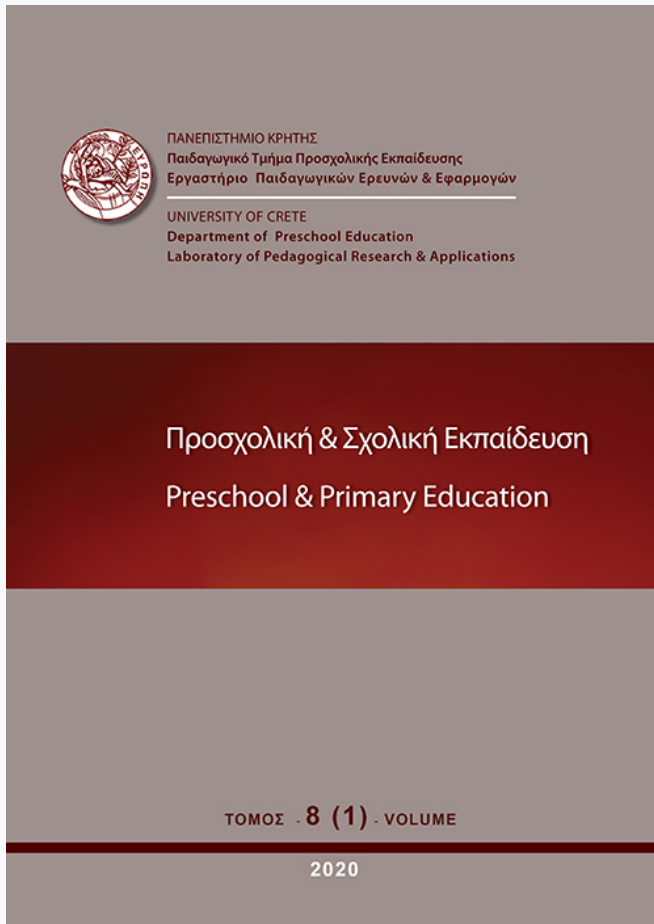


Preschool and Primary Education

Τόμ. 8, Αρ. 1 (2020)



Οντογένεση του λόγου: ανάπτυξη σε στάδια ή σταδιακή ανάπτυξη;

Marina Tzakosta

doi: [10.12681/ppej.20969](https://doi.org/10.12681/ppej.20969)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Tzakosta, M. (2020). Οντογένεση του λόγου: ανάπτυξη σε στάδια ή σταδιακή ανάπτυξη;. *Preschool and Primary Education*, 8(1), 59–86. <https://doi.org/10.12681/ppej.20969>

Οντογένεση του λόγου: ανάπτυξη σε στάδια ή σταδιακή ανάπτυξη;

Μαρίνα Τζακώστα
Πανεπιστήμιο Κρήτης

Περίληψη. Στο παρόν άρθρο προσελάζουμε τον ρόλο του σταδίου ως όρου ο οποίος έχει καθορίσει τη γνωστική ανάπτυξη γενικά, και τη γλωσσική ανάπτυξη ειδικά (και χρησιμοποιείται εκτενώς στην εγχώρια και διεθνή βιβλιογραφία), ιδωμένο μέσα από την παρουσίαση και ανάλυση αναπτυξιακών γλωσσικών δεδομένων. Συγκεκριμένα, παρουσιάζουμε τα μείζονα θεωρητικά μοντέλα τα οποία – στο πλαίσιο διαφορετικών επιστημονικών προσανατολισμών – χρησιμοποιήσαν εμμέσως ή αμέσως την έννοια του σταδίου με στόχο την ερμηνεία της σειράς της γλωσσικής ανάπτυξης και ακολούθως προχωρούμε σε μια κριτική θεώρηση του σταδίου. Στην συνέχεια, παρουσιάζουμε τους άξονες μιας θεωρητικής πρότασης, εναλλακτικής της θεωρίας των σταδίων, αυτής του *Μοντέλου των Πολλαπλών Παράλληλων Γραμματικών*, η οποία ενσωματώνει τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά της θεωρίας των σταδίων και ερμηνεύει όψεις της γλωσσικής ανάπτυξης, κυρίως την ποικιλία και τη γλωσσική απόκλιση, στις οποίες η θεωρία των σταδίων έδωσε ελάχιστο χώρο. Η συζήτησή μας βασίζεται σε συγχρονικά δεδομένα παιδιών προσχολική ηλικίας από την κατάκτηση της μορφοφονολογίας της Ελληνικής από τυπικές και μη τυπικές ομάδες ομιλητών. Η συζήτηση επεκτείνεται στην εξέταση του βαθμού εφαρμοστικότητας του Μοντέλου των Πολλαπλών Παράλληλων Γραμματικών για την ερμηνεία της διαχρονικής εξέλιξης αλλά και της συγχρονικής διάστασης της γλώσσας. Υπογραμμίζουμε ότι το Μοντέλο των Πολλαπλών Παράλληλων Γραμματικών μπορεί: α) να προβλέψει τα αναπτυξιακά μονοπάτια της τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης της μητρικής γλώσσας/των μητρικών γλωσσών και των δεύτερων γλωσσών καθώς και την διαχρονική εξέλιξη της γλώσσας, συμπεριλαμβανομένης της γλωσσικής ποικιλίας και ποικιλότητας και των υποχωρήσεων σε προηγούμενα/πρώιμα στάδια της γλωσσικής ανάπτυξης και εξέλιξης, β) να προτείνει τρόπους μιας αποτελεσματικής γλωσσικής διδασκαλίας.

Λέξεις κλειδιά: γλωσσική ανάπτυξη, Μπικεβιορισμός, Θεωρία της Γενετικής/Καθολικής Γραμματικής, Γνωσιακή Θεωρία, ανάπτυξη σε στάδια, σταδιακή ανάπτυξη

Summary. In this paper we discuss the role of ‘stage’, a term which defines cognitive development in general, and language development, in particular (a term which is widely used in the literature), seen through the presentation and analysis of developmental linguistic data. In particular, we present the major theoretical models which have used the term ‘stage’ either directly or indirectly to explain the order of language acquisition, and then we proceed to a critical approach of the ‘term’. In addition, we present the axes of a theoretical proposal which is alternative to the stage approach, the *Multiple Parallel Grammars Model* which includes the most important traits

Υπεύθυνος επικοινωνίας: Μαρίνα Τζακώστα, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Πανεπιστημιούπολη, 74100 Ρέθυμνο. e-mail: martzak@edc.uoc.gr

Ηλεκτρονικός εκδότης: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών
URL: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/education>

of the Stage Theory, but interprets aspects of language development, such as variation and language deviation, which have been given little space for discussion and analysis. Our discussion is based on synchronic morphophonological data from the acquisition of Greek by typical and non-typical populations. The discussion is extended to explore the degree of applicability of the *Multiple Parallel Grammars Model* to explain the synchronic as well as the diachronic dimension of a language. We demonstrate that the *Multiple Parallel Grammars Model* may a) predict the developmental paths of typical and atypical language development, as well the diachronic evolution of language, including variation, variability and regressions to earlier stages of language development and evolution and b) propose ways for effective language teaching.

Keywords: language development, Behaviorism, Theory of Generative/ Universal Grammar, Cognitive Theory, development in stages, stage-like development

Εισαγωγή

Η θεωρητική πρόταση του Jean Piaget (1956) περί της ύπαρξης σταδίων τα οποία διέπουν την ανάπτυξη του παιδιού έδωσε νέα προοπτική και ώθηση στη μελέτη της γνωστικής ανάπτυξης. Μέχρι τότε, οι μελέτες περιορίζονταν στην απαρίθμηση και την περιγραφή συμπεριφορών - ή γλωσσικών δεδομένων - χωρίς αυτά να ανάγονται σε κάποιο θεωρητικό πλαίσιο, κατά συνέπεια, χωρίς να γίνεται μια απόπειρα θεωρητικής ερμηνείας τους (βλ. ενδεικτικά Smith 1973).

Στην παρούσα εργασία θα διερευνήσουμε τις διαφορές ενός μοντέλου σταδίων και ενός μοντέλου 'σταδιακής ανάπτυξης' της γλώσσας ως προς τον βαθμό στον οποίο το καθένα από αυτά τα μοντέλα μπορεί να ερμηνεύσει τους μηχανισμούς που ενεργοποιούνται και διευκολύνουν τη γλωσσική ανάπτυξη, το κατά πόσο συγκεκριμένες αρχές και κανόνες οι οποίοι εφαρμόζονται στη γλωσσική ανάπτυξη έχουν διαχρονική και διαγλωσσική ισχύ, συνεπώς, το πώς τα υπό εξέταση μοντέλα είναι δυνατόν να ερμηνεύσουν τη σειρά της γλωσσικής ανάπτυξης. Στο πλαίσιο αυτής της συζήτησης, θα παρουσιάσουμε τα μοντέλα τα οποία έχουν ενσωματώσει την έννοια του σταδίου και θα συζητήσουμε τους τρόπους με τους οποίους γίνεται αυτή η ενσωμάτωση. Συγκεκριμένα, θα εκθέσουμε τα βασικά γνωρίσματα του σταδίου όπως αυτά ορίστηκαν υπό το πρίσμα του γνωστικού μοντέλου του Piaget, αλλά και την έννοια του σταδίου όπως αυτό υιοθετήθηκε από το *Μοντέλο των Πολλαπλών Παράλληλων Γραμματικών*. Θα εστιάσουμε στο πώς δεδομένα γλωσσικής ποικιλίας και απόκλισης είναι δυνατόν να ερμηνευθούν από ένα μοντέλο σταδιακής ανάπτυξης.

Το άρθρο αναπτύσσεται ως εξής: στη δεύτερη ενότητα γίνεται μια εισαγωγή στο θέμα της ανάπτυξης γενικά και της γλωσσικής ανάπτυξης ειδικά, ενώ στην τρίτη ενότητα παρουσιάζονται οι θεωρίες γλωσσικής ανάπτυξης στις οποίες ενσωματώνεται άμεσα ή έμμεσα το στάδιο ως αναπτυξιακό πλαίσιο. Στην τέταρτη ενότητα συζητούμε γλωσσικά δεδομένα φωνολογικής και μορφολογικής ανάπτυξης καθώς και τους τρόπους με τους οποίους αυτά έχουν ερμηνευθεί με μοντέλα σταδιακής ανάπτυξης, ενώ στην πέμπτη ενότητα γίνεται εκτενής συζήτηση του *Μοντέλου των Πολλαπλών Παράλληλων Γραμματικών* και του πώς το τελευταίο συνιστά ένα επαρκέστερο μοντέλο ερμηνείας της σειράς της γλωσσικής ανάπτυξης συγκριτικά προς τη Θεωρία του Σταδίου. Η έκτη ενότητα συνοψίζει το άρθρο.

Ανάπτυξη

Του ερωτήματος «Τι είναι γλωσσική ανάπτυξη;» προηγείται το ερώτημα «Τι είναι 'ανάπτυξη;». Σύμφωνα με τους Beaumont, Kenealy και Rogers (1996), Gazzaniga, Ivry και Mangun (1998) και Lenneberg (1967), ως ανάπτυξη ορίζεται η εξέλιξη μέσω της διαδικασίας της ωρίμασης. Εντός αυτού του πλαισίου, ως γλωσσική ανάπτυξη ορίζεται η εξελικτική

πορεία, οι φάσεις εξέλιξης και μετάβασης προς τη γλώσσα-στόχο (McCarthy, 1946). Στο πλαίσιο της γλωσσικής ανάπτυξης είναι επίσης σημαντικό να ορίσουμε τις παραμέτρους, γλωσσικές ή εξωγλωσσικές, οι οποίες επηρεάζουν και καθορίζουν τη γλωσσική ανάπτυξη καθώς και το θεωρητικό πλαίσιο μέσω του οποίου θα ερμηνεύσουμε τα γλωσσικά δεδομένα.

Συγκεκριμένα, οι παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τη γλωσσική ανάπτυξη είναι δυνατό να είναι εγγενείς/ενδογενείς, δηλαδή καθαρά γλωσσικοί, αλλά και εξωγενείς, δηλαδή εξωγλωσσικοί ή/και περιβαλλοντικοί, για παράδειγμα, κοινωνικοί, ψυχολογικοί ή πολιτισμικοί, αλλά και άλλοι που σχετίζονται με την ηλικία καθώς και τις στάσεις και τα κίνητρα των ομιλητών. Τέλος, είναι απαραίτητο να ορίσουμε τις όψεις της γλωσσικής ανάπτυξης τις οποίες πραγματευόμαστε, όπως το επίπεδο γραμματικής ανάλυσης, τη σχέση της γλωσσικής ανάπτυξης με άλλες διαστάσεις της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού, τις εξατομικευμένες διαφοροποιήσεις, την ποικιλία και την απόκλιση (βλ. και Eliot, 1999, για εκτενή συζήτηση).

Εκτός, ωστόσο, από τον ορισμό της γλωσσικής ανάπτυξης είναι απαραίτητο να γνωρίζουμε τους λόγους για τους οποίους είναι σημαντικό να μελετούμε τη γλωσσική ανάπτυξη. Συγκεκριμένα, η γλωσσική ανάπτυξη μάς δίνει πληροφορίες σχετικά με τη σειρά της κατάκτησης και εκμάθησης μιας γλώσσας, κατ' επέκταση παρέχει πληροφορίες σχετικά με τη σειρά της ανάπτυξης της νόησης γενικότερα. Μπορεί να μας δώσει μια ακριβή εικόνα σχετικά με τους μηχανισμούς οι οποίοι ενεργοποιούνται κατά την διαδικασία κατάκτησης ή εκμάθησης μιας γλώσσας, τους κανόνες οι οποίοι παραμένουν απαραβίαστοι ή ισχυροί και αυτούς οι οποίοι σταματούν να καθορίζουν τη γλωσσική ανάπτυξη (πολύ) νωρίς ή για συγκεκριμένους λόγους. Τέτοιοι γλωσσικοί κανόνες και περιορισμοί μάς επιτρέπουν να εικάσουμε ότι τα γλωσσικά 'λάθη' τα οποία συνεχίζουν να υφίστανται ακόμη και σε υψηλό επίπεδο κατάκτησης ή εκμάθησης/γλωσσομάθειας μιας γλώσσας, στην πραγματικότητα διευκολύνουν την ανάπτυξη ή τις επικοινωνιακές περιστάσεις (βλ. Τζακώστα, υπό δημ.). Επιπλέον, η μελέτη της σειράς της γλωσσικής ανάπτυξης μάς επιτρέπει, αφενός να κάνουμε υποθέσεις σχετικά με τη σε βάθος χρόνου εξελικτική πορεία της γλώσσας, τις συνθήκες υπό τις οποίες γλωσσικοί νόμοι και κανόνες παραμένουν ενεργοί και ισχυροί διαχρονικά ή όχι και, αφετέρου να κάνουμε προβλέψεις σχετικά με το πώς θα εξελιχθεί η γλωσσική ανάπτυξη αλλά και με την συνέχεια στην εξελικτική πορεία της γλώσσας. Τα πορίσματα των μελετών που αφορούν τη γλωσσική ανάπτυξη στην πραγματικότητα συνιστούν έναν οδηγό για τη σειρά της γλωσσικής διδασκαλίας η οποία απευθύνεται σε φυσικούς και αλλόγλωσσους ομιλητές ή παιδιά με διαταραχές ή/και μαθησιακές δυσκολίες.

Θεωρίες γλωσσικής ανάπτυξης

Στόχος των θεωριών γλωσσικής ανάπτυξης είναι η ερμηνεία των γλωσσικών δεδομένων ώστε να καταγραφούν, αφενός οι συνθήκες υπό τις οποίες η γλωσσική ανάπτυξη εξελίσσεται και επηρεάζεται και, αφετέρου οι μηχανισμοί, οι κανόνες και οι περιορισμοί που καθορίζουν τη γλωσσική ανάπτυξη. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η ερμηνεία γλωσσικών δεδομένων διευκολύνει, αφενός το να κάνουμε προβλέψεις σχετικά με την σειρά της κατάκτησης, δηλαδή με την σειρά εμφάνισης των αναπτυξιακών σταδίων ή φάσεων που προηγούνται ή έπονται της αναπτυξιακής φάσης που εξετάζουμε, και, αφετέρου τον σχεδιασμό και τη σειρά ανάπτυξης των γλωσσικών μαθημάτων. Στη συνέχεια, παρουσιάζουμε τα γενικά χαρακτηριστικά των αναπτυξιακών μοντέλων και θεωριών που οδήγησαν με έμμεσο ή άμεσο τρόπο στη χρήση της έννοιας του σταδίου.

Μπιχεβιορισμός

Ο *μπιχεβιορισμός-συμπεριφορισμός* (Behaviorism) αντλεί τις βασικές του αρχές από τον εμπειριοκρατισμό του John Locke ([1689]/ 1996), κατά τον οποίο ο άνθρωπος γεννιέται ως 'άγραφος πίνακας' (tabula rasa) με τις γνώσεις του να διαμορφώνονται από την εμπειρία. Σύμφωνα με τον Watson (1929), στόχος του μπιχεβιορισμού είναι η

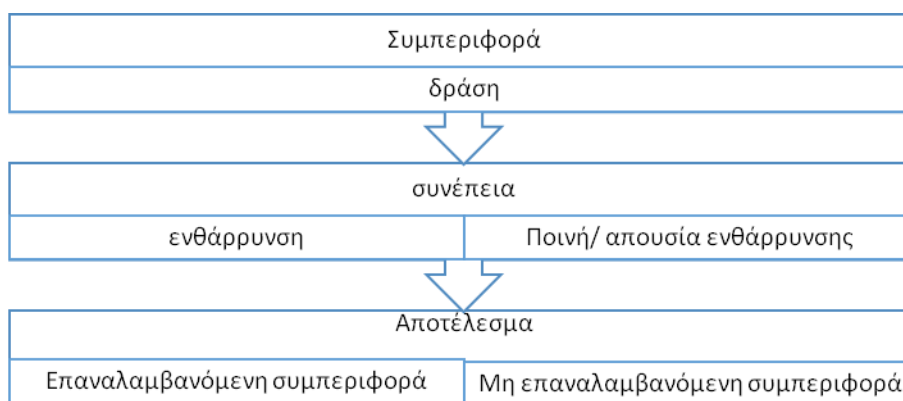
παρατήρηση της εξέλιξης της έμφιας συμπεριφοράς, γενικότερα, αλλά και της ανθρώπινης συμπεριφοράς, ειδικότερα, με άλλα λόγια, η εξέλιξη της συμπεριφοράς του όντος ως όλου.

Σύμφωνα με τον μπιχεβιορισμό, η συμπεριφορά του ανθρώπου είναι επίκτητη, ενώ οι σκέψεις, οι γνώσεις ή τα συναισθήματα αποτελούν αντιδράσεις του οργανισμού σε ερεθίσματα (σχήμα 1). Τόσο ο Pavlov (1927) όσο και ο Skinner (1957) διατυπώνουν την αρχή της *συντελεστικής μάθησης* (operant conditioning), σύμφωνα με την οποία δύο καταρχάς ουδέτερα και ανεξάρτητα ερεθίσματα αλληλεπιδρούν με αποτέλεσμα μια συγκεκριμένη αντίδραση.

Ερέθισμα ●————→ αντίδραση

Σχήμα 1 Σχέση ερεθίσματος - αντίδρασης

Η επανάληψη της συνεμφάνισης των ερεθισμάτων δημιουργούν μια αντίδραση, η οποία συνιστά προϊόν μίμησης. Μάλιστα, η μιμητική συμπεριφορά είναι άμεσα εξαρτώμενη από την έννοια της ενθάρρυνσης ή/και της ποινής, ή αλλιώς, της απουσίας ενθάρρυνσης. Πιο συγκεκριμένα και όπως φαίνεται στο Σχήμα 2, η ενθάρρυνση ή η ποινή η οποία θα επιβληθεί ως συνέπεια μιας συμπεριφοράς ή δράσης θα έχει ως αποτέλεσμα την επανάληψη ή μη επανάληψη της συμπεριφοράς.



Σχήμα 2 Μάθηση στο πλαίσιο του μπιχεβιορισμού

Αναλόγως, στο επίπεδο της γλωσσικής ανάπτυξης, έχει υποστηριχθεί ότι οι ενήλικες κατευθύνουν και ενισχύουν τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών (Skinner, 1957), ενώ τα παιδιά μιμούνται όσα ακούν και βλέπουν (Schaffer, Kipp, Wood, & Willoughby, 2009), ακολουθώντας τη λογική των Σχημάτων 1 και 2. Συγκεκριμένα, λέξεις ή προτάσεις αντιστοιχούν σε συγκεκριμένες εικόνες ή καταστάσεις.

Στον μπιχεβιορισμό η έννοια του σταδίου εμφανίζεται έμμεσα, καθώς στην πραγματικότητα αναδεικνύει το πώς η σύνδεση και η επανάληψη δύο ουδέτερων και καταρχάς ανεξάρτητων ερεθισμάτων μπορούν να οδηγήσουν σε μια συνειρμική συμπεριφορική απάντηση (Pavlov, 1927). Για να το θέσουμε διαφορετικά, ένα πρώτο στάδιο είναι δυνατόν να αφορά τη 'μη συμπεριφορά' του όντος, ενώ ένα δεύτερο επόμενο στάδιο αφορά τη (νέα) συμπεριφορά, την εξαρτημένη συμπεριφορά, η οποία προκύπτει κάτω από συγκεκριμένες νέες συνθήκες.

Η κριτική που ασκήθηκε στον μπιχεβιορισμό αφορά κατά βάση το ότι η εν λόγω θεωρία αντιμετωπίζει με μάλλον 'απλοϊκό' τρόπο την ανθρώπινη νόηση, δεδομένου ότι δεν λαμβάνει υπόψη τις σύνθετες νοητικές λειτουργίες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά και, κατά συνέπεια, τη γλωσσική ανάπτυξη ενός ανθρώπου (βλ. Marel, 1977). Για να δώσουμε ένα παράδειγμα, ο μπιχεβιορισμός δεν συζητά το πώς η γλώσσα ενεργοποιείται, αναπτύσσεται και καλλιεργείται μέσω μόνο της μίμησης, τη στιγμή που όλοι, γονείς,

εκπαιδευτικοί, συμμετέχοντες σε πειραματικές διαδικασίες, διαπιστώνουμε ότι τα παιδιά διαθέτουν την ικανότητα να αντιλαμβάνονται και να παράγουν ποιοτικά και ποσοτικά 'περισσότερο' λόγο από αυτόν στον οποίο εκτίθενται. Επίσης, ο μιχχεβιορισμός δεν ερμηνεύει με ποιους τρόπους η μίμηση ενεργοποιεί τον πραγματολογικό τομέα της γλώσσας, δεδομένου ότι η ανάπτυξη της πραγματολογίας απαιτεί την εμπλοκή της εμπειρίας (Mareil, 1977). Το γεγονός αυτό είναι αρκετά παράδοξο, δεδομένου ότι η εμπειρία και η αντίληψη του κόσμου συνιστούν θεμέλιο λίθο του μιχχεβιορισμού.

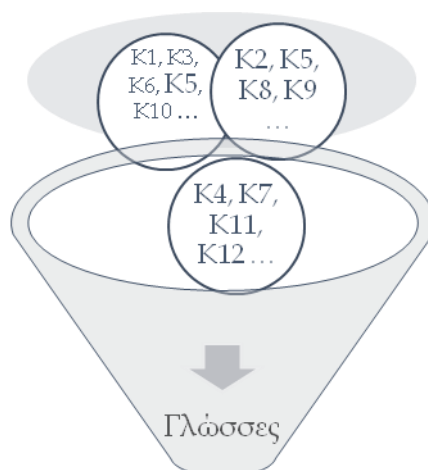
Γενετική Θεωρία της Καθολικής Γραμματικής - Αυτονομία της γλώσσας

Η Θεωρία της Γενετικής ή Καθολικής Γραμματικής (Generative/ Universal Grammar, στο εξής Γ/ΚΓ) λειτουργεί στον αντίποδα του μιχχεβιοριστικού μοντέλου και δίνει ιδιαίτερη έμφαση στον ρόλο της φύσης για την ανάπτυξη της γλώσσας. Κυρίαρχος στη σχετική βιβλιογραφία είναι ο επιστημονικός διάλογος μεταξύ Chomsky και Skinner αναφορικά με τον ρόλο της φύσης και της ανατροφής στη γλωσσική ανάπτυξη (Chomsky, 1959).

Το έναυσμα για τη γέννηση της θεωρίας της Γ/ΚΓ έδωσε το 'Λογικό πρόβλημα της γλωσσικής ανάπτυξης', το οποίο εμμέσως διατύπωσε ο Πλάτων στον διάλογό του *Μένων*. Στον *Μένωνα* τίθεται γενικότερα το ζήτημα της ανθρώπινης γνώσης. Εκεί, διατυπώθηκε το ερώτημα πώς είναι δυνατόν τα παιδιά να διατυπώνουν πολύ περισσότερες γλωσσικές δομές συγκριτικά προς αυτές στις οποίες εκτίθενται. Το ερώτημα αυτό συνιστά και έναν από τους θεμέλιους λίθους της κριτικής που ασκήθηκε και συνεχίζει να ασκείται στη θεωρία του μιχχεβιορισμού και συνοψίζεται στο εξής: Αν η γλωσσική ανάπτυξη είναι αποτέλεσμα μίμησης και προϊόν του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ένα παιδί αναπτύσσεται, πώς είναι δυνατόν το παιδί να δημιουργεί γλωσσικές δομές στις οποίες ποτέ δεν εκτέθηκε; (βλ. ενδεικτικά Anderson & Lightfoot, 2002, για εκτενή συζήτηση).

Ο Chomsky επιπλέον παρατήρησε ότι τα παιδιά ακολουθούν κοινά αναπτυξιακά μονοπάτια και παράγουν κοινές δομές διαγλωσσικά, ανεξάρτητα από το γλωσσικό περιβάλλον στο οποίο εκτίθενται (Chomsky, 1957, 1965). Οι δομές αυτές είναι ως επί το πλείστον αμαρκάριστες (Jakobson, [1941]/1968, 1971), δηλαδή θεωρητικά προβλέψιμες και στατιστικά οι συχνότερα εμφανιζόμενες, συνεπώς, είναι δομές οι οποίες γίνονται γρήγορα και εύκολα αντικείμενο κατάκτησης και γλωσσικής παραγωγής από τα παιδιά (Tzakosta, 2004β).

Ο Chomsky υποστήριξε ότι οι κοινές διαγλωσσικά γλωσσικές επιλογές των παιδιών βασίζονται στην ύπαρξη της Γενετικής/Καθολικής Γραμματικής (στο εξής Γ/ΚΓ). Όπως προκύπτει από το σχήμα 3, η Γ/ΚΓ συνιστά μια δεξαμενή κανόνων και αρχών. Κάθε γλώσσα αντλεί κανόνες και αρχές από αυτήν την δεξαμενή. Ο βαθμός 'κοινοκτημοσύνης' αυτών των κανόνων και αρχών μεταξύ των γλωσσών, σε συνδυασμό με την παραμετρική ποικιλία κάθε γλώσσας, καθορίζει και τον βαθμό τυπολογικής γειννίας μεταξύ των γλωσσών. Κατά συνέπεια, τυπολογικά συγγενικές γλώσσες γίνονται ευκολότερα αντικείμενο εκμάθησης συγκριτικά προς άλλες μη τυπολογικά συγγενείς γλώσσες. Η Γ/ΚΓ γραμματική χαρακτηρίζεται ως *Γενετική* διότι φέρεται εγγενώς από όλους τους ανθρώπους και *Καθολική* διότι συνιστά γνώρισμα όλων των ανθρώπων ανεξαρτήτως του περιβάλλοντος στο οποίο αναπτύχθηκαν ή του κοινωνικοοικονομικού και πολιτισμικού υποβάθρου τους.



Σχήμα 3 Γενετική/ Καθολική Γραμματική

Ο Chomsky (1965) πρότεινε ότι, πέρα από την ύπαρξη της Γ/ΚΓ, ο λόγος για τον οποίο τα ζώα δεν μπορούν να αναπτύξουν γλώσσα με τους τρόπους με τους οποίους την αναπτύσσουν οι άνθρωποι είναι ότι οι άνθρωποι φέρουν εγγενώς την ικανότητα για δημιουργία λόγου. Η ικανότητα αυτή ονομάζεται *Μηχανισμός Γλωσσικής Κατάκτησης* (Language Acquisition Device, στο εξής ΜΓΚ) και ρόλος του είναι να φιλτράρει αλλά και να διευκολύνει τη γλωσσική κατάκτηση. Πιο αναλυτικά, ο ΜΓΚ (βλ. σχήμα 4) δίνει τη δυνατότητα εφαρμογής κανόνων της βαθείας δομής της γλώσσας πάνω στο γλωσσικό ερέθισμα και τα γλωσσικά δεδομένα στα οποία εκτίθενται τα παιδιά προκειμένου τα παιδιά να παράγουν γραμματικούς και αποδεκτούς τύπους (βλ. και Hornstein & Lightfoot, 1981, για εκτενή σχετική συζήτηση).



Σχήμα 4 Μηχανισμός Γλωσσικής Κατάκτησης

Ο Chomsky είχε την τύχη να διατυπώσει τη θεωρία του παράλληλα με τη σημαντικότερη μελέτη του Lenneberg (1967), η οποία ενίσχυσε και ενδυνάμωσε τη θεωρία του Chomsky. Ο τελευταίος εισήγαγε την *Υπόθεση της Κρίσιμης Περιόδου* (Critical Period Hypothesis, στο εξής ΥΚΠ), έννοια η οποία από την θεώρηση της βιολογικής ανάπτυξης επεκτάθηκε στην θεώρηση και της γλωσσικής ανάπτυξης. Σύμφωνα με την ΥΚΠ, υπάρχει ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα μέσα στο οποίο ολοκληρώνεται η βιολογική ανάπτυξη ενός έμβριου όντος. Στο επίπεδο της γλώσσας αυτό σημαίνει ότι εντός των ορίων της κρίσιμης περιόδου ολοκληρώνεται σε επίπεδο δομικό η κατάκτηση της μητρικής ή των μητρικών γλωσσών, παρόλο που η γλώσσα συνεχίζει να εμπλουτίζεται σε επίπεδο λεξιλογίου και ποικιλότητας των εκφραστικών της τρόπων (βλ. και Hurford, 1991, για την διερεύνηση της ύπαρξης της κρίσιμης ηλικίας βάσει ενός υπολογιστικού μοντέλου). Οι κρίσιμες περιόδοι

τόσο της βιολογικής όσο και της γλωσσικής και γενικότερα της νοητικής ανάπτυξης συμπίπτουν με τα χρονικά όρια ανάπτυξης/πλευρίωσης του εγκεφάλου (brain plasticity) (Oblor & Gjerlow, 1999).

Η πρόταση περί γενετικής προδιάθεσης της γλώσσας οδήγησε διάφορους μελετητές στο να ορίσουν την γλώσσα ως 'ένστικτο' (Pinker, 1984, 1994, 1996, 2007) και ως 'βιολογικό όργανο', όχι με την κλασική έννοια του βιολογικού οργάνου, αλλά με βάση τη νευροβιολογική υπόσταση της γλώσσας (Anderson & Lightfoot 2002 · Chomsky, 1988, 2000, 2002; Jenkins, 2000 · Oblor & Gjerlow, 1999). Άλλοι υποστήριξαν την άποψη περί της αυτονομίας της γλώσσας σε σχέση με την υπόλοιπη νόηση, δεδομένου ότι συχνά άτομα τα οποία πάσχουν από συγκεκριμένα σύνδρομα ή διαταραχές επιδεικνύουν εξαιρετικές επιδόσεις στον τομέα της γλώσσας (βλ. ενδεικτικά Fodor, 1983 · Smith & Timpli, 1995).

Η κριτική που δέχτηκε η θεωρία της Γ/ΚΓ συνίσταται κυρίως στο ότι, αφενός δεν ορίζει με σαφήνεια και ακρίβεια το τι είναι έμφυτο ή, αλλιώς, εγγενώς καθορισμένο και τι είναι προϊόν μάθησης στον τομέα της νόησης, μίμησης και περιβαλλοντικής επίδρασης, και, αφετέρου η θεωρία είναι περισσότερο ένα μαθηματικό κατασκεύασμα το οποίο προσπαθεί να ερμηνεύσει τη γλωσσική ανάπτυξη βάσει λογικών επιχειρημάτων, τα οποία με τη σειρά τους υπερεκτιμούν τις ικανότητες των παιδιών (βλ. ενδεικτικά Tomasello, 2000α, 2000β), παρά βάσει των πραγματικών συνιστωσών της γλωσσικής ανάπτυξης. Υπάρχουν ερευνητές οι οποίοι έχουν υποστηρίξει ότι η γλώσσα είναι μάλλον μια φυσική επιλογή παρά μια ικανότητα γενετικώς καθορισμένη ή προσδιορισμένη (Knight, Studdert-Kennedy, & Hurford, 2000, Lieberman, 2006). Έχει επίσης αμφισβητηθεί έντονα η πρόταση περί της αυτονομίας της γλώσσας (βλ. Tomasello, 1995).

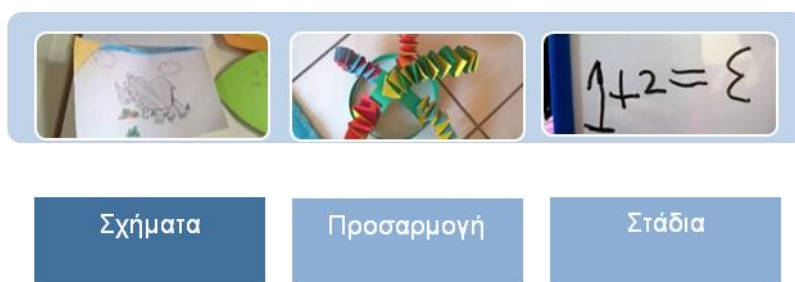
Γνωσιακή θεωρία

Στην πραγματικότητα, η συζήτηση σχετικά με τον ρόλο της γενετικής προδιάθεσης και της ανατροφής/του περιβάλλοντος (nature - nurture debate, βλ. Crain & Pietroski, 2001 · Darwin, 1859) στη γλωσσική ανάπτυξη είναι μάλλον ένα ψευδοδίλημμα. Με άλλα λόγια, θα πρέπει να θεωρήσουμε ως δεδομένο ότι η γενετική προδιάθεση δεν μπορεί να ενεργοποιηθεί ερήμην του γλωσσικού περιβάλλοντος αλλά και το γλωσσικό περιβάλλον δεν μπορεί να ενεργοποιηθεί ερήμην της γλωσσικής ικανότητας. Όπως κατέδειξαν οι Kellogg & Kellogg (1933/ 1967), παρά τις εξαιρετικές κιναισθητικές ικανότητες και δεξιότητες που μπορούσε να αναπτύξει η πιθικίνα Gua συγκριτικά προς το μικρό τους γιο που μεγάλωνε στο ίδιο περιβάλλον με αυτήν, η Gua είχε πολύ χαμηλές επιδόσεις σε δραστηριότητες οι οποίες απαιτούσαν προσαρμογή σε διανοητικά ανώτερες περιστάσεις (για σχετικές συζητήσεις ακόμη και από διαφορετικές αφετηρίες βλ. ενδεικτικά Bickerton, 2009, Burling, 2005 · Deutscher, 2005 · Johanson & Wong 2009 · Lieberman 2000 · Tattersall, 1998 · Tomasello, 2010). Μια τέτοια περίπτωση είναι και η ανάπτυξη της γλώσσας. Ίσως, η μόνη συζήτηση που θα μπορούσε να υπάρξει αναφορικά με τον ρόλο της γενετικής προδιάθεσης και της ανατροφής/περιβάλλοντος για τη γλωσσική ανάπτυξη θα αφορούσε το 'ποσοστό' συμμετοχής του περιβάλλοντος και της γενετικής προδιάθεσης στη γλωσσική ανάπτυξη (βλ. Isac & Reiss, 2008 · Miller, 1995), χωρίς, ωστόσο, να είναι σίγουρο ότι μια τέτοια συζήτηση θα είχε κάποια αξία.

Η ανάγκη συγκεκριασμού του ρόλου τόσο του περιβάλλοντος όσο και της γενετικής προδιάθεσης έγινε αντιληπτή από την *Γνωσιακή Θεωρία* (Cognitive Theory, στο εξής ΓΘ) (για μια σχετική σύνοψη βλ. Croft & Cruse, 2004 · Παναρέτου, 2010), η οποία βλέπει την γλώσσα ως προϊόν κοινωνικής προσαρμογής και νοημοσύνης (Knight et al., 2000). Κατά την ΓΘ, η (εγγενής) γλωσσική ικανότητα είναι μία από τις όψεις των νοητικών ικανοτήτων του ανθρώπου (Jackendoff, 2002).

Η επαναστατική ιδέα η οποία αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της ΓΘ είναι το *Γνωσιακό Μοντέλο* του Piaget (1956) (στο εξής ΓΜ), το οποίο διερευνά τους τρόπους με τους οποίους το παιδί κατασκευάζει ένα νοητικό μοντέλο του κόσμου. Από επιστημολογικής άποψης συνιστά ένα μοντέλο δομικών χαρακτηριστικών της νοημοσύνης. Συγκεκριμένα, ο Piaget ενδιαφέρεται να εξετάσει πώς εμφανίζονται θεμελιώδεις νοητικές έννοιες, για παράδειγμα, ο χρόνος, ο αριθμός, η ποσότητα, η αιτιακότητα καθώς και πώς συντελείται η γνωσιακή ανάπτυξη των παιδιών συνολικά. Κατά τον Piaget, η γνωσιακή ανάπτυξη των παιδιών αποτελεί μια αναδιοργάνωση των νοητικών διαδικασιών μέσω της βιολογικής ωρίμανσης και των περιβαλλοντικών ερεθισμάτων που δύνανται να επηρεάσουν την τελευταία. Για να το θέσουμε διαφορετικά, η γνώση βρίσκεται σε μια συνεχή διαδικασία εξέλιξης και οικοδομείται μέσα από την προσαρμογή του ατόμου προς το περιβάλλον. Αυτό σημαίνει ότι το άτομο δεν κρατά παθητική στάση απέναντι στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, αλλά διαμορφώνει τις γνώσεις του βάσει της δικής του δραστηριότητας. Αυτό που είναι γενετικά προσδιορισμένο είναι οι μηχανισμοί νοημοσύνης, όχι οι δομές γνώσεων.

Κατά τον Piaget, η γνωστική ανάπτυξη περνά μέσα από τρεις θεμελιώδεις περιόδους, όπως παρουσιάζεται στο Σχήμα 5. Πιο αναλυτικά, η γνώση επιτυγχάνεται: (α) με τη δημιουργία σχημάτων, δηλαδή σχέσεων εννοιών με εσωτερική συνοχή, (β) με την προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον και στις συνθήκες γνώσης που το ίδιο το άτομο διαμορφώνει. Η γνώση ολοκληρώνεται μέσα από σειραϊκά και αναπτυξιακά στάδια, δηλαδή μέσα από χρονικές περιόδους σταδιακής οικοδόμησης της γνώσης με συγκεκριμένα και αυστηρά καθορισμένα ποιοτικά χαρακτηριστικά (για σχετική συζήτηση βλ. Piaget, 1956, καθώς και Bransford, Brown, & Cocking, 2000; Holt, 1983).



Σχήμα 5 Διαδικασίες απόκτησης γνώσης

Η έννοια του σταδίου είναι εξέχουσας σημασίας στο γνωσιακό μοντέλο του Piaget αλλά και στην νέα θεώρηση της ανάπτυξης της νόησης. Ο Piaget πρότεινε τέσσερα μείζονα στάδια γνωσιακής ανάπτυξης:

1. Το *Αισθητηριοκινητικό στάδιο* (sensorimotor stage), το οποίο εκτείνεται από την γέννηση μέχρι το δεύτερο έτος της ζωής του παιδιού, κατά τη διάρκεια του οποίου το παιδί αρχίζει να αλληλεπιδρά με το περιβάλλον.
2. Το *Στάδιο προλογικής νόησης* (pre-operational stage), το οποίο εκτείνεται από το δεύτερο έτος ζωής του παιδιού μέχρι το έκτο ή το έβδομο έτος, κατά τη διάρκεια του οποίου καλλιεργείται η ικανότητα συμβολικής απεικόνισης και αναπαράστασης του κόσμου.
3. Το *Στάδιο συγκεκριμένων λογικών - νοητικών ενεργειών* (concrete operational stage), το οποίο εκτείνεται από το έκτο ή έβδομο μέχρι το ενδέκατο ή δωδέκατο έτος της ζωής του παιδιού και εντός αυτού τα παιδιά είναι σε θέση να εξαγουν κανόνες και να χρησιμοποιούν τη λογική προκειμένου να προσδιορίζουν τη σχέση τους με τα αντικείμενα.

4. Το *Στάδιο τυπικών λογικών – αφαιρετικών ενεργειών* (formal operational stage), το οποίο εκτείνεται από το ενδέκατο ή δωδέκατο έτος ζωής του παιδιού και χαρακτηρίζεται από την ικανότητα του παιδιού να κάνει υποθετικές και επαγωγικές συζητήσεις, να υπερβαίνει το παρόν και να σκέφτεται για το μέλλον.

Παρά την τεράστια συμβολή του ΓΜ του Piaget στη μελέτη της νοητικής ανάπτυξης και ειδικά και της γλωσσικής ανάπτυξης, υπάρχουν κάποιες αρχές του οι οποίες αντίκεινται στους τρόπους με τους οποίους αναπτύσσεται η γλώσσα. Καταρχάς, η χρήση των σταδίων φαίνεται να είναι 'απόλυτη' και αφοριστική με την έννοια ότι τα στάδια παραμένουν αμετάβλητα στον χώρο και τον χρόνο, μη λαμβάνοντας υπόψη τις συνθήκες υπό τις οποίες λαμβάνει χώρα και ολοκληρώνεται η ανάπτυξη. Για να το θέσουμε διαφορετικά, το γεγονός ότι κάθε στάδιο περιέχει συγκεκριμένες αναπτυξιακές διαδικασίες και μηχανισμούς οι οποίοι ενεργοποιούνται σε ορισμένα χρονικά διαστήματα στη ζωή ενός παιδιού μάς επιτρέπει να αντιληφθούμε ότι η ανάπτυξη σε στάδια δεν αποδέχεται ούτε δικαιολογεί την ποικιλία και την (τυπική) απόκλιση στη γλωσσική εκφορά ενός παιδιού ή διαφορετικών παιδιών στην ίδια ηλικία. Επιπλέον, δεν αποδέχεται ούτε δικαιολογεί γλωσσικά λάθη ή την παλινδρόμηση μεταξύ σταδίων, η οποία μπορεί να οφείλεται σε καθαρά γλωσσικούς αλλά και κοινωνικούς, ψυχολογικούς ή άλλους παράγοντες. Είναι, ωστόσο, γνωστό – και αυτό θα προκύψει και από την συζήτηση που ακολουθεί – ότι τόσο η γλωσσική ποικιλία και ποικιλότητα όσο και η παλινδρόμηση σε προηγούμενες αναπτυξιακές φάσεις ή ακόμη και η συστηματική εμφάνιση λαθών όχι μόνο δεν παρεμποδίζουν, αντιθέτως, είναι δυνατό να διευκολύνουν και να προωθούν τη γλωσσική ανάπτυξη και αναδεικνύουν τη σημαντικότητα εφαρμογής συγκεκριμένων όρων και κανόνων μιας γλώσσας. Τέλος, το ΓΜ δεν ερμηνεύει τι ακριβώς συμβαίνει με τα στάδια που προσπερνιούνται σιωπηλά στο επίπεδο της παραγωγής λόγου (βλ. Tzakosta, 2004β για εκτενή συζήτηση).

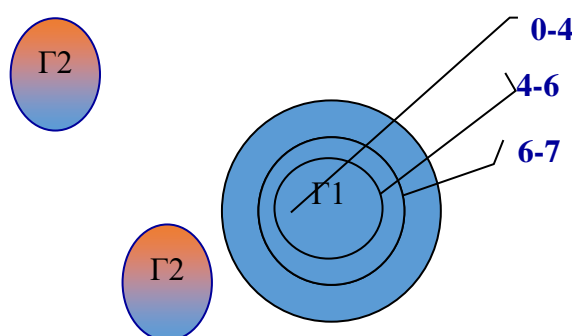
Γλωσσική ανάπτυξη σε στάδια στο πλαίσιο της Γ/ΚΓ

Το ΓΜ του Piaget δεν άφησε αδιάφορη την παράδοση της Γ/ΚΓ. Αν και είναι κομβική η διαφορά μεταξύ της ΓΘ και της θεωρίας της Γ/ΚΓ αναφορικά με το ότι, να μεν η ανάπτυξη της γλώσσας εντάσσεται στο πλαίσιο γενικότερων γνωστικών ικανοτήτων, αλλά ταυτόχρονα είναι σχετικά αυτόνομη από τις άλλες νοητικές λειτουργίες (βλ. ενδεικτικά Fodor, 1983 · Smith & Tsimpli, 1995), η γενετική θεωρία υιοθέτησε την άποψη ότι η γλωσσική ανάπτυξη διέπεται από στάδια.

Συγκεκριμένα, δεδομένης της ΥΚΠ, η κατάκτηση της μητρικής γλώσσας ολοκληρώνεται μέχρι και το 7^ο έτος της ζωής του παιδιού (βλ. Σχήμα 6). Αυτό σημαίνει ότι μέσα σε αυτό το χρονικό πλαίσιο έχει ολοκληρωθεί η κατάκτηση όλων των επιπέδων γραμματικής ανάλυσης, δηλαδή της φωνολογίας, της μορφολογίας, της σύνταξης και της σημασιολογίας. Με άλλα λόγια, διαφορετικά επίπεδα γραμματικής ανάλυσης, αναπτύσσονται σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα. Όπως προκύπτει από το Σχήμα 6, η φωνολογική ανάπτυξη του παιδικού αναμένεται να έχει ολοκληρωθεί μέχρι το 4^ο έτος της ζωής του παιδιού, η μορφοσύνταξη μέχρι το 6^ο έτος της ζωής, και η σημασιολογία, τουλάχιστον στο επίπεδο κατάκτησης κυριολεκτικών εννοιών, μέχρι το 7^ο έτος της ζωής του παιδιού. Όπως γίνεται φανερό, το χρονικό σημείο εκκίνησης της ανάπτυξης είναι διαφορετικό για διαφορετικά επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης, ωστόσο, η (τυπική) ανάπτυξη όλων αναμένεται να έχει ολοκληρωθεί μέχρι το 7^ο έτος της ζωής του παιδιού.

Δεδομένης της νέας προοπτικής που έδωσε στη γλωσσική ανάπτυξη το ΓΜ, διάφοροι ερευνητές εξέτασαν την εφαρμοστικότητα του μοντέλου σε ποικίλα διαγλωσσικά δεδομένα. Οι αδυναμίες του, ωστόσο, εντοπίζονται άμεσα και κυρίως στο επίπεδο μη προσδιορισμού ενιαίων διαγλωσσικών σταδίων. Αντιθέτως, φαίνονται να ορίζονται διαφορετικά στάδια ανάπτυξης για διαφορετικά γλωσσικά φαινόμενα ή και για τα ίδια φαινόμενα ακόμη και

για την ίδια γλώσσα. Συγκεκριμένα, στο επίπεδο της φωνολογικής ανάπτυξης, για τα Ολλανδικά άλλες μελέτες προτείνουν τρία στάδια (Lohuis-Weber & Zonneveld, 1996), άλλες τέσσερα (Fikkert, 1994) και άλλες έξι (Fikkert & Penner, 1998). Για τα Αγγλικά, άλλες μελέτες προτείνουν τόσα στάδια όσα και τα επίπεδα της προσωπιακής ιεραρχίας, δηλαδή πέντε έως έξι (Demuth, 1995), άλλες προτείνουν τέσσερα (Demuth & Fee, 1995) ή τρία στάδια (Johnson & Salidis, 1996). Για τα Εβραϊκά έχουν προταθεί τρία στάδια (Adam, 2002), ενώ για τα Ελληνικά οι περισσότερες μελέτες προτείνουν κατά βάση τέσσερα στάδια (βλ. ενδεικτικά Tzakosta, 2004α).



Σχήμα 6 Αναπαράσταση χρονικών ορίων γλωσσικής κατάκτησης και εκμάθησης

Αναλυτικότερα για τα Ελληνικά και συγκεκριμένα για την κατάκτηση του τονικού συστήματος της γλώσσας, έχουν προταθεί τέσσερα στάδια, τα οποία καθορίζονται από τη διατήρηση και τη θέση της τονισμένης συλλαβής καθώς και από τον βαθμό διατήρησης όλων των συλλαβών των λέξεων (βλ. Tzakosta, 2004α). Πιο αναλυτικά, κατά το πρώτο στάδιο τα παιδιά παράγουν μονοσύλλαβες λέξεις, περικεκομμένους τύπους δισύλλαβων ή υπερδισύλλαβων λέξεων. Σε αυτές τις πραγματώσεις, οι συλλαβές που παράγονται είναι οι τονισμένες συλλαβές. Επομένως, έχουμε κατά βάση παραγωγή μονοσύλλαβων τύπων/λέξεων. Στο δεύτερο στάδιο παράγονται δισύλλαβες λέξεις, είτε πλήρεις είτε ως περικοπές πολυσύλλαβων λέξεων. Σε αυτές τις πραγματώσεις διατηρείται πάντα η τονισμένη συλλαβή. Το μετρικό σχήμα των παραγόμενων τύπων ποικίλλει καθώς είναι δυνατό να εμφανίζονται τόσο τροχαϊκοί τύποι, δηλαδή δισύλλαβοι τύποι όπου η τονισμένη συλλαβή προηγείται της άτονης (SW), όσο και ιαμβικοί τύποι, όπου η τονισμένη συλλαβή έπεται της άτονης (WS). Σε όλους τους πίνακες, τα σχήματα και τα παραδείγματα η συντομογραφία S αναφέρεται στις ισχυρές/τονισμένες συλλαβές ενώ η συντομογραφία W στις αδύναμες/άτονες συλλαβές. Οι αριθμοί 1, 2, 3 αναφέρονται στη θέση της αδύναμης/άτονες συλλαβής, αν δηλαδή είναι πρώτη, δεύτερη ή τρίτη. Οι ισχυρές/τονισμένες συλλαβές δεν αριθμούνται διότι, τουλάχιστον για τα Ελληνικά, τα οποία διαθέτουν δυναμικό σύστημα τονισμού, κάθε λέξη φέρει μόνο έναν κύριο τονισμό.

Μάλιστα, η ποικιλία αυτή αποτυπώνεται στον λόγο είτε διαφορετικών παιδιών είτε ενός παιδιού. Στο τρίτο στάδιο παράγονται τρισύλλαβοι τύποι είτε πλήρεις είτε περικεκομμένοι πολυσύλλαβοι τύποι. Τέλος, το τέταρτο στάδιο χαρακτηρίζεται από τη σωστή πραγμάτωση δισύλλαβων, τρισύλλαβων και πολυσύλλαβων τύπων οποιουδήποτε μετρικού σχήματος. Είναι αξιοσημείωτο ότι το τέταρτο στάδιο χαρακτηρίζεται από υποστάδια τα οποία ακολουθούνται από κάποια ή όλα τα παιδιά. Τα τέσσερα στάδια και υποστάδια περιγράφονται στο Παράδειγμα 1.

Παράδειγμα 1

- α. **1^ο στάδιο** → μονοσύλλαβες πραγματώσεις, διατήρηση τονισμένης συλλαβής
 β. **2^ο στάδιο** → σωστή πραγμάτωση τροχαϊκών (SW) και ιαμβικών (WS) λεξικών δομών, περικοπές τρισύλλαβων λέξεων σε δισύλλαβες
 γ. **3^ο στάδιο** → σωστή πραγμάτωση λεξικών δομών του τύπου SW1W2 και W1SW2. Οι τετρασύλλαβες λέξεις περικόπονται σε τρισύλλαβες
 δ. **4^ο στάδιο** → σωστή πραγμάτωση πολυσύλλαβων λέξεων
- **SW, WS** → **S, SW** → SW, WS → WS, SW1W2 → SW (1,2),
 - **SW1W2** (όλα τα παιδιά)
 - **W1SW2** → **SW2**, W1W2SW3 → W(1,2), SW3 (B, D)
 - **W1SW2** → **W1S**, W1W2SW3 → W1W2S (Me, Fe, Ma)
- (Tzakosta 2004α)

Ο Πίνακας 1 δείχνει τις ηλικίες έναρξης παραγωγής δισύλλαβων τύπων, οι οποίοι είτε ήταν δισύλλαβοι και στο λόγο των ενηλίκων στον οποίο εκτίθενται τα υπό μελέτη παιδιά (Sw, wS) είτε ήταν μονοσύλλαβοι στο λόγο των ενηλίκων (Sw > S, wS > S). Από τον Πίνακα 1 μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι, πρώτον, διαφορετικά παιδιά αρχίζουν να παράγουν μετρικά όμοιους τύπους σε διαφορετικές χρονικές στιγμές και, δεύτερον, υπάρχει μια τάση για υπεργενίκευση συγκεκριμένων γλωσσικών δομών όταν αυτές πλέον παγιώνονται στο λόγο των παιδιών (βλ. Tzakosta, 2004β από όπου αντλούνται και τα δεδομένα).

Πίνακας 1 Ηλικία έναρξης παραγωγής δισύλλαβων τύπων

| Κωδικός αριθμός παιδιού (Π) | Sw > S | Sw | wS > S | wS |
|-----------------------------|---------|---------|---------|---------|
| Π1 | 1;08.31 | 1;09.17 | | 1;07.05 |
| Π2 | 1;09.22 | 1;09.22 | | |
| Π3 | 1;10.00 | 1;10.00 | 1;10.00 | |
| Π4 | 1;11.00 | 1;11.11 | 1;11.00 | 2;00.01 |
| Π5 | 2;09.19 | 2;00.04 | 2;09.19 | 2;01.04 |
| Π6 | 3;00.19 | 2;04.01 | 2;01.09 | 2;04.27 |
| Π7 | 2;10.15 | 2;11.15 | | |
| Π8 | | | | 2;04.09 |
| Π9 | 2;03.17 | 2;01.08 | | |
| Π10 | 3;03.28 | 2;04.03 | 3;02.13 | 2;04.03 |
| Π11 | 2;08.05 | 2;07.06 | 2;10.01 | 2;07.06 |

Στις μελέτες για τα Ελληνικά, η Θεωρία των Σταδίων δύσκολα ερμηνεύει τα αναπτυξιακά δεδομένα. Πιο αναλυτικά, τα παραπάνω στάδια σηματοδοτούνται από την παραγωγή συγκεκριμένων, συχνά ποικίλων γλωσσικών δομικών σχημάτων, τα οποία, ωστόσο, δεν ορίζονται από συγκεκριμένα ηλικιακά πλαίσια. Αυτές οι ειδοποιεί διαφορές μάς οδήγησαν στο να προτείνουμε ότι η ανάπτυξη δεν ορίζεται από ηλικιακώς προσδιορισμένα και καθορισμένα στάδια. Αντιθέτως, ορίζεται από μείζονες αναπτυξιακές φάσεις, κατά τις οποίες παράγονται ποικίλες δομές από τις οποίες επιβιώνουν οι στατιστικώς συχνότερα εμφανιζόμενες και οι τυπολογικά εγγύτερες προς τη γλώσσα-στόχο και ολοκληρώνεται έως το 7^ο έτος της ζωής του παιδιού, δηλαδή το ανώτατο ηλικιακό όριο της ανάπτυξης σύμφωνα με την ΥΚΠ. Μια τέτοια θεώρηση της ανάπτυξης οριοθετεί την τελευταία ως εξελισσόμενη όχι σε στάδια, αλλά σταδιακά. Αυτή η νέα θεώρηση συνιστά τον

βασικό άξονα του *Μοντέλου των Πολλαπλών Παράλληλων Γραμματικών* (Multiple Parallel Grammars Model).

Το Μοντέλο των Πολλαπλών Παράλληλων Γραμματικών: μια νέα πρόταση

Το *Μοντέλο των Πολλαπλών Παράλληλων Γραμματικών* (στο εξής ΜΠΠΓ) είναι ένα θεωρητικό μοντέλο το οποίο εισήχθη στο γενικότερο πλαίσιο της θεωρία της Γ/ΚΓ, αλλά ειδικότερα και πιο συγκεκριμένα στο πλαίσιο της *Θεωρίας του Βέλτιστου* (Optimality Theory, Prince & Smolensky, 2004, στο εξής ΘΒ). Κατά τη ΘΒ, οι αρχές οι κανόνες, της Γ/ΚΓ, οι οποίοι στην εν λόγω θεωρία ονομάζονται περιορισμοί, είναι εγγενείς, συνεπώς γίνονται αντικείμενο κατάκτησης. Η γλωσσική κατάκτηση καθορίζεται από την παγίωση και δημιουργική χρήση των κανόνων, των αρχών και των περιορισμών της γλώσσας-στόχου (βλ. Van de Weijer, 2017, Van de Weijer & Tzakosta, 2017, για μια διαφορετική προσέγγιση).

Αν και ενσωματώνεται στην παράδοση της Γ/ΚΓ, η μείζων διαφορά της ΘΒ με την Γ/ΚΓ είναι ότι, σύμφωνα με την πρώτη, η γλώσσα δεν είναι ένα τέλειο όργανο επικοινωνίας, όπως διατείνεται ο Chomsky (1965, 2000), αλλά το βέλτιστο δυνατό ανάλογα με τις επικοινωνιακές και τις αμιγώς γλωσσικές συνθήκες ανά χρονική στιγμή. Η γραμματική μιας γλώσσας δεν είναι τίποτα άλλο παρά μια ιεραρχία περιορισμών, η οποία, ωστόσο, είναι δυνατόν να μεταβληθεί ανάλογα με τις επικοινωνιακές συνθήκες, όπως προαναφέρθηκε. Σε αυτήν την ιεραρχία, οι υψηλά ιεραρχημένοι περιορισμοί είναι αυτοί οι οποίοι ικανοποιούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από άλλους –επομένως, η ικανοποίηση των περιορισμών μπορεί να είναι είτε απόλυτη είτε βαθμιαία και σχετική- και οι οποίοι είναι ‘υπεύθυνοι’ για τις γλωσσικές δομές οι οποίες παράγονται από τους ομιλητές μιας γλώσσας (βλ. ενδεικτικά Tesar & Smolensky, 2000). Κατά συνέπεια, οι γλώσσες διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την ιεράρχηση των περιορισμών οι οποίοι αντλούνται από την δεξαμενή κανόνων, αρχών, εν προκειμένω περιορισμών, κατά το πρότυπο της Θεωρίας της Γ/ΚΓ.

Ο Πίνακας 2 συνιστά ένα παράδειγμα μιας τέτοιας γραμματικής ιεραρχίας, η οποία σε μια δεδομένη φάση της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών προωθεί την παραγωγή μονοσύλλαβων λέξεων. Οι περιορισμοί ιεραρχούνται κατά σειρά ισχύος από τα αριστερά προς τα δεξιά. Αυτό σημαίνει ότι όσο αριστερότερα τίθεται ένας περιορισμός στη γραμματική ιεραρχία τόσο ισχυρότερος είναι. Όσο δεξιότερα τίθεται, τόσο ασθενέστερος είναι. Οι υποψήφιοι παραγόμενοι τύποι που τίθενται σε τετράγωνες αγκύλες στην αριστερότερη στήλη του πίνακα συγκρίνονται με τον γραμματικό τύπο του ενήλικα που τίθεται σε πλάγιες γραμμές βάσει αυτής της ιεραρχίας.

Στο παρακάτω παράδειγμα, όπου οι αστερίσκοι δηλώνουν την παραβίαση των περιορισμών και το θαυμαστικό την μοιραία παραβίαση για κάθε υποψήφιο τύπο που τελικά απορρίπτεται ως ο μη καλύτερος πιθανός ή δυνατός, ο τύπος [γα] ο οποίος επιλέγεται και παράγεται τελικά από το παιδί ως βέλτιστος (και ο οποίος σηματοδοτείται με τον δείκτη που προηγείται του προτιμητέου τύπου) παραβιάζει τους χαμηλότερα ιεραρχημένους περιορισμούς. Και παρόλο που παραβιάζει δύο περιορισμούς, περισσότερους δηλαδή από τον τύπο [γάτα], είναι βέλτιστος γιατί ο πρώτος τύπος παραβιάζει ένας υψηλότερα ιεραρχημένο περιορισμό. Είναι σημαντικό επομένως να υπογραμμίσουμε εκ νέου ότι οι παραγόμενοι τύποι εκ μέρους των παιδιών δεν είναι τέλειοι, αλλά οι καλύτεροι δυνατοί και ανάλογοι προς την αναπτυξιακή φάση των παιδιών και τους κανόνες ή περιορισμούς οι οποίοι καθορίζουν τη γραμματική. Με άλλα λόγια, διαφορετικές αναπτυξιακές φάσεις χαρακτηρίζονται από διαφορετικές γραμματικές ιεραρχίες.

Η ιεράρχηση των περιορισμών σηματοδοτείται από συμπαγείς γραμμές, ενώ οι περιορισμοί που χωρίζονται με διακεκομμένες γραμμές ιεραρχούνται στο ίδιο επίπεδο και είναι της ίδιας ισχύος. Είναι σημαντικό να σημειώσουμε ότι κατά την αναπτυξιακή φάση η οποία χαρακτηρίζεται από τη συγκεκριμένη ιεραρχία του Πίνακα 2, όσον αφορά την

κατάκτηση της προσωδιακής δομής στην Ελληνική επιλέγεται ως βέλτιστος ένας τύπος ο οποίος δεν προσομοιάζει στον τύπο του ενήλικα. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει ότι πρόκειται για ιεραρχία η οποία είναι σε ισχύ σε πρώιμες φάσεις της γλωσσικής ανάπτυξης. Πρέπει να σημειώσουμε ότι οι περιορισμοί χρησιμοποιούνται στην αγγλική τους απόδοση καθώς ως τέτοιοι χρησιμοποιούνται ακόμη και στα ελληνόγλωσσα κείμενα (λόγω της περιφραστικής και μακροσκελούς απόδοσής τους στην Ελληνική). Ως εκ τούτου, η συντομογραφία STRESSFAITH αναφέρεται στην πιστότητα στην τονισμένη συλλαβή (επομένως και στην ακριβή απόδοσή της), η συντομογραφία ALIGN-R αναφέρεται στην εμφάνιση στην επιφανειακή δομή τμημάτων του εισαγόμενου τύπου που βρίσκονται στο δεξιό άκρο της λέξης, η συντομογραφία ALIGN-L αναφέρεται στην εμφάνιση στην επιφανειακή δομή τμημάτων του εισαγόμενου τύπου που βρίσκονται στο αριστερό άκρο της λέξης, η συντομογραφία FTBIN αναφέρεται στον περιορισμό ενσωμάτωσης των παραγόμενων τύπων σε διμελείς μετρικούς πόδες ή παραγωγής τύπων που έχουν το μέγεθος ενός διμελούς μετρικού πόδα και η συντομογραφία MAX-IO αναφέρεται στον περιορισμό ο οποίος επιβάλλει την ακριβή και πιστή απόδοση του τύπου της βαθείας δομής στην επιφανειακή.

Πίνακας 2 Ιεράρχηση περιορισμών - STRESSFAITH, ALIGN-R, ALIGN-L >> FTBIN, MAX-IO

| /γάτα/ | STRESSFAITH | ALIGN-R | ALIGN-L | MAX-IO |
|--------|-------------|---------|---------|--------|
| | | | FTBIN | |
| [γάτα] | | *! | | |
| [yatá] | *! | | *! | |
| □[γα] | | | * | * |

Σημαντικότερη θέση της ΘΒ, η οποία εμπνέεται από την *Υπόθεση της Συνέχειας* (Continuity Hypothesis) (Crain 1991, 2002 · Crain & Pietroski, 2001 · Pinker, 1984) είναι ότι οι περιορισμοί τόσο στη γλώσσα των ενηλίκων όσο και στην γλώσσα των παιδιών είναι κοινοί. Η μόνη αλλά και μείζων διαφορά στη γλωσσική εκφορά ενηλίκων και παιδιών είναι ότι οι περιορισμοί ιεραρχούνται διαφορετικά από ενήλικες και διαφορετικά από παιδιά. Για να το θέσουμε διαφορετικά, δεδομένου ότι οι γλωσσικές 'ανάγκες' παιδιών και ενηλίκων δεν είναι ίδιες, γεγονός που αποτυπώνεται από τις επιλογές τόσο θεωρητικά όσο και αρθρωτικά εύκολων τύπων κατά τη γλωσσική ανάπτυξη, άλλοι περιορισμοί είναι σημαντικότεροι για τα παιδιά και, επομένως, υψηλότερα ιεραρχημένοι στη γραμματική τους, ενώ διαφορετικοί περιορισμοί είναι σημαντικοί για τους ενήλικες. Για να δώσουμε ένα παράδειγμα, περιορισμοί μαρκαρίσματος (M) είναι υψηλά ιεραρχημένοι στον παιδικό λόγο καθώς τα παιδιά αρχίζουν (και προτιμούν) να εκφέρουν 'εύκολες' δομές σε πρώιμες φάσεις της ανάπτυξης. Οι ενήλικες, αντιθέτως, εμφανίζουν πιστότητα στον γραμματικά 'ορθό' ή/ και αποδεκτό τύπο, συνεπώς, οι περιορισμοί πιστότητας (PF, F) είναι υψηλότερα ιεραρχημένοι στις δικές τους γραμματικές (Tesar & Smolensky, 2000). Επομένως, οι γραμματικές παιδιών και ενηλίκων διαφοροποιούνται ως προς την ιεράρχηση των περιορισμών, όχι ως προς τους περιορισμούς.

Το καινοτόμο χαρακτηριστικό της ΘΒ είναι ότι τα παιδιά που κατακτούν την μητρική τους γλώσσα ή μαθαίνουν μία δεύτερη γλώσσα είναι δυνατόν να εκτίθενται σε πολλούς εισαγόμενους τύπους παραλλήλως. Αυτό σημαίνει ότι η γλωσσική εκφορά των

παιδιών αποτιμάται με βάση ποικίλες άλλες γλωσσικές εκφορές των ενηλίκων. Αυτό συμβαίνει διότι πέρα από τους γραμματικά ορθούς/αποδεκτούς τύπους (τους τύπους της βαθείας δομής), ως εισαγόμενοι τύποι θεωρούνται οι γλωσσικοί τύποι των ενηλίκων στους οποίους εκτίθενται και στους οποίους έχουν άμεση πρόσβαση τα παιδιά. Η πρόσβαση των παιδιών στους δομικά ορθούς τύπους είναι μόνο έμμεση, μέσω της έκθεσης του παιδιού στον λόγο του ενήλικα. Είναι, λοιπόν, πιθανό τα παιδιά να θεωρούν ως γραμματικά ορθούς/αποδεκτούς τύπους οι οποίοι δεν είναι δομικά γραμματικοί, όμως είναι επικοινωνιακά αποδεκτοί. Για να το θέσουμε διαφορετικά, η γραμματική της γλώσσας-στόχου είναι δυνατόν, αλλά δεν είναι υποχρεωτικό, να συμπίπτει εν όλω με τη γραμματική της βαθείας δομής της γλώσσας, η οποία καθορίζεται από καθαρά γλωσσικούς κανόνες και περιορισμούς και όχι από εξωγλωσσικούς παράγοντες.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η γλωσσική ποικιλότητα των γλωσσικών ερεθισμάτων στα οποία εκτίθενται τα παιδιά καθορίζει ουσιαστικά τόσο την αντίληψη όσο και την παραγωγή λόγου. Η εκτεταμένη ποικιλία και ποικιλότητα στον λόγο των παιδιών, τα ασαφή ηλικιακά όρια εμφάνισης συγκεκριμένων δομικών σχημάτων, το 'σιωπηλό' μη ρητό πέρασμα από παραδοσιακά στάδια οδήγησαν στην ανάγκη να προταθεί ένα μοντέλο το οποίο θα μπορούσε να ενσωματώσει και να ερμηνεύσει τα συγκεκριμένα 'προβλήματα'. Το ΜΠΠΓ (Tzakosta, 2004α, 2004β) είναι ένα 'μεικτό' μοντέλο (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2001) το οποίο είναι σε θέση να ερμηνεύσει τα δεδομένα γλωσσικής ανάπτυξης τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά, λαμβάνοντας υπόψη στατιστικές συχνότητες οι οποίες καθιστούν κάποιους κανόνες, εν προκειμένω περιορισμούς, περισσότερο ισχυρούς, συνεπώς υψηλότερα ιεραρχημένους και λιγότερο παραβιάσιμους (βλ. ενδεικτικά Chater & Manning, 2006). Οι πιθανοί συνδυασμοί των περιορισμών εξάγουν έναν τεράστιο αριθμό γραμματικών. Στην πραγματικότητα, αυτές οι γραμματικές συνιστούν πιθανά *αναπτυξιακά μονοπάτια* (developmental paths) (βλ. Tzakosta, 2004β), τα οποία υιοθετούνται από τα παιδιά και τα οποία μπορούν να οδηγήσουν στη γλώσσα-στόχο. Με άλλα λόγια, η γραμματική της γλώσσας-στόχου είναι μία από τις γραμματικές που προκύπτουν από τη συνδυαστικότητα των περιορισμών (βλ. Tesar & Smolensky, 2000). Ας δούμε όμως περισσότερο αναλυτικά κάποια δεδομένα από τη φωνολογική και μορφολογική ανάπτυξη.

Στο Παράδειγμα 2 παρουσιάζονται δεδομένα τεσσάρων παιδιών τα οποία εξετάζονται στο επίπεδο της κατάκτησης του τονισμού της Ελληνικής ως μητρικής γλώσσας (οι ηλικίες των παιδιών τίθενται σε παρενθέσεις). Στα δεδομένα αυτά εμφανίζονται τα δύο κυρίαρχα τονικά σχήματα του ελληνικού παιδικού λόγου, η περικοπή των εισαγόμενων τύπων ή τύπων-στόχων σε τροχαϊκούς πόδες, δηλαδή σε δισύλλαβες δομές στις οποίες ο τόνος τίθεται στην πρώτη συλλαβή (4α-4ε), και σε ιαμβικούς πόδες, δηλαδή σε δισύλλαβες δομές στις οποίες ο τόνος πέφτει στη δεύτερη συλλαβή (4στ-η). Δύο είναι οι βασικές παρατηρήσεις σχετικά με αυτά τα δεδομένα: α) Τα παιδιά παράγουν περικεκομμένους τύπους ποικίλης μετρικής δομής όχι μόνο σε πρώιμα αλλά και σε ύστερα στάδια της φωνολογικής ανάπτυξής τους (βλ. ενδεικτικά τα παραδείγματα (2α-2η).β) Ακόμη και το ίδιο παιδί μπορεί να παράγει ποικίλους τύπους στην ίδια αναπτυξιακή περίοδο (βλ. παραδείγματα (2β - 2ζ). Στα δεδομένα του Παραδείγματος (2) οι απαλειφθείσες συλλαβές και τα απαλειφθέντα φωνήματα είναι μαυρισμένα. Γενικότερα, τα μορφολογικά δεδομένα που παρατίθενται από το (2) έως το (9) είναι μεταγραμμένα στο Διεθνές Φωνητικό Αλφάβητο (ΔΦΑ). Σχετικές πληροφορίες μπορούν να αντληθούν από τον ιστότοπο της Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=74). Αυτή η γλωσσική συμπεριφορά δεν είναι δυνατό να γίνει αντικείμενο ερμηνείας στο πλαίσιο ενός αυστηρού μοντέλου σταδίων.

Παράδειγμα 2

α. /ka.ré.kla/ → [té.ca] 'καρέκλα' (F. 1;11.21)

| | |
|-----------------------------|--------------------------|
| β. /xri.stú.lis/ → [tú.liç] | ‘Χριστούλης’ (Me. 1;7.5) |
| γ. /ba.ná.na/ → [bá.na] | ‘μπανάνα’ (B. 1;11.10) |
| δ. /a.xlá.ði/ → [á.ði] | ‘αχλάδι’ (B. 2.1;10) |
| ε. /ku.kú.la/ → [kú.la] | ‘κουκούλα’ (Me. 2;0.2) |
| στ. /lu.lú.ði/ → [lu.lú] | ‘λουλούδι’ (D. 2;9) |
| ζ. /mo.lí.vi/ → [mo.lí] | ‘μολύβι’ (Me. 1;7.14) |
| η. /ma.çé.ri/ → [ma.çé] | ‘μαχαιρί’ (F. 3;2.12) |

Στα Παραδείγματα 3 και 4 παρουσιάζονται δεδομένα από την κατάκτηση της προσωδιακής δομής, συγκεκριμένα από την ανάπτυξη της συλλαβικής δομής και τους τρόπους πραγμάτωσης των συμφωνικών συμπλεγμάτων. Τα ενδεικτικά δεδομένα πέντε παιδιών που κατακτούν την Ελληνική ως μητρική υπογραμμίζουν ότι η απλοποίηση των συμφωνικών συμπλεγμάτων είναι ο θεμελιώδης διορθωτικός μηχανισμός ο οποίος καθορίζει τις παραγόμενες μορφές των συμφωνικών συμπλεγμάτων στον ελληνικό παιδικό λόγο. Ωστόσο, οι μορφές που μπορεί να πάρει η απλοποίηση είναι δυνατόν να ποικίλουν τόσο στον λόγο διαφορετικών παιδιών όσο και στον λόγο ενός παιδιού. Έτσι, η απλοποίηση μπορεί να πάρει τη μορφή: α) διατήρησης του αμαρκαρίστου, δηλαδή του πλέον ‘εύκολου’ συμφωνικού τεμαχίου (3α), β) πιστότητας σε συγκεκριμένες θέσεις της λέξης (δηλαδή διατήρησης των συμφωνικών τεμαχίων τα οποία βρίσκονται σε συγκεκριμένες θέσεις), για παράδειγμα, στην αρχή της λέξης (3δ, 4α, 4β, 4ε, 4στ), γ) διατήρησης των συμφωνικών τεμαχίων τα οποία βρίσκονται εγγύτερα στον συλλαβικό/φωνηντικό πυρήνα (4δ, 4στ), δ) συγχώνευσης, δηλαδή παραγωγής ενός ουδέτερου συμφώνου το οποίο φέρει χαρακτηριστικά του τόπου ή/και τρόπου άρθρωσης ή/και ηχηρότητας από τα αρχικά μέλη του συμφωνικού συμπλέγματος (3γ, 3ζ), ε) επένθεσης/ανάπτυξης φωνήεντος εντός του συμφωνικού συμπλέγματος (3β, 3στ, 4β, 4γ). Όλες αυτές οι μορφές απλοποίησης έχουν ως στόχο τη διευκόλυνση παραγωγής αρθρωτικά (αλλά και θεωρητικά) εύκολων γλωσσικών δομών. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι δεν τίθεται θέμα ενεργοποίησης ή εφαρμογής συγκεκριμένων διορθωτικών μηχανισμών σε συγκεκριμένες ηλικίες.

Παράδειγμα 3

| | |
|---------------------------------|---------------------------|
| α. /tré.no/ → [té.no] | ‘τρένο’ (B:1;10) |
| β. /kli.ðjá/ → [kə.li.ðjá] | ‘κλειδιά’ (Me: 2;03.14) |
| γ. /klé.i/ → [té.i] | ‘κλαίει’ (B.M.: 1;09.22) |
| δ. /frú.ta/ → [fú.ta] | ‘φρούτα’ (BT:1;10) |
| ε. /vré.çi/ → [vé.çi] | ‘βρέχει’ (B.M.: 1;11.08) |
| στ. /grí.yo.ra/ → [γə.lí.yo.la] | ‘γρήγορα’ (B.M.: 2;03.04) |
| ζ. /tsí.xla/ → [tí.θa] | ‘τσιχλά’ (B.T.: 2;01.05) |

Παράδειγμα 4

| | |
|-----------------------------------|------------------------------------|
| α. /fte.rá/ → [fe.lá] | ‘φτερά’ (D:2;02.24) |
| β. /xti.pá.i/ → [γə.ti.bá.i] | ‘χτυπάει’ (Me: 2;00.26) |
| γ. /pé.fti/ → [bé.fi], [pé.fə.ti] | ‘πέφτει’ (B.M.: 2;07.09) |
| δ. /vγá.lo/ → [γá.lo] | ‘(να) βγάλω’ (D: 2;03.14) |
| ε. /vγá.lo/ → [vá.lo] | ‘(να) βγάλω’ (D: 2;06.29, 2;07.06) |
| στ. /vγá.lo/ → [γá.lo], [vá.lo] | ‘(να) βγάλω’ (B.M.: 2;03.19) |

(Tzakosta & Vis, 2009)

Στα Παραδείγματα 5, 6 και 7 παρουσιάζονται δεδομένα από παιδιά ηλικίας 4,5 - 5 ετών τα οποία έχουν διαγνωσθεί με Ειδική Φωνολογική Γλωσσική Διαταραχή. Στο Παράδειγμα 5 παρατηρούμε ότι τα παιδιά αυτά υιοθετούν τους ίδιους διορθωτικούς μηχανισμούς με αυτούς που ενεργοποιούνται από τοπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά προκειμένου να απλοποιήσουν τα

συμφωνικά συμπλέγματα, όπως και τα παιδιά στα Παραδείγματα 2, 3 και 4, δηλαδή απλοποίηση μέσω απαλοιφής ενός από τα δύο μέλη του συμφωνικού συμπλέγματος (5α-5β), επένθεσης/ανάπτυξης φωνήεντος (5γ) και συγχώνευσης (5δ, 5ε).

Παράδειγμα 5

| | |
|--------------------------------------|----------------|
| α. / bl ú.za/ → [bú.za] | ‘μπλούζα’ (S3) |
| β. / ksi .fí.as/ → [si.fí.as] | ‘ξιφίας’ (S2) |
| γ. / kl ó.un/ → [ka.ló.un] | ‘κλόουν’ (S1) |
| δ. / fr ú.ta/ → [θú.ta] | ‘φρούτα’ (S2) |
| ε. / kr é.as/ → [sé.as] | ‘κρέας’ (S2) |

Τα Παραδείγματα 6 και 7 αναδεικνύουν περιπτώσεις δυσερμήνευτων γλωσσικών αποκλίσεων. Πιο συγκεκριμένα, απαντώνται περιπτώσεις αντιμετάθεσης συμφώνων, μια διαδικασία η οποία οδηγεί στην τροποποίηση της συλλαβικής δομής, οπότε οι ετεροσυλλαβικές ακολουθίες τρέπονται σε ταυτοσυλλαβικά συμφωνικά συμπλέγματα (6α, 6β) αλλά και το αντίθετο (6γ, 6δ, 6ε).

Παράδειγμα 6

| | |
|--|-------------------|
| α. /pa l .tó/ → [pla.tò] | ‘παλτό’ (S4) |
| β. / ther .mó.me.tro/ → [θre.mó.me.to] | ‘θερμόμετρο’ (S1) |
| γ. /a.e.ro. pl á.no/ → [a.e.ro l .pá.no] | ‘αεροπλάνο’ (S2) |
| δ. /a. θli .tís/ → [a l .θi.tís] | ‘αθλητής’ (S5) |
| ε. /i.ra. kl ís/ → [i.ra l .kís] | ‘Ηρακλής’ (S4) |

(δεδομένα από Tzakosta & Stavgiannoudaki 2013)

Στο Παράδειγμα 7 έχουμε περιπτώσεις εσωτερικής και ποιοτικής τροποποίησης των συμφωνικών συμπλεγμάτων (7β, 7γ, 7δ), ακόμη και αύξηση των μελών του συμφωνικών συμπλεγμάτων (διμελή < τριμελή) (7α, ε-θ).

Παράδειγμα 7

| | |
|--|-------------------|
| α. /a. kri .ða/ → [a. sts íl.ða] | ‘ακρίδα’ (S2) |
| β. / pr ò.va.to/ → [sp ò.ða.to] | ‘πρόβατο’ (S4) |
| γ. /tra. kt ér/ → [ka. xt ér] | ‘τρακτέρ’ (S2) |
| δ. / kt í.ri.a/ → [θ ti .ri.a] | ‘κτίρια’ (S4) |
| ε. / pra .si.no/ → [spra .si.no] | ‘πράσινο’ (S1) |
| στ. / fr á.u.la/ → [sfr á.u.la] | ‘φράουλα’ (S3) |
| η. / ji . mna .sti.cí/ → [zil. mna .sti.cí] | ‘γυμναστική’ (S1) |
| θ. /ka.t si .kes/ → [ka.t si . kses] | ‘κατοίκες’ (S4) |

(δεδομένα από Tzakosta & Stavgiannoudaki 2013)

Η συμφωνική αρμονία είναι μία ακόμη διαδικασία τεμαχιακής/φωνημικής απλοποίησης υπό την έννοια ‘διορθώνει’ τους τύπους-στόχους με σκοπό την διευκόλυνση της γλωσσικής πραγμάτωσης. Στα δεδομένα στο Παράδειγμα 8, τα κορονιδικά είναι τα σύμφωνα που στατιστικώς είναι συχνότεροι προκλητές συμφωνικής αρμονίας, ως προς τον τόπο άρθρωσης (5α-β), ενώ τα στιγμικά συμφωνικά τεμάχια είναι τα σύμφωνα τα οποία είναι συχνότεροι προκλητές συμφωνικής αρμονίας ως προς τον τρόπο άρθρωσης (8ε, 8η, 8θ). Ως προς την ηχηρότητα, ο προκλητής είναι ασαφής (βλ. Tzakosta 2007, για εκτεταμένη

συζήτηση). Τα σχήματα συμφωνικής αρμονίας που μόλις περιγράφηκαν είναι κοινώς εμφανιζόμενα στα παιδιά, ανεξαρτήτως αναπτυξιακής -άρα και ηλικιακής- φάσης.

Παράδειγμα 8

| | | |
|-----------------------------|-----------|----------------|
| α. /fi.lá.ca/ → [fi.lá.ta] | ‘φιλάκια’ | (B.M: 2;02.12) |
| β. /ci.θά.ra/ → [ti.θά.ra] | ‘κιθάρα’ | (I: 3;02.13) |
| γ. /ða.ská.la/ → [ya.ká.la] | ‘δασκάλα’ | (Kon: 2;0.22) |
| δ. /tra.pe.zi/ → [pa.pe.ji] | ‘table’ | (Me: 2;0.06) |
| ε. /fe.gá.ri/ → [be.gá.li] | ‘φεγγάρι’ | (D: 2;03) |
| ζ. /tri.yo.no/ → [ti.xo.no] | ‘τριγωνό’ | (I: 3;04.26) |
| η. /sta.vrós/ → [ba.bó] | ‘σταυρός’ | (B.M: 1;10.18) |
| θ. /ða.gó.ni/ → [ga.gó.ne] | δαγκώνει’ | (B.M: 2;05.07) |

Τα παραπάνω δεδομένα γλωσσικής ποικιλίας, τα οποία αναδεικνύουν τα απρόσμενα αναπτυξιακά μονοπάτια που ακολουθούν τα παιδιά κατά την ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας τους, λαμβάνουν επιπλέον θεωρητική υποστήριξη από διαλεκτικά δεδομένα, όπως αυτά που εμφανίζονται στο Παράδειγμα (9). Ενδεικτικά δεδομένα αφομοίωσης προέρχονται από δεδομένα της κρητικής διαλέκτου. Η διαχρονική παρουσία των διορθωτικών μηχανισμών αφομοίωσης καθιστούν την τελευταία έναν ιστορικά ισχυρό μηχανισμό απλοποίησης (βλ. και Τζακώστα υπό δημ.).

Παράδειγμα 9

| | |
|----------------------------|--------------|
| α. tétɕa → téθɕa | ‘τέττοια’ |
| β. spítɕa → spíθɕa | ‘σπίτια’ |
| γ. xristɕanós → xrisθɕanós | ‘χριστιανός’ |
| δ. aróstɕa → aróθɕa | ‘αρρώστεια’ |
| ε. máτɕa → máθɕa | ‘μάτια’ |

(Κρήτη, Κοντοσόπουλος, 1997)

Στο επίπεδο του μορφολογικού τομέα της γλώσσας θα συζητήσουμε δεδομένα από τη διαδικασία σύνθεσης λέξεων. Διάφορες μελέτες, τόσο θεωρητικές όσο και εφαρμοσμένες, έχουν επισημάνει ότι η σύνθεση ορίζεται από κάποιες σημαντικές αρχές και κανόνες, οι οποίοι ισχύουν διαγλωσσικά, τόσο διαχρονικά όσο και συγχρονικά (βλ. ενδεικτικά Anastasiadi-Simeonidi, 1983 · Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 1986, 1996α, 1996β · Drachman & Malikouti-Drachman, 1994; Nespor & Ralli, 1994 1996 · Ράλλη, 2005, 2007). Μελέτες με φυσικούς ομιλητές της Ελληνικής κατέδειξαν ότι οι θεμελιώδεις κανόνες της σύνθεσης, δηλαδή α) τα είδη σύνθεσης ανάλογα με τη θέση του τόνου, β) τη θέση της κεφαλής, γ) την ύπαρξη και τον ρόλο του συνδετικού φωνήεντος, συνιστούν μείζονες αντιληπτικούς δείκτες οι οποίοι διευκολύνουν την κατάκτηση της σύνθεσης (Kostantzou, Varlokosta, & Vlassopoulos, 2015; Tsiamas, Jarema, Kehayia, & Chilingaryan, 2015 · Tzakosta 2009; Τζακώστα & Μανωλά, 2012). Σε ανάλογα αποτελέσματα οδηγήθηκαν και έρευνες σχετικά με την εκμάθηση της ελληνικής σύνθεσης από διάφορες ομάδες αλλόγλωσσων ομιλητών (βλ. Kalligiannaki & Tzakosta, 2013 · Tzakosta 2009, 2010, 2011α, 2011β · Tzakosta & Koufou, 2017 · Tzakosta & Mamadaki, 2013 · βλ. και Τζακώστα, 2017, για αναλυτική επεξεργασία της βιβλιογραφίας και συζήτηση).

Ενδεικτικά, παρουσιάζουμε πίνακες με τις επιδόσεις φυσικών ομιλητών σε δύο ερωτηματολόγια υπαρκτών (E1) και μη υπαρκτών σύνθετων λέξεων (E2) σε σχέση με τους κανόνες σύνθεσης που προαναφέρθηκαν (βλ. Τζακώστα, 2017, για εκτενή συζήτηση). Στην πειραματική δραστηριότητα χρησιμοποιήθηκαν δύο ερωτηματολόγια (E1, E2) με τα οποία ζητήσαμε από 40 φυσικούς ομιλητές να σχηματίσουν σύνθετους τύπους (βλ. Tzakosta, 2009). Συγκεκριμένα, το E1 ζητούσε τον σχηματισμό υπαρκτών σύνθετων, ενώ το E2 ζητούσε τον σχηματισμό μορφολογικά

ορθών, αλλά σημασιολογικά ασαφών ή μη δόκιμων σύνθετων τύπων. Το ηλικιακό εύρος των φυσικών ομιλητών ήταν τα 18-58 έτη και είχαν όλοι λάβει τεχνική ή πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Στον Πίνακα 3 διαπιστώνουμε ότι οι φυσικοί ομιλητές έχουν ανάλογες επιδόσεις στις E1 ως προς την προτίμηση του είδους σύνθετων λέξεων. Ωστόσο, στο E2, δηλαδή στο ερωτηματολόγιο που εξετάζει την επιλογή κανόνων η οποία δεν επηρεάζεται από τη γνώση του υπάρχοντος λεξιλογίου, η τάση για σύνθετα του είδους [[θέμα + θέμα] + παραγωγ. κτλξ]], στα οποία ο τόνος μετακινείται στην προπαραλήγουσα συλλαβή του παραγόμενου τύπου, είναι σαφής.

Πίνακας 3 Εσωτερική δομή - είδη σύνθετων (ποσοστά %)

| | [[θέμα + θέμα] + παραγωγ. κτλξ]] | [Θέμα + λέξη] |
|-------------|-------------------------------------|---------------|
| E1 | 50 | 50 |
| E2 | 64 | 36 |
| M.O. | 57 | 43 |

Στον Πίνακα 4 η προτίμηση του δεύτερου συνθετικού ως κεφαλής της σύνθετης λέξης, δηλαδή ως συστατικού το οποίο αποδίδει το κυρίως νόημα στη λέξη, είναι απόλυτη στο E1 και συντριπτική στο E2. Η δεξιόστροφη κεφαλή απαντάται στην πλειοψηφία των γλωσσών του κόσμου (βλ. Τζακώστα, 2017, για αναλυτική συζήτηση).

Πίνακας 4 Θέση της κεφαλής της σύνθετης δομής (ποσοστά %)

| | Κεφαλή - δεξιά | Κεφαλή - αριστερά |
|-------------|----------------|-------------------|
| E1 | 100 | 0 |
| E2 | 90 | 10 |
| M.O. | 95 | 5 |

Τέλος, ο Πίνακας 5 αποδεικνύει την αναγκαιότητα χρήσης του συνδετικού φωνήεντος ως ασφαλούς δείκτη για τη σύνθεση λέξεων ακόμη και σε έστω και λίγες περιπτώσεις όπου η χρήση του δεν είναι απαραίτητη. Γενικά, το συνδετικό φωνήεν χρησιμοποιείται σωστά.

Πίνακας 5 Χρήση συνδετικού φωνήεντος σε σύνθετες δομές (ποσοστά %)

| | Παρόν- απαραίτητο | Παρόν - μη απαραίτητο | Απόν απαραίτητο | - Απόν - μη απαραίτητο |
|-------------|----------------------|--------------------------|--------------------|---------------------------|
| E1 | 84 | 4 | 0 | 12 |
| E2 | 85 | 0 | 0 | 15 |
| M.O. | 84,5 | 2 | 0 | 13,5 |

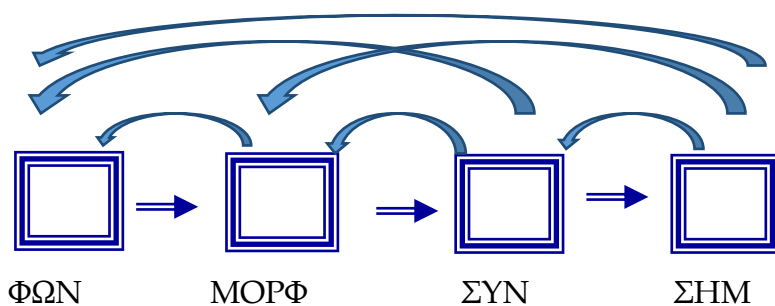
Οι τάσεις που εμφανίζονται στους Πίνακες 3, 4 και 5 αποτυπώνονται και στα διαχρονικά και διαλεκτικά δεδομένα της Ελληνικής στο Παράδειγμα 10 (βλ. (10α-β) και (10γ-ε), αντιστοίχως). Σε όλα τα δεδομένα στο Παράδειγμα 10 χρησιμοποιείται το συνδετικό φωνήεν, ενώ η κεφαλή τίθεται στα δεξιά του σύνθετου τύπου. Επίσης, σε όλες τις περιπτώσεις

πλην του 10ε ο τόνος αναβιβάζεται στην προπαραλήγουσα. Τα δεδομένα στο Παράδειγμα 10 αποδεικνύουν ότι οι κανόνες της σύνθεσης είναι διαχρονικά ισχυροί για τα Ελληνικά, γεγονός που αποδεικνύεται και από την εμφάνιση των κανόνων αυτών και στις διαλεκτικές ποικιλίες. Η Τζακώστα (υπό δημ.) υπογραμμίζει ότι οι διαχρονικά ισχυροί κανόνες είναι αυτοί οι οποίοι είναι αντιληπτικά ισχυροί αλλά και επιβιώνουν σε επίπεδο παραγωγής στη γλωσσική ανάπτυξη. Κατά συνέπεια, ο βαθμός απόκλισης από την ορθή χρήση τους στο επίπεδο της τυπικής ανάπτυξης σχετίζεται με τον βαθμό κατάκτησης ή εκμάθησης της γλώσσας (βλ. επίσης Τζακώστα, 2017, για αναλυτική συζήτηση).

Παράδειγμα 10

- α. κλαυσιγελως (κλάμα + γέλιο)
 β. ιατρόμαντις (ιατρός + μάντης) (Manolessou & Tsolakidis, 2009)
 γ. σόασπρος < ολόασπρος
 δ. σόντρετα < ολόισια
 ε. σογερνώ < γερνώ πολύ (Ralli, 2009)

Με δεδομένη την παραπάνω συζήτηση, θεωρούμε ότι έχει γίνει σαφές πως η γλωσσική ανάπτυξη χαρακτηρίζεται: α) από εκτεταμένη ποικιλία τόσο στην αντίληψη όσο και στην πραγμάτωση του λόγου, β) από την παλινδρόμηση σε προηγούμενες αναπτυξιακές φάσεις, και γ) από την απουσία σαφών ηλικιακών ορίων, η οποία εκφράζεται μέσα από την παλινδρόμηση που προαναφέρθηκε, και τα οποία καθορίζουν και προβλέπουν τη σειρά της γλωσσικής ανάπτυξης. Το γεγονός αυτό συνιστά σοβαρή ένδειξη, από τη μια μεριά, ότι η ανάπτυξη δεν είναι σειραϊκή, αλλά καθορίζεται από την αλληλεπίδραση των επιπέδων γραμματικής ανάλυσης (βλ. σχήμα 7) καθώς και από πλήθος εξωγλωσσικών παραγόντων, παραγόντων οι οποίοι εξαρτώνται από το κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, καθώς και από την συμπεριφορά των ομιλητών, οι οποίοι είναι δυνατόν να επηρεάζουν την ανάπτυξη. Επομένως, η γλωσσική παλινδρόμηση δεν είναι συνώνυμη της γλωσσικής οπισθοδρόμησης, αλλά είναι προϊόν του ελέγχου και της παγίωσης της υπάρχουσας γνώσης.



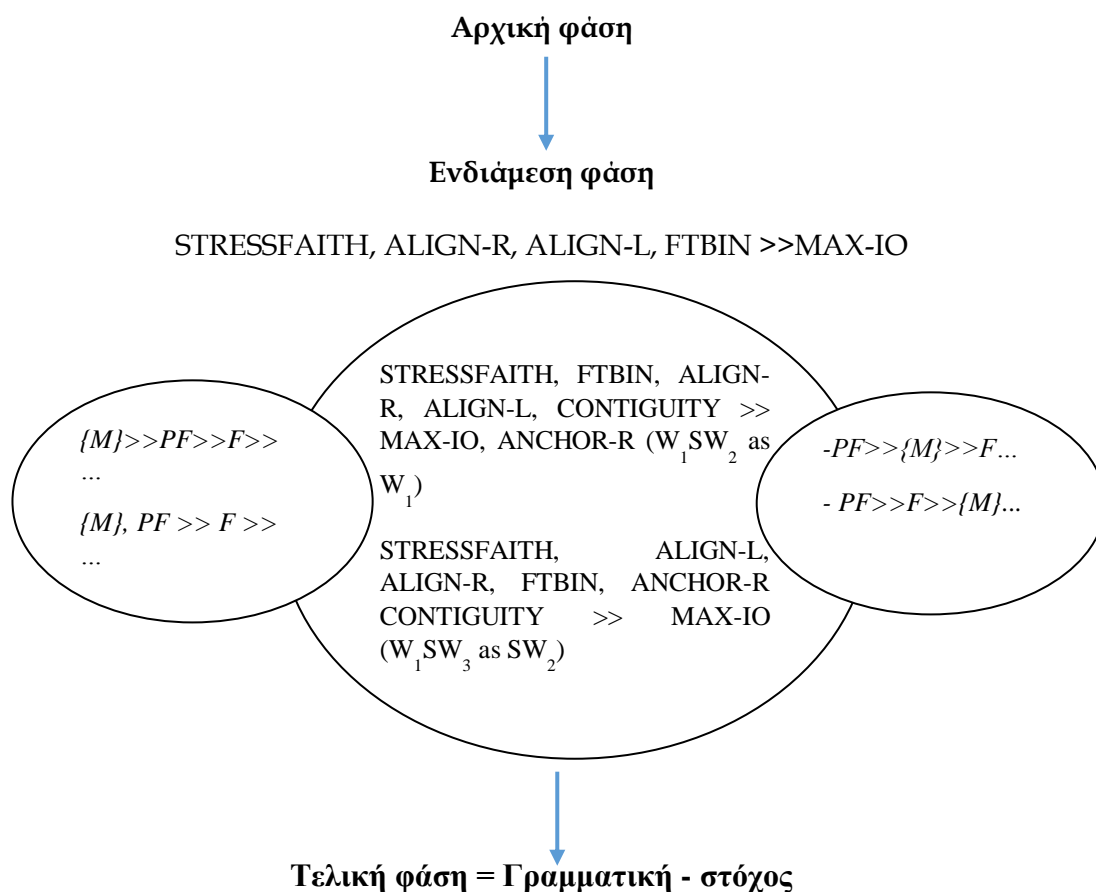
Σχήμα 7 'Πραγματική' σειρά ανάπτυξης επιπέδων γραμματικής ανάλυσης

Από την άλλη μεριά, η ποικιλία και η αναμενόμενη, όπως φαίνεται, απόκλιση κατά τη διαδικασία γλωσσικής ανάπτυξης αποτελούν ένδειξη ότι η γλωσσική ανάπτυξη δεν εξελίσσεται σε στάδια, αλλά σε αναπτυξιακές φάσεις - χωρίς πάντοτε σαφή όρια, ιδιαιτέρως ηλικιακά, μεταξύ των οποίων - στις οποίες οι τυπολογικές συγγένειες και οι στατιστικές συχνότητες παίζουν σημαντικότατο ρόλο. Όπως δείχνει το Σχήμα 8, η ανάπτυξη κατά το ΜΠΠΓ απλώνεται σε τρεις μείζονες αναπτυξιακές φάσεις. Η *αρχική φάση* (initial phase) συνιστά το σημείο εκκίνησης στη γλωσσική ανάπτυξη, το οποίο συχνά δεν μπορεί να καταγραφεί σαφώς ή πλήρως.

Η *ενδιάμεση φάση* (intermediate phase) συνιστά την πιο σύνθετη φάση της διαδικασίας της γλωσσικής ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, κατά την ενδιάμεση φάση τα παιδιά

εκτίθενται σε πλήθος δεδομένων. Τα παιδιά συγκρίνουν τους δικούς τους τύπους σε επίπεδο τόσο αντίληψης όσο και παραγωγής λόγου με τους τύπους στους οποίους εκτίθενται. Κατά τη διαδικασία αυτή, άλλα γλωσσικά ερεθίσματα πιθανώς ταυτίζονται με αυτά των παιδιών και, συνεπώς, η γραμματική των παιδιών ταυτίζεται με τη γραμματική ή τις γραμματικές των ενηλίκων. Άλλα όμως ερεθίσματα διαφέρουν περισσότερο ή λιγότερο από τους παραγόμενους τύπους των παιδιών. Η 'σύγκρουση' αυτή διευθετείται από τις στατιστικά σημαντικές γραμματικές, οι οποίες αποτυπώνουν τα συχνότερα εμφανιζόμενα γλωσσικά ερεθίσματα και διευκολύνουν την ανακάλυψη των αναπτυξιακών μονοπατιών, τα οποία αντιστοιχούν σε πιθανές γραμματικές της γλώσσας-στόχου. Η περιήγηση των παιδιών στα διάφορα αναπτυξιακά μονοπάτια ερμηνεύει την ποικιλότητα και την γλωσσική παλινδρόμηση.

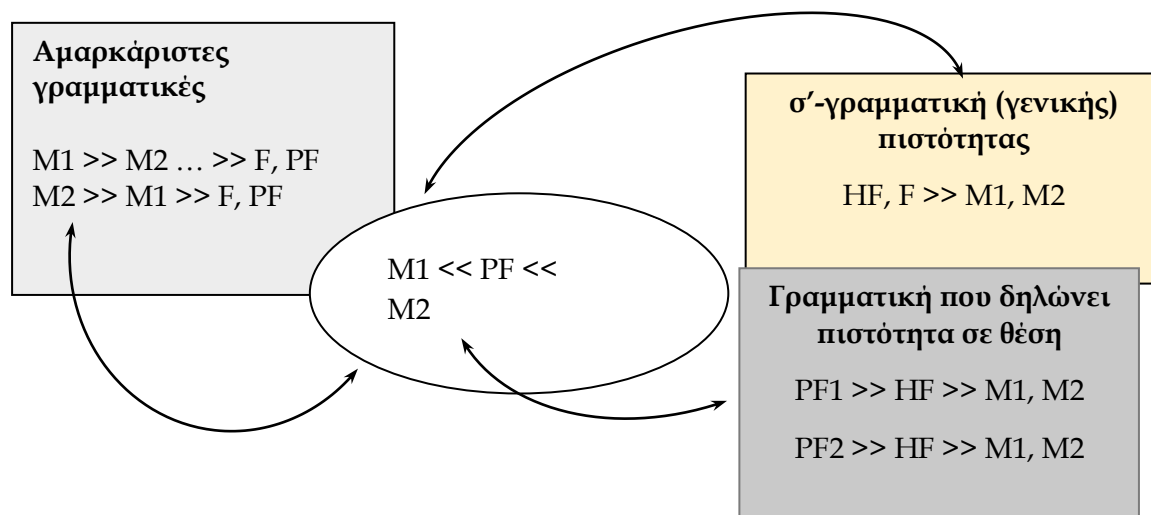
Η τελική φάση (final phase) σηματοδοτεί την ολοκλήρωση της γλωσσικής ανάπτυξης. Σε αυτήν την φάση η γραμματική που χρησιμοποιούν τα παιδιά εξομοιώνεται με τη γραμματική της γλώσσας-στόχου, δηλαδή τη γραμματική που χρησιμοποιεί ο ενήλικας. Τα Σχήματα 8 και 9 συνοιστούν δύο εκφάνσεις του ΜΠΠΓ. Στόχος των Σχημάτων είναι να γίνει κατανοητός ο ρόλος των περιφερειακών γραμματικών.



Σχήμα 8 Το Μοντέλο των Πολλαπλών Παράλληλων Γραμματικών σχηματικά

Η ενδιάμεση φάση της γλωσσικής ανάπτυξης κατά το ΜΠΠΓ αποτυπώνεται αναλυτικότερα στο Σχήμα 9. Στο Σχήμα αυτό, η γραμματική ή οι γραμματικές των παιδιών, οι οποίες εμφανίζονται στον κεντρικό ελλειπτικό κύκλο, επηρεάζονται από περιφερειακές γραμματικές (αυτές στα παραλληλόγραμμα πλαίσια), οι οποίες φέρουν διαφορετικά στατιστικά φορτία. Συγκεκριμένα, οι γραμματικές του κεντρικού κύκλου είναι συχνότερα εμφανιζόμενες και αυτές οι οποίες οδηγούν στην γραμματική της γλώσσας-στόχου, ενώ οι

περιφερειακές γραμματικές είναι οι λιγότερο συχνά εμφανιζόμενες. Επομένως, η επίδραση των γραμματικών πάνω στις υπό διαμόρφωση γραμματικές των παιδιών εξαρτάται από τη στατιστική σημαντικότητα αυτών των γραμματικών.



Σχήμα 9 Η ενδιάμεση φάση της γλωσσικής ανάπτυξης κατά το ΜΠΠΓ

Συνοψίζοντας τη συζήτηση, τα σημαντικά πλεονεκτήματα του ΜΠΠΓ έναντι του κλασικού ΓΜ ως πλαισίου ερμηνείας της γλωσσικής ανάπτυξης αποτυπώνονται στο ότι, αφενός δίνει 'χώρο' στην γλωσσική ποικιλότητα και ποικιλία και, αφετέρου αποδυναμώνει τα αυστηρά ηλικιακά όρια ως πλαίσια εμφάνισης συγκεκριμένων γλωσσικών σχημάτων. Το ΜΠΠΓ ενσωματώνει στατιστικά μοντέλα ανάλυσης και επεξεργασίας της γλώσσας, ώστε να ερμηνεύεται καλύτερα και πληρέστερα η σειρά της ανάπτυξης (βλ. Revithiadou & Tzakosta, 2004α, 2004β).

Ένα επιπλέον πλεονέκτημα του ΜΠΠΓ είναι ότι οι πολλαπλές παράλληλες και στατιστικώς σημαντικές γραμματικές της ενδιάμεσης φάσης, από τη μια μεριά, ερμηνεύουν την ισχύ συγκεκριμένων κανόνων και αρχών τόσο στη διαχρονική όσο και τη συγχρονική διάσταση της Ελληνικής και, από την άλλη μεριά, αναδεικνύουν τους ίδιους κανόνες και αρχές ως συνεκτικούς κρίκους ανάμεσα στη διαχρονία και τη συγχρονία της γλώσσας (βλ. Chomsky, 1988, McMahon, 2000). Με άλλα λόγια, το ΜΠΠΓ υπογραμμίζει ότι η σειρά της γλωσσικής ανάπτυξης συνιστά ένα παράλληλο της σειράς εξέλιξης μιας γλώσσας στη διαχρονία της. Με αυτήν την έννοια η γλωσσική ανάπτυξη δεν εξελίσσεται σε στάδια, αλλά σταδιακά. Συνεπώς, το ΜΠΠΓ μπορεί να αποτελέσει ένα ενιαίο μοντέλο θεώρησης μιας μη σειραϊκής, αλλά σταδιακής ανάπτυξης και εξέλιξης μιας γλώσσας.

Στο επίπεδο της γλωσσικής διδασκαλίας, το ΜΠΠΓ συνιστά ένα θεωρητικό πλαίσιο το οποίο προωθεί την υιοθέτηση κανονιστικών, αλλά όχι αυστηρά ρυθμιστικών στρατηγικών στη γλωσσική διδασκαλία τόσο της μητρικής όσο και της δεύτερης ξένης γλώσσας. Συγκεκριμένα, το ΜΠΠΓ παρέχει τη δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές να ανακαλύπτουν τους πιθανούς γλωσσικούς εκφραστικούς τρόπους, άλλους συχνότερα κι άλλους σπανιότερα εμφανιζόμενους ή χρησιμοποιούμενους, τα γλωσσικά συγκείμενα και περικείμενα στα οποία αυτοί εμφανίζονται, τον βαθμό αποδεκτότητας αυτών των εκφραστικών τρόπων και τα όρια του 'γλωσσικού λάθους'. Για να το θέσουμε διαφορετικά, το ΜΠΠΓ αναδεικνύει τη δυναμική της γλώσσας και επαναπροσδιορίζει το 'γλωσσικώς

ορθό' ως προϊόν της αλληλεπίδρασης γλωσσικών κανόνων και γλωσσικής χρήσης. Για να δώσουμε μερικά παραδείγματα, σε ένα τέτοιο θεωρητικό πλαίσιο διάλεκτοι και πρότυπη γλώσσα συνιστούν γλωσσικά συστήματα με διαφορετικές ιεραρχήσεις των κοινών τους περιορισμών. Επίσης, τυπική και μη τυπική ανάπτυξη διαφοροποιούνται ως προς τον χρόνο μέσα στον οποίο λαμβάνουν (ή τελικά δεν λαμβάνουν) χώρα οι επανιεραρχήσεις των περιορισμών. Τέλος, οι φάσεις ανάπτυξης της δεύτερης/ξένης γλώσσας αντικατοπτρίζονται στις επανιεραρχήσεις περιορισμών της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας. Σε ένα χαμηλό επίπεδο γλωσσομάθειας διαπιστώνεται υψηλή ιεράρχηση των περιορισμών της μητρικής γλώσσας, ενώ σε ένα υψηλό επίπεδο γλωσσομάθειας οι περιορισμοί της δεύτερης/ξένης γλώσσας κερδίζουν έδαφος και μια υψηλή θέση στην ιεραρχία.

Σύνοψη

Στόχος του άρθρου ήταν η κριτική ανασκόπηση των θεωρητικών μοντέλων ανάλυσης της γλωσσικής ανάπτυξης και του παιδικού λόγου. Εστίασαμε στη συζήτηση στο ρόλο του περιβάλλοντος, εν προκειμένω του πως η συχνότητα εμφάνισης των γλωσσικών τύπων και, κατά συνέπεια, της έκθεσης των παιδιών σε αυτούς, και της γενετικής προδιάθεσης στον βαθμό που (μπορούν να) επηρεάζουν τη γλωσσική ανάπτυξη, καθώς και τον κεντρικό ρόλο του σταδίου ως ακριβώς προσδιορισμένου πεδίου της γλωσσικής ανάπτυξης. Ιδιαίτερη έμφαση δώσαμε στο *Μοντέλο των Πολλαπλών Παράλληλων Γραμματικών* (Multiple Parallel Grammars Model, Tzakosta, 2004b), το οποίο φαίνεται ικανό να προσπελάσει θεωρητικά θέματα που αφορούν την 'σταδιακή' γλωσσική ανάπτυξη που προηγούμενα μοντέλα αγνοούσαν ή απέφευγαν να αγγίξουν, καθώς και την σταδιακή εξέλιξη μιας γλώσσας στην διαχρονία της.

Συγκεκριμένα, το ΜΠΠΓ είναι σε θέση να προβλέψει και να ερμηνεύσει: α) τα τυπικά αλλά και μη τυπικά αναπτυξιακά μονοπάτια που είναι δυνατόν να ακολουθήσει η γλωσσική ανάπτυξη, ενσωματώνοντας την ποικιλότητα και τις παλινδρομήσεις που απαντώνται κατά τη διαδικασία της γλωσσικής ανάπτυξης στο επίπεδο της μητρικής ή των μητρικών γλωσσών ως τυπικών και αναμενόμενων χαρακτηριστικών της ανάπτυξης, στο επίπεδο της εκμάθησης των δεύτερων γλωσσών, β) τη μη τυπική ανάπτυξη, γ) τη διαχρονική εξέλιξη μιας γλώσσας, και δ) να προτείνει στρατηγικές οι οποίες είναι δυνατόν να οδηγήσουν σε μια ελαστικότερη, αλλά εξίσου κανονιστική, συνεπώς, αποτελεσματικότερη και αποδοτικότερη σειρά της διδασκαλίας διαφορετικών γλωσσικών δεδομένων.

Βιβλιογραφία

- Adam, G. (2002). *From variable to optimal grammar: Evidence from language acquisition and language change*. (Unpublished doctoral dissertation). Tel-Aviv University, Tel-Aviv.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. (1986). *Η νεολογία στην Κοινή Νεοελληνική*. Θεσσαλονίκη: Επιστημονική Επετηρίδα Φιλοσοφικής Σχολής.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. (1996α). Η νεοελληνική σύνθεση. Στο Γ. Κατσιμαλή & Φ. Καβουκόπουλος (Επιμ.), *Ζητήματα νεοελληνικής γλώσσας: Διδακτική προσέγγιση* (σσ. 97-120). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. (1996β). Η διδασκαλία των μη απλών λεξικών μονάδων. Στο *Η Νέα Ελληνική ως ξένη γλώσσα* (σσ. 129-149). Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν.
- Anastasiadi-Simeonidi, A. (1983). La composition en Grec Moderne d'un point de vue Diachronique. *Lalies*, 2, 77- 90.
- Anderson, S.R., & Lightfoot, D.W. (2002). *The Language organ. Linguistics as cognitive physiology*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Beaumont, J., Kenealy, P.M., & Rogers, M.J.C. (Eds.) (1996). *The Blackwell dictionary of neuropsychology*. Cambridge: Blackwell.
- Bickerton, D. (2009). *Adam's tongue. How humans made language, how language made humans*. New York: Hill & Wang.
- Bransford, J.D., Brown, A.L., & Cocking, R.R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Burling, R. (2005). *The talking ape. How language evolved*. Oxford: Oxford University Press.
- Chater, N., & Manning, C.D. (2006). Probabilistic models of language processing and acquisition. *Trends in Cognitive Sciences*, 10 (7), 335-344.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. The Hague: Mouton de Gruyter & Co.
- Chomsky, N. (1959). A review of B.F. Skinner's "Verbal behavior". *Language*, 35, 26-58.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, N. (1988). *Language and problems of knowledge: the Managua lectures*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, N. (2000). *New horizons in the study of language and mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (2002). *On nature and language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crain, S. (1991). Language acquisition in the absence of experience. *Behavioral and Brain Sciences*, 14 (4), 597-612.
- Crain, S. (2002). The continuity assumption. In I. Lasser (Ed.), *The Process of language acquisition* (pp. 3-24). Frankfurt: Peter Lang.
- Crain, S., & Pietroski, P. (2001). Why language acquisition is a snap. *The Linguistic Review*, 18 (1-2), 163-183.
- Croft, W., & Cruse, A.D. (2004). *Cognitive linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Darwin, C. (1859). *Origin of the species*. London: John Murray.
- Demuth, K. (1995). Markedness and the development of prosodic structure. In J. Beckman (Ed.), *Proceedings of NELS*, 25 (pp. 13-25). Amherst: GLSA, UMass/Amherst.
- Demuth, K., & Fee, J. (1995). *Minimal words in early phonological development*. Ms. Brown University, Providence, Rhode Island, and Dalhousie University, Halifax, Nova Scotia.
- Deutscher, G. (2005). *The unfolding of language. An evolutionary tour of mankind's greatest invention*. New York: A Henry Hold and company.
- Drachman, G., & Malikouti-Drachman, A. (1994). Stress and Greek compounding. *Phonologica*, 1992, 55-64.
- Eliot, L. (1999). *What's going in in there? How the brain and mind develop in the first five years of life*. New York/ London: Bantam Books.
- Fikkert, P. (1994). *On the acquisition of prosodic structure*. Ph.D. Dissertation, HIL/Leiden University. The Hague: Holland Academic Graphics.
- Fikkert, P., & Penner, Z. (1998). Stagnation in prosodic development of language-disordered children. *Proceedings of the 22nd Annual Boston University Conference on Language Development vol. 1* (pp. 201-212). Somerville: Cascadilla Press.
- Fodor, J. (1983). *The modularity of the mind*. Cambridge: MIT Press.
- Gazzaniga, M.S., Ivry, R.B., & Mangun, G.R. (1998). *Cognitive neuroscience. The biology of the mind*. New York/ London: Norton & company.

- Holt, J. (1983). *How children learn. Classics in child development*. New York: Merloyd Lawrence.
- Hornstein, N., & Lightfoot, D. (1981). *Explanation in linguistics: The logical problem of language acquisition*. London: Longman.
- Hurford, J.R. 1991. The evolution of the critical period for language acquisition. *Cognition*, 40, 159-201.
- Jackendoff, R. (2002). *Foundations of language: Brain, meaning, Grammar, Evolution*. Oxford: Oxford University Press.
- Jakobson, R. ([1941]/1968). *Child phonology, aphasia, and phonological universals*. The Hague: Mouton.
- Jakobson, R. (1971). *Studies on child language and aphasia*. The Hague: Mouton.
- Jenkins, L. (2000). *Biolinguistics. exploring the biology of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johanson, D.C., & Wong, K. (2009). *Lucy's legacy. The quest for human origins*. New York: Three Rivers Press.
- Johnson, J., & Salidis, J. (1996). The shape of early words: A prosodic developmental analysis. *Proceedings of the 20th Annual Boston University Conference on Language Development vol. 1* (pp. 386-396). Somerville: Cascadilla Press.
- Isac, D., & Reiss, C. (2008). *I-Language. An Introduction to Linguistics as Cognitive Science*. Oxford: Oxford University Press.
- Kalligiannaki, S., & Tzakosta, M. (2013). Common characteristics in compound formation: evidence from bilingual acquisition and L2 language learning. In N. Lavidas, Th. Alexiou & A.-M. Sougari (Eds.), *Major Trends in Theoretical and Applied Linguistics: Selected Papers from the 20th International Symposium of Theoretical and Applied Linguistics* (pp. 219-232). London: Versita.
- Karmiloff, K., & Karmiloff-Smith, A. (2001). *Pathways to language. From fetus to adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kellogg, N., & Kellogg, L.A. ([1933]/ 1967). *The ape and the child. A study of environmental influence upon verbal behavior*. New York & London: Hafner Publishing Company.
- Knight, C., Studdert-Kennedy, M., & Hurford, J.R. (Eds.) (2000). *The evolutionary emergence of language. Social function and the origins of linguistic form*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Konstantzou, K., Varlokosta, S., & Vlassopoulos, M. (2015, September). Compounding in Greek child language: evidence from typical development and specific language impairment. Paper presented at the *12th International Conference of Greek Linguistics*. Freie Universiteit, Berlin.
- Κοντοσόπουλος, Ν. (1997). *Θέματα κρητικής διαλεκτολογίας. Αναδημοσίευση μελετών*. Αθήνα: Βιβλιοεκδοτική Αναστασάκη.
- Lenneberg, E.H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Lieberman, P. (2000). *Human language and our reptilian brain*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lieberman, P. (2006). *Toward an evolutionary biology of language*. Cambridge: The Pelknap Press of Harvard University Press.
- Locke, J. ([1689]/ 1996). *An essay concerning human understanding*. Indianapolis, IN: Hackett Publishing Company.
- Lohuis-Weber, H., & Zonneveld, W. (1996). Phonological acquisition and Dutch word prosody. *Language Acquisition*, 5 (4), 245-283.

- Manolessou, I., & Tsolakidis, S. (2009). Greek coordinated compounds: Synchrony and diachrony. *Patras Working papers on linguistics* 1. Ανακτήθηκε από <http://academia.lis.upatras.gr/index.php/pwpl/article/view/14>
- Mapel, B. (1977). Philosophical criticism of behaviorism: An analysis. *Behaviorism*, 5 (1), 17-32. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/27758880>
- McCarthy, D. (1946). Language development in children. In L. Carmichael (Ed.), *Manual of child psychology* (pp. 476-581). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.
- McMahon, A. (2000). *Change, chance and optimality*. Oxford: Oxford University Press.
- Miller, G. (1995). *Glossa kai omilia [Language and speech]* [Επιμ. Σ. Βοσνιάδου, Μτφρ. Ι. Ετρεκτζόγλου, Ι. Διακίδου, & Ε. Παπαδημητρίου]. Αθήνα: Gutenberg.
- Nespor, M., & Ralli, A. (1994). Stress domains in Greek compounds: a case of Morphology phonology interaction. In *Themes of Greek linguistics I* (pp. 201-208). Amsterdam & New York: John Benjamins.
- Nespor, M., & Ralli, A. (1996). Morphology-phonology interface: phonological domains in Greek compounds. *The Linguistic Review*, 13, 357-382.
- Oblor, L.K., & Gjerlow, K. (1999). *Language and the brain*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Παναρέτου, Ε. (2010). *Θέματα γνωσιακής γλωσσολογίας*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Pavlov, I.P. (1927). *Conditioned reflexes: An investigation of the physiological activity of the cerebral cortex*. London: Oxford University Press.
- Piaget, J. (1956). *The language and thought of a child*. New York, NY: Harcourt Brace and Co.
- Pinker, S. (1984). *Language learnability and language development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Pinker, S. (1994). *The language instinct. The new science of language and mind*. Penguin books.
- Pinker, S. (1996). *Language learnability and language development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Pinker, S. (2007). *The stuff of thought: Language as a window into human nature*. New York/London: Penguin Books.
- Prince, A., & Smolensky, P. (2004). *Constraint interaction in generative grammar*. London/ New York: Wiley-Blackwell.
- Ράλλη, Α. (2005). *Μορφολογία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ράλλη, Α. (2007). *Η Σύνθεση λέξεων: Διαγλωσσική μορφολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ralli, A. (2009). Morphology meets dialectology: Insights from Modern Greek dialects. *Morphology*, 19, 87-105.
- Revithiadou, A., & Tzakosta, M. (2004α). Markedness hierarchies vs. positional faithfulness and the role of multiple grammars in the acquisition of Greek. *Proceedings of GALA 2003, Generative Approaches in Language Acquisition* (pp. 377-388). Utrecht: Utrecht University.
- Revithiadou, A., & Tzakosta, M. (2004β). Alternative grammars in acquisition: Markedness-vs. faithfulness-oriented learning. *E-Proceedings of the 28th Boston University Conference on Language Development*.
- Shaffer, D.R., Kipp, K., Wood, E., & Willoughby, T. (2009). *Developmental psychology: Childhood and adolescence* (Third Canadian Edition). Toronto: Nelson.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Smith, N.V. (1973). *The acquisition of phonology: A case study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, N., & Tsimpili, I.-M. (1995). *The mind of a savant. Language learning and modularity*. Cambridge: Blackwell.
- Tattersall, I. (1998). *Becoming human: Evolution and human uniqueness*. San Diego: A Harvest Book.
- Tesar, B., & Smolensky, P. (2000). *Learnability in optimality theory*. Massachusetts: MIT Press.
- Τζακώστα, Μ. (2017). Σύνθεση λέξεων από φυσικούς και αλλόγλωσσους ομιλητές της ελληνικής: δείκτες γλωσσομάθειας/ διγλωσσίας. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 133-158.
- Τζακώστα, Μ. (υπό δημ.). Κοινά γλωσσικά μονοπάτια στη διαχρονία και τη συγχρονία της ελληνικής: πώς η γλωσσική αλλαγή και η γλώσσα των παιδιών δείχνουν το δρόμο για μια 'ορθή' γλωσσική διδασκαλία. Στον *Αφιερωματικό τόμο για τον Εμμανουήλ Κριαρά*. Ρέθυμνο: Σύλλογος Φιλολόγων Ρεθύμνου.
- Τζακώστα, Μ., & Μανωλά, Δ. (2012). Κατανόηση και παραγωγή συνθέτων από παιδιά προσχολικής ηλικίας: διδακτικές προεκτάσεις. Στο Κ.Δ. Μαλαφάντης, Ν. Ανδρεαδάκης, Δ. Καραγιώργος, Γ. Μανωλίτσης, & Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Πρακτικά του 7ου συνεδρίου της παιδαγωγικής εταιρίας Ελλάδας - ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα*. Τόμος Β' (σσ. 1119-1130). Αθήνα: Διάδραση.
- Tomasello, M. (1995). Language is not an instinct. *Cognitive Linguistics*, 10, 131-156.
- Tomasello, M. (2000α). Do young children have adult syntactic competence? *Cognition*, 74, 209-253.
- Tomasello, M. (2000β). First steps towards a usage-based theory of language acquisition. *Cognitive Linguistics*, 11 1-2, 61-82.
- Tomasello, M. (2010). *Origins of human communication*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Tsiamas, A., Jarema, G., Kehayia, E., & Chilingaryan, G. (2015). Stress properties of Greek compounds: Psycholinguistic considerations. *Canadian Journal of Linguistics*, 60 (1), 25-50.
- Tzakosta, M. (2004α). Acquiring variable stress in Greek: an OT approach. *Journal of Greek Linguistics*, 5, 97-125.
- Tzakosta, M. (2004β). *Multiple parallel grammars in the acquisition of stress in Greek L1*. Ph.D. Dissertation. LOT Dissertation Series 93.
- Tzakosta, M. (2007). Genetic and environmental effects in L1 phonological acquisition: The case of consonant harmony in Greek child speech. *Journal of Greek Linguistics*, 8, 5-30.
- Tzakosta, M. (2009). Perceptual ambiguities in the formation of Greek compounds by native speakers. Στο Γ.Κ. Γιαννάκης, Μ. Μπαλταζάνη, Γ.Ι. Ξυδόπουλος & Τ. Τσαγγαλίδης (Επιμ.), *Ηλεκτρονικά Πρακτικά του 8ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας (8ICGL)* (σσ. 545-557). Ιωάννινα: Τμήμα Ελληνικής Φιλολογίας, Παν/μιο Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε από http://www.linguist-uoi.gr/cd_web/arkiki_en.htm
- Tzakosta, M. (2010). External and internal factors affecting compound formation in L2: the case of Dutch learners of Greek. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 30, 589- 601.
- Tzakosta, M. (2011α). L1 transfer in L2 Learning: compound forms in the speech of Turkish learners of Greek. In E. Kitis, E., N. Lavidas, N. Topintzi & T. Tsangalidis (Eds.), *Selected Papers from the 19th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics* (σσ. 459-468). Θεσσαλονίκη: Μονοχρωμία.
- Tzakosta, M. (2011β). L1 transfer in L2 word formation. Ηλεκτρονικά πρακτικά του 9ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας (σσ. 416-427). Σικάγο: Παν/μιο Σικάγου. Ανακτήθηκε από <http://www.ling.ohio-state.edu/ICGL/proceedings/>

- Tzakosta, M., & Koufou, K.-I. (2017). "Looking for an identity": Compound formation in the speech of Albanian learners of Greek. In M. Hirakawa, J. Matthews, K. Otaki, N. Snape & M. Umeda (Eds.), *Proceedings of the Pacific Second Language Research forum 2016* (pp. 225-230). Chuo University: The Japan Second Language Association.
- Tzakosta, M., & Mamadaki, M. (2013). Compound formation in L2 learning: the case of Bulgarian, Romanian and Russian learners of Greek. In Z. Gavriilidou, A. Efthimiou, E. Thomadakis & P. Kambakis-Vougiouklis (Eds.), *Selected Papers of the 10th International Conference of Greek Linguistics* (pp. 578-583). Komotini: Democritus University of Thrace.
- Tzakosta, M., & Stavgiannoudaki, A. (2013). Cluster production in Greek SLI children: a typological account of two-member consonant clusters. In Stavrakaki, S., M. Lalioti & P. Kanstantinopoulou (Eds.), *Advances in language acquisition* (pp. 454-463). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Tzakosta, M., & Vis, J. (2009). Perception and production asymmetries in Greek: evidence from the phonological representation of CC clusters in child and adult speech. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 29, 553-565.
- Watson, J.B. (1929). *Behaviorism. The modern note of psychology*. New York: W.W. Norton & Co.
- Van de Weijer, J. (2017). Emergent phonological constraints: the acquisition of *COMPLEX in English. *Acta Linguistica Academica*, 64 (1), 153-165.
- Weijer van de, J., & Tzakosta, M. (2017). The status of *COMPLEX in Greek. The status of *COMPLEX in Greek. In Th. Georgakopoulos, Th.-S. Pavlidou, M. Pechlivanos, A. Alexiadou, J. Androutsopoulos, A. Kalokairinos, S. Sopeteas & K. Stathi (Eds.), *Proceedings of the 12th International Conference of Greek Linguistics* (pp. 1259-1274). Berlin: Romiosini/ CeMoG.

Παρελήφθη: 2.8.2019, Αναθεωρήθηκε: 3.11.2019, Εγκρίθηκε: 4.11.2019