκετά και αρχίσει η εντατική επαφή με την L2, διακόπτεται ή επιβραδύνεται η ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας με συνέπεια η κατάκτηση της L2 να παρουσιάζει προβλήματα, αποκλίσεις και διαταραχές. Στην περίπτωση αυτή το παιδί δεν έχει αναπτύξει τη γνωστική ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα στη μητρική του γλώσσα και κατά συνέπεια δεν μπορεί να αναπτύξει την αντίστοιχη ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα στη δεύτερη γλώσσα. Σε νεότερες δημοσιεύσεις του ο J. Cummins διευρύνει το πλαίσιο παραγόντων και τονίζει τη σημασία των ατομικών παραγόντων και την ποσοτική και ποιοτική διάσταση των γλωσσικών ερεθισμάτων (input) που δέχεται το άτομο στη δεύτερη γλώσσα.

[11] Πρόκειται για την υπόθεση της αλληλεξάρτησης (Interdependenzhypothese)

2.2. Αιτιολόγηση του φαινομένου της διπλής ημιγλωσσίας & οι επιπτώσεις στη σχολική φοίτηση

Έχει διαπιστωθεί ότι στην περίπτωση της διπλής ημιγλωσσίας η επιβράδυνση στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας του παιδιού δεν οφείλεται συνήθως σε οργανικά αίτια, αλλά κυρίως σε περιβαλλοντικά. Σε ένα μεγάλο ποσοστό οφείλεται στην επιβολή της γλώσσας του περιβάλλοντος με αποτέλεσμα να σταματήσει απότομα η κανονική γλωσσική ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας, επειδή δεν δίνεται καμιά δυνατότητα ανάπτυξής της από το περιβάλλον. Η δεύτερη γλώσσα αντικαθιστά ολοκληρωτικά την μητρική.

Εκτός όμως από την παραπάνω μονοδιάστατη αιτιολόγηση του φαινομένου της διπλής ημιγλωσσίας θα πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι μια σειρά παραγόντων επιδρούν στο παιδί για να εμφανιστούν τα συμπτώματα της διπλής ημιγλωσσίας. Σύμφωνα με τις μελέτες και τις προσωπικές εμπειρίες των ειδικών σ' αυτό το θέμα, οι παράγοντες αυτοί διακρίνονται σε περιβαλλοντικούς και ατομικούς. Στους περιβαλλοντικούς συγκαταλέγονται: α) οι πολιτισμικοί, όπως π.χ, ο πολιτισμός στον οποίο ανήκει το άτομο και η υφιστάμενη σχέση μεταξύ του πολιτισμού αυτού και του πολιτισμού της πλειονότητας ή ακόμη η αποδοχή ή μη αποδοχή του πολιτισμού του και β) οι κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες, όπως π.χ, η κοινωνική τάξη στην οποία ανήκει. Στους ατομικούς παράγοντες συγκαταλέγονται οι έμφυτες γνωστικές ικανότητες του παιδιού, οι βιολογικές ικανότητες και η συναισθηματική του ανάπτυξη.

Σχετικά με τις επιπτώσεις στη σχολική φοίτηση του μαθητή που παρουσιάζει διπλή ημιγλωσσία παρατηρείται μια επιβράδυνση στις γλωσσικές αναπτυξιακές διαδικασίες και κάποιες φορές αδυναμία ολοκλήρωσης της γλωσσικής ανάπτυξης. Ο N. E. Hansegård περιέγραψε την ημιγλωσσία κάνοντας λόγο για ελλείψεις σε έξι γλωσσικές ικανότητες:

- στο εύρος του λεξιλογίου
- στην ορθότητα της γλώσσας
- στην ασυνείδητη επεξεργασία της γλώσσας (αυτοματισμός)
- στην γλωσσική δημιουργία (χρήση νεολογισμών)
- στον απόλυτο έλεγχο των λειτουργιών της γλώσσας (π.χ. συγκινησιακών, γνωστικών)
- στις σημασίες και στα σχήματα λόγου.

Έτσι ημίγλωσσος είναι κάποιος με ποσοτικές και ποιοτικές ελλείψεις και στις δύο γλώσσες συγκριτικά με τους μονόγλωσσους. Έχει περιορισμένο λεξιλόγιο και χρησιμοποιεί λανθασμένη γραμματική, σκέφτεται συνειδητά κατά

τη γλωσσική παραγωγή, είναι δύσκαμπτος και καθόλου δημιουργικός και δυσκολεύεται να σκεφτεί και να εκφράσει τα συναισθήματά του και στις δύο γλώσσες[12].

Επομένως το παιδί, στο οποίο δεν αναπτύσσεται η γλωσσική του ικανότητα σύμφωνα με την ηλικία του, παρουσιάζει όπως είναι επόμενο και δυσκολίες κατά τη συμμετοχή του στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία. Οι δυσκολίες αυτές είναι εμφανείς όταν το παιδί προσπαθεί να κατανοήσει ή να χρησιμοποιήσει αφηρημένες έννοιες. Ο μαθητής λοιπόν δεν είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της σχολικής πράξης, αφού δεν μπορεί να επεξεργαστεί τα ερεθίσματα του σχολείου και επομένως να αναπτύξει και να ολοκληρώσει τις γλωσσικές του ικανότητες.

Οι σχολικές δυσκολίες των παιδιών αυτών παρουσιάζονται κυρίως στην κατανόηση και απόδοση του νοήματος γραπτών κειμένων των γλωσσικών γνωστικών αντικειμένων, στην έκφραση γραπτών πολυσύνθετων νοημάτων και στην παραστατική περιγραφή διαφόρων γεγονότων και καταστάσεων. Διαπιστώνονται όμως και περιπτώσεις παιδιών που αδυνατούν να εκφράσουν ακόμη και τις απλές σκέψεις τους τόσο στη μητρική τους γλώσσα όσο και στη γλώσσα του περιβάλλοντος. Τα παιδιά αυτά σχηματίζουν σύντομες προτάσεις, των οποίων η γραμματική και μορφολογική δομή δεν είναι σωστή και δεν αντιστοιχεί στο επίπεδο ανάπτυξης που θα όφειλε σύμφωνα με την ηλικία των παιδιών.

2. 3. Προβλήματα του παιδιού με διπλή ημιγλωσσία Εμπειρικά δεδομένα

Το δίγλωσσο παιδί που παρουσιάζει «διπλή ημιγλωσσία» («*doppelte Zweisprachigkeit*») δεν είναι σε θέση να ανταποκριθεί ικανοποιητικά στην ανάγκη επικοινωνίας με τους ανθρώπους του περιβάλλοντός του. Αυτό συμβαίνει διότι δεν έχει αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό τη γλωσσική του ικανότητα ούτε στη μητρική του γλώσσα (L1) ούτε στη δεύτερη γλώσσα (L2). Η έντονη βραδύτητα στο ρυθμό που πραγματοποιείται η γλωσσική ανάπτυξη δυσκολεύει τη σχολική φοίτηση και πρόοδο των παιδιών αυτών. Εκτός όμως των γλωσσικών δυσκολιών η ελλιπής γλωσσική ικανότητα έχει ως συνέπεια και την εμφάνιση γνωστικών, συναισθηματικών, σχολικών προβλημάτων και διαταραχών. Γενικά το δίγλωσσο παιδί που παρουσιάζει διπλή ημιγλωσσία

[12] Βλ. C. Baker, ό. π., σ. 52ε.

αντιμετωπίζει δυσκολίες στη σχολική επίδοση, στην ανάπτυξη της όλης του προσωπικότητας και αργότερα στην επαγγελματική του αποκατάσταση.

Στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία ο εκπαιδευτικός έρχεται αντιμέτωπος με τα προβλήματα που παρουσιάζει η διπλή ημιγλωσσία στους μαθητές των ελληνικών σχολείων της Γερμανίας. Είναι σαφές ότι πρέπει να διεξαχθεί ειδική έρευνα προκειμένου να έχουμε ασφαλή αποτελέσματα στο θέμα της διπλής ημιγλωσσίας των δίγλωσσων μαθητών μας. Ωστόσο κάποιες περιπτώσεις μαθητών είναι ανιχνεύσιμες και μπορεί να αναφερθεί κανείς σ' αυτές με σχετική ασφάλεια. Οι περιπτώσεις των μαθητών αυτών συζητήθηκαν αναλυτικά με τους καθηγητές που διδάσκουν τη γερμανική γλώσσα στα ίδια παιδιά.

Με βάση τη διάκριση της γλωσσικής ικανότητας του Cummins, διαπιστώνεται ότι το ποσοστό των μαθητών των οποίων οι γλωσσικές ικανότητες δεν είναι ικανοποιητικά αναπτυγμένες και στα δύο γλωσσικά συστήματα και ίσως σε τρία συστήματα δεν ξεπερνά σε καμιά περίπτωση το 1,8% στην κάθε τάξη του Γυμνασίου. Πρόκειται αποκλειστικά για παιδιά της μουσουλμανικής μειονότητας που γεννήθηκαν στη Γερμανία ή στην Ελλάδα, όχι όμως αποκλειστικά στη δυτική Θράκη, και διαμένουν, τα παιδιά της δεύτερης ομάδας, στην Γερμανία ήδη από την προσχολική τους ηλικία[13]. Οι μαθητές αυτοί είναι πολύ δύσκολο να ανταποκριθούν στις γνωστικές απαιτήσεις του σχολείου.

Όσο αφορά στις περιπτώσεις μαθητών που η διπλή ημιγλωσσία έχει σχέση με τη γνωστική γλωσσική ικανότητα πρέπει να τονισθεί ότι αυτές είναι αρκετές και παρουσιάζουν ποικίλες διαστάσεις ως προς το επίπεδο που εμφανίζεται η γνωστική γλωσσική ικανότητα στο κάθε παιδί, ως προς την ανάπτυξη και κατάκτηση των δύο γλωσσικών συστημάτων, ως προς τα αίτια που δημιούργησαν τις γνωστικές δυσκολίες και τέλος ως προς τις προσπάθειες επίλυσης του προβλήματος. Αντιλαμβάνεται λοιπόν κανείς ότι είναι αδύνατον στην εργασία αυτή να αναφερθούν και να κατηγοριοποιηθούν συνολικά οι περιπτώσεις αυτές. Εδώ ενδεικτικά και σίγουρα επιφανειακά θα αναφερθούν κάποιες σκέψεις σχετικά με αυτά τα παιδιά. Οι μαθητές αυτοί παρουσιάζουν και στα δύο γλωσσικά συστήματα αδυναμία να ανταποκριθούν στις ικανότητες της βαθιάς γλωσσικής δομής, όπως αυτές αναφέρονται από τον Cummins, δηλαδή της ορθογραφικής, της γραμματικής, του λεξιλογίου με αφηρημένες έννοιες, της

[13]. Για τα παιδιά που προέρχονται από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης δεν είναι δυνατόν να διαπιστωθεί η πιθανή διπλή ή τριπλή ημιγλωσσία τους, εάν δεν τα εξετάσει κανείς στη γλώσσα του περιβάλλοντος στο οποίο μεγάλωσαν.

κατανόησης του γραπτού λόγου κ.ά. Κάποια από αυτά τα παιδιά προέρχονται από μικτούς γάμους, συνήθως ο πατέρας είναι Έλληνας και η μητέρα άλλης εθνότητας, και συνήθως οι γονείς είναι χωρισμένοι. Τα παιδιά διαμένουν τις περισσότερες φορές με τη μητέρα. Είναι ευνόητο ότι οι μαθητές αυτοί δεν έχουν γλωσσικά ερεθίσματα από το άμεσο και έμμεσο περιβάλλον. Γλωσσικά ερεθίσματα δεν έχουν επίσης και εκείνοι οι μαθητές των οποίων οι γονείς δεν μιλάνε σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο την ελληνική γλώσσα ή ακόμη και μια ικανοποιητική μορφή ελληνικής γλώσσας. Πολλοί μαθητές έχουν να αντιμετωπίσουν και οικογενειακά προβλήματα, που μπορεί να είναι αδιαφορία των γονέων απέναντι στα παιδιά τους, ανάθεση ρόλων των γονέων στα παιδιά τους, όπως φροντίδα του σπιτιού και των μικρότερων αδελφών. Μια τελευταία διαπίστωση είναι ότι μαθητές που κατέβαλαν τεράστιες προσπάθειες να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου κατάφεραν να αναπτύξουν κάποιες γλωσσικές ικανότητες στην ελληνική γλώσσα αλλά έμειναν στάσιμες οι γλωσσικές τους ικανότητες στη γερμανική.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αθανασίου Λ., Γκότοβου Αθ., *Η διγλωσσία των διαφορετικών. Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής αγωγής απέναντι στη διγλωσσία των μεταναστών και παλλιννοστούντων μαθητών*, Τμήμα ΦΠΨ, Τομέας Παιδαγωγικής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Baker *C., Foundations οι Bilingualism and Bilingual Education*, Multilingual Matters Ltd, Clevedon 1996· ελλ. μτφρ. *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*, μετάφρ. Α. Αλεξανδροπούλου, έκδ. Gutenberg, Αθήνα 2001.

Fthenakis W., Sonner A., Thrul R., Walbiner W., Bilingual-bikulturelle *Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten,* Hueber, München 1985.

Σκούρτου Ε., (επιμ.), *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*, έκδ. Νήσος, Αθήνα 1997.

Toukomaa P., & Skoutnabb-Kangas T., *The Intensive* Teaching *of the Mother Tongue to* Migrant *Children at Preschool Age,* Tutkimuskia Research Report No 26, Tampere 1977.

Τριάρχη-Herrmann Β., Η Διγλωσσία στην παιδική ηλικία. Μία ψυχογλωσσολογική προσέγγιση, έκδ. Gutenberg, Αθήνα 2000.

Wendtlandt W., "Grundkenntnisse und Handlunghilfen für den Umgang mit zweisprachig aufwachsenden Kindern in der sprachthepeutischen Praxis", in *Sprache-Stimme-Gehör* 16, σσ. 43-47, 1992.