

ΑΠ/Β4

ΘΕΟΦΡΑΣΤΟΥ ΓΕΡΟΥ

ΕΙΔΙΚΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ

Α΄.

ΑΘΗΝΑ 1966

ΘΕΟΦΡΑΣΤΟΥ ΓΕΡΟΥ ΕΙΔΙΚΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ

31/8/66

Στον κ. Κ. Δ. Μπαρά

Με κάθε αγάπη.

Ν. Γ. Μ.

ΕΙΔΙΚΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ

123

ΕΙΔΙΚΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ

ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙ ΙΣΤΟΡΙΑΣ
ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
ΑΛΕΞΗ ΔΗΜΑΡΑ

Θ. ΓΕΡΟΥ

ΕΙΔΙΚΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ

ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ

ΤΟΜΟΣ ΠΡΩΤΟΣ

ΑΘΗΝΑ 1966

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

ΕΙΔΙΚΗ ΑΙΔΑΚΤΙΚΗ

ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

Π Ρ Ο Λ Ο Γ Ο Σ

Τὸ μικρὸ αὐτὸ βιβλίον : Εἰδικὴ διδασκική, Γλωσσικὰ μαθήματα, εἶναι μιὰ σειρά μαθημάτων, πὸν κάναμε στὴ Μετεκπαίδευση τῶν Δημοδιδασκάλων ἀπὸ τὸν Φεβρουάριον ὡς τὸν Ἰούλιον τῆς φετινῆς χρονιάς. Τὰ μαθήματα ἐτοιμάστηκαν βιαστικά, γιὰ νὰ καλύψουν μιὰν ὀρισμένη ἀνάγκη. Μιὰ συστηματικὴ παρουσίαση τοῦ ἑλληνικοῦ ἀπαιτεῖ τὴν προοπτικὴν τοῦ χρόνου, ἣ ὅποια λείπει. Σὲ μιὰ δευτέρω ἔκδοσιν πολλὰ πράγματα θὰ συμπληρωθοῦν καὶ θὰ ἀναθεωρηθοῦν.

Ἐλπίζουμε πὼς τὸ βιβλίον αὐτὸ καὶ σ' αὐτὴν τὴν ἀκόμῃ τὴν μορφήν θὰ εἶναι χρήσιμον στὸ δάσκαλον τοῦ Δημοτικοῦ Σχολείου, γιὰ τὸν ὅποιον καὶ ἐτοιμάστηκε. Γιὰ τὴν προετοιμασίαν τῶν πρώτων μαθημάτων, γιὰ τὴν θεωρίαν τῆς γλώσσας καὶ γιὰ τὰ γενετικὰ πρόβλημα, τρεῖς πηγὲς κυρίως μοῦ σιάθησαν πολύτιμες : τὸ φιλοσοφικὸν ἔργον τοῦ Ernest Cassirer καὶ τῆς Susanne K. Langer, οἱ γλωσσολογικὲς ιδέαι τοῦ Max Müller καὶ τοῦ Otto Jespersen καὶ τὰ ἐπιστημονικὰ συμπεράσματα γιὰ τὴν γλώσσαν, τοῦ Παυλῶφ.

Ἰούλιος 1966

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τὸ «τὶ» καὶ τὸ «πῶς» τῆς διδασκαλίας ἐπανέρχεται πάντα στὸ προσκήνιο ὅταν οἱ εἰδικοί, ἐκπαιδευτικοὶ λειτουργοὶ ὄλων τῶν βαθμίδων καὶ παιδαγωγοί, ἀσχολοῦνται μὲ ζητήματα διδακτικά. Ἀπὸ τῆ μιὰ εἶναι τὸ «τὶ» θὰ διδάξουμε, ἢ διδακτικὴ ὕλη, καὶ ἀπὸ τὴν ἄλλη τὸ «πῶς» θὰ διδάξουμε, ἢ μέθοδος. Τὰ τελευταῖα πενήντα χρόνια ἔγιναν πολλές συζητήσεις¹, χωρὶς νὰ καταλήξουν σὲ ὀριστικά συμπεράσματα, ποὺ νὰ εὐνοοῦν τὴ μιὰ ἢ τὴν ἄλλη ἄποψη, γιατί δὲν εἶναι δυνατὴ ἡ ὀριστικὴ καταδίκη τῆς μιᾶς καὶ ἡ ἐπικράτηση τῆς ἄλλης. Φαίνεται ἀκόμη, νὰ γίνεται μιὰ διαφοροποίηση ἀνάμεσα στοὺς λειτουργοὺς τῆς πρωτοβάθμιας παιδείας καὶ τοὺς λειτουργοὺς τῶν ἄλλων βαθμίδων. Οἱ ἐκπαιδευτικοὶ τῆς πρωτοβάθμιας παιδείας δίνουν μεγαλύτερο βάρος στὸ «πῶς» θὰ προσπελάσουν τὴν ὕλη τῶν διαφόρων κλάδων, ἐνῶ οἱ ἐκπαιδευτικοὶ λειτουργοὶ τῆς δευτεροβάθμιας καὶ τῶν ἄλλων βαθμίδων στὸ «τὶ» θὰ διδάξουν, στὴν ὕλη τὴν ὁποία θὰ προσφέρουν. Καὶ τὸ ἓνα καὶ τὸ ἄλλο εἶναι δικαιολογημένα ὡς ἓνα σημεῖο. Οἱ λειτουργοὶ τῆς πρωτοβάθμιας καὶ νὰ τὸ θέλουν, δὲν προφταίνουν νὰ γίνουν πανεπιστήμονες, εἰδικοί στὰ γλωσσικά, ἐπιστημονικά, μαθηματικά καὶ τεχνικά μαθήματα. Ἀντίθετα, οἱ λειτουργοὶ τῆς δευτεροβάθμιας εἶναι χωρισμένοι σὲ εἰδικότερες καὶ ἔχουν ὑποχρέωση νὰ γνωρίζουν τὴν ὕλη τῆς εἰδικότητάς τους². Οἱ λειτουργοὶ τῆς πρωτοβάθμιας παιδείας οἱ δημοδιδάσκαλοι, ἐργάζονται μὲ παιδιὰ μικρά, ποὺ μόλις ἔρχισαν τὴ συστηματικὴ καὶ ἐμπρόθετη μάθηση στὰ 5—6 χρόνια τῆς ζωῆς

τους και τή συνεχίζουν στις έξι τάξεις του Δημοτικού Σχολείου.

‘Η έργασία έδω είναι σκληρή και για τὸ μαθητὴ και για τὸ δάσκαλο. ‘Ο μαθητὴς κάνει τὴν πρώτη του γνωριμία με τούς διάφορους κλάδους του έπιστητοῦ. Παίρνει, θά λέγαμε, τις βασικές ιδέες από κάθε κλάδο, έργασία δύσκολη και πρωταρχική.

Για νά πετύχει ὁ δάσκαλος στο έργο του, θά πρέπει νά γνωρίζει α) τις βασικές ιδέες³ κάθε έπιστήμης και τὴ μεγάλη σημασία που έχουν για μιὰ σωστή προσπέλαση τῆς ὕλης του μαθήματος από τὸ μαθητὴ β) τὴν κατάλληλη μέθοδο για τὴν κάθε ηλικία και γ) τις άτομικές διαφορές τῶν μαθητῶν του.

Οί ίδιες ὑποχρεώσεις μπαίνουν και στο δάσκαλο τῆς δευτεροβάθμιας παιδείας, ἄν και γι’ αὐτὸν τὰ πράγματα εἶναι εύκολώτερα. Πρώτα ἀπ’ ὅλα, εἶναι ὁ ειδικὸς του μαθήματος τὸ ὁποῖο διδάσκει· έδω, τὸ «τὶ» εἶναι αὐτονόητο. Αὐτὸ ὅμως, δέ σημαίνει ὅτι εἶναι ἐλεύθερος νά αὐτοσχεδιάζει, χωρίς κανένα περιορισμό, κατὰ τὴ διδασκαλία. Εἶναι ὑποχρεωμένος νά προχωρεῖ με σύστημα και μέθοδο, ὀργανώνοντας τὸ μάθημά του και γνωρίζοντας τὴν ψυχική ιδιοσυστασία τῶν μαθητῶν του.

‘Η γλωσσική διδασκαλία. Για τὴ διδασκαλία τῆς γλώσσας μπαίνουν πρόσθετα καθήκοντα στο δάσκαλο. ‘Η γλώσσα εἶναι τὸ μέσο ἐπικοινωνίας, εἶναι ἐκφραση, εἶναι σκέψη. ‘Ολη ἡ έργασία του σχολείου στηρίζεται πάνω στη γλώσσα. ‘Η πνευματική ἀνάπτυξη του παιδιοῦ γίνεται με τὴν ὀμιλία, με τὸ διάλογο, με τὸ Λόγο. ‘Ο δάσκαλος θά βοηθήσει στὴν ἀνάπτυξη τῆς ὀμιλίας, του Λόγου. Αὐτὸς εἶναι ὁ ρόλος του. Νά γιατί πρέπει νά γνωρίζει τὴ γλώσσα καλά, νά τὴ σέβεται, νά μὴ τὴν «κακοποιεῖ». Νά γνωρίζει ἀκόμη τὸ βασικὸ ρόλο τῆς γλώσσας στὴν ὀλη πνευματική ἀνάπτυξη του παιδιοῦ.

Σημειώσεις :

1. I, Συκουτρή : «‘Η Διδασκαλία τῆς Νεοελληνικῆς Λογοτε-

χνίας». Έκδόται: Ίωάννης Δ. Κολλάρος και Σια, Ἀθήναι 1932.

... «Διότι ὁ ἐκπαιδευτικὸς μας κόσμος κατέχεται, ἰδίως τὰ τελευταῖα χρόνια, ἀπὸ ἓνα πρωτοφανῆ καὶ ἐπικίνδυνον πυρετὸν παιδαγωγισμοῦ, εἰς βάρος κάθε ἄλλης σοβαρωτέρας ἐνασχολήσεως μὲ τὴν ἐπιστημονικὴν γνῶσιν καὶ τὸ ἦθος, τὰ ὁποῖα, ὅταν ὑπάρχουν εὐρίσκουν συνήθως καὶ μόνα τῶν τὴν διδακτικὴν μέθοδον, ὅταν ὅμως δὲν ὑπάρχουν, καμμία σοφὴ μέθοδος δὲν ἔμπορεῖ ν' ἀναπληρώσῃ», σελ. 23.

... Θὰ ἦτο παρεξήγησις τῶν γραφομένων μου καὶ τελειῶς ἀντίθετον πρὸς τὰς προσωπικὰς μου πεποιθήσεις, ἂν κανεὶς μοῦ ἀπέδιδε καταφορὰν ἢ καὶ ὑποτίμησιν τῆς παιδαγωγικῆς ἐπιστήμης. Ἡ καταφορὰ μου στρέφεται ἐναντίον ἐκείνων, οἱ ὅποιοι παραγνωρίζουν, ὅτι πρέπει πρῶτα νὰ κατέχῃς, τί θὰ διδάξῃς, καὶ ἔπειτα θὰ ἐξετάσῃς, πῶς θὰ τὸ διδάξῃς. Πρέπει πρῶτα νὰ γνωρίζῃς καὶ νὰ αἰσθάνεσαι τὸν Σοφοκλέα (καὶ τὴν ἐποχὴν του καὶ τὸ δράμα γενικῶς) καὶ ἔπειτα θὰ εὕρῃς τὸν τρόπον, ὅ,τι γνωρίζεις καὶ αἰσθάνεσαι, νὰ τὸ καταστήσῃς προσιτὸν καὶ εἰς τὰ παιδιὰ...», σελ. 15, ὑπόσημ. (1).

2. Gilbert Highet: «Ἡ τέχνη νὰ διδάσκῃς», μετάφρ. Εὐαγ. Πανέτσου. Ἰκαρος, Ἀθήναι 1954.

... Τὸ πρῶτον καὶ τὸ πιὸ ἀναγκαῖον ἀπ' ὅλα, εἶναι ὅτι πρέπει νὰ ξέρῃ τὸ θέμα. Πρέπει νὰ ξέρῃ τί διδάσκει. Τοῦτο φαίνεται αὐτονόητον καὶ ὅμως δὲν γίνεται πάντοτε. Πάει νὰ πῇ, ὅτι ἂν ἡ δουλειὰ του εἶναι νὰ διδάσκῃ Χημεία, πρέπει νὰ ξέρῃ τὴ Χημεία. Δὲν φτάνει γιὰ τὸ δάσκαλον τῆς Χημείας νὰ ξέρῃ τόσα μόνον ἀπ' τὴ Χημεία, ὅσα διδάσκονται στὰ σχολεῖα καὶ ὅσα ἀπαιτοῦνται γιὰ τίς τελικὰς ἐξετάσεις. Πρέπει νὰ τὴν κατέχῃ καλὰ τὴν ἐπιστήμην τῆς Χημείας. Τουλάχιστον οἱς γενικὰς τῆς γραμμὰς πρέπει νὰ τὴν ξέρῃ καλὰ... σελ. 16—17.

3. Jerome Bruner: α) The Process of Education

β) On Knowing

Harvard University Press.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

«Γιὰ νὰ φτάσεις αὐτὸ πὺ ἀγνοεῖς, πρέπει νὰ διασχίσεις ἕνα δρόμο, πὺ εἶναι ὁ δρόμος τῆς ἀγνοίας.

Γιὰ νὰ φτάσεις ἐκεῖ πὺ δὲν εἶσαι, πρέπει νὰ περάσεις ἕνα δρόμο, μέσα στὸν ὁποῖο ἐσὺ δὲν εἶσαι.

Κι αὐτὸ πὺ ἀγνοεῖς, εἶναι τὸ μόνο πὺ ξέρεις.

Κι αὐτὸ πὺ κατέχεις, εἶναι αὐτὸ πὺ δὲν κατέχεις.

Κι ἐκεῖ πὺ εἶσαι, εἶναι ἐκεῖ πὺ δὲν εἶσαι».

T. S. Eliot (East Cocker) ¹.

Ἐ ὀ ρ ι σ μ ὸ ς τ οῦ ἄ ν θ ρ ὼ π ο υ

Τί εἶναι ὁ ἄνθρωπος; Ποιό εἶναι τὸ οὐσιαστικὸ ἐκεῖνο γνώρισμα, πὺ τὸν κάνει νὰ εἶναι ἄνθρωπος;

Εἶναι μιὰ συνεχιζόμενη προσπάθεια αὐτογνωσίας ². Ὁ ἄνθρωπος θέλει νὰ γνωρίσει τὸν ἄνθρωπο. Τὸ ἐρώτημα τί εἶναι ἄνθρωπος, θὰ συνεχίζεται: «Ποτέ νὰ μὴ σταματᾶς νὰ ρωτᾶς τὸν ἑαυτὸ σου καὶ νὰ ἀνεξετάζης τὸν ἑαυτὸ σου. Τί συμβαίνει ἐντὸς αὐτοῦ τοῦ μέρους τοῦ σώματός μου, τὸ ὁποῖον ὀνομάζω πνεῦμα (ἡγεμονικόν)» ³.

Ὁ ἄνθρωπος εἶναι ζῶον λόγον ἔχον, λέγει ὁ Ἀριστοτέλης. Εἶναι ζῶο λογικὸ. Ὁ λόγος ὀρίζει τὸν ἄνθρωπο ἀποκλειστικὰ ὡς ἄνθρωπο ⁴. Στὸ Ἰστωϊκισμὸ ἡ ἀνεξέταση καὶ ὁ αὐτοέλεγχος θεωρεῖται προνόμιο τοῦ ἀνθρώπου καὶ θεμελιῶδες καθήκον ⁵. Στὸν τέταρτο αἰῶνα τῆς χριστιανικῆς ἐποχῆς, ὁ λόγος δὲν ἔχει τὴ δύναμη νὰ δείξει τὸ δρόμο στὴ δι-

αύγεια και στην αλήθεια, γιατί είναι αυτός καθαυτός άσφαλής και σκεπασμένος με μυστήριο, που βρήκε τη λύση του μόνο με τη Χριστιανική αποκάλυψη⁶. 'Ο άνθρωπος δημιουργήθηκε κατ' εικόνα και όμοίωση με τὸ Θεό. Στην αρχική του κατάσταση, ο λόγος ήταν ἴσος με τὸ ἀρχέτυπό του. Ἀργότερα, μετὰ τὴν πτώση, ἡ πηγαία δύναμη τοῦ λόγου ἔχασε τὴν καθαρότητα καὶ τὴ διαύγειά της. Για τὸ Θωμᾶ Ἀκουίνα, τὸ λογικὸ ἔχει μεγαλύτερη δύναμη, ἀλλὰ μόνο με τὴ βοήθεια τῆς Θείας Χάριτος⁷ κάνει ὀρθὴ χρῆση τῶν δυνάμεών του.

Με τὸν Κοπέρνικο καὶ τὸν Montaigne ἐπαναπατρίζεται ἡ δύναμη τοῦ ἀνθρώπινου λογικοῦ. Οὔτε ὁ ἄπειρος κόσμος μπορεῖ νὰ βάλει ἐμπόδια στὸν ἀνθρώπινο λογισμό. 'Ο Diderot ὁραματίζεται μιὰ παραπέρα ἀνάπτυξη τῆς ἀνθρώπινης σκέψης, πού νὰ στηρίζεται πάνω σὲ μιὰ ἐπιστήμη με συγκριμένη μορφή.

'Ο Δαρβίνοσ ἀνατρέπει τοὺς αὐθαίρετους περιορισμοὺς ἀνάμεσα στὶς διάφορες μορφές τῆς ὀργανικῆς ζωῆς⁸. Δὲν ὑπάρχουν χωριστὰ εἶδη, ἀλλὰ ἓνα συνεχές καὶ ἀδιάκοπο ρεῦμα ζωῆς. Εἶναι ὅμως ὁ πνευματικὸς κόσμος σὰν τὸν ὀργανικὸ κόσμο καμωμένος ἀπὸ τυχαῖες μεταβολές; Κάθε ὀργανισμὸς εἶναι μιὰ μοναδικὴ ὑπαρξη, παραδέχεται ὁ βιολόγος Johannes von Uexküll⁹. Ἐχει δικὸ του κόσμο, γιατί ἔχει καὶ ἐμπειρίες δικές του. Ἡ ζωὴ παντοῦ εἶναι τέλεια, εἶναι τὸ ἴδιο τέλεια στὸν πιὸ μικρὸ καὶ στὸν πιὸ εὐρὺ κύκλο. Κάθε ὀργανισμὸς, ἀκόμη καὶ ὁ πιὸ κατώτερος, ὄχι μόνο προσαρμόζεται, ἀλλὰ ταιριάζει ἀπόλυτα με τὸ περιβάλλον. Ἐχει ἀναπτυγμένο σὲ τέλειο βαθμὸ τὸ σύστημα λήψης καὶ ἀπόκρισης καὶ ἔτσι διατηρεῖται στὴ ζωὴ. Δέχεται ἐρεθισμοὺς καὶ ἀντιδρᾷ. Τὸ σύστημα αὐτό, λήψεως καὶ ἀπαντήσεως εἶναι σφιχτοδεμένο σὲ ἓνα λειτουργικὸ κύκλο.

Αὐτὰ γιὰ τὸ ζωικὸ βασίλειο. Γιὰ τὸν ἄνθρωπο τὰ πραγματὰ πρέπει νὰ εἶναι διαφορετικά. 'Ο ἄνθρωπος ἔχει καινούρια μέθοδο προσαρμογῆς στὸ περιβάλλον. 'Ο λειτουργικὸς κύκλος δὲν ἔχει εὐρυνθεῖ μόνο ποσοτικά. Ἐχει ὑποστεῖ καὶ ποιοτικὲς ἀλλαγές. Ἀνάμεσα στὸ σύστημα λήψης καὶ στὸ

σύστημα απόκρισης, πού συναντούμε σ' όλα τὰ ζῶα, βρισκουμε καὶ κάτι ἄλλο, πού τὸ λέμε συμβολικὸ σύστημα¹⁰. Ἐνάμεσα στὸν ἐρεθισμό καὶ στὴν ἀπόκριση ὑπάρχουν καὶ τὰ ἐνδιάμεσα σύμβολα¹¹. Εἶναι ἡ γλώσσα, τὸ δεύτερο σύστημα σήμανσης, κατὰ τὸν Παυλῶφ, πού μεσολαβεῖ ἀνάμεσα στὸν ἐρεθισμό καὶ τὴν ἀπόκριση.

Ὁ ἄνθρωπος δὲ ζεῖ μόνο σὲ μιὰ εὐρύτερη πραγματικότητα: ζεῖ σὲ μιὰ νέα διάσταση πραγματικότητας. Ὁ ἄνθρωπος δὲν εἶναι μόνο ζῶο λογικό, εἶναι ζῶο συμβολικό. Ἡ γλώσσα στέκεται ἀνάμεσα στὸ ἐρέθισμα καὶ στὴν ἀπόκριση. Εἶναι τὸ σύμβολο¹².

Σημειώσεις :

1. Παρμένο ἀπὸ τὸ ἄρθρο τῆς Νέλλης Σαβεριάδου : «Ὁ κλασσικὸς ὀρισμὸς τοῦ ἀνθρώπου καὶ ὁ ἄνθρωπος ὡς ὕπαρξη». Ἐποχές, ἀριθ. τ. 10, 1964.

2. Κ. Μιχαηλίδη: Φιλοσοφικὴ Ἀνθρωπολογία, Λευκωσία 1966.

3. Μάρκου Αὐρηλίου Ἀντωνίνου: «Εἰς ἑαυτόν». Βιβλίον V, παρ. 11, Βιβλιοθήκη Ἀρχαίων Συγγραφέων, Ἐκδοτ. Οἶκος Ἰωάν. Ζαχαροπούλου.

4. Νέλλης Σαβεριάδου. Τὸ ἴδιο ὅπως πρὶ ὀπάνω.

5. Ernst Cassirer: «An essay on man» Doubleday, N.Y. σελ. 23.

6. Αὐγουστίνου: Confessions.

7. Θωμᾶ Ἀκουῖνα.

8. Δαρβίνου. The variation of Animals and Plants under Domestication N.Y.

9. Ernst Cassirer. Τὸ ἴδιο, ὅπως πρὶ ὀπάνω, σελ. 35.

10. Ernst Cassirer. Τὸ ἴδιο, ὅπως πρὶ ὀπάνω, σελ. 41.

11. Ernst Cassirer. Τὸ ἴδιο, ὅπως πρὶ ὀπάνω, σελ. 44.

12. Jerome Bruner: Toward a Theory of Instruction. The Belknap Press, 1966.

Τι είναι γλώσσα;

Είναι κυρίως μέσο επικοινωνίας. Είναι καθολικό μέσο, έχει πανανθρώπινη ισχύ και είναι σε χρήση απ' όλες τις ανθρώπινες ομάδες, και δεν υπήρξε εποχή της ιστορίας της ανθρωπότητας, που να μη χρησιμοποιήθηκε¹. Κάθε λέξη της γλώσσας είναι ένα σημείο που εμφανίζει δύο απόψεις: Τήν υλική άποψη της. Με την άποψη αυτή, εξαιτίας της, γίνεται καθαρά αντιληπτή από τα όργανα των αισθήσεων. Ή άλλη άποψη της είναι η έννοιολογική, Ή έννοιολογική άποψη, της δίνει τη δυνατότητα να αντιστοιχεί σε διάφορα φαινόμενα.

Τα σημεία της γλώσσας και ο συνδυασμός τους έχουν κυριολεκτική (λεξιλογική) σημασία, που είναι ξεχωριστή για κάθε λέξη και που δεν είναι ή ίδια σ' όλες τις γλώσσες. Τα σημεία της γλώσσας έχουν και γραμματική σημασία. Αυτή η σημασία είναι υποχρεωτική σε κάθε γλώσσα για όλες τις λέξεις αυτής της κατηγορίας.

Αν πάρουμε ένα-ένα σημείο της γλώσσας χωριστά, θα δούμε να ξεχωρίζει από όλα τα άλλα σημεία της ίδιας γλώσσας από την άποψη την υλική και την έννοιολογική. Είναι όμως ενδεχόμενο να ξεχωρίζει μόνο κατά την υλική άποψη, όποτε έχουμε όμωνυμία. Όμωνυμα ή όμοιχα, κατά τον Τριανταφυλλίδη², είναι οι λέξεις που προφέρονται το ίδιο, έχουν όμως διαφορετική σημασία, όπως ρόκα (σαλατικό), ρόκα και αδράχτι (άμα γνέθουν). Στην περίπτωση όμωνυμίας, έχουμε ταυτότητα δύο ή περισσοτέρων σημείων, δηλαδή εξωτερική ομοιότητα. Επίσης

είναι ένδεχόμενο νά ξεχωρίζει μόνο κατά τήν έννοιολογική άποψη, δηλαδή ταυτότητα νοηματική δύο ή περισσότερων σημείων μέ διαφορετική έξωτερική (ύλική έκφραση) συνωνυμία. Συνώνυμα είναι λέξεις διαφορετικές άναμεταξύ τους, πού έχουν τήν ίδια περίπου σημασία: ραβδί, ματσούκα, βέργα, γκλίτσα, μπαστούνι, πατερίτσα, ξημερώνει, χαράζει, γλυκοχαράζει, φέγγει, φωτίζει, άσπρογαλιάζει.

Μέσο επικοινωνίας και μέσο γενίκευσης

“Αν άραδιάζαμε κάθε φορά τά διάφορα συγκεκριμένα άντικείμενα, θά θέλαμε πολύ χρόνο για μιá άπλή συνομιλία. Γι’ αυτό ύπάρχει τó σπουδαιότατο μέσο τής γενίκευσης. Για διάφορα συγκεκριμένα άντικείμενα, χρησιμοποιούμε μόνο μιá λέξη, πού περιλαμβάνει τήν κατηγορία όλων αυτών τών άντικειμένων (τό είδος). “Ετσι, ή άτέλειωτη αυτή πολυμορφία τών φαινομένων του κόσμου, μπορεί νά καταγραφεί μέ τή βοήθεια ένός όρισμένου άριθμού λέξεων. (500—600 όνόματα στα Άραβικά, για τή λέξη καμήλα). Καθώς τά περισσότερα άντικείμενα έχουν περισσότερες άπό μιá ιδιότητες και καθώς, κάτω άπό διαφορετικές συνθήκες, ή μιá ή ή άλλη ιδιότητα φαινόταν ταιριαστή για νά δώσει τó όνομα σέ μιá συγκεκριμένη πράξη, αυτό τó γεγονός έγινε αίτία νά έχουν τά περισσότερα άντικείμενα, κατά τήν πρώτη περίοδο του άνθρώπου περισσότερα άπό ένα όνόματα³.

Φαινόμενα τής γλώσσας

“Η γλώσσα είναι κυρίως κοινωνικό φαινόμενο. Αίτία της ή ανάγκη τής επικοινωνίας. Γι’ αυτό ύπάρχει. “Ο έσωτερικός λόγος, ή έσωτερική όμιλία, πού είναι ή βάση τής νοητικής δραστηριότητας του ένήλικου, άπό ψυχολογική άποψη, διατηρεί τίς σχέσεις του μέ τόν ήχητικό λόγο (φωναχτό). Αυτό φανερώνεται κατά τή διατάραξη του ήχητικού λόγου, πού οδηγεί και στη διατάραξη του έσωτερικού λό-

γου, σέ περιπτώσεις σχιζοφρένειας. Τή σχέση ανάμεσα στόν προφορικό ἢ ἠχητικό λόγο, καί στόν ἑσωτερικό, τήν παρατηροῦμε, ὅταν ἀντιμετωπίζουμε ἕνα δύσκολο πρόβλημα. Δέν περιοριζόμαστε μόνο στήν ἑσωτερική ὁμιλία, ἀλλά φωνάζουμε δυνατά, χωρίς νά λογαριάζουμε τοὺς τυχόν ἀκροατές μας. Τὸ ἴδιο παρατηρεῖται καί στὰ μικρὰ παιδιά ἡλικίας 5—7 χρονῶν, ὅταν ἀντιμετωπίζουν ἕνα πρόβλημα· φωνάζουν, χειρονομοῦν καί ἔτσι διευκολύνονται, γιὰ νά τὸ ἀντιμετωπίσουν. Ὅταν ὁ ἑσωτερικός λόγος χάσει τήν ἄμεση σχέση μέ τὸν προφορικό (ἠχητική γλώσσα), παύει νά εἶναι μέσο ἐπικοινωνίας.

Ἡ γλώσσα ἀλλάζει

Ἡ γλώσσα ἀλλάζει ἀπὸ χρόνο σέ χρόνο. Ἡ ἀλλαγὴ ὅμως εἶναι τέτοια, ὥστε δὲ φέρνει ἐμπόδιο στήν ἐπικοινωνία. Δέν ἀλλάζει μόνο ὁ προφορικός λόγος, ἀλλὰ καί ὁ γραπτός. Ὅταν συγκρίνουμε κείμενα γραμμένα μόλις 50 χρόνια πρὶν βλέπουμε τὴ διαφορά. Δὲ γίνεται διαφορετικά⁴.

Δέν ἔχουμε τὴ δύναμη νά σταματήσουμε τὴν ἐξέλιξη τῆς γλώσσας. Ἡ γλώσσα τραβᾷ τὸ δρόμο της, εἴτε τὸ θέλουμε, εἴτε δέν τὸ θέλουμε⁵. Ἡ γλώσσα εἶναι ἀποτέλεσμα μεταβολῶν πολλῶν αἰώνων. Ἀλλαγές στοὺς φθόγγους, στήν ἀναλογία, στὴ σημασία. Τὰ ἑκατομμύρια ἀνθρώπων πού δούλεψαν γιὰ νά συνθέσουν τὴ γλώσσα μας, τόσες χιλιοετηρίδες, δέν ἀγωνίστηκαν γιὰ νά τῆς δώσουν συμμετρία καί αὐστηρή, ἀμετάκλητη μορφή. Πρὶν ἀπ' ὅλα, τοὺς ἐνδιέφερε ἡ ἐπικοινωνία.

Στὴν ἱστορία ἀναφέρονται ἀπόπειρες νά σταματήσει ἡ γλώσσα ἐκεῖ πού εἶναι καί νά ἐπιδιωχθεῖ μιὰ πλήρης ἀντιστοιχία στὸ ὄνομα καί στὸ πράγμα, πού συμβολίζει. Λένε ὅτι σὲ μιὰ περίοδο κρίσης στήν Κίνα, πρὶν δυὸ χιλιοετηρίδες, ἡ αὐτοκρατορία τῶν Τσεου χωρίστηκε σὲ πριγκιπάτα καί τότε ἀνάμεσα στόν οὐρανὸ καί στὴ γῆ ὅλα πῆγαιναν στραβά. Καί οἱ πιὸ ἱερῆς ἀξίης εἶχαν καταπατηθεῖ.

Ἐνας μαθητῆς ρώτησε τὸν Κουφούκιο: Ποιὰ θὰ ἦταν

τά αναγκαία μέτρα, που έπρεπε να πάρουν για να άποκατασταθεί μιá τάξη (Rene Etiemble, 'Εποχές 29)⁶. 'Ο Κομφούκιος άπάντησε: Τ σ ί ν γ κ μ ί ν γ κ, που σημαίνει: να διορθώστε τις όνομασίες. Τό βαθύτερο νόημα τής Κομφουκιανής ρήσης ήταν τό παρακάτω: Νά άποκαταστήσουμε, ανάμεσα στο σημείο και στο σημαίνόμενο πράγμα, μιá σχέση αύστηρή και μόνιμη. Είται σωστό πώς μιá γλωσσική άναρχία μοιραία φέρνει μιá ήθική και πολιτική άναρχία και πώς αν θέλουμε να όρίσουμε μιá ήθική, να χαράξουμε μιá πολιτική, πρέπει στη γλώσσα, πρώτα και κύρια, να καταφύγουμε.

Για να νιώσουμε σωστά τή μεγάλη ζημιá, τις αίτιες και τις επιπτώσεις, τής γλωσσικής άναρχίας, θά αναφερθούμε σε δυό πηγές της, τή μιá σύγχρονη και τήν άλλη παρούσα σ' όλες τις εποχές: στη διαφήμιση και τήν πολιτική. 'Ας άρχίσουμε άπό τήν πολιτική.

1) 'Εκείνος που έχει δύναμη, άσκει πίεση στην έννοια τών λέξεων και επιβάλλει δικούς του όρισμούς. Πάρτε τή λέξη δημοκρατία και παρακολουθήστε την, πόσο δεινοπαθεί άπό τά άριστερά ως τά δεξιά. Διαβάστε τούς λόγους τών δικτατόρων, για να δήτε τή διαστρέβλωση τής έννοίας τών λέξεων.

2) 'Η διαφήμιση, επίσης συντελεί στη διαστρέβλωση του νόηματος τών λέξεων. Για τή διαφημιστική σύνταξη τό άνάσχυνο φέμα είναι πράγμα αυτονόητο. Κανένα προϊόν δέν δέχεται να χαρακτηριστεί ως καλό, πρέπει να είναι τουλάχιστο τό καλύτερο, 'Ο θετικός βαθμός του επιθέτου είναι άνυπαρχτος στις διαφημίσεις⁷.

'Η θεωρία τών όρθών όνομασιών βρίσκεται στην ίδια περίπου εποχή και στον πλατωνικό διάλογο Κρατύλος. Είται ό διάλογος για τήν όρθότητα τών όνομάτων, δηλαδή για τήν πλήρη άνταπόκριση στο όνομα και στην ούσία του πράγματος. Στο διάλογο, ό Κρατύλος ύποστηρίζει ότι πρέπει να ύπάρχει ένα όνομα για τά πράγματα και μάλιστα τό ίδιο στους Έλληνες και στους βαρβάρους⁸. 'Ο Έρμογένης δέ συμφωνεί και παραδέχεται πώς τό σωστό όνομα προέρχεται άπό τή συμφωνία τών ανθρώπων⁹. 'Ο Σωκράτης με τή

γνωστή μέθοδό του προσποιείται ότι συμφωνεί με τη γνώμη του Κρατύλου και συγκεντρώνει τα στοιχεία για να κριτικάρη όλους εκείνους που ψάχνουν να βρουν την αληθινή γλώσσα, τις λέξεις που εκφράζουν την ουσία των πραγμάτων, «τά πρώτα ονόματα», τη γλώσσα των θεών. Με τη συζήτηση αποδεικνύεται πως υπάρχουν πολύ λίγες λέξεις, που από τη φωνητική τους φύση φαίνονται ότι εκφράζουν αληθινά το ίδιο το πράγμα, που υποδηλώνουν. Οί λέξεις αυτές είναι σπάνιες και ο συγγραφέας πρέπει να υπολογίσει ιδίως τις άλλες, αυτές που τίποτα δεν τις προόριζε να σημαίνουν τουτό κι όχι εκείνο, δηλαδή με τις λέξεις, που ήταν αυθαίρετες στην αρχή, και κατόπι με τη δύναμη της «ξυνθήκης τε όμολογίας», έγιναν έθος, έγιναν έγκυρες.

Και ό Σιούν - Τσέ, ένας άλλος μαθητής του Κομφούκιου, θέτει το πρόβλημα των σχέσεων ανάμεσα στις λέξεις και στα πράγματα.

Ό φιλόσοφος Σιούν - Σσέ πιστεύει πως δεν είναι μέσα στη φύση των λέξεων να εκφράζουν την πραγματικότητα του αντικειμένου και πως μόνο ή συμφωνία των ανθρώπων έχει τη δύναμη να δημιουργήσει αυτό το δεσμό ή να τον αναίρεσει.

Μιά γλώσσα, όπου ή αναλογία είναι τέλεια ανάμεσα στο όνομα και στο πράγμα, είναι ή μαθηματική γλώσσα: "Όταν λέμε γωνία όρθή, τετράγωνο, τρίγωνο, πυραμίδα, ή λέξη σε κάθε μιá περίπτωση εκφράζει άκριβώς το πράγμα που σημαίνει και μόνο αυτό.

"Αν υπάρχει πλήρης αντίστοιχία στο όνομα και στο πράγμα, διατρέχουμε τον κίνδυνο να μñ έχουμε λογοτεχνία. Η λογοτεχνία χρωστώ την ύπαρξή της στη μεταφορά, στην άλληγορία, στην προσωποποίηση. Η άσυμφωνία της γλώσσας με το αντικείμενό της είναι όρος άναγκαίος κάθε γλωσσικής όμορφιάς. Η άτέλεια της γλώσσας επιτρέπει κι έγγυάται τη λογοτεχνική τελειότητα και οί αληθινοί ποιητές, αντί να ψάχνουν να βρουν και να πλάθουν λέξεις να φροντί-

σουν να ποῦν ὁμορφα αὐτὸ ποῦ ἔχουν νὰ ποῦν μὲ τὶς καθιερωμένες λέξεις¹⁰. (Γρυπάρης).

Σημειώσεις :

1. John B. Carroll: Language and Thought.
2. Μ. Τριανταφυλλίδη: Νεοελληνικὴ Γραμματικὴ.
3. Ernst Cassirer: The myth of the State, New Haven and London Yale University Press σελ. 18.
4. Otto Jespersen: Language, its Nature, Development and Origin, George Allen, London, σελ. 255—257.
5. Paul Roberts: Understanding Grammar: Harper and Row N.Y. 1964.
6. Renè Etiemble: Γλῶσα καὶ λογοτεχνία, Ἐποχές Τ 29.
7. Renè Etiemble: Τὸ ἴδιο, ὅπως πρὶ πάνω.
8. Renè Etiemble: Τὸ ἴδιο, ὅπως πρὶ πάνω.
9. «Κρατύλος»: «...Ὁρθότητά τινα τῶν ὀνομάτων πεφυκέναι καὶ Ἕλλησι καὶ βαρβάροις τὴν αὐτὴν ἄπασιν».
10. Κρατύλος: «Οὐ δύναμαι πεισθῆναι ὡς ἄλλη τις ὀρθότης ὀνόματος ἢ ξυνθήκη καὶ ὁμολογία . . . οὐ γὰρ φύσει ἐκάστῳ πεφυκέναι ὄνομα οὐδὲν οὐδενί, ἀλλὰ νόμῳ καὶ ἔθει τῶν ἐθισάντων τε καὶ καλούντων».
11. Παραθέτω ἀρκετὰ σημεῖα τοῦ ἄρθρου τοῦ Renè Etiemble. «Γλῶσσα καὶ Λογοτεχνία», ποῦ δημοσιεύτηκε στὸ τεύχος 29, τῶν Ἐποχῶν κατὰ μετάφραση Μ.Κ.

Τὸ γενετικό πρόβλημα

Ἡ γλώσσα μελετήθηκε ἀπ' τοὺς φιλοσόφους συστηματικά. Δὲν ἀπέφυγαν ὅμως καὶ οἱ φιλόσοφοι τὸ γενετικό πρόβλημα τῆς γλώσσας. Γιὰ ἑκατοντάδες χρόνια τὸ γενετικό πρόβλημα ἐπεσκίασε τὸ συστηματικό. Πολὺς χρόνος πῆγε χαμένος καὶ πολλὰ βιβλία γράφτηκαν γιὰ τὴν καταγωγή τῆς γλώσσας. Μιὰ συζήτηση ἴσως ἄσκοπη, ποὺ ἄφηνε ἀξιόλογα προβλήματα τῆς γλώσσας ἀμελέητα.

Θεωρήθηκε ἐπίσης ὡς συμπέρασμα προαποφασισμένο, ἐκ τῶν προτέρων καθορισμένο, πὼς μόνο ὅταν λυθεῖ τὸ γενετικό πρόβλημα, θὰ ἐπακολουθήσει αὐτόματα ἡ λύση ὅλων τῶν οὐσιαστικῶν προβλημάτων. Ὑπάρχουν καὶ οἱ φωτισμένοι, ποὺ ἀναγνωρίζουν πὼς ἡ γλώσσα δὲν ἀνήκει στὸ βασίλειο τῶν αἰωνίων ἰδεῶν.

Σύμφωνα μὲ τὸν πλατωνικὸ ὄρισμὸ τῆς φιλοσοφικῆς γνώσης, ἡ φιλοσοφικὴ γνώση ἀσχολεῖται μὲ τὸ ὄν καὶ ὄχι μὲ τὸ γίγνεσθαι. Καὶ ἡ γλώσσα εἶναι γίγνεσθαι. Ὁ Wilhelm Humboldt,¹ ἀκολουθώντας τὴν κριτικὴ μέθοδο τοῦ Kant, θεωρεῖ τὴ γλώσσα σὰν ἐνέργεια, σὰν κάτι τὸ μεταβαλλόμενο καὶ ὄχι τὸ στατικό, παθητικό, συντελεσμένο. Εἶναι μιὰ συνεχῆ διαδικασία, ἕνα process, εἶναι μιὰ συνεχῆ ἀπασχόληση τοῦ μυαλοῦ, στὴν προσπάθειά του νὰ χρησιμοποιήσει τίς ἔναρθρες κραυγές γιὰ νὰ ἐκφράσει σκέψη.

Ἔργο τῶν φιλοσόφων εἶναι οἱ ὀρίσμοι τῶν λέξεων. Νὰ ὀρίσουν τοὺς κανόνες τῆς ἀκριβοῦς ἐπικοινωνίας καὶ νὰ ἀνα-

καλύψουν κατά πόσον τὰ σύμβολα ἀντιστοιχοῦν στίς πραγματικότητες². Ὁ φιλόσοφος ὀρίζει τις ἔννοιες καὶ ἀρνεῖται κείνες, πού φρονεῖ ὅτι δὲν ταιριάζουν, δὲν ἀνταποκρίνονται. Ἄν φωτίζει μιὰ σκέψη γιὰ τὴν ὁποία δὲν ὑπάρχει λέξη, ἔργο του εἶναι νὰ βρεῖ, νὰ ἐφεύρει μιὰ λέξη. Γι' αὐτό, ἓνα μεγάλο μέρος τοῦ σύγχρονου (τοῦ πολιτισμένου) θὰ λέγαμε λεξιλογίου, εἶναι ἔργο τῶν φιλοσόφων.

Στὰ Ἑλληνικὰ ἡ ὁμιλία εἶναι λόγος, ἀλλὰ λόγος σημαίνει ἐπίσης λογικό. Ἡ λέξη ἀλογο εἶναι τὸ κύριο ὄνομα γιὰ τὸ ζῶο. Κανένα ζῶο δὲ σκέφτεται καὶ κανένα δὲ μιλεῖ. Ἐξαίρεση μοναδική στο ζῶϊκὸ βασίλειο, ὁ ἄνθρωπος. Γλῶσσα καὶ σκέψη εἶναι πράγματα ἀξεχώριστα³.

«Λόγια χωρὶς σκέψη εἶναι νεκροὶ φθόγγοι, σκέψεις χωρὶς λέξεις δὲν εἶναι τίποτε. Τὸ νὰ σκέπτεσαι εἶναι σὰ νὰ μιλεῖς σιγά. Τὸ νὰ μιλεῖς εἶναι σὰ νὰ σκέπτεσαι φωναχτά. Ἡ λέξη εἶναι ἡ σκέψη ἐνσαρκωμένη». Εἶναι τὰ λόγια ἐνὸς μεγάλου γλωσσολόγου, τοῦ Max Müller⁴.

Χαρακτηριστικὸ γνῶρισμα τοῦ ἀνθρώπου, ὅτι τὸν διακρίνει ἀπὸ τὰ ζῶα, εἶναι ἡ ὁμιλία, ὁ λόγος⁵.

Προέλευση τῆς γλώσσας

Τὸ ἐρώτημα γιὰ τὴν προέλευση τῆς γλώσσας, ἀσκοῦσε πάντα μιὰ περίεργη ἀκατανίκητη ἔλξη πάνω στο ἀνθρώπινο μυαλό. Μὲ τίς πρῶτες ἀναλαμπές τῆς νόησής του, ὁ ἄνθρωπος ἄρχισε νὰ θέτει τὸ ἐρώτημα. Πολλοὶ μῦθοι, σ' ὅλους τοὺς λαοὺς, ἀναφέρονται στὴν προέλευση τῆς γλώσσας.

Εἶναι ὁ γνωστὸς μῦθος τοῦ βασιλιᾶ Ψαμμετίκ, πού, θέλοντας νὰ ἐξακριβώσει ποιοὺ ἀπὸ τὰ δυὸ ἔθνη, τὸ Αἴγυπτιακὸ ἢ τὸ Φρυγικὸ, ἦταν τὸ πιὸ ἀρχαῖο, ἀνάθρεψε δυὸ παιδιά μὲ γάλα κατσίκας καὶ δὲν ἐπέτρεψε σὲ κανένα νὰ τὰ μιλεῖ. Ἡ πρώτη λέξη πού πρόφεραν τὰ παιδιά, ἦταν «μπέκος», δηλαδὴ μιὰ λέξη Φρυγική, πού ἐσήμαινε ψωμί. Ἄπ' αὐτὸ ἔβγαλε τὸ συμπέρασμα, ὅτι ἡ Φρυγικὴ γλῶσσα ἦταν ἡ πρώτη γλῶσσα τοῦ κόσμου. Ἄρα καὶ τὸ πρῶτο ἔθνος.

Μοιάζει μὲ τὸ μῦθο τῆς κότας καὶ τοῦ αὐγοῦ. Ὅπως

καταλαβαίνετε, είναι ένα πρόβλημα χωρίς λύση. Και έρχεται να ανατρέψει τους όρισμούς που δώσαμε στην αρχή για τη γλώσσα ως φαινόμενο κοινωνικό.

Στη Βίβλο, στο βιβλίο Γένεσις ΙΙ είναι γραμμένο, πώς ο Θεός έξουσιοδότησε τον 'Αδάμ να δίνει τα όνόματα στα πράγματα :

Και έπλασεν ο Θεός έτι εκ τής γής πάντα τὰ θηρία τοῦ ἀγροῦ καὶ πάντα τὰ πετεινὰ τοῦ οὐρανοῦ καὶ ἦγα, εν αὐτὰ πρὸς τὸν 'Αδάμ, ἰδεῖν τί καλέσει αὐτά. Καὶ πᾶν ὃ ἂν ἐκάλεσεν αὐτὸ 'Αδάμ ψυχὴν ζῶσαν, τοῦτο ὄνομα αὐτῷ. Καὶ ἐκάλεσεν 'Αδάμ ὀνόματα πᾶσι τοῖς κτήνεσι καὶ πᾶσι τοῖς πετεινοῖς τοῦ οὐρανοῦ καὶ πᾶσι τοῖς θηρίοις τοῦ ἀγροῦ· τῷ δὲ 'Αδάμ οὐχ εὐρέθη βοηθὸς ὅμοιος αὐτῷ. Καὶ ἐπέβαλεν ὁ Θεὸς ἕκστασιν ἐπὶ τὸν 'Αδάμ, καὶ ὑπνωσε· καὶ ἔλαβε μίαν τῶν πλευρῶν αὐτοῦ καὶ ἀνεπλήρωσε σάρκα ἀντ' αὐτῆς⁶.

Σημειώσεις :

1. Ernst Cassirer : ὅπως τὸ ἴδιο πὸ πάνω σελ. 157,
2. William J. Entwistle : Aspects of Language, Faber and Faber, London, σελ. 7.
3. Max Müller : Lectures on the Science of language, page 301, Longman, Green, London.
4. Max Müller : ὅπως πὸ πάνω.
5. M: Monlgalm : The Origin of Thought and Speech, Translated by G.S. Whitmarsh, Kegan Paul, London.
6. Βίβλος, Γένεσις ΙΙ.

Τί λένε οί γλωσσολόγοι.

Ἡ Γλωσσολογία μελετᾶ τὴ γλῶσσα, τὴν προέλευσή της, τὴν ἐξέλιξή της καὶ τὴν σημερινή της κατάσταση.

Ὁ διάσημος Δανὸς γλωσσολόγος Otto Zespersen, στὸ βιβλίο του «Language its nature, development and Origin»¹, Γλῶσσα, ἡ φύση της, ἡ ἐξέλιξή της καὶ ἡ καταγωγή της, ἐντοπίζει τὸ πρόβλημα τῆς καταγωγῆς σὲ ὀρισμένα ἐπὶ μέρους προβλήματα π.χ. Ἡ ἐπιστήμη τῆς γλῶσσας ἄρχισε, ὅταν τὰ μυαλὰ τῶν ἀνθρώπων ἀσχολήθηκαν μὲ προβλήματα, σὰν τὰ παρακάτω: Γιατί δὲ μιλοῦν οἱ ἄνθρωποι παντοῦ τὴν ἴδια γλῶσσα; Ποιά εἶναι ἡ σχέση ἀνάμεσα σὲ ἓνα ὄνομα καὶ στὸ ἀντικείμενο ποῦ συμβολίζει; Γιατί ἓνα πρόσωπο τέτοιο ἢ τέτοιο, ἢ ἓνα πράγμα τέτοιο καὶ τέτοιο ἔχει αὐτὸ τὸ ὄνομα καὶ ὄχι τὸ ἄλλο; Οἱ πρῶτες ἀπαντήσεις σὲ τέτοιου εἴδους ἐρωτήσεις, σὰν τὶς πρῶτόγονες ἀπαντήσεις στὰ αἰνίγματα τοῦ σύμπαντος, ἦταν κυρίως θεολογικῆς.

Θεωρίες γιὰ τὴν καταγωγή τῆς γλῶσσας

1. Μιὰ ἀπ' αὐτὲς τὶς θεωρίες παραδέχεται, ὅτι οἱ πρῶτόγονες λέξεις ἦταν μιμησεῖς ἢ χων. Ὁ ἄνθρωπος ἀντέγραψε τὸ γαύγισμα τοῦ σκύλου καὶ ἔτσι ἀπόκτησε μιὰ φυσικὴ λέξη μὲ τὴ σημασία «dog» ἢ «bark».

Αὐτὴ τὴ θεωρία ποῦ παρουσιάζεται μὲ τὸ παρατσούκλι «βόου-γούου»² τὴ σχολιάζει ὁ Condillac, ὁ μεγάλος Γάλλος στοχαστὴς ὡς ἐξῆς: Μιὰ τέτοια ἄποψη λέγει ὁ Condillac,

είναι τὸ λιγότερο παράλογη, γιατί βάζει τὰ ἀνώτερα ζῶα νὰ μιμῶνται τὰ κατώτερα.

2. Μιὰ ἄλλη θεωρία εἶναι ἡ ἐπιφωνηματική, ποὺ εἶναι γνωστή μὲ τὸ παρατσούκλι Πού-πού³. Καταγωγή τῆς γλώσσας ἀπὸ τὰ ἐπιφωνήματα τοῦ πόνου ἢ ἀπὸ ἄλλα ἔντονα συναισθήματα. Οἱ ὄπαδοὶ αὐτῆς τῆς θεωρίας δὲν ἐξετάζουν πῶς προῆλθαν καὶ τὰ ἐπιφωνήματα τὰ ἴδια. Ὁ Darwin στὸ βιβλίο του «Ἡ ἔκφραση τῶν συναισθημάτων» (The Expression of the Emotions)⁴ δίνει στὰ ἐπιφωνήματα καθαρῶς φυσιολογικὴ βάση. Ἐνάντια στὴν ἐπιφωνηματικὴ θεωρία, στέκει τὸ ἐξῆς ἐπιχείρημα, ὅπως τὸ θέτει ὁ Benfey Gesch: Ἀνάμεσα στὸ ἐπιφώνημα καὶ στὴ λέξη ὑπάρχει ἓνα χάσμα τόσο μεγάλο, ποὺ μᾶς δίνει τὸ δικαίωμα νὰ χαρακτηρίσουμε τὸ ἐπιφώνημα σὰν ἄρνηση τῆς γλώσσας. Χρησιμοποιοῦμε συνήθως τὸ ἐπιφώνημα, ὅταν δὲ θέλουμε ἢ δὲν μποροῦμε νὰ μιλήσουμε.

3. Μιὰ συγγενικὴ μὲ τὴν ἐπιφωνηματικὴ θεωρία, εἶναι ἡ νατιβιστικὴ, ἐμφυτοκρατικὴ, ποὺ ἔχει τὸ παρατσούκλι ντινγκ-ντόγκ. Σύμφωνα μ' αὐτὴ τὴ θεωρία, μιὰ μυστικὴ ἄρμονία ἐπικρατεῖ ἀνάμεσα στὸν ἦχο καὶ στὸ αἶσθημα. Ἡ γλώσσα ἔχει τὴν πηγὴ τῆς σ' ἓνα παράξενο ἔνστικτο τοῦ ἀνθρώπου:

Κάθε ἐξωτερικὴ ἐντύπωση γίνεται αἰτία μιᾶς φωνητικῆς ἔκφρασης ἀπὸ μέσα.

4. Μιὰ τέταρτη θεωρία ἔχει τὸ παρατσούκλι γιὸ-χι-χό. Σὲ κάθε δυνατὴ μουσικὴ προσπάθεια, σὰν ἀνακούφιση βγαίνει ἀπ' τὶς φωνητικὲς χορδὲς ἓνας ἦχος. Ὅταν οἱ πρωτόγονοι ἔκαναν κάτι ἀπὸ κοινοῦ, συνόδευαν αὐτὴ τὴν ἐνέργεια μὲ κάποιους ἦχους. Οἱ ἦχοι συνδεόταν μὲ τὴν ἰδέα τῆς ἐνέργειας καὶ ἔπαιρνε τὸ ὄνομά της.

Ὅλες οἱ παραπάνω θεωρίες γιὰ τὴν καταγωγή καὶ προέλευση τῆς γλώσσας, εἶναι ἀνταγωνιστικὲς. Ἡ μιὰ ἀντικρούει τὴν ἄλλη καὶ καμιά δὲ φαίνεται νὰ δίνει ἰκανοποιητικὴ ἀπάντηση στὸ πρόβλημα.

Ὁ Zesperesen, ὁ μεγάλος Δανὸς γλωσσολόγος, δὲν ἀποφεύγει τὸν πειρασμὸ νὰ προτείνει μιὰ δική του θεωρία³: Συμ-

πληρώνει τή συμπερασματική θεωρητική προσπάθεια, με τόν έπαγωγικό συλλογισμό. Στηρίζει τήν όλη προσπάθεια πάνω σε τρία πεδία έρευνας:

- 1) Στη γλώσσα τών παιδιών.
- 2) Στη γλώσσα τών πρωτογόνων λαών.
- 3) Στην ιστορία τής γλώσσας.

1. "Αν θέλουμε να βρούμε τó παράλληλο τής άπάντησης τής γλώσσας τών πρωτογόνων στήν παιδική ήλικία, πρέπει να μελετήσουμε τή γλώσσα τού παιδιοϋ ήλικίας ένος έτους⁵, πολύ πριν να γίνει τó παιδι ίκανό να παρακολουθεί και να μιμηται τή γλώσσα τών μεγάλων. Έδω, στό άσκοπο μουρμουρητό έχουμε πραγματικούς ήχους τής φύσης. Έδω, μπορούμε να βρούμε τó μίτο τής νηπιακής γλώσσας τής φυλής.

Κριτική: Δέν είναι γνωστό πότε αρχίζει ή νόηση. Βλέπε παρακάτω διαφορετικές άπόψεις Piaget και Luría.

2. Τή γλώσσα τών πρωτογόνων φυλών, μπορούμε να τή θεωρήσουμε, ότι βρίσκεται κοντίτερα στίς πηγές τής καταγωγής τής γλώσσας. Θα πρέπει όμως, με έπιφύλαξη να βγάζουμε συμπεράσματα, γιατί δέν πρέπει να ξεχνούμε, ότι και τής πιό καθυστερημένης φυλής ή γλώσσα έχει πίσω της πολλών αιώνων γλωσσική εξέλιξη π.χ. μιá φυλή τής Νέας Γουίνεας.

3. Σάν τρίτη πηγή πληροφοριών θεωρούμε τήν ιστορία τής γλώσσας. Προτείνεται ή σύγκριση ανάμεσα στίς μοντέρνες γλώσσες με τά παλιά Άγγλικά, Δανέζικα, Νορβηγικά, Ίταλικά, Γαλλικά, Έλληνικά κλπ.

Τώρα, πάνω σ' αυτά τά τρία πεδία έρευνας ό Zespersen βασίζει τή δική του θεωρία για τήν καταγωγή τής γλώσσας.

Ένδείξεις από τή γλωσσολογική έπιστήμη

Άπλούστερη προφορά.

Άπό τή φωνητική πλευρά κάθε γλώσσας έπισημαίνουμε μιá τάση, να γίνεται όσο πάει ή προφορά εύκολότε-

ρη, για να λιγοστεύει ή μυϊκή προσπάθεια. Δύσκολοι φωνητικοί (φθογγικοί) συνδυασμοί εγκαταλείπονται και μένει ό,τι είναι εύκολο. Στις περισσότερες γλώσσες, μόνο φθόγγοι που παράγονται κατά την έκπνοή διατηρούνται, ενώ φθόγγοι που προέρχονται από εισπνοές και από πλατάγισμα της γλώσσας αποβάλλονται. Αντίθετα, σε πολλές από τις Άφρικανικές γλώσσες, οι ήχοι που βγαίνουν από το πλατάγισμα της γλώσσας, αποτελούν ολόκληρες λέξεις. Το συμπέρασμά μας είναι ότι οι πρωτόγονες γλώσσες ήταν πλούσιες από δύσκολους φθόγγους (όωνές)

Τόνοι

2. Σε μερικές γλώσσες παρατηρούμε μια βαθμιαία έξαφάνιση του τόνου. Στην Νεοελληνική γλώσσα και στις Ρουμανικές γλώσσες, το στοιχείο του τόνου έχει άτονίσει και δίνεται τώρα ένταση στη συλλαβή, όπου οι αρχαίοι σημείωναν ένα ύψηλο ή χαμηλό τόνο (μακρά, βραχεία κλπ.). Τα Δανέζικα έχασαν τους παλιούς τόνους.

Το πάθος

3. Το πάθος ή η έκφραση του πάθους στη γλώσσα, με την πρόοδο του πολιτισμού, έχει μειωθεί και μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η όμιλία του άπολίτιστου και πρωτόγονου ήταν περισσότερο παθητικά ταραγμένη (συγκινημένη). Και σήμερα οι πρωτόγονες φυλές, ό,τι προφέρουν, το προφέρουν τραγουδιστά. Αυτό ίσως, σημαίνει ότι παλαιότερα ή όμιλία ήταν τραγούδι. Αυτό το παρατηρούμε και σε διαλέκτους.

4. Και άλλες μεγάλες αλλαγές παρατηρούνται στη γλώσσα καθώς περνούν τα χρόνια (οι αιώνες). Στην ιστορία κάθε γλώσσας παρατηρούμε μια περικοπή του μήκους της λέξης. Σε μās δεν ακούεται πιά, τί κάμνουσιν, τί ύποβάλωσιν κλπ. και σ' αυτή την καθαρεύουσα. Παντού εγκαταλείπουν τις μεγάλες λέξεις.

Πρέπει λοιπόν να φανταστούμε την πρωτόγονη γλώσσα, άποτελούμενη κυρίως από λέξεις μεγάλου μήκους, κατωμένη από δύσκολους φθόγγους.

5. 'Ακόμη και στη Γραμματική παρατηρείται η ίδια τάση για άπλοποίηση σαν εκείνη που συναντούμε στους φθόγγους. Οι άρχαϊες γλώσσες έχουν περισσότερους τύπους από τις σύγχρονες (Δυϊκός αριθμός).

Συμπερασματικά :

1. 'Η γλώσσα άρχισε με μισοτραγουδιστές μη άναλυόμενες εκφράσεις για άτομα και άπομονωμένα περιστατικά. Οί γλώσσες που προήλθαν από τις λέξεις και μισοπροτάσεις, είναι άδέξια και άνεπαρκή όργανα σκέψης, και καταντούν να είναι πολύπλοκες και δύσκολες.

2. 'Από την άρχή υπήρχε ή τάση για άπλοποίηση, κανονικότητα, ευκολία και ευκαμψία. Καμιά γλώσσα δέν έχει φτάσει στο τέλειο. Μιά ιδανική γλώσσα θα εκφράζει τό ίδιο πράγμα με τό ίδιο μέσο. Κάθε άνωμαλία και άμφιβολία θα είχε εξαφανιστεί⁶. 'Ο ήχος και τό αίσθημα θα έπρεπε να βρίσκονται σε πλήρη άρμονία. Δέν θα υπήρχε δυσκολία.

3. 'Η ποίηση, τά πεζογραφήματα, ή όμορφιά και ή άλήθεια, ή σκέψη και τό συναίσθημα θα εκφραζόταν με την ίδια ευκολία. Έτσι τό ανθρώπινο πνεύμα θα έβρισκε ένα ένδυμα, που θα συνδύαζε έλευθερία και χάρη, που θα ταίριαζε θαυμάσια και ταυτόχρονα θα επέτρεπε πλήρη άνεση σε κάθε κίνηση.

'Αλλά οί γλώσσες σήμερα βρίσκονται άκόμη πολύ μακριά άπ' αυτή την ιδανική τελειότητα⁷. 'Όποσδήποτε θα πρέπει να είμαστε ευχαριστημένοι για ό,τι έχει κατορθωθεί.

«'Η γλώσσα είναι ένα άδιάκοπο τραγούδι, που κυβερνά με Δαιδαλική άρμονία ένα σμήνος σκέψεων και μορφών, που θα ήσαν διαφορετικά χωρίς αίσθημα και σχήμα».

Σημειώσεις :

1. Otto Zespersen: Language, its Nature, Development and Origin. George Allen, London.

2. Max Müller : όπως πιδ πάνω σελ. 373. 'Ο Zespersen αναφέρει τὸ Renan, ὁ Max Müller αναφέρει τὸν Condillac. "Ἐχω τὴ γνώμη πὼς τὸ σωστὸ εἶναι Condillac. Νὰ τί λέει ὁ Max Müller : «And so we find many philosophers, and among them Condillac, protesting against a theory which would place man below the animal. Why should man be supposed, they say, to have taken a lesson from birds and beasts?».

3. Pooh—pooh theory.

4. Charles Darwin : The Expression of the Emotions, John Murray, London.

5. Τὸ τελευταῖο δὲν εἶναι ἐξακριβωμένο. 'Αντίθετα πιστεύεται πὼς εἶναι τέτοια ἡ δύναμη τῆς γλώσσας πὺ μαθαίνεται σ' ὅλες τὶς ἡλικίαις, ἔστω καὶ ἂν περάσει ἡ περίοδος τῆς λαλιᾶς.

6. Otto Zespersen : Τὸ ἴδιο ὅπως πιδ πάνω.

7. Αὐτὸ τὸ σημεῖο τῆς θεωρίας τοῦ Zespersen ἔρχεται σὲ ἀντίθεση μὲ ὅ,τι λέμε γιὰ τὴ λογοτεχνία στὴ σελίδα 17-18 τοῦ παρόντος βιβλίου. Βλέπε περίληψη ἄρθρου τοῦ René Etiemble.

Τί λένε οί ψυχολόγοι.

Ἡ Ψυχολογία μελετᾷ τὴν κατάκτηση ἀπ' τὸν ἄνθρωπο τῆς ἤδη ἑτοιμῆς καὶ χρησιμοποιούμενης γλώσσας. Τὸν σχηματισμὸ τοῦ λόγου κατὰ τὴν πορεία τῆς ἀνάπτυξης τοῦ ἀνθρώπου. Οἱ ψυχολόγοι διατηροῦν τὴν ἐλπίδα νὰ ἀνακαλύψουν μιὰ μέρα τί συμβαίνει στὸν ἐγκέφαλο μὲ τὴ γλωσσικὴ λειτουργία. Θὰ παραθέσουμε ἀργότερα, ὀρισμένες ἀπόψεις ποὺ συνδέονται μὲ τὶς ἔρευνες ποὺ ἐνταντικά γίνονται ἄλλοῦ, γιὰ νὰ ἀνακαλύψουν τὴ φυσιολογικὴ βάση τῆς ὁμιλίας.

Ὁ Horatio Hale* στὸ βιβλίο του «Ἡ καταγωγή τῆς γλώσσας» ὑποστήριζε τὴν ἄποψη ὅτι ὁ ἄνθρωπος εἶναι προικισμένος μὲ γλωσσοπλαστικὸ ἔνστικτο¹. Ἐχει τὴ δυνατότητα νὰ δημιουργεῖ τὴ γλώσσα ἐκ τοῦ μηδενός. Σύμφωνα μ' αὐτὴ τὴν ἄποψη, τὰ μικρὰ παιδιὰ εἶναι προικισμένα μὲ τὸ γλωσσοπλαστικὸ ἔνστικτο, γι' αὐτὸ κάτω ἀπὸ οἰασδῆποτε συνθήκες μποροῦν νὰ μιλήσουν. Ἡ ἀντίληψη αὐτὴ τοῦ Hale ἔρχεται σὲ ἀντίθεση μὲ τὴν ἄποψη, ὅτι ἀπαραίτητη προϋπόθεση τῆς ἀπόκτησης τῆς ὁμιλίας εἶναι τὸ ἀνθρώπινο περιβάλλον. Παραθέτουμε τὶς περιπτώσεις τῶν παιδιῶν, ποὺ βρέθηκαν ἀφημένα (παρατημένα) στὸ δάσος καὶ μεγάλωσαν ἢ μόνον τοὺς ἢ μὲ τὴ φροντίδα ἄλλων θηλαστικῶν π.χ. λύκων. Ἡ περίπτωση τοῦ Peter, τοῦ ἀγρίου ἀγοριοῦ (the wild boy), ποὺ βρέθηκε τὸ 1723 στὸ Hanover.

* Horatio Hale: The Origin of languages and the Antiquity of Speaking man «Proceedings of the American Assosiation for the Advancement of Science» 1887.

‘Η περίπτωση του Victor, του γνωστού με το όνομα ο άγριος του Aveyron, που βρέθηκε το 1799* στη Γαλλία και η περίπτωση των δύο κοριτσιών Amala και Kamala, που βρέθηκαν στο Midnapur της ‘Ινδίας το 1920. ‘Απ’ όλα αυτά τα επεισόδια, μόνο ο Victor μελετήθηκε επιστημονικά. Μόνο του Victor παρακολούθηθηκε η παραπέρα ανάπτυξη. Κανένα απ’ αυτά τα παιδιά δε μιλούσε, κανένα δεν είχε εφεύρει δική του γλώσσα. Ποῦ ήταν λοιπόν το γλωσσοπλαστικό ένστικτο;

‘Αν τα παιδιά ήταν προικισμένα με γλωσσοπλαστικό ένστικτο, θά ανακάλυπταν τή γλώσσα μόνα τους.

Θέση πρώτη: ‘Η γλώσσα είναι φαινόμενο κοινωνικό. Χρειάζεται συντροφιά ανθρώπινη για να γεννηθεί και ν’ αναπτυχθεί και μάλιστα τα την κατάλληλη ηλικία, όταν το παιδί είναι μικρό. Αυτό αποδεικνύεται από τις παρακάτω παρατηρήσεις:

Στήν περίπτωση του άγριου του Aveyron που ο δόκτωρ Itard ανάλαβε να τον παρακολουθήσει επιστημονικά, παρατηρήθηκε το εξής: ‘Όλες οι προσπάθειες του γιατροῦ πήγαν χαμένες. ‘Ο γιατρός παρατήρησε, ότι ο Victor πρόσεχε πάντα, όταν κάποιος φώναζε Oh! και μιμούταν κατόπιν ο ίδιος τον ήχο. Πήρε ο γιατρός άφορμή από τον άγαπημένο ήχο του Victor και προσπάθησε να του διδάξη τή λέξη eau (νερό) και να τή συνδέσει με το νερό. Δεν κατάφερε να συνδέσει τή λέξη με το πράγμα, με το νερό. ‘Αργότερα θέλησε να του διδάξει τή λέξη Lait (γάλα), γιατί του φάνηκε ότι ο Victor έλεγε και ξανάλεγε τή λέξη. ‘Ο κόπος του πήγε χαμένος. ‘Ο Victor έλεγε τή λέξη μάλλον για να δείξει τήν ικανοποίησή και το θαυμασμό του και όχι για να τή συνδέσει με το γάλα που έπινε. ‘Όταν του άδειασαν το γάλα στο ποτήρι, ή λέξη βγήκε απ’ το στόμα του σαν επιφώνημα χαρᾶς. ‘Η λέξη που πρόφερε δεν έρχόταν σαν έκδηλωση επιθυμίας. Μονάχα όταν απολάμβανε το γάλα του,

* Susanne K. Langer: Philosophy in a new key. A Mentor book.

μόνο τότε επαναλάμβανε τη λέξη, Ποτέ δε ζήτησε να του δώσουν γάλα, προφέροντας τη λέξη.

Ήταν σχεδόν 12 χρονών παιδί και κάθε έλπίδα για να μάθει ήταν χαμένη. 'Η όρμη της άσταμάτητης λαλιᾶς είχε περάσει?.

'Η παραγωγή τῶν φωνῶν εἶναι πλούσια μόνο στὴν περίοδο τῆς λαλιᾶς, ἀπὸ τὰ ἐνάμιση ὡς τὰ τρία. "Ὅταν τὸ παιδί μεγαλώσει, χάνεται γιὰ πάντα ἡ εὐκαιρία. Αὐτὸ δὲν εἶναι γιὰ ὅλες τὶς περιπτώσεις ἀληθινό.

'Ο Πέτρος, τὸ ἄγριο ἀγόρι, ποτέ δὲν ἔβγαλε ἀναρῆρες κραυγές, ἔτσι, ἀπὸ εὐχαρίστηση. Καμιά φορὰ φαινόταν πὼς τραγουδοῦσε. 'Η Kamala τοῦ Nidharur κατόρθωσε νὰ μάθει μόνο 45 λέξεις, ὕστερα ἀπὸ ἕξι χρόνια συγχρωτισμοῦ με ἀνθρώπους. Σχημάτιζε καὶ μερικές προτάσεις ἀπὸ 2—3 λέξεις. Ποτέ ὅμως δὲ μιλοῦσε ἂν δὲν τὴ μιλοῦσαν. Οὔτε καὶ ἡ Καμάλα μπόρεσε νὰ ὠφεληθεῖ ἀπὸ τὴν περίοδο τῆς λαλιᾶς, τὴν ὑπερομιλητικὴ περίοδο.

'Ο δόκτωρ Singh ἀνακάλυψε τὰ δυὸ κορίτσια, τὴν 'Αμάλα καὶ τὴν Καμάλα. σ' ἓνα δάσος τῆς 'Ινδίας. Τὸ ἓνα ἦταν 8 ἐτῶν καὶ τὸ ἄλλο 2 ἐτῶν. Τὸ μικρό, σὲ λίγο καιρὸ πέθανε. 'Η Καμάλα ἔζησε πάνω ἀπὸ 10 χρόνια. 'Η Καμάλα περπατοῦσε στὴν ἀρχὴ στὰ τέσσερα, στηριζόταν πάνω στὶς πλάμες τῆς καὶ στὰ γόνατά τῆς, ἔτρεχε με τὰ τέσσερα. Ἐτρωγε μόνο ὅταν ἄφηναν τὴν τροφή πάνω στὸ πάτωμα.

Ἐβλεπε πολὺ καλὰ τὴ νύχτα, τὴ φόβιζε τὸ δυνατὸ φῶς, ἡ φωτιὰ καὶ τὸ νερό. Δὲν ἄφηνε νὰ τὴν πλύνουν. Τὴ μέρα κοιμόταν καθισμένη πάνω στοὺς γοφούς τῆς, στὴ γωνιὰ τοῦ δωματίου. Ἐσχίζε τὰ ροῦχα, πού τὴν ἔντυναν καὶ πετοῦσε τὶς κουβέρτες ἀπὸ πάνω τῆς, ἀκόμη καὶ με τὸ πολὺ κρύο.

Σὲ δυὸ χρόνια ἔμαθε νὰ στέκεται ὄρθια καὶ σὲ ἕξι χρόνια νὰ περπατᾷ, ἔτρεχε ὅμως με τὰ τέσσερα. Σὲ 4 χρόνια ἔμαθε 6 λέξεις καὶ σὲ 7 χρόνια 45 λέξεις. Στὰ 17 τῆς χρόνια εἶχε πνευματικὴ ἀνάπτυξη τετραετοῦς παιδιοῦ.

"Ὅλες αὐτὲς οἱ περιπτώσεις δείχνουν ὅτι εἶναι πολὺ πρὸ δύσκολο νὰ ἀρχίσεις νὰ ξαναεκπαιδεύεις ἓνα παιδί πού δὲν ἔτρεχε τῆς κατάλληλης παιδείας τὸν καιρὸ πού ἔπρεπε.

Θέση δεύτερη. Ἡ πνευματικὴ ἀνάπτυξη τοῦ ἀνθρώπου, προκαθορίζεται ἀπὸ τὴν κοινωνικὴ του συμβίωση. Χωρὶς τὴ συλλογικὴ καὶ κοινωνικὴ ἐπενέργεια, ὁ ἄνθρωπος θὰ μείνει στὴν κατάσταση τοῦ ζώου.

Σημειώσεις :

1. Horatio Hale: The Origin of Languages and the Antiquity of Speaking man.

2. Susanne K. Langer: Philosophy in a New Key. A Mentor book σελ. 87-90.

Τί λένε οί Φυσιολόγοι

Ο άνθρωπος είναι φυσιολογικά έτοιμος για την ανώτατη λειτουργία της όμιλίας. Ο λόγος, ή όμιλία, εμφανίζεται για πρώτη φορά μόνο στον άνθρωπο. Καί τὰ ζῶα επικοινωνοῦν μέ φωνητικά σήματα, ὅμως δέν μποροῦν νά χρησιμοποιήσουν τήν όμιλία. Οί φωνητικές αντιδράσεις τῶν ζῶων είναι ἔμφυτες, είναι ὅ,τι ὀνομάζουμε ἀπόλυτα ἀντανεκλαστικά, ἐρεθισμός=ἀντίδραση (ἀπόκριση), χωρίς καμιά ἄλλη διεργασία νοητική, ὅπως γίνεται στον άνθρωπο. Οί φωνητικές αὐτές αντιδράσεις τῶν ζῶων ἔχουν σχέση μέ τήν αὐτοσυντήρησή τους, είναι ἀνάγκες βιολογικές. Είναι ἐνστικτώδης ἀμυντική συμπεριφορά. Ἡ φωνητική ἀντίδραση τοῦ ζῶου καί ἡ ἀπαντητική συμπεριφορά τῶν ἄλλων ζῶων είναι ἀπόλυτα ἢ τὸ πολὺ πολὺ ἐξαρτημένα ἀντανεκλαστικά.

Ἡ ἀνθρώπινη όμιλία είναι μιὰ ἐντελῶς διαφορετική διαδικασία. Ο άνθρωπος, βλέποντας μπροστά του ἢ νοητικά ἀναπαριστάνοντας στό μυαλό του αὐτὸ ἢ ἐκεῖνο τὸ φαινόμενο, ὀνομάζει, ὑποδεικνύει αὐτὸ τὸ φαινόμενο, δηλαδή μέ φωνητικούς συνδυασμούς τέτοιους, πού για τοὺς ἄλλους ἀνθρώπους σημαίνουν τὸ ἴδιο φαινόμενο ἢ ἐκείνη τήν ομάδα φαινομένων, στήν ὁποία ἀνήκει τό φαινόμενο. Ἀποτέλεσμα: Στόν ἐγκέφαλο τοῦ ἀνθρώπου, πού ἀντιλαμβάνεται τήν όμιλία, γεννιέται ἡ παράσταση ἢ ἡ ἀντίληψη τοῦ φαινομένου. Ἐτσι, μέ τήν όμιλία μεταδίδεται ἀπό τὸν ἕνα στον ἄλλο ὅ,τι ἀπεικονίζεται στό μυαλό τους.

Ἡ όμιλία τοῦ ἀνθρώπου στηρίζεται σέ μιὰ πολὺ ἀνα-

πτυγμένη ανατομική και φυσιολογική βάση: 1) Τελειοποιημένα φωνητικά όργανα, 2) αλλαγές στη μορφή και στην κινητικότητα της κάτω σιαγόνας, 3) μεγάλωμα της κοιλότητας του στόματος, που εξασφαλίζει ελευθερία κινήσεων στη γλώσσα, μεταβολές στους μύς του προσώπου. Όλα αυτά, δηλαδή, ο σχηματισμός πολύμορφων κινήσεων προφορᾶς συνδέονται άμεσα με την ανάπτυξη των περιοχών του φλοιού του έγκεφάλου. Η γέννηση του έναρθρου λόγου προκάλεσε την ιδιόρρυθμη κατασκευή και λειτουργία του έγκεφαλικού φλοιού.

Οί νευρολογικές διαδικασίες, που προωθούν την όμιλία, είναι έξαιρετικά πολύπλοκες για τις παρακάτω αίτιες: 1) Είναι ανάγκη να υπάρξει πλήρης συντονισμός ανάμεσα στους μύς που έλέγχουν τους μηχανισμούς της όμιλίας, που παράγουν την όμιλία. 2) Πρέπει ή προφορά και ή έκφραση να τακτοποιηθεί κατά τέτοιο τρόπο ώστε να έχει και νόημα.

Φ θ ό γ γ ο ι

Τους φθόγγους της όμιλίας τους παράγει ή άναπνοή, καθώς περνά από την τραχεία, μέσα στο λάρυγγα και από την κοιλότητα του στόματος, όπου τους διαμορφώνουν ή γλώσσα, ο ούρανίσκος, τά δόντια και τά χείλια. Ο λάρυγγας περιέχει δυο χορδές, με μιά σχισμάδα ανάμεσά τους, που ονομάζεται γλωσσίδα.

Όταν μένουν μισόκλειστες, ώστε να συκρατοῦν λίγο την άναπνοή, οί χορδές κραδαινόνται σά βιολί και έτσι παράγουν τὸ φθόγγο. Ἀνάλογα με τὸ τέντωμα ή τὸ χαλάρωμα τῶν χορδῶν, αλλάζει και ὁ τόνος του φθόγγου. Τὸ πίσω μέρος του φθόγγου που λέγεται σταφυλή, χρησιμεύει για να κλείνει τὸ ρινοφάρυγγα, δηλαδή τὸ κίλωμα πάνω από τὸ στόμα που ὀδηγεῖ στη μύτη. Όταν ἀνοίγει ὁ ρινοφάρυγγας, οί φθόγγοι παίρνουν ἕνα ἔρρινο τόνο¹.

1. Κοίταξε: Νεοελληνική Γραμματική της Δημοτικῆς «Πῶς σχηματίζονται οί φθόγγοι».

Τί λένε οί νευροφυσιολόγοι

Μερικά από τὰ πιό βασικά δεδομένα, πού μᾶς προσφέρει ἡ νευροφυσιολογία, εἶναι τὰ παρακάτω :

Εἶναι γενικά πιστευτό, ὅτι ἡ λειτουργία τῆς ὁμιλίας συντελεῖται στό ἓνα μόνο ἡμισφαίριο τοῦ ἔγκεφάλου, συνήθως στό ἀντίθετο τοῦ χεριοῦ, πού ἐκτελεῖ τίς περισσότερες ἐργασίες. Γιά τούς δεξιохέρηδες, πού εἶναι καί οἱ περισσότεροι, εἶναι τὸ ἀριστερό ἡμισφαίριο. Σέ ἐπαμφοτερίζουσες περιπτώσεις, οἱ εἰδικοί γιατροὶ μποροῦν νὰ καθορίσουν ποιά πλευρά τοῦ ἔγκεφαλικοῦ φλοιοῦ ἐπηρεάζει τὴν ὁμιλία. Τροφοδοτοῦν μὲ αἷμα τὸν ἔγκέφαλο καί ἐντοπίζουν τὴ βλάβη. Σέ περιπτώσεις ἀφαίρεσης καί τῶν δύο ἡμισφαιρίων μὲ χειρουργική ἐπέμβαση τὸ ἄτομο περιορίζεται μόνο στίς ἐνστιγματικές λειτουργίες.

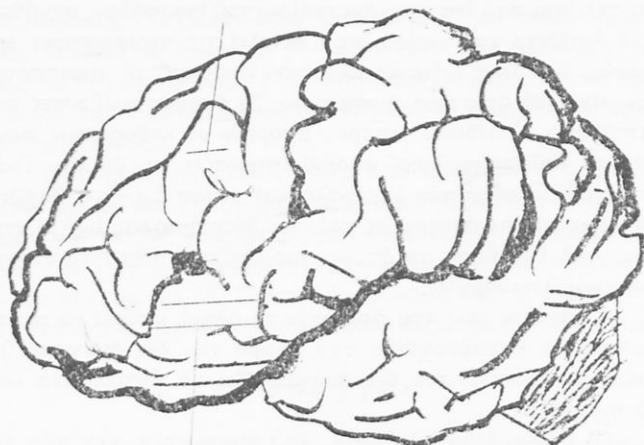
Ὁ σκύλος πού τοῦ ἀφαιροῦν τὸ φλοιό, μπορεῖ νὰ μετακινήται, νὰ καταβροχθίζει τὴν τροφή του, δὲν ἀναγνωρίζει ὁμως τὸ ἀφεντικό του, δὲν ἀναγνωρίζει τὰ ἀντικείμενα καί τὸ περιβάλλον.

Οἱ εἰδικοί ἔγκεφαλόλογοι, ἐνῶ συμφωνοῦν γιά τὴν ὑπαρξὴ τῶν ἔγκεφαλικῶν περιοχῶν, δὲ συμφωνοῦν γιά τὸν ἀκριβή ρόλο πού παίζουν οἱ διάφορες ἔγκεφαλικές ζῶνες ἢ νιώθουν ὅτι οἱ ἐπεμβάσεις δὲν εἶναι ἐπαρκεῖς γιά νὰ τοὺς ἐπιτρέψουν νὰ βγάλουν ὀριστικά συμπεράσματα.

Τὸ 1870 ὁ Broca ἀνακάλυψε τὴ ζώνη τῆς ὁμιλίας. Ἀργότερα, μὲ τὴν τεχνική τοῦ Wilder Penfield, μὲ τίς παρατηρήσεις πού ἔκαμε κατὰ τὴ διάρκεια διέγερσης τοῦ ἔγκεφαλικοῦ φλοιοῦ, δημιουργήθηκε ἡ ἐλπίδα ἐντοπισμοῦ τῆς εἰδικῆς περιοχῆς τοῦ φλοιοῦ τοῦ ἔγκεφάλου. Αὐτὰ ὡς πρὸς τὰ θετικά σημεῖα.

Ἐπάρχουν καί οἱ ἀμφιβολίες. Ὡς τώρα, δὲν ὑπάρχουν πολλές ἀποδείξεις, πού νὰ κρίνουν ὀριστικά τὴν ὑπόθεση. Ὄταν ὑπάρχει ἓνα τραῦμα σὲ μιὰ ὀρισμένη περιοχή τοῦ ἔγκεφάλου, πού συνοδεύεται ἀπὸ ὀρισμένα συμπτώματα, δὲν εἶναι εὐκόλο νὰ διακρίνεις, ἂν αὐτὴ ἡ περιοχή εἶναι τὸ κέντρο αὐτῆς τῆς λειτουργίας ἢ εἶναι ἀπλῶς συντονιστῆς ἢ διεκ-

περαιωτής σημάτων, που έρχονται από άλλη περιοχή. Έδω ισχύει η ισοδυνατότητα (equipotentiality). Τα έγκεφαλικά τραύματα σπάνια έντοπίζονται σωστά.



Άριστερό ήμισφαίριο

Λεκτικοκινητική ζώνη

Σημειώσεις :

1. A. R. Luria and F. Ia. Yudovich : Speech and mental processes in the child.
2. D. O. Hebb : The Organization of behavior.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

Ὁ λόγος, σύμφωνα μὲ τὰ συμπεράσματα τῶν ἐργασιῶν τῆς σχολῆς τοῦ Παυλῶφ, εἶναι ἓνας πλήρης ἐξαρτημένος ἐρεθισμός, ὅπως εἶναι ὅλοι οἱ ἄλλοι ἐρεθισμοὶ καὶ συγχρόνως εἶναι ὁ πιὸ συμπεριληπτικός ἐρεθισμός. Ὁ λεκτικός ἐρεθισμός, ἐπειδὴ παρουσιάζει μοναδικὴ φυσιολογικὴ καὶ κοινωνικὴ σημασία, παίζει σπουδαιότατο ρόλο στὴ σύνθετη καὶ ἀνώτερη δραστηριότητα τοῦ νευρικοῦ συστήματος τοῦ ἀνθρώπου. Ὁ ἰλόγος ἀντικαθιστᾷ, καθρεφτίζει καὶ γενικεύει τὴν ἔννοια τῶν συγκεκριμένων ἐρεθισμῶν, ποὺ δεχόμαστε ἀπ' ἔξω ἢ καὶ ἀπὸ μέσα μας. Συγχρόνως, εἶναι ἓνα σημαντικό μέσο δημιουργίας ἐνὸς σύνθετου συστήματος συγκεκριμένων ἰδεῶν ποὺ στηρίζονται πάνω στὴ λεκτικὴ σήμανση. Αὐτὸ τὸ εἶδος τῆς σημάνσεως ἐκδηλώνεται μὲ μιὰ ἀκολουθία (ἀδιάκοπη συνέχεια) ὅση εἶναι καὶ ἡ ἱστορία τοῦ ἀνθρώπου πάνω στὴ Γῆ.

Ἀπὸ τὸ συμπέρασμα ποὺ βγάζει ὁ K. Platonov στὸ βιβλίο του : *The Word as a Physiological and Therapeutic factor*.

Ἡ θεωρία τοῦ Παυλῶφ Τὸ πρῶτο καὶ τὸ δεῦτερο σύστημα σημάνσεως

Ἡ ὁμιλία καὶ ἡ σκέψη ἀνήκουν στὴν ἀνώτερη νευρικὴ λειτουργία, ποὺ ἔχει κεντρικὸ ρυθμιστικὸ ὄργανο τὸν ἐγκέφαλο. Μέσα ἀπὸ τὰ αἰσθητήρια ὄργανα, ὁ ἐγκέφαλος παίρνει ἐρεθίσματα ἀπὸ τὸν ἐξωτερικὸ κόσμο καὶ προκαλεῖ τὴν κατάλληλη ἀπήχηση (ἀντίδραση).

Είναι τὸ δυαδικὸ σχῆμα: Ἐρέθισμα—Ἀπόκριση (S—R). Αὐτὰ τὰ ἐρεθίσματα τὰ ὀνόμασε ὁ Παυλῶφ ἀπόλυτα ἀντανεκλαστικά. Στὰ κατώτερα ζῶα, τὰ ἀντανεκλαστικά εἶναι μόνο ἔμφυτα, δηλαδή οἱ συνθήκες γιὰ τὴν ἀνάπτυξή τους, βρίσκονται σὲ κάθε ἄτομο τοῦ εἴδους ἀπὸ τὴ γέννησή του, καὶ συνεχίζονται χωρὶς καμιὰ ἀλλαγὴ ἀπὸ γενιὰ σὲ γενιὰ. Π.χ. τὸ πουλάκι τσιμπολογεῖ πρὶν ἀκόμα ἀφήσει τὸ αὐγὸ καὶ τὸ μωρὸ βυζαίνει μόλις γεννηθεῖ. Τέτοια ἀντανεκλαστικά λέγονται ἀπόλυτα, γιὰτὶ εἶναι κοινὰ σὲ ὅλα τὰ ἄτομα τοῦ εἴδους. Στὰ ἀνώτερα ὅμως ζῶα ἀναπτύσσονται, μὲ βάση αὐτὰ τὰ ἀπόλυτα ἀντανεκλαστικά, καὶ ἄλλα πού δημιουργοῦνται σύμφωνα μὲ τὶς ἰδιαιτέρους συνθήκες τῆς ζωῆς κάθε ἀτόμου. Τέτοια ἀντανεκλαστικά λέγονται ἐξαρτημένα¹.

Αὐτὸ τὸ σύστημα, ὅπου συμπλέκονται ἀπόλυτα καὶ ἐξαρτημένα ἀντανεκλαστικά, ὀνομάζεται πρῶτο σύστημα σημάσεως καὶ εἶναι στὸν ἄνθρωπο ἀσύγκριτα πρὸ ἀναπτύγμενο. Π.χ. Ὅταν ρίξουμε στὸ στόμα τοῦ σκύλου ἕνα κομμάτι κρέας, θὰ ἀρχίσει ἡ ἔκκριση τοῦ σιέλου—αὐτὸ εἶναι ἕνα εἶδος ἀπόλυτης τροφικῆς ἀντιδράσεως.

Ἐκκρίση σιέλου παρατηρεῖται καὶ στὴν περίπτωση πού ἐπιδρᾷ στὸν ὄργανισμό ἕνας ὁποιοσδήποτε ἐξαρτημένος ἐρεθισμός, π.χ. ἂν ἀνάψει ἕνα ἠλεκτρικὸ φωτάκι χρωματιστό, ἢ ἂν χτυπήσει ἕνα κουδούνι, ἢ ἂν ἀκουστεῖ ἕνας χαρακτηριστικὸς χτύπος, πού νὰ προειδοποιεῖ τὴν ἐμφάνιση τῆς τροφῆς. Ἡ ἔκκριση τοῦ σιέλου, ἐπειδὴ προκαλεῖται ἀπὸ τὸ φωτάκι πού ἀνάβει, ἀπὸ τὸ κουδούνι πού χτυπᾷ ἢ ἀπὸ ἕνα ἄλλο ὁποιοδήποτε σημά, χαρακτηρίζεται σὰ μιὰ ἐξαρτημένη τροφικὴ ἀντίδραση². Παρατηρήθηκε ὅτι, ὅσο μεγαλύτερη εἶναι ἡ διέγερση, τόσο περισσότερη εἶναι ἡ ἔκκριση τοῦ σιέλου καὶ ἀσφαλῶς τὸ ἀντίθετο³. Σὲ περίπτωσι, πού ἀπὸ κάποια αἰτία ἀναχαιτισθεῖ ἡ διέγερση (inhibition) στὸ φλοιὸ τοῦ κυρίως ἐγκεφάλου, τότε καὶ ἡ ἔκκριση τοῦ σιέλου σταματᾷ. Στὰ κατώτερα ζῶα ἔχουμε μόνο ἀπόλυτα ἀντανεκλαστικά. Στὰ ἀνώτερα ζῶα ἔχουμε ἐξαρτημένα ἀντανεκλαστικά.

Τὰ ἀπόλυτα ἀντανακλαστικά δὲν μποροῦν νὰ ἐρμηνεύσουν τὸ φαινόμενο ὁμιλία καὶ ὅλες τὶς ἄλλες διανοητικὲς λειτουργίες, οὔτε καὶ τὰ ἐξαρτημένα ἀντανακλαστικά.

Μὲ τὸ πείραμα τῆς ἔκκρισης σιέλου, εἶδαμε ὅτι δημιουργοῦνται ἐξαρτημένα ἀντακλαστικά στὸ σκύλο, ἀλλὰ ὁ σκύλος οὔτε μιλεῖ, οὔτε σκέφτεται. Αὐτὴ εἶναι μιὰ ἀπὸ τὶς μεγάλες ἀδυναμίες τῶν ἐξαρτημένων ἀντανακλαστικῶν, γιατί ἀναφέρονται μόνο στὶς κατώτερες λειτουργίες τοῦ ἀνθρώπου. Ἡ κριτικὴ ποὺ γίνεται ἐνάντια σ' αὐτὴ τὴ θεωρία, διατυπώνεται περίπου ὡς ἑξῆς: Πῶς εἶναι δυνατό νὰ ἐρμηνεύσουμε τὴν καλλιτεχνικὴ καὶ πνευματικὴ δημιουργία τοῦ ἀνθρώπου, ποὺ ἔφτασε σὲ τέτοια μεγάλα ὕψη, μόνο μὲ τὴ θεωρία τῶν ἀπόλυτων ἢ ἐξαρτημένων ἀντανακλαστικῶν; Ὁ ἀνθρώπος σκέφτεται, διστάζει, ἀποφασίζει, δὲν ἀντιδρᾷ σὰ ρομπότ, οὔτε δένεται εὐκολα μὲ τὰ ἐξαρτημένα ἀντανακλαστικά. Μόνο, ἴσως, φαινόμενα τοῦ πρώτου χρόνου τῆς ζωῆς του μπορεῖ ἢ θεωρία αὐτὴ τῶν ἀπόλυτων ἢ ἐξαρτημένων ἀντανακλαστικῶν, νὰ ἐρμηνεύσει ἢ νὰ καλύψει.

Μὲ τὰ πειράματα αὐτὰ ἀπόδειξε ὁ Παυλῶφ, λέει ὁ Cassirer, ὅτι τὰ ζῶα μποροῦν εὐκολα νὰ ἐκπαιδευτοῦν, νὰ ἀντιδροῦν ὄχι μόνο στὸν ἐρεθισμό, ποὺ ἔρχεται κατευθεῖαν, ἀλλὰ καὶ σὲ ὅλα τὰ εἶδη μεσολαβούντων ἢ ἀντιπροσωπευτικῶν ἐρεθισμῶν. Ἐδῶ, κυρίως ἐρεθισμὸς εἶναι ἡ τροφή στὸ στόμα τοῦ σκύλου, ὅλα τὰ ἄλλα σήματα εἶναι μεσολαβούντα, ἀντιπροσωπευτικά. Τὸ κουδούνι εἶναι ἓνα σινιάλο γιὰ τὸ φαγητὸ καὶ τὸ ζῶο μπορεῖ νὰ γυμναστεῖ σὲ τέτοιο σημεῖο, ὥστε νὰ μὴ νὰ πλησιάζει τὴν τροφή ἂν δὲν χτυπήσει τὸ κουδούνι. Ἀπὸ τὸ πείραμα αὐτὸ συμπεραίνουμε, λέγει ὁ Ernst Cassirer, ὁ θεωρητικὸς τῆς συμβολικῆς σημασίας τῆς γλώσσας, ὅτι ὅλα τὰ φαινόμενα ποὺ ὀνομάζονται ἐξαρτημένα ἀντανακλαστικά, δὲν βρίσκονται ἀπλῶς πολὺ μακριὰ, ἀλλὰ σὲ πλήρη ἀντίθεση μὲ τὸν πραγματικὸ χαρακτήρα τῆς ἀνθρώπινης συμβολικῆς σκέψης. Τὰ σύμβολα, καὶ τέτοια σύμβολα εἶναι οἱ λέξεις, δὲν μποροῦμε νὰ τὰ περιορίσουμε σὲ ἀπλᾶ σινιάλα. Τὰ σινιάλα καὶ τὰ σύμβολα εἶναι πράγματα διαφορετικά⁴.

Τò σινιάλο είναι μέρος ἀπὸ τὸν φυσικὸ κόσμον τῆς πραγματικότητος. Τὸ σύμβολο εἶναι ἕνα μέρος τοῦ ἀνθρώπινου κόσμου τῆς σημασίας, τῆς ἔννοιαις.

Ἐπειὰ τὸ σκυλί τοῦ Παυλῶφ ἀποκρίνει σιέλο στὸ φῶς ποὺ συνοδεύεται μὲ τροφή, ἡ ἀπόκρισή του στὴ λάμψη εἶναι ἐκείνη ποὺ ταιριάζει γιὰ τὴν τροφή. Ἐτσι, γιὰ τὸ σκυλί ἡ λάμψη εἶναι ἕνα σινιάλο ὅτι ἡ τροφή ἔρχεται, ἡ ὅτι λάμψη σημαίνει τροφή. Στὴν πραγματικότητα, τὸ σκυλί δὲ συμπεριφέρεται ἀπέναντι στὴ λάμψη σὰ νὰ ἦταν τροφή (γιατὶ δὲν τὴν τρώει), γι' αὐτὸ ἡ θεωρία αὐτή, ἀν πρόκειται νὰ εἶναι χρήσιμη, θὰ πρέπει νὰ προχωρήσει σὲ περισσότερες διακρίσεις, πρὸ ραφινάτες. Τὰ σινιάλα εἶναι χειριστὲς operators, τὰ σύμβολα εἶναι προσδιοριστὲς designators, παρατηρεῖ ὁ Hilgard ⁵.

Τὸ δεύτερο σύστημα σημάσεως

Μὲ τὸ δεύτερον σύστημα, προσπαθοῦν ὁ Παυλῶφ καὶ οἱ συνεχιστὲς τῶν ἐξαρτημένων ἀντανεκλαστικῶν, νὰ δώσουν τὴν ἐρμηνεία στὶς ἀνώτερες πνευματικὲς ἐκδηλώσεις τοῦ ἀνθρώπου. Γιὰ τὸν ἄνθρωπον, ἐξαρτημένα σήματα μπορεῖ νὰ εἶναι ὄχι μόνον τὰ ἀντικείμενα, ἀλλὰ καὶ οἱ λέξεις, ποὺ τίς χρησιμοποιοῖ κατὰ τὴν πορεία τῆς ἐπικοινωνίας διὰ τοῦ λόγου. Ἡ λέξι παίρνει τὴ θέση τοῦ πράγματος. Ἡ προφορὰ τῆς λέξης εἶναι ἀρκετὴ, μπορεῖ νὰ προκαλέσει ἀντανεκλαστικὲς ἀλλαγές ⁶.

Ἐνας φυσιολόγος, μαθητὴς τοῦ Παυλῶφ, ἔκαμε πάνω σ' ἕνα παιδί τὸ ἀκόλουθον πείραμα :

Ἄγγιξε τὸ δάχτυλό του μ' ἕνα σύρμα ἠλεκτρισμένο. Μόλις τὸ παιδί ἔνιωσε τὸ ρεῦμα, τράβηξε ἀπότομα τὸ δάχτυλό του. Ὁ φυσιολόγος ἐπανάλαβε τὸ ἴδιο πολλὰ φορές. Ὑστερα, ἀκριβῶς πρὶν ἄγγιξει μὲ τὸ σύρμα τὸ δάχτυλο τοῦ παιδιοῦ, ἀκούστηκε καὶ τὸ ἠλεκτρικὸ κουδούνι. Τὸ ἐπανάλαβε αὐτὸ πολλὰ φορές, καὶ ἔπειτα ἀπὸ λίγο τὸ παιδί, μόνον μὲ τὸ κουδούνισμα, τραβοῦσε αὐτόματα τὸ δάχτυλό του, σάμπως νὰ αἰσθανόταν τὸ ρεῦμα. Δηλαδή, τὸ κουδούνισμα

είχε γίνει για τὸ παιδί τὸ «σήμα» τῆς ἐπαφῆς του μὲ τὸ ρεῦμα. Ἀφοῦ τὸ ἐπανάλαβε κι αὐτὸ πολλές φορές, ἀντὶ νὰ χτυπᾶ πιά τὸ κουδούνι, ἔλεγε μόνο τῆ λέξη «κουδούνι» καὶ ἀμέσως τὸ παιδί τραβοῦσε, πάλι αὐτόματα, τὸ δάχτυλό του σὰ ν' ἄκουγε τὸ κουδούνισμα. Ἔτσι, ἡ λέξη «κουδούνι» ἐγι-
νε «σήμα» τοῦ κουδουνίσματος.

Σ' αὐτὸ τὸ πείραμα, ἡ πρώτη ἀντίδραση τοῦ παιδιοῦ, δηλαδὴ τὸ τράβηγμα τοῦ δαχτύλου του ἀπ' τὸν πόνο, ποὺ τοῦ προκαλοῦσε τὸ ρεῦμα, ἀντιστοιχεῖ στὰ ἀπόλυτα ἀντανაკλαστικά τῶν ζώων. Ἡ δεύτερη ἀντίδραση, τὸ τράβηγμα στὸ ἄκουσμα μόνο τοῦ κουδουνίσματος, εἶναι ἐξαρτη-
μένη, γιατί τὴν προκαλοῦν οἱ εἰδικές συνθήκες τοῦ πειρά-
ματος. Τὰ ἀντανაკλαστικά αὐτά, σὰν ἀλληλένδετα ποὺ εἶ-
ναι, ἀνήκουν καὶ τὰ δυὸ στὸ πρῶτο σύστημα σημάσεως⁷.

Στὴν τρίτη περίπτωση, τὸ ἐρέθισμα εἶναι μιὰ λέξη. Βέ-
βαια, ἡχος εἶναι καὶ ἡ λέξη, ὅμως διαφέρει ἀπὸ τὸ κουδού-
νισμα στὸ ὅτι ἔχει γιὰ τὸ παιδί μιὰ γνωστὴ πιά ση-
μασία. Γι' αὐτὸ καὶ γίνεται «σήμα» τοῦ κουδουνίσματος
καὶ παίρνει τὴ θέση του. Ἐπομένως ἡ ὁμιλία, ὄργανο τῆς
κοινωνικῆς ζωῆς, ἀποτελεῖ γιὰ τὸν ἄνθρωπο ἓνα δεύτερο σύ-
στημα σημάσεως, μὲ χαρακτηριστικὸ τοῦ ἐρέθισμα, ὄχι πιά
ἓνα ἀπλὸ φυσικὸ φαινόμενο, μὰ ἓνα τεχνητὸ σύμβολο μὲ
κοινωνικὴ τώρα σημασία. Ἡ ὁμιλία εἶναι δημιούργημα τῆς
κοινωνικῆς ζωῆς.

Τὰ συστήματα σημάσεως καὶ ἡ διαφορὰ ἀπὸ τὰ ζῶα στὸν ἄνθρωπο

Γιὰ τὸν ἄνθρωπο, ἐξαρτημένα σήματα μποροῦν νὰ εἶναι
ὄχι μόνο ἀντικείμενα, ἡχοι κλπ., ἀλλὰ καὶ λέξεις. Ἡ λέξη,
σύμφωνα μὲ τὸν ὀρισμὸ τοῦ Παυλώφ, εἶναι σήμα τοῦ σή-
ματος, γιατί σημαίνει ἓνα πράγμα καὶ μὲ τὴν ἐπανάληψη,
ποὺ γίνεται ἀπ' τὴν παιδικὴ ἡλικία, γίνεται σήμα αὐτοῦ
τοῦ πράγματος.

Οἱ λέξεις σηματοδοτοῦν ὄχι μόνο τὰ ἀντικείμενα, ποὺ
ἄμεσα ἀντιλαμβάνομαστε, ἀλλὰ χάρη στὸ λόγο, μεταδίδουν

γνώσεις στον άνθρωπο και για πράγματα ακόμη που δεν είδε. 'Η λέξη, όχι μόνο σημαίνει αυτό ή εκείνο το αντικείμενο, αλλά μάς βοηθεί και στις γενικεύσεις. Με τη λέξη γίνεται αυτόματα αφαίρεση των ούσιωδών χαρακτηριστικών των αντικειμένων και των καταστάσεων.

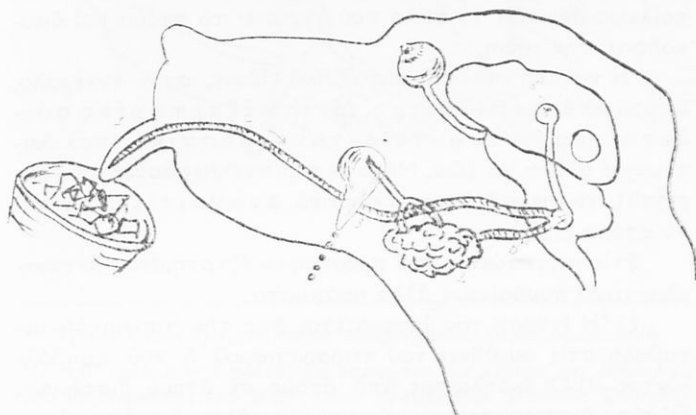
Στά ζωα, οί πρόσκαιροι δεσμοί σχηματίζονται αποκλειστικά σχεδόν πάνω στη βάση των μη εξαρτημένων αντανακλαστικών. Μόνο σε μερικές περιπτώσεις τὰ εξαρτημένα αντανακλαστικά στα ζωα, μπορούν να σχηματιστούν, στηριζόμενα πάνω σε καλά σταθεροποιημένα από πριν εξαρτημένα αντανακλαστικά. 'Αν π.χ. τὸ κουδούνισμα, που για πολύ συνδυάζεται με τὴν χορήγηση τροφῆς στο σκύλο, έγινε σταθερό σῆμα τροφῆς, τότε τὸ ἀναμα τῆς λάμπας, που πολλές φορές ἐπαναλαμβάνόταν πριν ἀπ' αὐτὸ τὸ κουδούνισμα, μπορεί να γίνει σῆμα τροφῆς καὶ ν' ἀρχίσει νὰ προκαλεῖ τροφικὴ ἀντίδραση.

'Ενα τέτοιο σύνθετο ἀντανακλαστικὸ ὀνομάζεται ἀντανακλαστικὸ δευτέρας σειρᾶς⁸. Αὐτό, για τὰ ζωα. Στὸν ἄνθρωπο, ὁ ἀπόλυτος ἐρεθισμὸς μπορεί μ' ἐπιτυχία ν' ἀντικατασταθεῖ ἀπὸ τὴ λέξη. 'Η δυνατότητα σχηματισμοῦ στὸν ἄνθρωπο, τέτοιων λεκτικῶν ἐνισχυμένων δεσμῶν, χωρὶς τὴ βιολογικὴ τους ἐνίσχυση με βασικοὺς ἀπόλυτους ἐρεθισμοὺς, εἶναι ἰδιαίτερο γνῶρισμα τῆς ἀνώτερης νευρικῆς λειτουργίας τοῦ ἀνθρώπου.

Οἱ λέξεις μπορούν ν' ἀντικαταστήσουν με τὴν ἴδια σταθερότητα καὶ τοὺς εξαρτημένους ἐρεθισμοὺς. Τὰ σήματα που ἀντιλαμβάνεται ὁ ἄνθρωπος διὰ τοῦ λόγου, τὰ συστηματοποιεῖ ἀμέσως· σ' ὀρισμένα ἀντιδρᾶ, σ' ἄλλα ὄχι. 'Ο ἄνθρωπος με τὸ λόγο σχηματίζει τὸν κανόνα, σύμφωνα με τὸν ὁποῖο πρέπει ν' ἀπαντήσῃ στα σήματα. 'Αποτέλεσμα: Οἱ εξαρτημένες ἀντιδράσεις 'σχηματίζονται γρήγορα, σταθεροποιούνται, δὲ χρειάζονται ἐνίσχυση, γιατί ὁ σχηματισμὸς τοῦ κανόνα εἶναι μόνιμη ἐνίσχυση.

'Ο ἄνθρωπος, σχηματίζοντας με τὴ βοήθεια τοῦ λόγου ὁποιοδήποτε κανόνα, καθιστᾶ τὶς ἀντιδράσεις του ἀνεξάρτητες ἀπ' τὸ σὲ ποιὲς συγκεκριμένες συνθήκες παρουσιάζον-

ται αυτοί η εκείνοι οι έρεθισμοί⁹. Έάν π.χ. έμαθε να άπαν-
 τά με μιá όρισμένη κίνηση, σε κάθε τρίτο σήμα, συγκρατού-
 μενος από τó να άπαντήσει στα δύο πρώτα σήματα, τότε
 τó πετυχαίνει, ανεξάρτητα άπ' τó ρυθμό η τή σειρά πού έμ-
 φανίζονται τά σήματα. Μιά τέτοια αντίδραση είναι άδύνατη
 στα ζώα¹⁰.



Σχήμα 1. Διάγραμμα τόξου μη έξαρτημένου άντανακλαστικού.
 1. Γλώσσα. 2. Σιελογόνος άδένας. 3. Συρίγγιο σιέλου. 4. Προμή-
 κης μυελός (σιελικό κέντρο). 5. Παράσταση τού σιελικού κέντρου
 στόν έγκέφαλο. Α. Προσαγωγός (→μέσα). Β. Άπαγωγός (←έξω).

Ταίζουμε ένα σκύλο. Ό σκύλος έχει ένα συρίγγιο κοντά
 στό σιελογόνο πόρο. Γίνεται διέγερση. Νεύρα κεντρομόλων
 έρεθισμών φεύγουν από τή γλώσσα και φτάνουν στό σιελο-
 γόνο κέντρο τού έγκεφάλου. Ό πρώτος αυτός προσαγωγός
 (κεντρομόλος) είναι μέρος τού έμφύτου άντανακλαστικού τό-
 ξου, πού είναι τó μονοπάτι τού βασικού μη έξαρτημένου σιε-
 λικού άντανακλαστικού, με τó όποιο γεννήθηκε τó θηλα-
 στικό.

Ἡ διέγερση σὲ ἓνα δέκατο τοῦ δευτερολέπτου ἐπιστρέφει στὸν ὑποφλοιὸ —προμήκη μυελὸ—(στὸ σιελικὸ κέντρο) καὶ διαβιβάζεται ἀμέσως στοὺς ἐπαγωγούς στὰ κεντρόφυγα νεῦρα, πού βγαίνουν ἔξω καὶ φτάνουν στὸ σιελογόνον ἀδένα. Ὁ σιελογόνος ἀδένας ἀποκρίνεται τώρα σιέλο μιᾶς ὀρισμένης χημικῆς συνθέσεως καὶ λήγει τὸ ἀντανεκλαστικό. Ἡ μεταβίβαση τοῦ νευρικοῦ ρεύματος κατὰ μήκος τοῦ τόξου, βάζει τὸν ὄργανισμό σὲ σκόπιμη δραστηριότητα. Στὸ στοματικὸ κοίλωμα ἀδειάζει τὸ σιέλο πού ὑγραίνει τὸ στόμα καὶ διευκολύνει τὴν πέψη.

Ἡ νευρική σύνδεση αὐτοῦ τοῦ εἴδους, στὸν ἐγκέφαλο, μπορεῖ νὰ θεωρηθεῖ μόνη. Δὲν εἶναι ἐξαρτημένη σύνδεση· εἶναι ἓνα ἔμφυτο ἀντανεκλαστικό, πού λειτουργεῖ σ' ὅλα τὰ ζῶα. Μόνο σὲ περιπτώσεις ἀσθένειας (πυρετοῦ), τὸ σιελικὸ ἀντανεκλαστικό ἀναχαίτιζεται καὶ τὸ στόμα ξηραίνεται.

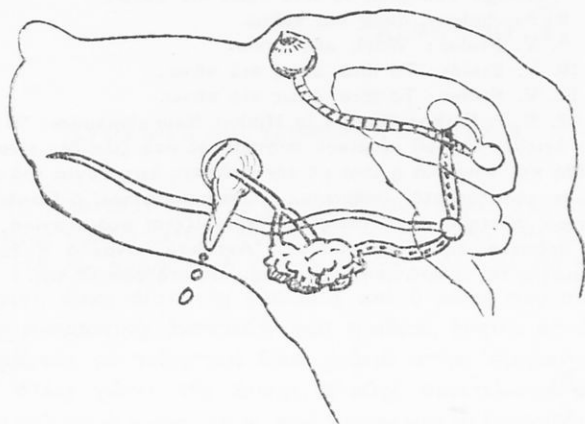
Στὶς περιπτώσεις τοῦ πρόσκαιρου ἐξαρτημένου ἀντανεκλαστικοῦ συμβαίνουν ἄλλα πράγματα :

1) Ἡ ἔντασή του ἐπηρεάζεται ἀπὸ τὴν παραμικρὴ μεταβολὴ στὶς συνθήκες τοῦ πειραματισμοῦ ἢ τοῦ περιβάλλοντος. 2) Οἱ ἐκδηλώσεις ἀπὸ ἄτομο σὲ ἄτομο διαφέρουν. Γι' αὐτὸ ὁ πειραματισμὸς γίνεται σὲ γυάλινα δωμάτια, ὅπου ἀπομονώνονται ὅλοι οἱ θόρυβοι.

Ἐνα ἐξαρτημένο ἀντανεκλαστικὸ σχηματίζεται μὲ τὸ συνδυασμὸ ἑνὸς ἀσχετοῦ ἐρεθισμοῦ—κουδούνισμα ἢ λάμψη ἑνὸς ἠλεκτρικοῦ φωτὸς—μὲ ἓνα μὴ ἐξαρτημένο ἐρεθισμὸ βασικὸ π.χ. τροφῆ.

Σ' αὐτὴ τὴν περίπτωσι ὁ ἐρεθισμὸς φεύγει ἀπὸ τὸν ἀμφιβληστροειδῆ, διὰ τοῦ προσαγωγοῦ (κεντρομόλου) (afferent), πηγαίνει στὸ ὀπτικὸ κέντρο, στὰ ἐγκεφαλικά ἡμισφαίρια καὶ σχηματίζεται μιὰ ἐστία ὀπτικῆς διέγερσης στὰ κύτταρα τοῦ ὀπτικοῦ κέντρου. Ὄταν ἡ διέγερση συνοδεύεται μὲ τροφή, μιὰ ἄλλη ἐστία διέγερσης δημιουργεῖται στὸ νευρικὸ σύστημα τοῦ ζώου, καὶ ἔτσι ἡ διαδικασία ἀποσπᾶται ἀπὸ τὸ ἀδύνατο κέντρο τῆς διέγερσης, στὸ πιὸ δυνατό, στὸ πιὸ κυρίαρχο.

Βαθμιαία, με τīs μέρες, στρώνεται ένα μονοπάτι, διανοίγεται μιὰ άτραπός, ανάμεσα στὰ δυò κέντρα καί έτσι σχηματίζεται ένα πρόσκαιρο εξαρτημένο σιελικό άντανακλαστικό ¹¹.



Σχήμα 2. Διάγραμμα τόξου εξαρτημένου άντανακλαστικού.

Όπτικό κέντρο στο φλοιό, ζευγαρωμένο με κέντρο μη εξαρτημένου άντανακλαστικού (διὰ μέσου πρόσκαιρου δεσμού). Συνεργασία εξαρτημένου σιελικού άντανακλαστικού τόξου διὰ μέσου ένισχύσεως.

Τέτοιοι έσωτερικοί σύνδεσμοι ανάμεσα στὰ άπόλυτα καί εξαρτημένα άντανακλαστικά, παρατηροϋνται καί στὰ μικρά παιδιά ¹².

Σημειώσεις :

1. George Thomson : 'Η Έλληνική Γλώσσα. 'Αρχαία καί Νέα σελ. 28 - 30. 'Εκδοτικό 'Ινστιτούτο 'Αθηνών 1964.
2. Το ίδιο όπως πιδό πάνω. Psychology, Academy of Sciences
3. Ψυχολογία, 'Ακαδημία 'Επιστημών (κοίταξε καί έλληνική μετάφραση σελ. 53 - 61).

4. Ernest Cassirer: An essay on man, A. Doubleday Anchor book.
5. Ernest Hilgard: Introduction to Psychology, Harcourt, Brace and World.
6. P. K. Anokhin: The Conditioned Reflex.
7. George Thomson, τὸ ἴδιο ὅπως πῶς πάνω.
8. Psychology, ὅπως πῶς πάνω.
9. V. Frolov: Work and brain.
10. V. Frolov: Τὸ ἴδιο, ὅπως πῶς πάνω.
11. V. Frolov: Τὸ ἴδιο, ὅπως πῶς πάνω.
12. E. I. Boiko: Studies in Higher Neurodynamics: Ἡ ἀνώτατη λειτουργία τοῦ νευρικοῦ συστήματος στὰ ζῶα δὲν εἶναι ποσοτικά καὶ ποιοτικά ἢ ἴδια μὲ τὴν ἀνώτατη λειτουργία τοῦ νευρικοῦ συστήματος στὸν ἄνθρωπο... Ὅπως παρατηρεῖ ὁ Παυλῶφ τὸ δεύτερο σύστημα σημάσεως δὲν περιορίζεται φυσιολογικά, μόνο στὴ δραστηριότητα τῆς ὁμιλίας. Ἀντίθετα, εἶναι ὁ καθολικὸς ρυθμιστὴς τῆς ἀνθρώπινης συμπεριφορᾶς στὸ σύνολό της.

Ἀντίληψη καὶ γλωσσικὴ ἀνάπτυξη

Τὰ τελευταῖα τριάντα χρόνια, εἶδαν τὸ φῶς τῆς δημοσιότητας πολλὲς μελέτες γύρω ἀπὸ τὴ σημασία τῆς γλώσσας, γιὰ τὴν πνευματικὴ ἀνάπτυξη τοῦ παιδιοῦ. Ἡ πραγματικὴ ὁμως θέση τῆς γλώσσας καὶ ὁ ρόλος ποὺ παίζει στὴν πνευματικὴ ἀνάπτυξη τοῦ παιδιοῦ, ἄρχισε νὰ ἀναγνωρίζεται τὰ τελευταῖα δέκα χρόνια στὴν Ἀμερικὴ καὶ στὶς ἄλλες χῶρες τῆς Δύσης. Σ' αὐτὸ συνετέλεσαν κατὰ πολὺ μιὰ σειρά πειραμάτων, ποὺ ἔγιναν γιὰ νὰ ἐπαληθέψουν ἢ νὰ ἀνατρέψουν τὸ ἔργο τοῦ Piaget, καὶ οἱ μεταφράσεις ἐπιστημονικῶν ἐργασιῶν Ρώσων ψυχολόγων. Οἱ τελευταῖοι βοήθησαν στὸ νὰ ἀναγνωρισθεῖ ὁ ἀντικατάστατος ρόλος τῆς γλώσσας στὴν πνευματικὴ ἀνάπτυξη τοῦ παιδιοῦ.

Τὸ μικρὸ παιδί ἀντιλαμβάνεται τὸν κόσμον γύρω του, καθὼς κινεῖται μέσα στὸ χῶρον καὶ πιάνει τὰ ἀντικείμενα. Ἀκόμη ἡ ἀντίληψή του ἐπηρεάζεται καὶ ἐπηρεάζει τὴ γλωσσικὴ του ἀνάπτυξη. Φυσικὰ ἡ ἀντίληψη παίζει τὸ ρόλον τῆς καὶ στὶς περιπτώσεις, ποὺ λείπει ἡ γλώσσα ἢ τὰ ἄλλα σύμβολα. Ἄς πάρουμε ἕνα παιδί ἀποστερημένο ἀπὸ τὴν ὀμιλίαν καὶ τὴν ὄραση π. χ. ἕνα κουφό, τυφλὸ καὶ ἄλαλον. Δὲν εἶναι σωστὸ νὰ ἰσχυριστοῦμε ὅτι δὲν πέφτει στὴν ἀντίληψή του ὁ ἀντικειμενικὸς κόσμος ποὺ τὸ περιβάλλει. Μπορεῖ νὰ κινῆται μέσα στὸ χῶρον, ν' ἀκουμπᾷ καὶ νὰ ψηλαφεῖ τὰ ἀντικείμενα ποὺ τὸ περιστοιχίζουν. Παρατηρεῖται ὅπωςδῆποτε μιὰ διαφοροποίηση τῆς ἀντιληπτικῆς του δύναμης μὲ τὴν ὠρίμανση καὶ ἀνάπτυξη τῶν αἰσθη-

σιοκινητικῶν ἀπόψεων τοῦ ὄργανισμοῦ του, πού εἶναι τὸ ἀποτέλεσμα τῆς διαδικασίας τῆς μάθησης, κατὰ τὴν διάρκεια τῶν ἐπαναλαμβανομένων ἐμπειριῶν ἀντίληψης τοῦ γύρω του κόσμου.

Μποροῦμε νὰ ὑποθέσουμε (Μ. Μ. Lewis. Language, Thought and Personality) συμπληρώνει ὁ Μ.Μ. Lewis¹ ὅτι μιὰ πού ἡ ἀντίληψη προϋποθέτει ἀνάκληση προηγουμένων ἐμπειριῶν, τὸ ἀποστερημένο παιδί (π. χ. τὸ τυφλό, κουφὸ καὶ ἄλαλο) εἶναι ἐνδεχόμενο νὰ ἔχει δημιουργήσει ἓνα συμβολισμό κατὰδικό του πού δὲν εἶναι ἀναγκαστικά ὀπτικός, καὶ πού ὁ συμβολισμὸς αὐτός, τὸ βοηθεῖ στὴν ἀναγνώριση ἀντικειμένων καὶ στὴ διάκριση ὁμοιοτήτων καὶ διαφορῶν. Μένει τώρα νὰ δοῦμε πότε παρεμβαίνει ἡ γλῶσσα στὴ συμβολικὴ διαδικασία. Δὲν μποροῦμε νὰ τὸ καθορίσουμε ἀκριβῶς. Ὁ Piaget² παραδέχεται ὅτι ἡ αἰσθησιοκινητικὴ περίοδος μπορεῖ νὰ κρατήσει ὡς τὸ τέλος τοῦ δευτέρου χρόνου, ὅταν τὸ παιδί δρᾷ χωρὶς τὴ μεσολάβηση τῆς ἐσωτερικῆς ὁμιλίας.

Μὲ τὴν ὑπόθεση τοῦ Piaget, περιορίζουμε τὴν ἐμφάνιση τῆς συμβολικῆς σημασίας τῆς γλῶσσας ὕστερα ἀπὸ τὸ δεύτερο χρόνο. Αὐτὸ σίγουρα εἶναι ὑπερβολή. Οἱ παρατηρήσεις ἄλλων ἐπιστημόνων ὑποδεικνύουν ὅτι ἡ συμβολικὴ σημασία τῆς γλῶσσας, ἀρχίζει πολὺ ἐνωρίς. Εἶναι ἐνδεχόμενο, οἱ πρῶτες ἀντιλήψεις τοῦ παιδιοῦ, ἡ ἀντίληψη τῶν πρώτων τριῶν μηνῶν, νὰ μὴν εἶναι συμβολικὴ, ἀλλὰ ὁ συμβολισμὸς δὲν ἀργεῖ νὰ φανεῖ καὶ μὲ τὴν ἐμφάνιση τοῦ λεκτικοῦ συμβολισμοῦ, οἱ λειτουργίες τῆς γλῶσσας γίνονται πιὸ περιεκτικὲς καὶ πιὸ δυναμικὲς, καθὼς αὐγατίζει ἡ ἀντιληπτικὴ του ἱκανότης.

Ἡ γλῶσσα βοηθεῖ, νὰ ἐνταθεῖ τοῦ παιδιοῦ ἡ ἀντίληψη σὲ εἰδικὰ χαρακτηριστικὰ τοῦ περιβάλλοντός του, καθὼς τὸ μιλοῦν καὶ μιλεῖ καὶ κείνο. Ἐνισχύει τὴν προσοχὴ καὶ ἐξασφαλίζει τὴ διατήρηση στὴ μνήμη τῶν ἐμπειριῶν. Ἔτσι, ἡ ἐπανάληψη μιᾶς λέξης ἀπὸ τὸ ἴδιο τὸ παιδί ἢ ἀπὸ τοὺς ἄλλους, τὸ βοηθεῖ νὰ ἀναγνωρίσει τὰ πράγματα³.

Ὁ Bartlett R. G.⁴ ἀναλύει, πῶς οἱ προηγούμενες ἐμπει-

ρίες, έπηρεάζουν τήν τωρινή συμπεριφορά. Άναπτύσσει τήν υπόθεση για τά «σχήματα». Ή παλιά έμπειρία άναμένει σέ κατάσταση έγρήγορης τή συνάντησή του μέ τήν τωρινή έμπειρία. Αυτό τó σχήμα χνάρι, δέν είναι άπλώς και μόνο μιá στατική έντύπωση τών παλιών έμπειριών, άλλα ένα σχήμα δραστήριο, κινητικό, μιá διαδικασία δυναμική.

Στό μεσοδιάστημα άνάμεσα στό παρελθόν και στό παρόν, ύπάρχει μιá φορτισμένη άνάπτυξη. Τό σχήμα λοιπόν είναι μιá δυναμική όργάνωση άντιδράσεων και έμπειριών τοϋ παρελθόντος. Τά σχήματα αυτά, άλλοτε λειτουργοϋν χωρίς νά τά παίρνουμε είδηση, και άλλοτε πρέπει νά τά φέρουμε, έν γνώσει μας, σέ έπαφή μέ τήν παροϋσα κατάσταση. Τό άτομο συνειδητοποιεί τήν ύπαρξη τών σχηματικών αυτών όργανώσεων, δίνοντάς τα ένα σύμβολο μέ λεκτικά μέσα.

Όπως είπαμε, μόλις τά τελευταία χρόνια, άρχισε νά άναγνωρίζεται ό ρόλος τής όμιλίας στήν πνευματική άνάπτυξη τοϋ παιδιοϋ. Άλήθεια, είναι παράξενο πώς μιá τέτοια βασική λειτουργία δέ βρίσκει τή θέση που πρέπει στα έπιστημονικά συγγράμματα. Όταν μελετοϋν τó θέμα τών νοητικών διαδικασιών και τών σύνθετων μορφών νοητικής δραστηριότητας, παραγνωρίζουν τή στενή σχέση που ύπάρχει άνάμεσα σ' αυτές και στους μηχανισμούς έπικοινωνίας, στό λόγο. Πολύ συχνά, άντι νά στρέψουν τήν προσοχή τους στις ρίζες τών σύνθετων αυτών μορφών πνευματικής δραστηριότητας, άποφεϋγοντας τήν έπιστημονική άνάλυση, τó ρίχνουν σέ υποθέσεις άντιέπιστημονικές για τήν καταγωγή και προέλευση τής όμιλίας, ό,τι έκαναν οι φιλόσοφοι τόσα χρόνια μέ τó γενετικό πρόβλημα τής γλώσσας.

Και τó νά θεωρείς τήν όμιλία και όλα τά σχετικά φαινόμενα σαν ένα άπλό συνδυασμό στοιχειωδών κινητικών συνηθειών, που δέν έχουν αξιόλογη θέση στή συμπεριφορά τοϋ παιδιοϋ, είναι επικίνδυνο. Είναι ένα μηχανιστικό πλησίασμα που φαίνεται νά μήν υπολογίζει ό,τι είναι τó πιό σημαντικό στή νοητική ζωή τοϋ ανθρώπου, τήν όμιλία.

Ή μάθηση διευκολύνεται πάρα πολύ μέ τή γλώσσα, που

δέν είναι μόνο μέσο επικοινωνίας, αλλά τὸ ὄργανο πού χρησιμοποιεῖ ὁ καθένας μας γιὰ νὰ φέρει τὴν ἄρμονία στὸν ἀντικειμενικὸ κόσμο, πού τὸν περιστοιχίζει. Γι' αὐτὸ τὸ λόγο ἡ φύση τῆς γλώσσας καὶ οἱ λειτουργίες της κατέχει τὴν πρώτη θέση στὴν ἀνάπτυξη τῶν ἀντιληπτικῶν ἰκανοτήτων τοῦ ἀνθρώπου (5).

Ἡ μελέτη τῆς ἐσωτερικῆς σχέσης ἀνάμεσα στὴν ὁμιλία καὶ στὶς νοητικὲς διαδικασίες εἶναι μιὰ δύσκολη ὑπόθεση. Γιὰ νὰ ἐπισημάνουν οἱ εἰδικοί τὸ βαθμὸ συμμετοχῆς τῆς ὁμιλίας στὸ σχηματισμὸ τῶν νοητικῶν δραστηριοτήτων, χρησιμοποιοῦν τρεῖς μεθόδους :

1. Ἐρευνοῦν τὴν πνευματικὴ ἀνάπτυξη τοῦ παιδιοῦ καὶ τὶς διαφορὲς στὴ συμπεριφορὰ του, κατὰ τὴν πορεία τῆς ἐξέλιξης τῆς ὁμιλίας του.

2. Ἐρευνοῦν τὶς περιπτώσεις, κατὰ τὶς ὁποῖες τραυματισμοὶ στὸν ἐγκέφαλο προξενοῦν ἀνωμαλίες στὴν ὁμιλία. Κατὰ τὴν ἀνάλυση τῶν μεταβολῶν, πού παρατηροῦνται σ' αὐτοὺς τοὺς ἀσθενεῖς, ἀνακαλύπτουμε τὸ ρόλο πού παίζει ἡ ὁμιλία κατὰ τὴν πορεία τῆς κανονικῆς νοητικῆς ἀνάπτυξης.

3. Παρεμβαίνουν, ποῦ καὶ ποῦ ἡ διακόπτουν τὴν ὁμιλία κατὰ τὴν ἐκτέλεση μιᾶς ὀρισμένης ἐργασίας καὶ παρατηροῦν τὶς ἐπιπτώσεις (6).

Κριτικὴ τῶν μεθόδων

1. Ὅταν παρακολουθοῦμε τὶς ἀλλαγὲς στὶς διανοητικὲς διαδικασίες τοῦ παιδιοῦ κατὰ τὴν ἀνάπτυξη τῆς ὁμιλίας του, συμπληρώνει ὁ Luria, δέν μποροῦμε νὰ ξεχωρίσουμε δυὸ σφικτὰ δεμένους παράγοντες, τὴν ἀλλαγὴ κατὰ τὴν ὀργάνωση τῶν νοητικῶν διαδικασιῶν πού συνδέεται μὲ τὴν ὀριμότητα καὶ τὴν ἀλλαγὴ πού προέρχεται ἀπὸ τὶς ἀλλαγὲς τῶν συνθηκῶν τῆς ζωῆς τοῦ ἀτόμου.

Ὅπως θὰ ἀναγνωρίσετε καὶ σεῖς, οἱ δύο αὐτοὶ παράγοντες συμπίπτουν μὲ τὴν ἀνάπτυξη τῆς ὁμιλίας. Αὐτὸς εἶναι ὁ λόγος, πού δέν μπόρεσαν οἱ ἐρευνητὲς νὰ διακρίνουν

τή μεγάλη σημασία της όμιλίας και τὸ ρόλο πού παίζει στήν πνευματική ανάπτυξη τοῦ παιδιοῦ.

2. Ἡ ἔρμηνεία τῶν μεταβολῶν, πού παρατηροῦνται στήν όμιλία σέ περιπτώσεις ἔγκεφαλικοῦ τραυματισμοῦ, δὲν εἶναι καί τόσο εὐκόλη ὑπόθεση. Τραυματισμοί τοῦ ἔγκεφάλου προκαλοῦν βαθιές διαταραχές στή δυναμική τῶν διαδικασιῶν τοῦ νευρικοῦ συστήματος. Αὐτὲς οἱ διαταραχές, ἐπηρεάζουν τὶς ἀνώτερες λειτουργίες τοῦ φλοιοῦ καὶ ἔμμεσα καὶ τὴν όμιλία. Εἶναι δύσκολο νὰ διαπιστώσουμε ποιὲς μεταβολές στὶς νοητικές διαδικασίες εἶναι τὸ ἀποτέλεσμα τῶν διαταραχῶν τῆς λειτουργίας τοῦ ἔγκεφάλου σὰ σύνολο καὶ ποιὲς εἶναι οἱ αἰτίες τῶν διαταραχῶν τῆς όμιλίας.

Ἔτσι, οἱ ἔρευνες περιπτώσεων πού ἀναφέρονται σέ τοπικούς τραυματισμούς τοῦ ἔγκεφάλου, δὲν μᾶς ἐπιτρέπουν νὰ βγάλουμε ἀδιάβλητα συμπεράσματα γιὰ τὸ ρόλο τῆς όμιλίας στὸ σχηματισμὸ τῆς κανονικῆς νοητικῆς δραστηριότητας.

3. Καὶ μὲ τὴν τρίτη μέθοδο τῆς παρεμβολῆς ἢ διακοπῆς τῆς όμιλίας κατὰ τὴν ἐκτέλεση διαφόρων δραστηριοτήτων, συναντοῦμε ἀρκετὲς δυσκολίες. Γιατί δὲν μπορούμε, καὶ ἂν τὸ θέλουμε ἀκόμη, νὰ ἐμποδίσουμε τὴν όμιλία νὰ παρέμβει. Καὶ ἂν δὲν παρέμβει τὸ ὑποκείμενο φωναχτᾷ, θὰ παρέμβει μὲ τὴν ἐσωτερική όμιλία του. Ἡ ἐσωτερική όμιλία τοῦ ἀτόμου συμμετέχει σ' ὅλες σχεδὸν τὶς μορφές τῆς ἀνθρώπινης δραστηριότητας (7).

Μιὰ πιὸ σίγουρη μέθοδο, ἢ περίπτωση διδύμων

Ἡ καλύτερη μέθοδο γιὰ νὰ ἀποφύγουμε τὰ θεμελιώδη αὐτὰ ἀστοχήματα, εἶναι νὰ μελετήσουμε τὶς περιπτώσεις καθυστέρησης στήν ανάπτυξη τῶν διαδικασιῶν τῆς όμιλίας. Σέ τέτοιες περιπτώσεις, μιὰ τεχνητὰ ἐπιταχυνόμενη ἀπόκτηση τῆς όμιλίας, ὅχι μόνο μπορεῖ νὰ ὀδηγήσει στὸν ἐμπλουτισμὸ τῆς δραστηριότητας τῆς όμιλίας, ἀλλὰ καὶ σέ μιὰ οὐσιαστική ἀναδιοργάνωση τῆς πνευματικῆς ἀνάπτυξης τοῦ παιδιοῦ σὸ σύνολό της.

Ἄν μπορέσουμε νὰ βελτιώσουμε τὴν ὁμιλία τοῦ παιδιοῦ σὲ σύντομο χρονικὸ διάστημα, τότε θὰ μπορέσουμε νὰ παρακολουθήσουμε τὶς μεταβολὲς στὶς πνευματικὲς διαδικασίες τοῦ παιδιοῦ, ποὺ ἀκολουθοῦν τὴ βελτίωση τῆς ὁμιλίας.

Καὶ ἡ πιὸ χαρακτηριστικὴ περίπτωση γιὰ ἔρευνα, εἶναι ἡ περίπτωση διδύμων ποὺ μεγαλώνουν κάτω ἀπὸ ἴδιες συνθῆκες καὶ παρουσιάζουν καθυστέρηση ὁμιλίας, ἂν καὶ ἡ φυσικὴ τους ἀνάπτυξη εἶναι ὁμαλὴ. Μιὰ τέτοια περίπτωση ἀναφέρεται ἀπὸ τὸν A. R. Luria κ. ἄ. (8).

Οἱ παρατηρήσεις, ποὺ κάνουν εἶναι πολὺ διαφωτιστικὲς. Τὶς παραθέτουμε: Δυὸ παιδιά ἡλικίας πέντε χρονῶν, διδύμα, παρουσίαζαν σοβαρὴ καθυστέρηση στὴν ὁμιλία. Ἡ περίπτωση τῶν διδύμων δὲν δημιουργεῖ αὐτὴ καθαυτὴ εὐνοϊκὲς προϋποθέσεις γιὰ γλωσσικὴ ἀνάπτυξη καὶ ἔτσι προστίθεται καὶ ἓνας ἀκόμη δυσμενὴς παράγοντας, ποὺ εὐνοεῖ τὴν καθυστέρηση. Κατὰ τὴν προκριματικὴ περίοδο τῶν παρατηρήσεών μας, προσέξαμε ὅτι τὰ δίδυμα δὲ χρησιμοποιοῦσαν τὴ γλῶσσα γιὰ νὰ ἐπικοινωνοῦν μεταξύ τους.

Κατὰ τὴ διαδικασία πρακτικῶν δεξιοτήτων, συνήθως ἔδειχναν τὰ πράγματα χωρὶς νὰ μιλοῦν. Ἔτσι, δημιούργησαν μιὰ στοιχειώδη «σύμπραξική» καὶ ὁμιλία, δηλαδή ὁμιλία στενὰ συνυφασμένη μὲ τὴ δράση.

Ὅταν ἡ ὁμιλία βρίσκεται σ' αὐτὸ τὸ στάδιο, μπορούμε νὰ τὴ χαρακτηρίσουμε πρωτόγονη, γιατί δὲν ξεπερνοῦσε τὰ ὅρια τῆς ὀνομαστικῆς διαδικασίας. Πολὺ συχνὰ ἡ ὅλη διαδικασία ἔπαιρνε τὴ μορφή τῶν ἐπιφωνημάτων, ποὺ ἀποτελοῦσαν μέρος τῆς δραστηριότητάς τους.

Σ' αὐτὴ τὴν πρωτόγονη ὁμιλία, ποὺ εἶναι συνυφασμένη μὲ τὴ δράση, ἀντιστοιχεῖ μιὰ παράξενη, ἀδιαφοροποίητη δομὴ συνείδησης. Τὰ δίδυμα δὲν μπορούσαν νὰ ἀποχωρήσουν τὴ λέξη ἀπὸ τὴ δράση, νὰ ἀποκτήσουν στοιχειώδη προσανατολισμό, νὰ προγραμματίσουν μιὰ δραστηριότητα, νὰ βάλουν σκοπὸ σὲ μιὰ ἐνέργεια μὲ τὴ βοήθεια τῆς ὁμιλίας καὶ ἔτσι, νὰ ὑποτάξουν τὴν κατοπινὴ δραστηριότητα στὴ λεκτικὴ διατύπωση. Ἔτσι, τὰ δίδυμα στὴν ἡλικία τῶν πεντέμισι χρονῶν, δὲν ἦταν σὲ θέση νὰ ἀποκτήσουν δεξιότητες,

νά οργανώσουν σύνθετο παιγνίδι, τέτοιο, πού αντιστοιχεί σ' αὐτή τὴν ἡλικία καὶ ἦταν ἀνίκανα νά καταπιαστοῦν μὲ παραγωγικὲς καὶ ἐννοηματικὲς δραστηριότητες. Ἔτσι, οἱ νοητικὲς λειτουργίαι παράμεναν ἀνανάπτυχτες.

Γιὰ ν' ἀνακαλύψουμε τοὺς παράγοντες πού ἔπαιξαν σημαντικὸ ρόλο στὴν ἀνάπτυξη τῆς ὀμιλίας καὶ στὶς ἀλλαγές πού μποροῦσαν νά φέρουν στὴ συγκρότηση τῆς νοητικῆς ζωῆς τῶν διδύμων καὶ γιὰ νά ἀξιολογήσουμε τὴ συμβολὴ τῆς ὀμιλίας σ' αὐτό, προχωρήσαμε στὸν πειραματισμὸ ὡς ἑξῆς: (9)

Σκοπὸς μας ἦταν νά ἐξασφαλίσουμε μιὰ ταχεῖα ἀνάπτυξη ὀμιλίας, νά δημιουργήσουμε ἀντικειμενικὲς συνθηκὲς πυκνῆς χρησιμοποίησης τῆς γλώσσας μὲ τὴ συντροφιά παιδιῶν, τὰ ὁποῖα μιλοῦσαν πλούσια καὶ μὲ εὐχέρεια.

Γι' αὐτό, χωρίσαμε τὰ δίδυμα καὶ τὰ τοποθετήσαμε σὲ διαφορετικὲς παράλληλες ὁμάδες σὲ νηπιαγωγεῖα, καὶ παρατηροῦσαμε τὶς ἀλλαγές στὴν ὀμιλία τους. Μὲ ἓνα ἀπὸ τὰ δίδυμα ἀσχοληθήκαμε ἰδιαίτερα, διδάσκοντάς το συστηματικὰ γλώσσα, μὲ σκοπὸ νά τὸ ἐνισχύσουμε στὴ χρησιμοποίηση πλήρων προτάσεων κλπ.

Συμπέρασμα.

Μὲ τὸ χῶρισμα, ἡ πρωτόγονη ὀμιλία, ἡ στενὰ συνυφασμένη μὲ τὴ δράση, ἔμεινε πίσω καὶ σὲ λίγο καιρὸ τὰ παιδιὰ ἦταν σὲ θέση νά ἐπικοινωνοῦν μόνο μὲ τὴ βοήθεια ἐνὸς κανονικοῦ συστήματος ὀμιλίας. Σὲ τρεῖς μῆνες παρατηρήσαμε μεγάλη διαφορὰ στὴν ὀμιλία καὶ τῶν δυό. Τὸ λεξιλόγιο καὶ ἡ γραμματικὴ τους πλησίαζε τὴν κανονικὴ ὀμιλία τῶν παιδιῶν τῆς ἡλικίας τους. Στὴ θέση τῆς ὀμιλίας, τῆς στενὰ δεμένης μὲ τὴ δράση, ἀναπτύχθηκε μιὰ ὀμιλία ἀφηγηματικὴ καὶ μιὰ ὀμιλία προγραμματισμένη. Καὶ τὸ πιὸ σπουδαῖο, ἡ ὅλη δομὴ τῆς πνευματικῆς τους ζωῆς ἄλλαξε ταυτόχρονα, πρὸς τὸ καλύτερο. Μόλις ἀπόκτησαν ἓνα ἀντικειμενικὸ γλωσσικὸ σύστημα, μποροῦσαν νά δώσουν λεκτικὴ μορφή στοὺς σκοποὺς πού ἔβηταν καὶ σὲ τρεῖς μῆνες παρατηρήσαμε τὶς ἀρχές ἐνὸς ἐννοηματικοῦ παιγνιδιοῦ. Παρουσιάστηκαν ἐπίσης,

δυνατότητες παραγωγικής, δημιουργικής δραστηριότητας. Παραπέρα, παρατηρήσαμε σημαντική πνευματική ανάπτυξη τῶν διδύμων, πού δικαιολογημένα τὴν ἀποδώσαμε στὴ μεταβολὴ ἑνὸς μόνο παράγοντα: στὴν κατάκτηση τοῦ συστήματος τῆς ὀμιλίας. Παρουσιάστηκε ἐπίσης διαφορά ἀνάμεσα στὰ δυὸ παιδιά. Τὸ παιδί πού διδάχτηκε συστηματικὰ γλώσσα, ἀπόκτησε γραμματικὰ ἀναπτυγμένες μορφές γλωσσικῆς ἐπικοινωνίας. Μὲ τὴ δημιουργία μιᾶς ἀντικειμενικῆς ἀναγκαιότητας, γιὰ γλωσσικὴ ἐπικοινωνία, τὰ παιδιά ἀνάπτυξαν νέες μορφές ἐπικοινωνίας καὶ αὐτὸ ἔφερε σημαντικὲς ἀλλαγές στὴ δομὴ τῆς συνειδητῆς δραστηριότητος τῶν παιδιῶν (10).

Ἡ ἀνάπτυξη τῆς σκέψης στὸ παιδί

Τὸ ἐνδιαφέρον τοῦ Piaget γιὰ τὴν ἀνάπτυξη τῆς γλώσσας ἦταν μᾶλλον δευτερεύον. Περισσότερο ὁ Piaget ἐργάστηκε γύρω ἀπὸ τὰ θέματα τῆς ἀνάπτυξης τῆς σκέψης. Ὁ Piaget ξεχωρίζει τέσσερις κύριες περιόδους στὴν ἀνάπτυξη τῆς σκέψης τοῦ παιδιοῦ. Τὸ μέσο παιδί περνᾶ τὶς παρακάτω 4 περιόδους, στάδια:

Ἀπόκτηση ἀντιληπτικῶν ἀμεταβλήτων (invariants): ἀπ' τὴ γέννησή του ὡς τὰ 2 χρόνια.

Προλειτουργικὴ δαισθητικὴ σκέψη: ἀπὸ τὰ 2 ὡς τὰ 7.

Συγκεκριμένη λειτουργικὴ σκέψη: ἀπὸ τὰ 7 ὡς τὰ 11.

Τυπικὴ προτασιακὴ σκέψη: ἀπὸ τὰ 11 καὶ πάνω.

Τὰ χρονικὰ ὅρια πού ὀρίζει ὁ Piaget πρέπει νὰ θεωρηθοῦν σὰ στάδια διανοητικῆς ἡλικίας, γιὰ νὰ ἐπισημάνει τὴ διαφορετικὴ σειρὰ ἀνάπτυξης. Μερικὰ παιδιά ποτὲ δὲ φτάνουν στὸ ἀνώτερο στάδιο διανοητικῆς ἀνάπτυξης. Τὰ στάδια εἶναι συσσωρευτικὰ (cumulative), γιὰτις κι ἂν ἀκόμη βρίσκεται τὸ παιδί στὸ ἀνώτατο στάδιο διανοητικῆς ἀνάπτυξης, δὲν παύει νὰ ἀποκτᾶ καὶ τὰ ἀντιληπτικὰ ἀμετάβλητα (11).

Τὸ πρῶτο στάδιο βάζει τὰ θεμέλια γιὰ τὴν ἀνάπτυξη τῆς σκέψης. Εἶναι τὸ στάδιο, κατὰ τὸ ὅποιο τὸ παιδί μαθαίνει νὰ ταυτίζει τὰ κυριώτερα χαρακτηριστικὰ τοῦ κόσμου γύρω του.

Πρέπει να μάθει ορισμένες απόψεις του περιβάλλοντός του, σάν invariants, σε πείσμα των διαφόρων μορφών, στις οποίες εμφανίζονται. Είναι το λεγόμενο κινησιαισθητικό στάδιο της νοημοσύνης. Κατά το στάδιο αυτό, το παιδί κινείται από ένα νεογέννητο αντανακλαστικό επίπεδο πλήρους αυτόκοσμης αδιαφοροποίησης προς μια σχετικά συνεκτική οργάνωση κινησιαισθητικών δραστηριοτήτων που στρέφονται στο δικό του άμεσο περιβάλλον. 'Η οργάνωση έχει καθαρώς πρακτικό χαρακτήρα, «υπό την έννοια» ότι περιέχει πολλές αντιληπτικές και κινητικές προσαρμογές στα πράγματα τὰ ἴδια, παρά στα σύμβολά τους (12).

Αυτές οι αντιληπτικές αμετάβλητες μπορούν να θεωρηθούν σὰ βάση της σκέψης και της γλώσσας. Το παιδί μαθαίνει τις «έννοιες» αυτών των «αντιλήψεων», όχι μόνο με τις αίσθήσεις (ὄραση, ἀκοή), ἀλλὰ και με τους τρόπους που τὰ ἴδια πράγματα και οι ἐπιφάνειες τους αντιδρούν στις διάφορες χειριστικές, χειρισμοῦ ἐπαφές, που τὸ ἴδιο κάνει σ' αὐτά.

Στὸ ἐπόμενο στάδιο, στην προλειτουργική διαισθητική σκέψη, τὸ παιδί παλεύει με εὐρύτερα προβλήματα ἐρμηνείας και ἀντιμετωπίσεως τοῦ περιβάλλοντος στην προσπάθειά του νὰ ἀντιληφθεῖ τις σχέσεις ἀνάμεσα στις ἀντιληπτικές ἀμετάβλητες. Πρέπει νὰ ἀντιληφθεῖ τὸ χῶρο, τὸ χρόνο και τὴν αἰτιότητα. Στὸ μεταξύ, με τις προσπάθειες αὐτὲς παραμένει γιὰ ἄρκετὸ διάστημα στὸ προλειτουργικὸ στάδιο, ὅπου κάνει διαισθητικές κρίσεις γιὰ τις σχέσεις τῶν πραγμάτων (13).

Κατὰ τὸ στάδιο αὐτό, τὸ παιδί κάνει τις πρῶτες σχετικὰ ἀνοργάνωτες ψηλαφητὲς προσπάθειες νὰ ἀναγνωρίσει τὸ νέο και παράξενο κόσμο τῶν συμβόλων.

Ἀποτέλεσμα τῆς διεύρυνσης τῆς μάθησής του μέσα ἀπὸ τις ἐμπειρίες, εἶναι τὸ πέρασμά του στὸ στάδιο τῆς συγκεκριμένης λειτουργικῆς σκέψης. Ἔχει πιά ἀποκτήσει ἐννοιες που ἀφοροῦν σύνθετες σχέσεις, ὅπως διατήρηση τοῦ συνόλου, ποσοῦ, βάρους, ὄγκου, μήκους και ἀριθμοῦ και ἔχει ἀντιμετωπίσει ὅ,τι ὀνομάζει ὁ Piaget ἀναστρέψιμη σκέψη, δηλαδή σκέφτεται ὅτι μπορεῖ νὰ χαράξει τὴν ἀφετηρία

μιάς φυσικής λειτουργίας και να υπολογίσει τις μεταμορφώσεις της στις διάφορες της εμφανίσεις. Μπορεί να ταξινομήει διάφορα αντικείμενα σύμφωνα με το μέγεθός τους, μπορεί να ταχτοποιεί αντικείμενα στηριζόμενος πάνω σε μία ιδιότητά τους και μπορεί ακόμη να τοποθετεί υποκατάστατα των διαφόρων αντικειμένων. "Όλες αυτές οι κινήσεις έχουν σχέση με συγκεκριμένα, ψηλαφητά, όρατα υλικά και αντικείμενα. Δεν μπορεί σ' αυτό το στάδιο να φανταστεί πιθανές σχέσεις ανάμεσα σ' αυτά τα αντικείμενα, ή να φανταστεί πιθανούς χειρισμούς με αντικείμενα μη παρόντα¹⁴.

Μπαίνουμε τώρα στο επόμενο στάδιο της τυπικής προτασιακής σκέψης. Σ' αυτό το στάδιο, ο έφηβος δεν ασχολείται μόνο με την πραγματικότητα γύρω του, αλλά και με τον κόσμο της καθαρής δυνατότητας, με τον κόσμο του άφηρημένου, με καθαρές προτάσεις λογικής, με τον κόσμο του «έν ύποθέσουμε» κλπ.¹⁵

Σας δώσαμε περιληπτικά τις απόψεις του Piaget για τα στάδια ανάπτυξεως της σκέψης στο παιδί. Ο Bruner σε ένα τελευταίο βιβλίο του¹⁶ αναγνωρίζει, για πολλοστή φορά την όφειλή της ανθρωπότητας στο έργο του Piaget και ιδιαίτερα τη θαυμαστή περιγραφή για τη φύση της γνώσης στα διαδοχικά στάδια ανάπτυξης του παιδιού. Παρατηρεί, όμως αυτή τη φορά, και παραθέτει και σχετικά πειράματα, για να το αποδείξει, ότι ο Piaget δίνει μεγαλύτερη σημασία στη φύση της γνώσης αυτής καθαυτής και ενδιαφέρεται λιγότερο για τις διαδικασίες. πού καθιστούν δυνατή τη γνώση. Ο Piaget δέ δίνει την ψυχολογική περιγραφή και έρμηνεία των διαδικασιών της μάθησης, αλλά μάλλον μια (implicit) λογική θεωρία πάνω στην οποία προχωρεί το παιδί για την αντιμετώπιση των προβληματικών καταστάσεων, κατάκτηση έννοιων κλπ. Το έργο του Piaget είναι περισσότερο επιστημολογικό, παρά ψυχολογικό.

Κλείνοντας το σημαντικό αυτό κεφάλαιο για την ανάπτυξη της σκέψης στο παιδί, παραθέτουμε περιληπτικά, τις απόψεις του Vygotsky. Ο Vygotsky¹⁷ χάραξε έντελώς καινούριους δρόμους γύρω από τη θεωρία της πνευματικής ανά-

πτυξης και ήρθε σε αντίθεση με το πρώτο έργο του Piaget, ιδιαίτερα με ό,τι ο Piaget χαρακτηρίζει έγωκεντρική όμιλία. Ο Vygotsky πέθανε το 1934 σε ηλικία 38 χρονών. Το έργο, που άφησε θεωρείται λαμπρό, πηγαίο και πρωτοποριακό. Η περίληψη που παραθέτουμε παρακάτω, αναφέρεται στη σχέση σκέψης και λέξης.

Η σχέση τής σκέψης προς τη λέξη δεν είναι ένα πράγμα στατικό, αλλά μια διαδικασία (process), μια συνεχής κίνηση μπρός και πίσω, από τη σκέψη στη λέξη και από τη λέξη στη σκέψη.

Κατά τη διαδικασία αυτή, η σχέση τής σκέψης προς τη λέξη ύφίσταται μεταβολές, που αυτές καθαυτές μπορούν να θεωρηθούν σαν ανάπτυξη με τη λειτουργική έννοια τής λέξης. Οι σκέψεις δεν εκφράζονται άπλως με λέξεις, αλλά χρωστούν την ύπαρξή τους στις λέξεις.

Κάθε σκέψη τείνει να συνδέσει ένα πράγμα με το άλλο, να εγκαταστήσει μια σχέση ανάμεσα στα πράγματα. Κάθε σκέψη κινείται, εξελίσσεται, μεγαλώνει και έκτελει μια λειτουργία, λύνει ένα πρόβλημα. Μια ανάλυση ανάμεσα στην έσωτερική σχέση, σκέψης και λέξης πρέπει ν' αρχίζει με μια έρευνα τών διαφόρων σταδίων και επιπέδων που πέρασε πριν να ένωματωθεί στη λέξη.

Το πρώτο πράγμα που θα πρέπει να άποκαλύψει μια τέτοια ανάλυση θα είναι η ανάγκη να διακρίνουμε τα δυό επίπεδα τής όμιλίας. Το έσωτερικό έννοηματικό επίπεδο, τη σημασιολογική δηλαδή άποψη τής γλώσσας και το έξωτερικό, τη φωνητική της άποψη, που αν και σχηματίζουν μια άληθινή ένότητα, έχουν τους δικούς τους νόμους κίνησης. Η ένότητα τής όμιλίας είναι μια ένότητα σύνθετη, όχι όμοιογενής. Μια σειρά δεδομένων, στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού, δείχνουν την ανεξάρτητη κίνηση του φωνητικού και σημασιολογικού επιπέδου τής όμιλίας.

Το παιδί, κατακτώντας την έξωτερική όμιλία, κάνει αρχή από μια λέξη και άργότερα συνδέει δυό ή τρεις λέξεις μαζί. Άργότερα προχωρεί από τις άπλες προτάσεις στις πιο σύνθετες και τελικά στη συνεκτική όμιλία, στην άποτελού-

μενη από μιὰ σειρά τέτοιων προτάσεων. Προχωρεί από τὸ μέρος στο ὄλο. Ὅσον ἀφορᾷ τὴν ἔννοια, ἡ πρώτη λέξη τοῦ παιδιοῦ εἶναι μιὰ ὀλόκληρη πρόταση. Ἐννοιολογικὰ τὸ παιδί ἀρχίζει ἀπὸ τὸ ὄλο, ἀπὸ ἓνα ἐννοιολογικὸ σύμπλεγμα. Ἀργότερα ἀρχίζει νὰ διακρίνει τὶς χωριστὲς σημασιολογικὲς μονάδες, τὶς ἔννοιες τῶν λέξεων καὶ νὰ διαιρεῖ τὴν ἀρχικὴ ἀδιαφοροποίητη σκέψη του σ' αὐτὲς τὶς μονάδες. Ἡ ἐξωτερικὴ (φωνητικὴ) καὶ ἡ σημασιολογικὴ ἄποψη τῆς ὁμιλίας ἀκολουθοῦν διαφορετικὴ πορεία· ἡ πρώτη ἀπὸ τὸ εἰδικὸ στο γενικὸ, ἀπὸ τὴ λέξη στὴν πρόταση καὶ ἡ ἄλλη ἀπὸ τὸ γενικὸ στο εἰδικὸ, ἀπὸ τὴν πρόταση στὴ λέξη.

Νά, γιατί εἶναι σημαντικὸ, νὰ γίνεταί ἡ διάκριση ἀνάμεσα στὴ φωνητικὴ καὶ στὴ σημασιολογικὴ ἄποψη τῆς ὁμιλίας.

Μιά πού κινοῦνται σὲ ἀντίθετες κατευθύνσεις ἡ ἀνάπτυξή τους δὲ συμπίπτει. Αὐτὸ ὅμως δὲ σημαίνει ὅτι τὸ ἓνα εἶναι ἀνεξάρτητο τοῦ ἄλλου. Ἀντίθετα, ἡ διαφορὰ τους, εἶναι τὸ πρῶτο στάδιο μιᾶς στενῆς ἔνωσης. Τὸ παράδειγμα ἀποκαλύπτει καθαρὰ τόσο τὴν ἐσωτερικὴ τους σχέση ὅσο καὶ τὶς διαφορὲς. Ἡ σκέψη τοῦ παιδιοῦ, ἀκριβῶς γιατί πρωτοεμφανίζεται σὰν ἓνα θολὸ ἄμορφο σύνολο θὰ πρέπει νὰ βρεῖ ἔκφραση σὲ μιὰ ἀπλὴ λέξη. Καθὼς διαφοροποιεῖται ἡ σκέψη του, τὸ παιδί τείνει νὰ τὴν ἐκφράσει μὲ μιὰ σύνθεση καὶ ὄχι μὲ ἀπλὲς λέξεις. Ἀντίθετα, ἡ ἐξέλιξη τῆς ὁμιλίας πρὸς ἓνα διαφοροποιημένο σύνολο μιᾶς πρότασης, βοηθεῖ τοῦ παιδιοῦ τὴ σκέψη νὰ προχωρήσει ἀπὸ ἓνα ὁμοιογενὲς σύνολο σὲ εὐδιάκριτα μέρη.

Ἡ σκέψη καὶ ὁ λόγος δὲν εἶναι κομμένα πάνω στὰ ἴδια χνάρια. Εἶναι περισσότερες οἱ διαφορὲς, παρὰ οἱ ὁμοιότητες. Ἡ δομὴ τῆς ὁμιλίας δὲν καθρεπτίζει ἀπλῶς τὴ δομὴ τῆς σκέψης. Νά γιατί οἱ λέξεις δὲ μποροῦν νὰ φορεθοῦν ἀπὸ τὴ σκέψη τόσο εὐκόλα, ὅσο εὐκόλα φορεῖ κανεὶς ἓνα ἑτοιμορμμένο φόρεμα. Ἡ σκέψη καθὼς μετατρέπεται σὲ ὁμιλία διέρχεται πολλὰς ἀλλαγές. Δὲ βρίσκει ἀπλῶς ἔκφραση στὴν ὁμιλία. Βρίσκει τὴν πραγματικότητά της καὶ τὴ μορφή της. Ἡ σημασιολογικὴ καὶ ἡ φωνητικὴ ἐξελικτικὴ διαδικασία

είναι ούσιαστικά ένα πράγμα, άκριβώς γιατί έχουν αντίστροφη φορά.

Σημειώσεις :

1. I. M. M. Lewis: *Language, Thought and Personality in infancy and childhood* σελ. 100, 111, 122, 133, 124, 125, George Harrap, London.

2. John H. Flavell: «The developmental Psychology of Jean Piaget», D. Van Nostrand Company, σελ. 155.

3. Luria A. R. and Yudovich F. I.A. «Speech and the development of mental processes in the child». Staples press σελ. 16·17.

4. Bartlett R. G. «Remembering», 1932.

5. Jerome Bruner: «Toward a Theory of Instruction». The Belknap Press.

6. Luria A. R. Το ίδιο, όπως πιο πάνω σελ. 25, 26, 27.

7. Luria A. R. Το ίδιο, όπως πιο πάνω σελ. 31, 32, 35, 36.

8. Luria A. R. Το ίδιο, όπως πιο πάνω σελ. 120-123.

9. Luria A. R. Το ίδιο, όπως πιο πάνω.

10. Luria A. R. Το ίδιο, όπως πιο πάνω.

11. John Carrol: *Language and Thought*, Prentice Hall, σελ. 78.

12. John H. Flavell: Το ίδιο, όπως πιο πάνω, σελ. 86.

13. John Carrol: Το ίδιο, όπως πιο πάνω.

14. John H. Flavell: Το ίδιο, όπως πιο πάνω.

15. John Carrol: Το ίδιο, όπως πιο πάνω.

16. Jerome Bruner: Το ίδιο, όπως πιο πάνω.

17. Lev Semenovitch Vygotsky: *Thought and Language*.

Ἡ ἐξέλιξη τῆς Ὁμιλίας στό παιδί.

1) Ὁ ἄνθρωπος δέχεται τὴ γλώσσα· τοῦ ἐπιβάλλεται ἀναπαραγάγει τοὺς φθόγγους τῆς, ἀφομοιώνει τὸ σύστημα ἐκφράσεων, ἀποκτᾷ τὸ λεξιλόγιο. Αὐτὸ εἶναι ἓνα δεδομένο.

2) Ὁ ἄνθρωπος, μεταχειριζόμενος τὴ γλώσσα, πού τοῦ δόθηκε, τὴ χρησιμοποιεῖ στὶς ἀνάγκες του, τὴ μεταμορφώνει. Αὐτὸ ἐπίσης εἶναι ἓνα δεδομένο.

3) Μποροῦμε νὰ παρακολουθήσουμε τὸ σχηματισμὸ τῆς γλώσσας στό μικρὸ παιδί. Αὐτὸ εἶναι ἓνα τρίτο δεδομένο.

Εἰσαγωγή.

Τρεῖς εἶναι οἱ ἀπόψεις τῆς γλωσσικῆς ἀνάπτυξης :

1) Ἡ ἀνάπτυξη τῆς σκέψης, πού εἶναι ἡ ἀνάπτυξη τῆς ἱκανότητος τοῦ παιδιοῦ νὰ ἀναγνωρίζει, νὰ ταυτίζει, νὰ διακρίνει καὶ νὰ κατακτᾷ τὰ χαρακτηριστικὰ καὶ τὶς διαδικασίες τοῦ κόσμου γύρω του. 2) Ἡ ἱκανότητα νὰ διακρίνει καὶ νὰ ἀντιλαμβάνεται τὴν ὁμιλία τῶν ἄλλων. 3) Ἡ ἱκανότητα νὰ παράγει φθόγγους καὶ συστήματα φθόγγων, πού βρίσκονται σὲ συμφωνία μὲ τὴν πατούρα τοῦ λόγου τῶν μεγάλων¹.

Τὸ τελευταῖο στηρίζεται πάνω στό δεύτερο καὶ τὰ δύο στηρίζονται πάνω στό πρῶτο. Λένε ὅτι ἡ ἱκανότητα νὰ καταλαβαίνει τί σοῦ λένε, ἐξαρτιέται ἀπὸ τὴν ἱκανότητα νὰ μιλεῖς. Αὐτὸ εἶναι σωστὸ γιὰ πολλὲς περιπτώσεις. Ὑπάρχουν παιδιὰ πού ἐνῶ καταλαβαίνουν τί τοὺς λένε, δὲν εἶναι σὲ θέση νὰ μιλήσουν (πρὸς τὸ παρόν). Ἡ ἐξάρτηση τῆς ὁμι-

λίας από την άκοή και ή παρακολούθηση τής όμιλίας τών άλλων, άποδεικνύεται και από την πολύ μεγάλη δυσκολία πού συναντούμε στη διδασκαλία κουφών παιδιών.

Δέ γνωρίζουμε πολλά για την ανάπτυξη τής Ικανότη-
τας του παιδιού, στο να άντιλαμβάνεται και να έρμηνεύει
την όμιλία και πολύ λιγότερα γνωρίζουμε για την ανάπτυξη
τής σκέψης του παιδιού. Έκείνο πού γνωρίζουμε, είναι
οί άπαντήσεις πού δίνει στους έξωτερικούς έρεθισμούς.

Οί όργανικές κραυγές τών πρώτων τριών μηνών προε-
τοιμάζουν τó μурμυρητό. Αυτό τó στάδιο, μιά πού παρατη-
ρείται και στο έκ γενετής κουφά παιδιά, πιστεύεται πώς έχει
βιολογική αίτιολογία(2). Τó ποσό του μурμυρητού έξαρ-
τιέται από τις ένισχύσεις και ένθαρρύνσεις πού παρέχει τó
περιβάλλον. Μέ την έμφάνιση τών πρώτων λέξεων, τó μур-
μυρητό σταματά. Είναι ένα σημάδι ότι αρχίζει ή πραγμα-
τική όμιλία.

Στόν ένδέκατο μήνα αρχίζουν να καταλαβαίνουν άπλές
όδηγίες, λεκτικές διαταγές και συμπεραίνουμε ότι μπορούν
να άνταποκρίνονται σφαιρικά στο σύνολο τών λέξεων και
φράσεων. Τó λεξιλόγιο του παιδιού αναπτύσσεται άργά.
Έξι μήνες ύστερα από την προφορά τής πρώτης λέξης, οί
λέξεις, πού έμαθε είναι πολύ λίγες.

Μόνο κατά την έναρξη τής όνοματιστικής περιόδου τó
λεξιλόγιο έμπλουτίζεται άπότομα. Στα έξι του χρόνι α, όταν
τó περιβάλλον του παιδιού είναι πλούσιο σε λόγο, λέμε ότι
κατέχει πάνω από 6000 φωνήματα. Άλλά ας τά δούμε τά
πράγματα από την αρχή.

Τó παιδί, πολύ πριν γεννηθεί, είναι δεμένο φυσιολογικά
μέ τή μάνα του και έξαρτιέται βιολογικά από τή μάνα του,
για πολύν καιρό ύστερα από τή γέννησή του.

Και κοινωνικά είναι δεμένο μαζί της για περισσότερα
χρόνια. Στην αρχή, είναι συναισθηματικά δεμένο μαζί της
και αυτός ό δεσμός γίνεται ισχυρότερος κατόπιν μέ την όμι-
λία. Μέ την άπόκτηση τής όμιλίας, βαθιάνει τις έμπειρίες
του, κατακτά νέες μορφές συμπεριφοράς και όργανώνει τις
δραστηριότητές του κατά καινούριο τρόπο. ΈΗ μάνα δίνει

μορφή στη συμπεριφορά του παιδιού με δυο κυρίως τρόπους : 1) Με το να ονομάζει τα αντικείμενα και τις καταστάσεις που το περιστοιχίζουν και 2) με τις οδηγίες και διαταγές που του δίνει. Οι οδηγίες που δίνει για τις κινήσεις του παιδιού είναι μια σημαντική προώθηση προς την αντικειμενικοποίηση.

Το παιδί, αν και πολύ μικρό, προσέχει τα αντικείμενα που του δείχνει ή μάνα του και παρακολουθεί τις οδηγίες που του δίνει. Όταν αργότερα αποκτήσει την ικανότητα της όμιλίας το ίδιο, δίνει ονόματα και κείνο στα αντικείμενα που είναι γύρω του, οργανώνει τις δραστηριότητες της αντίληψής του και κατευθύνει την προσοχή του. Όταν κάνει κείνο που ή μάνα του όριζει, διατηρεί τα χνάρια των λεκτικών οδηγιών της μητέρας του στη μνήμη του, για πολύ καιρό.

Έτσι, σιγά σιγά, δίνει μορφή στις επιθυμίες και προθέσεις του, χωρίς να περιμένει οδηγίες ή εντολές, σαν ανεξάρτητη ύπαρξη στην αρχή με τη δύναμη της εξωτερικευμένης όμιλίας και αργότερα με τη συνδρομή της εσωτερικής όμιλίας.

Μ' αυτό τον τρόπο, προχωρεί προς υψηλότερες μορφές δραστηριότητας και σκόπιμης μνήμης. "Ό,τι μπορούσε να κάνει πριν μόνο με τη βοήθεια του μεγάλου, το κάνει τώρα μόνο του, χωρίς τη βοήθεια κανενός. Έτσι εκπληρώνεται ο βασικός νόμος της ανάπτυξής του. Από την κατευθυνόμενη μάθηση στην αυθύπαρκτη. Στην αρχή, ρυθμιστής της ανάπτυξης είναι ή μάνα του, ύστερα γίνεται το ίδιο το παιδί.

Όταν ή μάνα δείχνει στο παιδί ένα αντικείμενο, το δείχνει και συγχρόνως το ονομάζει, τότε αυτή ή ενέργεια της μάνας τροποποιεί την ίδια στιγμή βασικά την αντίληψη του παιδιού. Μέσα του γίνονται πρόσκαιροι δεσμοί, ανάμεσα στο αντικείμενο και στο όνομά του. Το παιδί προσέχει τη μάνα του την ώρα που δείχνει το αντικείμενο και αργότερα δείχνει και κείνο τα αντικείμενα. Δεν περιορίζεται ν' ακούει το όνομα του αντικειμένου, αλλά ονομάζει και το ίδιο τα πράγματα.

Χρησιμοποιώντας την όμιλία, μεταβάλλει τη δύναμη των έρεθισμών που δέχεται και προσαρμόζει ανάλογα τη συμπεριφορά του. Κάνει την έκλογή των έρεθισμών μέσα από ένα άπειρο πλήθος.

Η ονοματιστική διαδικασία, ή ονομασία που δίνει το παιδί στον αντικειμενικό κόσμο, στα αντικείμενα και στα πράγματα γύρω του, είναι το πιο σπουδαίο στάδιο της πνευματικής ανάπτυξης του ανθρώπου, είναι η σπουδαιότερη συμβολή της γλώσσας στο πνευματικό του ανέβασμα. Δημιουργείται τώρα πια ένας ισχυρός δεσμός ανάμεσα στο αντικείμενο και στο όνομά του. Κατά την ονοματιστική διαδικασία, που συντελείται από το 2—4 έτος περίπου, συντελείται μια από τις υψηλότερες διεργασίες στο μυαλό του παιδιού. Δεν έχουμε εδώ έναν απλό συνειρμό αντικειμένου και του ονόματός του, όπως παραδεχόταν η πρώτη συνειρμική ψυχολογία.

Αντίθετα, με την απόκτηση της λέξης, έχουμε την απόκτηση μιας έννοιας. Ο δεσμός ανάμεσα στο αντικείμενο και στο όνομά του, στο πράγμα και την έννοιά του, γίνεται ισχυρότερος.

Το παιδί, στην περίοδο αυτή, στα 2—4 χρόνια της ζωής του, άσταμάτητα ζητεί να μάθει τα ονόματα των πραγμάτων που το περιστοιχίζουν, όχι μόνο τις λέξεις, αλλά και τη σημασία των πραγμάτων.

Από τώρα πια κι εμπρός ούτε η παραμικρότερη πράξη συμπεριφοράς δε σχηματίζεται, χωρίς τη συμμετοχή της όμιλίας.

Με τη βοήθεια της όμιλίας, εξωτερικευμένης ή εσωτερικής, συστηματοποιεί τις προηγούμενες εμπειρίες του και κατευθύνει τα βήματα της συμπεριφοράς του. Αργότερα, με τις λεκτικές γενικεύσεις, κατακτά την ανθρώπινη εμπειρία, την ιστορία του ανθρώπινου πολιτισμού. Γιατί οι λέξεις είναι οι φορείς της προσπάθειας που έκανε ο άνθρωπος εκατοντάδες χιλιάδες χρόνια.

Για να εκτιμήσουμε τη σημασία αυτής της άνοδικής πορείας, που πραγματοποιείται με τη βοήθεια της μητρικής

γλώσσας μέσα στο μυαλό του παιδιού, πρέπει να φανταστούμε το διανοητικό κενό, όπου μέσα ζει το κουφό και άλαλο παιδί.

Μοναδική ίσως, περίπτωση στον κόσμο, είναι η περίπτωση της τυφλής, κουφής και άλαλης Helen Keller. Η κυρία Sullivan, ή δασκάλα της Helen, έχει κρατήσει την ακριβή ημερομηνία, όταν το παιδί άρχισε πραγματικά να καταλαβαίνει τη σημασία και λειτουργία της ανθρώπινης ομιλίας. Νά τί λέγει: «Πρέπει να σου γράψω μια άραδα σήμερα το πρωί, γιατί έγινε κάτι το πολύ σημαντικό. Η Helen έκαμε το δεύτερο μεγάλο βήμα προόδου στην παιδεία της. Έμαθε ότι το κάθε τι έχει ένα όνομα και ότι το αλφάβητο των δαχτύλων της είναι το κλειδί για κάθε τι που θέλει να μάθει. Σήμερα το πρωί, καθώς πλυνόταν, ζήτησε να μάθει το όνομα του νερού. Καθώς άντλοῦσα το νερό, έβαλα την Helen να κρατήσει το κύπελλο κάτω από τον κρουνο. Καθώς ξεχύθηκε το νερό γεμίζοντας το κύπελλο, συλλάβισα νερό στο χέρι της. Η λέξη, που ήρθε άμέσως ύστερα από την αίσθηση του νερού πάνω στα χέρια της, φάνηκε σά να την τάραξε. Πέταξε το κύπελλο και στάθηκε σαν άποσβολωμένη. Ένα καινούριο φως ξεχύθηκε στο πρόσωπό της. Συλλάβισε πολλές φορές ν-ε-ρ-ό. Ύστερα ξάπλωσε καταγής ζήτησε να συλλαβίσω το όνομά της, έδειχνε την άντλία και το διχτυωτό και ξαφνικά, γυρίζοντας άνάσκελα, ζήτησε να της συλλαβίσω το δικό μου όνομα. Συλλάβισα τή λέξη δ-α-σ-κ-ά-λ-α. Μέσα σέ λίγες ώρες πρόσθεσε τριάντα λέξεις στο λεξιλόγιό της. Τήν έπομένη ήμέρα, ξύπνησε σά νεράϊδα όλοφώνεινη, φτερούγιζε από άντικείμενο σέ άντικείμενο, ρωτώντας το όνομα του κάθε τι που έπεφτε στά χέρια της και φιλώντας με από εύγνωσύνη. Άπό τώρα πιά το κάθε τι πρέπει να έχει ένα όνομα.

Τό έφτάχρονο κορίτσι έγκαταλείπει τά σημεία και τήν παντομίμα που χρησιμοποιοῦσε πρωτίτερα, μιά που έχει τώρα λέξεις να βάλει στή θέση τους. Τό πρόσωπό της από μέρα σέ μέρα γινόταν πιό έκφραστικό³. Τό άποφασιστικό βήμα που έφερνε από τή χρήση του σημείου και της παντομί-

μας στη χρήση του λόγου, σπάνια μπορεί να περιγραφεί με πιο ζωντανό τρόπο. Στην περίπτωση της Helen Keller, ή ανακάλυψη αυτή πλησίαζε με ένα ξαφνικό τίναγμα. Όως τώρα είχαν δημιουργηθεί μέσα της συνειρμοί στερεότυποι, ανάμεσα στα πράγματα και στις όπτικές έντυπώσεις. Από δω και μπρός δε χρησιμοποιεί τις λέξεις σα μηχανικά σημεία και σήματα, αλλά σαν ένα όλοτελα νέο όργανο σκέψης.

Η μεγάλη σημασία της όμιλίας στην πνευματική ανάπτυξη του παιδιού, αποδείχτηκε και με τις μετρήσεις που έγιναν σε παιδιά που μεγάλωσαν σε ιδρύματα ή γιατί έχασαν τη μάνα τους από πολύ μικρά, ή γιατί τὰ έγκατέλειψε ή μάνα τους. Τα παιδιά, που μεγαλώνουν σε ιδρύματα, είναι στη μεγάλη τους πλειοψηφία πνευματικά καθυστερημένα. Οί ειδικοί έρευνητές που μελέτησαν τὸ σχετικό πρόβλημα, έλαβαν υπόψη τους όλες τις πιθανές αιτίες και καταλήγουν στο παρακάτω συμπέρασμα: Τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν πνευματική καθυστέρηση, γιατί δε λούστηκαν από την άφθονη και ζειδωρη μητρική 'λαλιά, γιατί δεν άκουσαν στα τρυφερά τους χρόνια τὸ παραμύθι, τὸ τραγούδι, τὸ νανούρισμα, που τόσο σπάταλα παρέχει μιὰ μάνα στο παιδί της. Ο εὐεργετικός ρόλος της ανθρώπινης όμιλίας ήταν σχεδόν άυπαρχτος.

* * *

Άφήνουμε τώρα τὸ παιδί που βρέθηκε κάτω από άνωμαλες συνθήκες ανάπτυξης, όπως στην περίπτωση τῶν όρφανῶν και σωματικά άνάπηρων παιδιῶν και έρχόμαστε στο κανονικό παιδί.

Τὸ κανονικό παιδί μεγαλώνει και προχωρεῖ σε ύψηλότερες μορφές πνευματικῆς ανάπτυξης πάντοτε με τὴ βοήθεια τῆς όμιλίας, τῆς δικῆς του και τῶν δικῶν του. Τώρα πιά, μπορεί να βάζει σκοπούς στις ενέργειές του και να τοὺς επιδιώκει με συνέπεια.

Σε λίγο αρχίζουν οί άτέλειωτες έρωτήσεις για τὸ γιατί, για τὸ πῶς και για τὸ πότε. Στο σημαντικό αυτό ξεκίνημα βοηθοῦν οί μεγάλοι. Δίνουν άπόκριση στα άφθονα έρωτήμα-

τα του παιδιοῦ. Ἡ ἀπάντηση πού δίνουν οἱ γονεῖς ἢ οἱ συγγενεῖς του, γιά νά εἶναι ἱκανοποιητική, πρέπει νά ξεκινᾷ ἀπό τά πράγματα πού γνωρίζει τὸ παιδί. Ἀπὸ τὸ γνωστό στοῦ ἀγνωστο. Εἶναι μιὰ μεγάλη παιδαγωγική ἀλήθεια, πού ἔχει γενική ἐφαρμογή. Αὐτὸς ὁ διάλογος ἀνάμεσα στὸν μεγάλο καὶ στοῦ παιδί, εἶναι ἴσως κουραστικός γιά τὴ μητέρα, τὸν πατέρα, τὸ θεῖο, τὴ θεία κλπ. Εἶναι ὁμως πολὺ χρήσιμος γιά τὸ παιδί. Μὲ λίγη προσοχή θὰ ἱκανοποιήσουμε τὴν περιέργειά του, πού ἔχει σ' αὐτὴ ἰδιαίτερα τὴν ἡλικία πολὺ βαθιὲς τὶς ρίζες. Οἱ ἀτέλειωτες ἐρωτήσεις του πηγάζουν ἀπὸ τὴν ἀνάγκη πού αἰσθάνεται μέσα του νά δώσει ἱκανοποιητική ἀπάντηση στοῦ πλῆθος τῶν ἐρεθισμῶν καὶ προβλημάτων, ἐξωτερικῶν καὶ ἐσωτερικῶν, γιά νά γεφυρώσει τὸ χάσμα πού ἀνοίγεται ἀνάμεσα στὰ πράγματα—ἀντικείμενα καὶ καταστάσεις—καὶ στοῦ λόγο. Εἶναι μιὰ περίοδος ἀνάπτυξης, πού κλείνει πολλή προσπάθεια καὶ ἀγωνία. Εἶναι ὑποχρέωση μας νά βοηθήσουμε. Οἱ μικροὶ μαθαίνουν ἀπ' τοὺς μεγάλους, δὲ γίνεται διαφορετικά.

Σὲ λίγο τὸ παιδί θὰ φοιτήσῃ στοῦ δημοτικὸ σχολεῖο. Στὰ ἕξι τὸν χρόνια κατέχει τὸ μηχανισμό τῆς γλώσσας. Αὐτό, φυσικά, δὲ συμβαίνει μ' ὅλα τὰ παιδιά. Ἐδῶ παίζουν ρόλο οἱ εὐκαιρίες πού εἶχε τὸ παιδί νά μάθει, νά μιλήσῃ καὶ τὸ ἐνδιαφέρον τοῦ σπιτιοῦ του νά τοῦ παρασταθεῖ στὶς δύσκολες καὶ καίριες στιγμὲς τῆς γλωσσικῆς καὶ πνευματικῆς του ἀνάπτυξης.

Πῶς οἱ λεκτικοὶ συνειρμοὶ τροποποιοῦν τοὺς ἐρεθισμοὺς καὶ ἀνταγίζουσιν τὴ νοητικὴ ἀνάπτυξη.

Οἱ λεκτικοὶ συνειρμοὶ βαθμιαῖα ἐπικρατοῦν καὶ οὐσιαστικὰ τροποποιοῦν τὴ σχετικὰ φυσικὴ δύναμη τῶν ἐρεθισμῶν. Τὰ παρακάτω ἀποδεικνύονται μὲ τὸ ἑξῆς πείραμα:

Ὅταν παρουσιάσουμε σ' ἓνα παιδί 3—5 ἐτῶν ἓνα κόκκινο κύκλο μέσα σ' ἓνα γκρίζο φόντο καὶ ἓνα πράσινο κύκλο μέσα σὲ ἓνα κίτρινο φόντο καὶ τοῦ ζητήσουμε νά σφίξει ἓνα μπαλόνι μὲ τὸ δεξί του ἢ τὸ ἀριστερό του χέρι ἀναλόγως,

όταν εμφανίζεται το ένα ή το άλλο, θα δοῦμε ότι σε λίγο θα συνηθίσει να το κάνει σωστά. Όμοίως, είναι εύκολο να δείξει ποιο στοιχείο σε κάθε πολύπλοκο έρεθισμό παίζει το βασικό ρόλο και καθορίζει την απόκριση.

Για να το πετύχουμε αυτό, είναι αρκετό, σε ένα πείραμα έλέγχου, να παρουσιάσουμε στο παιδί ένα κόκκινο κύκλο μέσα σε κίτρινο φόντο, αντί για γκριζο, και ένα πράσινο κύκλο μέσα σε γκριζο φόντο αντί για κίτρινο. Οι παρατηρήσεις αποδεικνύουν ότι σε τέτοιες περιπτώσεις το πιο δυνατό στοιχείο στη σύνθεση, δηλαδή, ο κύκλος είναι πάντα που κατευθύνει την απάντηση. Το παιδί θα πιέζει με το δεξί του χέρι για τον κόκκινο κύκλο και με το άριστερό του χέρι για τον πράσινο, άδιαφορώντας για το φόντο τους.

Με τη συμβολή της όμιλίας, όπωςσδήποτε θα μπορούσαμε να μεταβάλλουμε τη φυσική δύναμη των δύο στοιχείων στον πολύπλοκο έρεθισμό.

Τα πειράματα αποδεικνύουν ότι τοῦτο μπορεί να συμβεί από μιὰ ηλικία και πάνω. Τώρα δοκιμάζουμε να ενισχύσουμε, με την όμιλία το πιο αδύνατο στοιχείο (το φόντο) στον πολύπλοκο όπτικό έρεθισμό που παρουσιάζουμε στο παιδί. Αν τραβήξουμε την προσοχή τοῦ παιδιοῦ στο φόντο, που είναι τοποθετημένοι οι κύκλοι και ζητήσουμε να πιέσει το μπαλόνη με το δεξί του χέρι για το γκριζο φόντο και με το άριστερό του χέρι για το κίτρινο φόντο, τα αποτελέσματα θα διαφέρουν σε παιδιὰ διάφορης ηλικίας.

Παιδιὰ 3-4 χρόνων δὲ δείχνουν σταθερὴ προσαρμογή στις αποκρίσεις τους. Στις περισσότερες περιπτώσεις εξακολουθοῦν να αντιδροῦν στο χρώμα τοῦ κύκλου, που εξακολουθεῖ να είναι το ισχυρότερο στοιχείο στην όπτική σύνθεση. Καὶ παιδιὰ 4-5 χρόνων εξακολουθοῦν να εμφανίζουν αστάθεια προσαρμογῆς αποκρίσεων καὶ σ' όλες τις περιπτώσεις· μόνο παιδιὰ τῶν 5-7 ἐτῶν αρχίζουν να αντιδροῦν στο χρώμα τοῦ φόντου, το όποιο προσπαθήσαμε με το λόγο να καταστήσουμε το ισχυρότερο στοιχείο τῆς σύνθεσης.

Εἶναι, όπωςσδήποτε δυνατό να μειώσουμε σημαντικὰ τὴν ηλικία κατὰ τὴν όποία ἐπιδρᾷ ἡ όμιλία καὶ ἐπηρεάζει τὴ

σχετική δύναμη τῶν ἐρεθισμῶν. Αὐτὸ μπορεῖ νὰ γίνεи με τὴ μεταβολὴ τοῦ χαρακτήρα τῶν λεκτικῶν συνειρμῶν. Ἄν π.χ. ἀλλάξουμε τὶς λεκτικὲς ὁδηγίεσ καὶ τὶς κάνουμε πιὸ καθαρὲσ καὶ κυριολεκτικὲσ, τότε ἡ ἐπίδραση τῆσ ὁμιλίασ στὴ σωστὴ ἀπόκριση τῶν ἐρεθισμῶν γίνεται σὲ μικρότερη ἡλικία.

Ἄντὶ γιὰ κύκλους, παρουσιάζουμε χρωματιστὰ ἀεροπλάνα στὸ ἴδιο γκρίζο ἢ κίτρινο φόντο. Ζητοῦμε ἀπὸ τὸ παιδὶ νὰ πιέσει τὸ μπαλόνι με τὸ δεξιὸ χέρι γιὰ ἓνα κόκκινο ἀεροπλάνο σὲ κίτρινο φόντο (γιατὶ τὸ ἀεροπλάνο μπορεῖ νὰ πετάξει ὅταν ὁ ἥλιος λάμπει καὶ ὁ οὐρανὸς εἶναι κίτρινος), καὶ με τὸ ἀριστερὸ χέρι γιὰ ἓνα πράσινο ἀεροπλάνο μέσα σὲ σκοῦρο φόντο (γιατὶ, ὅταν εἶναι βροχερὴ μέρα τὸ ἀεροπλάνο δὲν μπορεῖ νὰ πετάξει καὶ πρέπει νὰ τὸ σταματήσουμε). Ὅταν δώσουμε αὐτέσ τὶς λεκτικὲσ ὁδηγίεσ, τὰ χρωματιστὰ φόντα καὶ τῶν δύο εἰκόνων, ποὺ ἦταν πρὶν τὰ πιὸ ἀδύνατα στοιχεῖα τῆσ σύνθεσης, παίρνουν τῶρα τὴν πρώτη θέση (γίνονται τὰ πρῶτα σινιάλα) καὶ τότε ἡ μεγάλη πλειοψηφία παιδιῶν 3—4 χρονῶν ἀρχίζουν νὰ ἀντιδρῶν σωστὰ στὸ φόντο καὶ ὄχι στὰ ἀεροπλάνα. Μ' αὐτὸ τὸ πείραμα γίνεται φανερό, ὅτι αὐτὴ ἡ τροποποίηση τῶν ὁδηγιῶν με λεκτικὸὺσ συνειρμοὺσ, καθιστᾷ τὸ φυσικὰ ἀδύνατο στοιχεῖο ἰσχυρότερο καὶ μάλιστα σὲ μικρὴ ἡλικία. Τὸ γεγονός ὅτι λεκτικὲσ ὁδηγίεσ μποροῦν νὰ τροποποιήσουν τὴ δύναμη τῶν ἐρεθισμῶν, ἀποδεικνύεται καὶ με τὸ ἐξῆσ πείραμα :

Κατὰ τὴν ἀρχὴ τῆσ ὀνομαστικῆσ περιόδου (με παιδιά ἀπὸ 12 μηνῶν ὡσ τριάντα), ἔδωσαν στὰ παιδιά μικρὰ κόκκινα καὶ πράσινα κουτιά, τὰ πράσινα ἄδεια καὶ τὰ κόκκινα με γλυκό. Ἀποδείχτηκε δύσκολο, γιὰ τὰ παιδιά νὰ πετύχουν τὰ κόκκινα κουτιά. Καὶ ἂν τὸ κατάφερναν καμιά φορὰ νὰ σταθεροποιήσουν τὶς ἐπιτυχεῖσ ἀντιδράσεισ, δὲν ἀργοῦσε νὰ ξεχαστεῖ καὶ ἔπρεπε κάθε τόσο νὰ ἀρχίζουν ἀπὸ τὴν ἀρχὴ. Ἡ εἰκόνα μεταβλήθηκε τελείωσ, ὅταν μπῆκε ὁ λόγος στὴ διαδικασία τοῦ πειράματος (3).

Σὲ κάθε σωστὴ ἐκλογή ὁ πειραματιστὴσ ἔλεγε τὴ λέξη κόκκινο καὶ τὰ ἀποτελέσματα ἦταν καταπληκτικὰ. Μπορεῖ κανεὶσ νὰ ὑποθέσει ὅτι ἡ λέξη «κόκκινο» ἔπαιζε τὸ ρόλο σή-

ματος όχι μόνο για τὸ κουτί ἀλλὰ καὶ σὰ μέσο πού συσχέτιζε τὸ κουτί καὶ τὸ γλυκό.

Τὸ σημαντικό κλειδί βρέθηκε. Ὁ σύνδεσμος ἔγινε καὶ μιὰ πού ἐγκαταστάθηκε, ἀποδείχτηκε ἰσχυρὸς καὶ δὲν ἔφυγε, ἔστω καὶ ὕστερα ἀπὸ μιὰ διακοπὴ πέντε ἡμερῶν ἢ καὶ ὀλόκληρης ἑβδομάδας. Καὶ τὸ πιὸ σπουδαῖο. Ἡ σωστὴ ἀναγνώριση μεταβιβαζόταν καὶ σὲ ἄλλα ἀντικείμενα, φλιντζάνια, τοῦβλα κλπ., ἐνῶ μὲ τὴν ὁμάδα ἐλέγχου δὲ γινόταν καθόλου μεταβίβαση.

Συμπερασματικά :

Ὁ ρόλος τῆς ὁμιλίας στὴν τροποποίηση τῶν ἐρεθισμῶν καὶ στὴν ὀρθὴ ἀπόκριση, εἶναι πολὺ σημαντικὸς καὶ γιὰ παιδιὰ κάτω ἀπὸ τὸ πέμπτο ἔτος τῆς ἡλικίας.

Ἐκεῖ ὅμως πού ἡ ὁμιλία παίζει ρόλο μοναδικό εἶναι ἡ ἡλικία τῶν 5—7 ἐτῶν. Γιατὶ σ' αὐτὴ τὴν ἡλικία οἱ λέξεις, κατὰ κύριο λόγο, χρησιμοποιοῦνται γιὰ γενικεύσεις (4).

Σημειώσεις :

1. John Carroll: Language and Thought σελ. 31.
2. Κοίταξε καὶ Ernst Cassirer, τὸ ἴδιο ὅπως πιὸ πάνω.
3. Παρμένο ἀπὸ τὸ βιβλίο τοῦ A. R. Luria: The Role of the Regulation of Normal and Abnormal Behavior, London 1961.
4. A. R. Luria: Genesis of Voluntary Movements. Εἶναι βέβαιο, λέει ὁ Luria, ὅτι ὅταν ἓνα σῆμα συνοδεύεται ἀπὸ λεκτικὴ ἐνίσχυση, γενικεύεται ἢ ἀπόδοσή του μὲ τὴ χρήση τῆς ὁμιλίας.. Ἐκείνη τὴ στιγμή κατὰ τὴν ὁποία οἱ ἀντιδράσεις τοῦ παιδιοῦ βασίζονται πάνω σὲ πληροφορίες πού συστηματικοῦνται μὲ λεκτικὴ μορφή, ἀπ' αὐτὴ τὴ στιγμή, ἡ συμπεριφορὰ τοῦ παιδιοῦ μεταβάλλεται. Ἐνας νέος σημαντικὸς παράγοντας δίνει μορφή στὴ συμπεριφορὰ τοῦ παιδιοῦ : ὁ λόγος.

Ἐνωμαλίες τῆς ὀμιλίας στὴν παιδικὴ ἡλικία

Ἡ διάγνωση τῶν ἄνωμαλιῶν στὴν ὀμιλία, εἶναι ἔργο τοῦ παιδίατρο, τοῦ εἰδικοῦ παιδαγωγοῦ (speech correctionist) κατὰ περίπτωση. Οἱ σπουδαιότερες αἰτίες, γι' αὐτὲς τὶς ἄνωμαλίες εἶναι ἡ κωφότητα, ἡ πνευματικὴ καθυστέρηση, ἡ παιδικὴ ψύχωση, μιὰ ἔμφυτη ἀνικανότητα συντονισμοῦ στὰ ὄργανα τῆς ὀμιλίας καὶ τὸ φαινόμενο τῆς ἀφασίας.

1. Ἡ κωφότητα (κουφαμάρα)

Ἡ ἐκ γενετῆς καὶ ἡ συνεπεΐα ἀσθενειῶν.

Ἡ διάγνωση τῆς κωφότητας εἶναι δύσκολη ὑπόθεση, κατὰ τοὺς πρῶτους ἕξι μῆνες τῆς ζωῆς τοῦ παιδιοῦ. Ἡ μετάβαση ἀπὸ τὸ κλάμα στὸ μурμουρητό*, σὲ καμιὰ περίπτωση δὲν ξεχωρίζει ἀπὸ τὸ κανονικὸ παιδί στὸ μὴ κανονικό. Μόνο ὕστερα ἀπὸ προσεκτικὴ παρατήρηση μποροῦμε νὰ διακρίνουμε τὴ διαφορὰ ἀνάμεσα στὸ κουφὸ καὶ στὸ κανονικό, καὶ πάλι, πολὺ πρὶ ὕστερα ἀπὸ τὸν ἕκτο μῆνα. Οἱ αὐθόρμητες φωνητικὲς ἐκδηλώσεις τοῦ παιδιοῦ εἶναι τὸ ἴδιο εὐχάριστες στὸ κουφὸ καὶ στὸ κανονικό.

Συμπτώματα:

Τὸ κουφὸ παιδί εἶναι, συγκριτικὰ μὲ τὸ κανονικό, περισσότερο ἤσυχο. Οἱ κραυγές του δὲν ἔχουν ἐννοιολογικὴ ἀξία. Δὲν καταλήγουν νὰ εἶναι λέξεις μὲ κάποια σημασία. Ὅταν θέλει νὰ τὸ προσέξουν, δὲ χρησιμοποιοεῖ τὸν φωνητικὸ του ἐξοπλισμό. Ἐντίθετα, σπρώχνει ἢ χειρονομεῖ βίαια.

Ἄν διαπιστωθεῖ ἡ πάθηση μὲ τὸν ἠχογράμμο (ἠχώμετρο), τότε θὰ πρέπει νὰ δοθεῖ στὸ παιδί μιὰ ἀκουστικὴ βοήθεια.

Μὲ μιὰ πρόσθεση ἑνὸς κατάλληλου ἐξοπλισμοῦ, βοηθητικοῦ μέσου, τὸ παιδί κερδίζει, ἔστω καὶ ἂν βρίσκεται στὴ χειρότερη περίπτωση κουφαμάρας. Ἐκτὸς ἀπὸ τὰ ἀκούμετρα ἢ ἀκουόφωνα, θὰ χρειαστεῖ καὶ μιὰ προάσκηση, πού θὰ τὸ προετοιμάσει γιὰ συστηματικὴ διδασκαλία πού πρέπει νὰ δεχτεῖ στὰ πέντε τοῦ χρόνια σὲ εἰδικὰ σχολεῖα. Καὶ οἱ γονεῖς πού ἔχουν κουφὰ παιδιὰ, θὰ πρέπει νὰ διδαχτοῦν μεθόδους κατάλληλες, γιὰ νὰ βοηθήσουν ἀποτελεσματικὰ τὰ παιδιὰ τους. Τὸ παιδί πού γεννήθηκε κουφό, βρίσκεται σὲ δυσκολώτερη θέση ἀπ' τὸ παιδί πού κουφάθηκε ὕστερα ἀπὸ τὸν τρίτο χρόνο, γιὰτὶ ἀρρώστησε ἀπὸ μηνιγγίτιδα. Τὸ παιδί ἀπόκτησε τὸ μηχανισμό τῆς ὁμιλίας. Γενικὰ, τὸ κουφὸ παιδί παρουσιάζει μιὰ καθυστέρηση, σὲ σύγκριση μὲ τὸ κανονικὸ παιδί. Μὲ τὴ φροντίδα μας ὁμως ἓνα μέρος τῶν δυσκολιῶν μπορεῖ νὰ παρακαμφθεῖ.

2. Τὸ διανοητικὰ καθυστερημένο παιδί.

Ἐδῶ ἀναφερόμαστε στὸ βαρὶὰ καθυστερημένο παιδί, πού εἶναι τὸ 3 ἐπὶ τοῖς χιλίοις τοῦ γενικοῦ πληθυσμοῦ.

Καὶ στὴν περίπτωσι τῶν πνευματικὰ καθυστερημένων, ἡ διάγνωση εἶναι δύσκολη κατὰ τὰ πρῶτα χρόνια τῆς ζωῆς τοῦ παιδιοῦ. Ἀκόμα καὶ στὶς περιπτώσεις τοῦ μογγολισμοῦ ἢ τοῦ ἐκ γενετῆς μικροκεφαλισμοῦ, τὸ παιδί κάθεται, στέκεται ὀρθιο, περπατᾷ σὰν τὰ κανονικὰ παιδιὰ. Καὶ μπορεῖ ἀκόμα νὰ προφέρει τὴ λέξη μαμά. Ὑστερα ὁμως, δὲν προχωρεῖ πιὸ πέρα. Καὶ γιὰ ἓνα πολὺ μεγάλο χρονικὸ διάστημα, μόλις κατορθώνει νὰ ἀποκτήσει λίγες ἀκόμη λέξεις. Βαθμιαῖα, γίνεται ἀντιληπτό, ὅτι τὸ παιδί καθυστερεῖ στὴν ἀπόκτηση τῆς ὁμιλίας. Σημειώνεται μιὰ πολὺ βραδεία πρόοδος.

Συμπτώματα -

Κάθεται συνήθως, καὶ γιὰ πολὺ, ἡσυχὸ κοιτάζοντας σ' ἓνα σημεῖο, τραβᾷ τὰ μαλλιά του. Βγάζει περισσότερες κραυγές, μὲ τὴ διαφορὰ, πού ἀρχίζει ἀργότερα. Τὸ κανονικὸ παι-

δι σταματᾷ ὀριστικά τὸ μурμυρητὸ στοὺς εἰκοσιοκτῶ μῆνες τῆς ἀνάπτυξής του καὶ χρησιμοποιεῖ ἀποκλειστικά λέξεις καὶ φράσεις. Τὸ διανοητικὰ καθυστερημένο, συνεχίζει τὸ μурμυρητὸ τοῦ παιδιοῦ τῶν ὀκτῶ μηνῶν, γιὰ πολὺν καιρὸ.

Θεραπεία :

Θεραπεία συνήθως δὲν ὑπάρχει. Τὸ παιδί, πολὺ ἀργὰ ἀποκτᾷ λίγες λέξεις ἀκόμη ὡς τὸ 12—15 ἔτος τῆς ἡλικίας του. Πέρα ἀπὸ τὰ 15 χρόνια σημειώνεται λίγη πρόοδος.

3. Ψύχωση τῆς παιδικῆς ἡλικίας.

Δὲν ἐνδιαφέρεται γιὰ τὴν ἀγάπη τῶν ἀνθρώπων τοῦ περιβάλλοντός του. Προτιμᾷ νὰ παίξει μονάχο του, ἀπομονωμένο. Ἡ παρουσιάζει ἐξαιρετικὴ δραστηριότητα καὶ καταστροφικότητα, ἢ μιὰ ἐπίμονη νοσηρὴ ἀπασχόληση μὲ ἓνα παιγνίδι, π.χ. κυλώντας μιὰ ρόδα.

Συμπτώματα :

Ἄλαλιὰ (βουβαμάρα). Μπορεῖ νὰ περάσει καὶ χρόνος χωρὶς νὰ ἀπευθύνουν τὸ λόγο σὲ κάποιον, ἂν καὶ εἶναι ἱκανὰ νὰ μιλήσουν. Ἐπαναλαμβάνουν μιὰ λέξη ἢ μιὰ φράση ἑκατοντάδες φορές. Ἡ φωνολογία καὶ ἡ σύνταξη εἶναι ἀναπτυγμένες. Καταλαβαίνουν συνήθως τί τοὺς λέμε. Καταλαβαίνουν καὶ τίς διαταγές μας, ἔστω καὶ ἂν εἶναι σύνθετες. Μιμοῦνται μὲ ἐπιτυχία τὴν ὀμιλία καὶ τίς χειρονομίες τῶν ἀνθρώπων τοῦ περιβάλλοντός τους. Τὰ δυὸ βασικὰ συμπτώματα εἶναι τὰ ἑξῆς : Ἐνῶ μποροῦν νὰ μιλοῦν μὲ σωστὴ ἄρθρωση καὶ σύνταξη, σταματοῦν γιὰ μεγάλο χρονικὸ διάστημα τὴν ὀμιλία ἢ μιλοῦν πάρα πολὺ.

Θεραπεία :

Οἱ αἰτίες τῆς ἀσθένειας εἶναι ψυχολογικές. Ἀσκηση στὴν ὀμιλία δὲ χρειάζονται, γιὰτὶ ἤδη εἶναι καλὰ προετοιμασμένα γι' αὐτό.

4. Έμφυτη άνικανότητα συντονισμού τῶν ὀργάνων τοῦ γλωσσικοῦ ἐξοπλισμοῦ.

Ἐμφανίζεται περισσότερο στὰ ἀγόρια παρά στὰ κορίτσια. Μιά περίπτωση στὶς τέσσερις ἔχει οἰκογενειακὴ προέλευση. Δὲν εἶναι πέρα γιὰ πέρα ἐξακριβωμένο, ὅτι εἶναι κληρονομικὴ πάθηση. Μπορεῖ νὰ ὀφείλεται σὲ κακὴ κατασκευὴ τοῦ μέσου ἐγκεφάλου. Τὸ κλάψιμο τοῦ βρέφους εἶναι παράξενο.

Συμπτώματα :

Δὲν μποροῦμε νὰ καταλάβουμε τὴν ὁμιλία του. Οἱ ἤχοι ποὺ βγαίνουν, δὲ μοιάζουν μὲ τοὺς ἤχους τῆς ὁμιλίας. Ἡ ὁμιλία του μοιάζει μὲ τὴν ὁμιλία ἐκείνου ποὺ προσπαθεῖ νὰ μιλήσει μὲ τὸ στόμα του γεμάτο μπίλιες.

Τὸ παιδί καταλαβαίνει πλήρως τί τοῦ λένε οἱ ἄλλοι. Θέλει νὰ μιλήσει μὲ τοὺς ἄλλους, ἀντιδρᾷ ἀμέσως στὸ λόγο τῶν ἄλλων. Εἶναι γενικὰ εὐχάριστο καὶ ζωηρό. Εἶναι ξυπνο καὶ πολὺ συχνὰ ἐξαιρετικὰ ξυπνο.

Ἀντιμετώπιση :

Εἶναι σφάλμα νὰ πιστεύουμε πὼς ἓνα παιδί, τοῦ ὁποίου τὴν ὁμιλία δὲ μποροῦμε νὰ καταλάβουμε, δὲ μπορεῖ καὶ νὰ διαβάσει ἢ νὰ γράφει. Θὰ πρέπει μάλιστα, τέτοια παιδιὰ νὰ γίνονται δεκτὰ σὲ κανονικὰ σχολεῖα. Ἡ θεραπεία τῆς ὁμιλίας τοῦ παιδιοῦ πρέπει νὰ ἀρχίζει πρὶν ἀπὸ τὸ τέταρτο ἔτος τῆς ἡλικίας του. Ἐνα πρᾶγμα πρέπει νὰ ἔχουμε ὑπόψη μας σ' αὐτὲς τὶς περιπτώσεις. Ἡ ἀποκατάσταση τῆς ὀρθῆς ὁμιλίας πρέπει νὰ γίνῃ ἀπ' τὸ παιδί τὸ ἴδιο, μὲ τὴ βοήθεια τοῦ θεραπευτῆ. Δὲν πρέπει νὰ περιμένουμε ἀπότομη βελτίωση. Μὲ ἀσκηση μακρόχρονη μποροῦμε νὰ ἔχουμε καλὰ ἀποτελέσματα.

5. Δυσαρθρία.

Εἶναι τὸ ἀντίστοιχο τῆς ἔμφυτης ἑλλειψῆς συντονισμοῦ τῶν ὀργάνων τοῦ γλωσσικοῦ ἐξοπλισμοῦ. Εἶναι ἐπίκτητη

άνικανότητα. Παθαίνει το παιδί δυσαρθρία από τραύμα στο μεσεγκεφαλο.

Διάγραμμα διαγνωστικό

	Όμιλία	Αποδείξεις για την ύπαρξη γλώσσας		Κίνητρο για έπι- κοινωνία
		Καταλαβαίνει	Διαβάζει ή γράφει	
Κουφό	Ο	Ο	+	+
Διανοητικά καθυστερημένο	±	±	Ο	+
Ψυχωτικό	+	±	Ο	Ο
Δυσαρθρία	Ο	+	+	+
Αφασία	±	±	±	+

Γενικά

Το περιβάλλον, γενικά, παίζει πολύ μεγάλο ρόλο στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Η φύση και η έκταση του λεξιλογίου ενός παιδιού σχετίζεται άμεσα με το οικονομικό κοινωνικό υπόστρωμα του παιδιού. Παιδιά που υποφέρουν από έγκατάλειψη ή που μεγάλωσαν στα όρφανοτροφεία ή που είχαν γονείς κωφαλάλους, αν δεν έχουν καμιά άλλη σημαντική βλάβη, αποκτούν το μηχανισμό της γλώσσας συχνά, στην πιο ανώτερη του μορφή, στα πρώτα πέντε χρόνια της ζωής τους. Όταν έρχονται στο σχολείο, είναι έτοιμα.

6. Αφασία. Άνωμαλίες στην όμιλία.

Όρισμός: Αφασία σημαίνει έλλειψη όμιλίας. Είναι

ένας ὄρος, πού συνήθως ἀναφέρεται γιὰ ἓνα ἄτομο, πού ἐνῶ ἔχει ἀποκτήσει ἄνεση στὴν ὀμιλία, ἀπότομα χάνει τὴν ὀμιλία ἢ μέρος τῆς ὀμιλίας, ἐξαιτίας ἐνὸς ἐγκεφαλικοῦ τραύματος. Ὁ ὄρος ἀναφέρεται κυρίως στὴν περιοχὴ τῆς νευρολογικῆς πρακτικῆς τῶν μεγάλων.

Περιπτώσεις ἀφασίας ὑπάρχουν καὶ στὴν παιδικὴ ἡλικία. Γιὰ σκοποὺς ἀκριβοῦς ὀρολογίας, δὲν μπορούμε νὰ χαρακτηρίσουμε ἀφασία, τὴν ἀνωμαλία, στὴν περίπτωσι ἐνὸς νηπίου, πού δὲν ἔχει ἀποκτήσει τὸ μηχανισμό τῆς γλώσσας. Κατὰ τὰ τρία πρῶτα χρόνια ὁ ἀνθρώπινος ἐγκεφαλικὸς φλοιὸς διατηρεῖ σὲ μεγάλο βαθμὸ τὴ λειτουργικὴ ἰσοδυνατότητα (equipotentiality). Ὅποιαδήποτε λειτουργία, ἢ ὁποία εἶναι ἐντοπισμένη στὸν ἐγκεφαλικὸ φλοιὸ τοῦ μεγάλου, μπορεῖ νὰ θεμελιωθεῖ κατὰ τὰ πρῶτα χρόνια τῆς ἡλικίας τοῦ ἀνθρώπου, ἔστω καὶ ἂν παρατηροῦνται βλάβες στό φλοιὸ καὶ ὑποφλοιό. Σ' αὐτὴ τὴν περίπτωσι δὲ φαίνεται νὰ ἔχει σημασία σὲ ποιο μέρος θὰ ἐγκατασταθοῦν. Καὶ ἂν ἀκόμη τὸ ἀριστερὸ ἡμισφαίριο, στό σύνολό του, ἔχει πάθει βλάβη, κατὰ τὰ δύο πρῶτα χρόνια τῆς ζωῆς τοῦ νηπίου, ὁ μηχανισμὸς τῆς ὀμιλίας θὰ ἐγκατασταθεῖ. Ἄν μιὰ τέτοια βλάβη συμβεῖ ὅταν τὸ παιδί εἶναι 15—18 χρονῶν, μπορεῖ νὰ προκαλέσει μιὰ ἀμετάκλητη ἀπώλεια τῆς ὀμιλίας. Οὔτε τραύματα, οὔτε χειρουργικὴ ἀφαίρεσι τμήματος τοῦ φλοιοῦ, ἂν ὅλα συμβοῦν τὰ πρῶτα χρόνια, μποροῦν νὰ ἐμποδίσουν τὴν ἀπόκτησι τῆς ὀμιλίας. Γιατί, ἡ ἀπόκτησι ὀρισμένων λειτουργιῶν, ὅπως εἶναι ἡ ὀμιλία, ἐπεκτείνεται κατὰ τὰ πρῶτα χρόνια σ' ὀλόκληρο τὸν ἐγκέφαλο. Ἡ μάθησι δὲν περιορίζεται σὲ ὀρισμένο μέρος τοῦ ἐγκεφαλικοῦ φλοιοῦ. Ἐτσι, ἂν ἓνα μέρος τοῦ φλοιοῦ δὲν λειτουργήσι κανονικά, ἡ λειτουργία τῆς μάθησις δὲν ἀνακόπτεται.

Ὅλα αὐτὰ σημαίνουν ὅτι: 1) Ἡ ὀμιλία στὴν παιδικὴ ἡλικία δὲν εἶναι αὐστηρὰ ἐντοπισμένη, ὅπως συμβαίνει ἀργότερα στό μεγάλο. 2) Ἡ ὀμιλία δὲν εἶναι μιὰ λεπτὴ καὶ ντελικάτη λειτουργία, πού διαταράσσεται μὲ τὴν παραμικρὴ ἀνωμαλία. Ἀντίθετα, ἀποδεικνύεται ὅτι εἶναι μιὰ καλὰ ἀγκυροβολημένη καὶ γεροθεμελιωμένη διαδικασία, πού μπορεῖ

νά άντέξει σέ πολλές έπιθέσεις πριν καμφθεί π.χ. στις περιπτώσεις πλύσης του έγκεφάλου.

Συμπτώματα :

Ή παροδική ή μόνιμη ήμιπαράλυση είναι ένα επίμονο σύνδρομο. Στα 3—4 χρόνια ό άσθενής δέν άπαντά ή άπαντά μονολεκτικά. Σε λίγες βδομάδες μπορεί νά συνέλθει, άφου διέλθει όλα τά στάδια τής άπόκτησης τής όμιλίας. Στα 5—10 ή και 12 χρόνια, ή πρώτη φάση χαρακτηρίζεται άπό έλλειψη άπαντήσεων. Τα συμπτώματα κατά τήν άνάρρωση μοιάζουν μέ τά συμπτώματα, στις περιπτώσεις άφασίας τών μεγάλων. Δύσκολα άντιλαμβάνεται, δύσκολα προφέρει λέξεις, στην άρχή μόνο άπλές λέξεις, πού προφέρονται άργά. Δέν διαλέγει συνήθως τήν κατάλληλη λέξη. Φαίνεται νά είναι ένήμερος τών δυσκολιών και στενοχωριέται πού δέν μπορεί νά έλέγξει τά φωνήματά του.

Δέν έγινε βλέπετε άκόμη γενικά πιστευτό, ότι ή όμιλία παίξει κύριο ρόλο στην άνάπτυξη του παιδιοϋ. "Αν και ύπάρχουν σαφέστατες άποδείξεις για τήν ύπαρξη μις τέτοιας συσχέτισης, έν τούτοις οι ειδικοί άποφεύγουν νά άντιμετωπίσουν τό πρόβλημα. Οι περιπτώσεις τής άφασίας δίνουν σαφείς ένδείξεις αύτής τής σχέσης. Τραυματισμοί στον έγκέφαλο συχνά προξενούν σοβαρές διαταράξεις στις διαδικασίες τής όμιλίας, μέ συμπτώματα πού δίνουμε τό χαρακτηρισμό άφασία.

Ή Head ξεχωρίζει 4 είδη άφασίας : 1) Λεκτικές δυσκολίες : Ή αντικανονικός σχηματισμός λέξεων ή χρησιμοποίηση ένός άριθμοϋ άντι άλλου, χωρίς νά γίνεται άντιληπτό. 2) Συντακτικά λάθη : Ήνώ χρησιμοποιεί σωστά τις λέξεις, ή τοποθέτησή τους μέσα στη φράση είναι τέτοια, πού γίνεται άκατανόητη. 3) Ήονομαστικές άδυναμίες : Σύγχυση στα όνόματα. 4) Ήνοιολογικές δυσκολίες : Ήνώ διατηρεί τήν ίκανότητα τής μνήμης, δέν μπορεί νά προχωρήσει σέ άνώτατες πνευματικές λειτουργίες. Μπορεί νά άναγνωρίζει τά χαρτιά τής τράπουλας, αλλά δέν άντιλαμβάνεται τό παιγνίδι. Μέ άλλες παρατηρήσεις πού έγιναν, βρήκαν ότι στις περιπτώσεις αυτές, τό άτομο χάνει τήν ίκανότητα τής άφρημένης σκέ-

ψης, ἐνῶ πηγαίνει πολὺ καλὰ μὲ τὰ συγκεκριμένα.

Ἀντιμετώπιση—θεραπεία

Τὰ παιδιά ἔχουν ἀνάγκη ἀπὸ ἐνθάρρυνση γιὰ νὰ ξανα-
γυρίσουν στὸ κανονικὸ. Αὐτοπεποίθηση καὶ ἓνα αἰσθημα σι-
γουριάς εἶναι ἀπαραίτητα θεραπευτικὰ μέσα. Τὰ παιδιά μὲ
τὰ συμπτώματα τῆς ἀφασίας, παρουσιάζουν δυσκολίες στὴ
μάθηση, κυρίως στὴν ἀνάγνωση, στὸ γράψιμο καὶ στὴν ἀ-
ριθμητική. Οἱ δυσκολίες εἶναι συχνὰ ἐνδείξεις τῆς ἔκτασης
τῆς βλάβης καὶ μᾶς βοηθοῦν νὰ τὶς ἀντιμετωπίσουμε. Γι'
αὐτὸ εἶναι πολὺ σκληρὸ νὰ τυρανοῦμε καὶ μεῖς ἓνα παιδί,
ποῦ παρουσιάζει ἀδυναμία στὴ μνήμη, ποῦ δὲν μπορεῖ νὰ
συγκεντρωθεῖ, ποῦ δὲν μπορεῖ νὰ βρεῖ λέξεις, ποῦ δυσκολεύε-
ται στὸ διάβασμα, ποῦ δὲν μπορεῖ νὰ γράψει, ποῦ δυσκο-
λεύεται μὲ ἓνα ἐκτεταμένο πρόγραμμα ἀπαιτήσεων.

Τραύλισμα — Τσεύδισμα

Εἶναι μιὰ ἀνωμαλία, ποῦ ἐμφανίζεται σὲ ἓνα μικρὸ πο-
σοστὸ παιδιῶν (1—5 %) ἡλικίας 2—4 ἐτῶν. Ὅριζεται σὰν
διαταραχὴ τοῦ ρυθμοῦ καὶ τῆς εὐχέρειας τῆς ὁμιλίας ἀπὸ
ἓνα διαλειπόμενο (διακοπτόμενο μπλοκάρισμα), μιὰ σπασμο-
δικὴ ἐπανάληψη ἢ μιὰ ἐπιμήκυνση τῶν φθόγγων, συλλα-
βῶν, λέξεων, φράσεων. Παρουσιάζεται συχνότερα στὰ ἀγό-
ρια παρὰ στὰ κορίτσια.

Δὲ συμφωνοῦν οἱ εἰδικοί στὴν ἐξήγηση τοῦ φαινομένου.
Οἱ περισσότεροι ἀποδίδουν τὴ δυσκολία σὲ λόγους ψυχολο-
γικούς.

Ἐκεῖνοι ποῦ πιστεύουν πὼς ψυχολογικοὶ εἶναι οἱ λόγοι
τῆς ἀνωμαλίας, ὑποστηρίζουν ὅτι ὁ τραυλισμὸς παρουσιάζ-
εται ὅταν οἱ περιστάσεις κάνουν τὸ παιδί ἀνήσυχο γιὰ τὴν
ὁμιλία του, δηλαδὴ τὸ κάνουν νὰ φοβηθεῖ ὅτι δὲ θὰ τὰ κα-
ταφέρει στὴν κουβέντα του.

Εἶναι ἐνδεχόμενο νὰ ὀφείλεται ὁ τραυλισμὸς σὲ βαθύ-
τερα ψυχολογικὰ αἷτια, σὲ βαθύτερες συγκρούσεις. Σὲ τέ-
τοιες περιπτώσεις μόνον μιὰ ψυχοθεραπεία διαρκείας μπο-
ροῦσε νὰ βοηθήσει τὸν ἔφηβο ἢ τὸν ἐνήλικον νὰ διορθωθεῖ.

Ο C. Cherry και B. M. Sayers προτείνουν ένα shadowing technique. Ζητούν από ένα τραυλό να επαναλαμβάνει ταυτόχρονα ό,τι διαβάζει ένας κανονικός αναγνώστης ή βάζουν ένα τραυλό να διαβάζει μαζί με έναν κανονικό, φωναχτά. Οί Cherry και Sayers πιστεύουν ότι θεραπεύεται ή άνωμαλία αν άποσπάσουμε τήν προσοχή του τραυλού από τήν δική του φωνή.

Σημειώσεις :

* Η άποψη ότι ή μετάβαση από τό κλάλα στο μουνιουρητό, σε καμιά περίπτωση δέν ξεχωρίζει από τό κανονικό παιδί στο μη κανονικό, (στις περιπτώσεις ένωρίτερης κουφάμαρας) δέν ύποστηρίζεται άπ' άλλους τους ειδικούς. «The child who does not talk» edited by Catherine Renfrew and Kevin Murphy.

1. John Carroll : Language and Thought

2. «Harvard Educational Review», Vol. 34, σελ. 152-167.

3. L. A. Novikova : Electrophysiological Investigation of Speech.

4. A. R. Luria : The role of Speech in the formation of temporary connections and the regulation of Behaviour in the normal and oligophrenic child : Brian and Joan Simon.

5. M. M. Lewis : Language, thought and Personality, τό ίδιο, όπως πιο πάνω.

6. Head H. : «Aphasia and kindred disorders of Speech» London, Cambridge University Press.

7. Οί θεωρίες για τις αίτίες του τραυλισμού έντοπίζονται σε τρείς ομάδες : 1) Τραυλισμός σαν άποτέλεσμα έλαφράς άνωμαλίας στον έγκέφαλο. 2) Τραυλισμός που προέρχεται από ψυχοευρωτικές ουγκρούσεις. 3) Τραυλισμός, σαν άποτέλεσμα δύσκαμπτης μάθησης. Συνοπτικά : Ό τραυλισμός στην προσχολική ηλικία και στα 75 % των περιπτώσεων, παρουσιάζει, χωρίς καμιά επέμβαση, ύφεση. Στη σχολική ηλικία, μιá τέτοια ύφεση δέν παρουσιάζεται συχνά. Όλα τά παιδιά δέν περνούν άναγκαστικά όλες τις φάσεις τραυλισμού, από τήν ήπια ως τήν όξεία μορφή. Πάνω από 50 % των παιδιών, που τραυλίζουν, είναι περιπτώσεις έλαφράς μορφής. Άπό τό τριακοστό έτος κι άπάνω ή όξύτητα του συντώματος, γενικά, ύποχωρεί. (Gavin Andrews and Mary Harris : Stammering, The child who does not talk).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10

“Ένα έθνος ένόσω άμελεϊ καϊ καταφρονεϊ τή φυσική του γλώσσα, άμελεϊ καϊ καταφρονεϊ τόν άνθρωπισμό του, δια νά πώ έτσι. Τό πρώτο καϊ φυσικό μάθημα τών νέων πρέπει νά είναι ή σπουδή τής μητρικής τους γλώσσας... κάθε άλλη μέθοδος είναι ολέθρια δια τούς άρχαρίους, μάλιστα τό νά τούς βάνουν εις μιá παλαιά γλώσσα πρώτο μάθημα· άπ’ έδω λοιπόν προέρχεται όποϋ διαβάζουν καϊ δέν μαθαίνουν τίποτε· καϊ τό χειρότερο είναι όπου με αυτόν τόν ολέθριο τρόπο τής σπουδής εξαμβλύνεται ό νοϋς τους, καθώς με μιá καλή μέθοδο οξύνεται καϊ τελειοποιείται. (Ίεροδ. Γρ. Κωνοταντά, 1791).

‘Η μητρική γλώσσα

‘Η παιδεία μας είναι δεμένη με τό ζήτημα τό γλωσσικό. Δέν μπορείς ν’ αναφερθείς στην εκπαίδευσή μας οποιασδήποτε έποχής χωρίς νά μιλήσεις για τό ζήτημα τό γλωσσικό.

Οί άγώνες για τή δημοτική γλώσσα, είναι ταυτόχρονα άγώνες για μιá σωστή παιδεία. Θα δοϋμε σύντομα τήν ιστορία τής παιδείας μας μέσα άπό τά κείμενα. Τά κείμενα, όταν περάσουν τά χρόνια, φαίνονται στον άναγνώστη λιγότερο συναισθηματικά φορτισμένα. “Ας μιλήσουν λοιπόν τά κείμενα. Είναι άνάγκη νά τονίσουμε ότι έμεις έδω δέν κάνουμε ιστορία του γλωσσικού ζητήματος, ούτε ιστορία τής παιδείας μας. Κάνουμε άπλώς μιá σύντομη άναδρομή, στηριγμένοι πάνω στα κείμενα, για νά παρακολουθούν οί νέοι, που δέν έζησαν αυτή τήν έποχή, τίς ρίζες ενός στραβού δρόμου,

δικαιολογημένου ἴσως τότε πού χαραχτήκε, ἀδικαιολόγητου ὁμως τώρα, πού πρέπει νά δουλέψουμε σκληρὰ μὲ οὐσιαστικά πράγματα, γιὰ νά προλάβουμε ἕναν κόσμο, πού τρέχει μὲ βῆμα γοργό στὴν πρόοδο. Δυὸ εἶναι οἱ δρόμοι πού ἀκολούθησε τὸ ἔθνος στὸ θέμα αὐτό. Ἀπὸ τὴ μιὰ τὸ ἀρχαῖκὸ ἰδανικὸ καὶ ἀπὸ τὴν ἄλλη οἱ ἀγῶνες γιὰ τὰ δίκαια τῆς ἀκαλλιέργητης καὶ κατατρεγμένης ζωντανῆς γλώσσας. Πρέπει νά ἐπικρατήσῃ ἀμέσως ἢ γρήγορα ἡ ἀρχαία ἢ μιὰ ἀρχαϊκὴ γλώσσα καὶ σ' αὐτὸ θὰ βοηθήσῃ τὸ σχολεῖο :

«Πρέπει νά συνηθίζονται οἱ νέοι ἐν τοῖς σχολείοις νά ὁμιλῶσιν ἑλληνιστί: ἱμάτιον, πῖλος, χιτῶν, ὑπόδημα, ἀναξυρίς».

Καὶ μιὰ ἀπόφαση μιᾶς μεγάλης Σχολῆς :

«Θεὸς ἡγείσθω παντὸς ἔργου καὶ λόγου. Ἐπὶ καθηγουμένων Γρηγορίου τε καὶ Εὐστρατίου τῶν ἐν τῷ κατὰ Κυθωνίας Ἑλληνομουσεῖῳ σχολαρχούντων, ἐλαφρηβολιῶνος ὀγδόῃ ἀπιόντος, οἱ ὑπογεγραμμένοι εἶπομεν. Ἐπειδὴ τὴν πατρῴαν ἀναλαβέσθαι φωνήν, τὴν δὲ χύδην καὶ ἀγοραίαν ὡς πάντῃ ἀνοίκειον ἡμῖν τοῖς τῶν Ἑλλήνων ἐκείνων ἀπογόνοις παντὶ θυμῷ ἀπόσασθαι ἀφιέμεθα, δεδόχθαι πᾶσιν ἡμῖν νόμον εἰσενεγκεῖν, ὅσθ' ἦνίκα' ἂν συνῶμεν ἑλληνιστί, πάντας ἡμᾶς συνδιαλέγεσθαι καταναγκάζειν. Νόμος: Ἐπιμελήσθω ἕκαστος ἡμῶν ἑλληνιστί ὡς οἶον τε συνδιαλέγεσθαι ὅς δ' ἂν κατὰ τὸ πλεῖστον μὴ ἐθέλῃ τοῦτο, σελίδα ὀμηρικὴν ἐνώπιον ἡμῶν ἰστάμενος ἀπαγγέλλων ἀποτισάτω τίμημα. Οἱ ταῦτα συμψηφισάμενοι κλπ.¹.

* * *

Γιὰ τὰ δίκαια τῆς ἀκαλλιέργητης καὶ κατατρεγμένης ζωντανῆς γλώσσας συμφωνοῦν λίγοι, φωνές λίγες, ἀλλὰ ἀληθινές :

Εἶναι ἀνάγκη νά συγγράψουμε τὶς ἐπιστιῆμες καὶ τέχνες ρωμαϊκά, γιὰ νά προκόβουν οἱ ζῆνοι μας πιὸ γρήγορα καὶ μὲ πιὸ θεμέλια εἰς ὅλα... Κανένας ἄλλος δὲν ἔχ' ἐξουσία νά δώσῃ σὲ μιὰ λέξη τὸ πάθος ὁποῦ δὲν ἔχ' αὐτὴ στὸ στόμα τοῦ λαοῦ² (Δ. Κανταρτζῆς, 1789).

Αἰῶνια δὲν κάμνουν ἄλλο οἱ ἀπόγονοι πάρεξ ν' ἀλλάζουν καὶ νά μετασχηματίζουν τὴν γλώσσαν τῶν προγόνων τους· τὸ

ὅποιον εἶν' ὀλότελ' ἀδύνατον νὰ ἐμποδισθῆ... Μὴ λοιπὸν φαντάζεσαι τὴν ἀλλαγὴν τῶν ἑλληνικῶν εἰς τὰ ρωμαϊκὰ βαρβαρότητα, ἀμάθειαν καὶ φθοράν· ἀλλὰ βάρβαρον καὶ φθαρμένον λέγε τὸν νοῦν, ὅπου δὲν γνωρίζει τὴν ἀλήθειαν (Α. Χριστόπουλος, 1811)³.

... Τὸ πρῶτο καὶ φυσικὸ μάθημα τῶν νέων νὰ εἶναι ἡ σπουδὴ τῆς μητρικῆς του γλώσσας... κάθε ἄλλη μέθοδος εἶναι ὀλέθρια διὰ τοὺς ἀρχαίους, μάλιστα τὸ νὰ τοὺς βάνουν εἰς μιὰ παλαιὰ γλῶσσα ὡς πρῶτο μάθημα· ἀπ' ἐδῶ λοιπὸν προέρχεται ὅπου διαβάζουν καὶ δὲν μαθαίνουν τίποτε· καὶ τὸ χειρότερο εἶναι ὅπου μὲ αὐτὸν τὸν ὀλέθριον τρόπο τῆς σπουδῆς ἐξαμβλύνεται ὁ νοῦς τους, καθὼς μὲ μιὰ καλὴ μέθοδο δξύνεται καὶ τελειοποιεῖται. (Ἱεροδ. Γρ. Κωνσταντᾶς, 1791)⁴.

* * *

Διαβάζοντας τὰ λόγια τοῦ Κωνσταντᾶ, μελαγχολεῖς. Ἀπὸ τότε πέρασαν ἑκατὸν ἐξήντα χρόνια. Κυκλοφόρησαν χιλιάδες ἔντυπα μὲ τὸ ἴδιο θέμα, ἔγιναν ἀγῶνες καὶ αἱματηρὰ συλλαλητήρια γι' αὐτὴν τὴν ἀπλούστατη ἀλήθεια: τὸ πρῶτο καὶ φυσικὸ μάθημα τῶν νέων πρέπει νὰ εἶναι ἡ σπουδὴ τῆς μητρικῆς τους γλώσσας.

Τί γινόταν στὴν πραγματικότητα ἀπὸ τὰ πρῶτα χρόνια τῆς ἀπελευθέρωσης καὶ λίγα χρόνια νωρίτερα. Ἄν εἶχαμε μιὰ συστηματικὴ ἱστορία τοῦ ἀναγνωστικοῦ βιβλίου τοῦ Δημοτικοῦ σχολείου, θὰ φωτίζαμε τὴν ἱστορία τῆς παιδείας μας. Ἀπὸ τίς λίγες προσπάθειες περισυλλογῆς τοῦ ὑλικοῦ, πού ἔγινε, βλέπουμε τὸν ἀνηφορικὸ δρόμο, πού εἶχαν νὰ ἀνεβοῦν τὰ λίγα παιδιά πού κατόρθωναν νὰ βγάλουν τὸ δημοτικὸ σχολεῖο. Ἄς πάρουμε τὸ Ἀλφαβητάριον Εὐμαθείας τοῦ Πολυζώη Κοντοῦ (1803). «Εἰς τὸ Ἀλφαβητάριον εὐρίσκονται μαθήματα ὠφέλιμα, ἵνα διδάσκωνται τὰ εἰς Τουρκίαν μικρὰ παιδιά τῶν χριστιανῶν, πρὶν τῆς Ὀκτωήχου καὶ τοῦ Ψαλτηρίου».

Ὁ συγγραφέας πιστεύει ὅτι δίνει στὰ σκλαβωμένα ἑλληνόπουλα βιβλίον εὐληπτο, εὐκόλο, γιὰ νὰ ἀποφεύγουν τίς δυσκολίες τοῦ Ὀκτώηχου καὶ τοῦ Ψαλτηρίου. Νὰ τί λέγει ὁ ἴδιος στὴν εἰσαγωγὴ τοῦ βιβλίου: «Μεγάλως ἤθελε παρα-

ξευενθῆ τινὰς ἂν ἔβλεπε μίαν μητέρα ὅπου νὰ τρέφη τὸ βρέφος αὐτῆς ἔτι νήπιον καὶ χωρὶς ὀδόντας, ἀντὶ μὲ τὸ γλυκὺ καὶ εὐκολόπιτον γάλα τῆς, νὰ τῷ ἔδιδε διὰ φαγητὸν ψωμί κατὰξῆρον καὶ ἄλλα τοιαῦτα, ὅπου μετὰ βίας μασσᾷ καὶ χωνεῖε στόμα καὶ στόμαχος δυνατοῦ ἀνδρός· διότι ἐκεῖνο τὸ ταλαίπωρον βρέφος μὴ τρεφόμενον, ἐβασανίζετο πεινασμένον μὲ κίνδυνον τῆς ζωῆς του. Ἐνθύμησε ἀγαπητὴ τὴν ψυχικὴν τροφήν ὅπου μᾶς ἔδιδον οἱ Διδάσκαλοι τῶν ἀπλῶν σχολείων εἰς τὴν πρώτην μας τρυφερὰν ἡλικίαν διὰ νὰ μᾶς καλλιεργήσωσι τὸ ἀνίδεον πνεῦμα, διδάσκοντές μας ἐκεῖνο τὸ χειρόγραφον ἄλφα βῆτα, τὸ ἀλφᾶ, τὸν Προοιμακὸν ψαλμὸν, τὸν Ὀκτώηχον καὶ αὐτὸ τὸ ἱερὸν Ψαλτήριον, βιβλία ὄντως ἅγια καὶ θεολογικά, εἰς ὥραϊαν φράσιν ἑλληνικὴν, ὅπου, ὄχι μόνον μικρὰ παιδιά, ἀλλὰ καὶ πολλοὶ διδάσκαλοι δὲ γνώσκουσι ποσῶς τί ἀναγνώθουσιν· ὥστε εἰς τὰ τοιαῦτα δυσνόητα βιβλία, φεῦ, ματαιοπονοῦντες ἐχάσαμεν πέντε χρόνους τουλάχιστον καὶ μετὰ βίας ἐμάθαμεν μόνον νὰ κακοαναγνώθωμεν, χωρὶς νὰ λάβωμεν εἰς τὴν φαντασίαν μας μίτη ἰδέαν τοῦ κατηχισμοῦ τῆς ὀρθοδόξου ἡμῶν Πίστεως...».

Προσπαθεῖ λοιπὸν ὁ Πολυζῶης Κοντὸς νὰ διορθώσῃ τὰ κακῶς κείμενα καὶ δίνει κείμενα ἐξίσου δύσκολα, μὲ ὕλη, πού ἀποτελεῖ ἓνα «περίεργο συνδυασμὸ ἠθικολογίας, θεολογίας, μεταφυσικῆς καὶ ἀορίστων καὶ αὐθαιρέτων ἐν πολλοῖς φυσιογνωστικῶν πληροφοριῶν»⁴. Τὸ περίεργο εἶναι πῶς, ἐνῶ ὁ Πολυζῶης Κοντὸς ἀναπτύσσει σωστὲς παιδαγωγικὰς ἰδέας στὶς ὑποδείξεις, πού κάνει γιὰ πρακτικὴ ἐφαρμογὴ τῶν ἰδεῶν του, πέφτει στὸ σφάλμα τῶν προγενεστέρων. Δίνει στὰ παιδιά ὕλη δύσκολη, ξηρὴ καὶ γραμμὴν σὲ μιὰ γλώσσα δύσκολη⁵.

Μὲ ἓνα ἄλλο Ἀλφαβητάριον Ἀπλοελληνικόν, «συντεθὲν ὑπὸ Β. Π. Εὐθυμίου» (1807) τὰ πράγματα γίνονται λίγο καλύτερα. Ἡ γλώσσα του πλησιάζει πρὸς τὴν καθαρεύουσα τοῦ Κοραῆ καὶ ἡ ὕλη του εἶναι πραγματογνωστικὴ. Μέσα σὲ τέσσερα χρόνια ἔχουμε μιὰ παρήγορη μεταβολή. Ἄν καὶ ὁ Εὐθυμίου δὲν ἐγκαταλείπει τὴν ἠθικολογία, χαρακτηριστικὸ γνῶρισμα ὄλων τῶν σχολικῶν βιβλίων ὅλο τὸ δέκατο ἕνατο αἰῶνα, ἐντούτοις, ἐπηρεασμένος ἀπὸ τὰ δυτικὰ πρότυπα

πού μεταφράζει, δίνει στα παιδιά πραγματογνωστική ύλη σε άπλη γλωσσική μορφή⁶.

* * *

Μετά την απελευθέρωση ο αγώνας ανάμεσα στο αρχαϊστικό ιδανικό και τα δίκαια της ἀκαλλιέργητης και κατατρεγμένης ζωντανής γλώσσας φαίνεται να εϋνοεί το αρχαϊστικό ιδανικό. Στις πρώτες δεκαετίες ύστερα από την απελευθέρωση, κυριαρχεί το ιδανικό του γυρισμού στην αρχαιότητα⁷. Ένα τρίτο ρεύμα φαίνεται να διαμορφώνεται που χάραξε ως προς τη γλώσσα το δρόμο του συμβιβασμού⁸. Οί λόγιοι (Φαναριώτες και λοιποί), δὲν ἔχουν δικαίωμα να ἀγνοήσουν τη γλώσσα του λαού. Ἀλλὰ πρέπει και μπορεῖ «σιγά σιγά να τη διορθώνουμε», προσαρμόζοντας ὅσο γίνεται το τυπικό της προς το τυπικό της ἀρχαίας ἑλληνικῆς. Καί ἡ ἀντίληψη αὐτή, ἀνοίγει τὸ δρόμο προς τὸν ἀρχαϊσμό.

Στὸ νεοσύστατο μικρὸ ἑλληνικὸ κράτος ἐπικρατεῖ τὸ ρεῦμα τοῦ ἀρχαϊσμοῦ. Ὅλες οἱ προσπάθειες τοῦ νεοσύστατου κράτους να δώσει βασική παιδεία στοὺς ὑπηκόους του, πνίγονται μέσα στὸ κύμα τῆς ἀρχαιοπληξίας. Ἡ ἀρχαία γλώσσα και ἡ γραμματικὴ της δὲν ἀργησε να πάρει κυρίαρχη θέση στὸ δημοτικὸ σχολεῖο. Ἡ ἀρχαϊστικὴ τάση καθρεφτίζεται χαρακτηριστικά, στὸ πιὸ εὐαίσθητο σημεῖο τοῦ κοινωνικοῦ ὀργανισμοῦ, τὴν παιδεία, με τὰ λόγια τοῦ Μ. Τριανταφυλλίδη.

Μὲ τὸν ἰδρυτικὸ νόμο τῶν δημοτικῶν σχολείων τοῦ 1834 τὸ μάθημα τῆς ἀρχαίας γραμματικῆς ὑψώνεται γρήγορα σὲ κύριο ἔργο τοῦ δημοτικοῦ σχολείου. Ἡ γραμματικὴ τῆς ἀρχαίας τοῦ Βάμβα (1835) φιλοδοξεῖ να βοηθήσει, γιὰ να γίνει ἡ γλωσσικὴ πρόοδος «κανονικωτέρα και ἔν ταυτῷ κοινοτέρα, ἐκτεινομένη εἰς ὅλας τὰς τάξεις τοῦ ἑλληνικοῦ λαοῦ».¹⁰

Ἡ κριτικὴ ἐπιτροπὴ τῶν διδακτικῶν βιβλίων στὰ 1850 ἀποφαίνεται πὼς δὲν ὑπάρχουν πιὰ ὄρια «μεταξὺ ἀρχαίας γλώσσας και καθαρευούσης» και οἱ «Πίνακες τῆς γραμματικῆς τῆς λαλουμένης γλώσσας» (1854) βεβαιώνουν πὼς ἡ γλώσσα τῶν λογίων, πού διδάσκεται γιὰ «κοινὴ λαλουμέ-

νη», όσημέραι διασπώσα άφ' έαυτής τά δεσμά, εις ά ή πολυχρόνιος βαρβαρότης... ένέβαλεν αύτήν, σπεύδει ίνα αναλάβη τό άρχέτυπον αύτής κάλλος». Καί στο 1880 οί «Στοιχειώδεις πρακτικά όδηγία» του 'Υπουργείου Παιδείας, για τό γλωσσικό μάθημα όρίζουν και βεβαιώνουν: «αναγκαιοτάτη είναι έν τώ δημοτικώ σχολείω ή διδασκαλία γραμματικής τής τών λογίων λεγομένης γλώσσης, ής οί τύποι έν όλιγίστοις διαφέρουσι τής άρχαίας έλληνικής, προς ήν όσημέραι έγγύτερον έρχεται».

Τό άρχαϊστικό ιδανικό έπνιξε και τήν παραμικρότερη προσπάθεια για ουσιαστική μόρφωση τών μαθητών. "Ολες οί ώρες, όλες οί προσπάθειες του σχολείου, για τή γλωσσική μόρφωση. Καί γλωσσική μόρφωση δέν άποκτοΰσαν. 'Η διάσταση ανάμεσα στα πράγματα και στην όνομασία τους γινόταν όλοένα μεγαλύτερη. Λόγια κενά νοήματος ήταν ή ταχτική του σχολείου. Τό παιδί ήταν ύποχρεωμένο νά φορεϊ τή μάσκα τής ύποκρισίας, μπαίνοντας στο σχολείο. Οί σκληρές τιμωρίες και τά αυστηρά παιδονομικά μέτρα άπό τή μια και ή σχολαστική άρχαϊστική διδασκαλία άπό τήν άλλη, ύποχρέωναν τούς μαθητές «νά ζοΰν μια διπλή ζωή φόβου, ύποκρισίας, καχυποψίας». Μιά ζωή σκλάβου. Πόσο δικαιώνεται ό Σολωμός, όταν λέγει ότι ό σοφολογιώτατος προσπαθει νά τυφλώσει τό γένος.¹¹

'Ο μαθηματικός Φατσέας έδινε έπιγραμματικά τό πνεΰμα όλης τής γενικής παιδείας όταν έλεγε: «εις λεξίδια κενά νοήματος, εις τό δόγμα τής άρχαίας 'Ελλάδος, έθυσιάσθη ή ελληνική εκπαίδευσις' ή ελληνική τεχνολογία είναι τό πρώτον και τό μόνον τών δημοτικών σχολείων και τών γυμνασίων μέλημα... Με τΰπους νανουρίζονται τά παιδιά εις τά δευτερεύοντα σχολεία, μεταβαίνουν εις τό Πανεπιστήμιον έν γένει νήπια και έξέρχονται καπάτσοι».

"Αν θελήσει κανείς νά ρίξει μια ματιά στα βιβλία, που κυκλοφόρησαν κείνη τήν έποχή, αλλά και τά πρώτα δέκα χρόνια του αιώνα μας, συναντά πολύ χειρότερη κατάσταση άπό τήν προαπελευθερωτική. Στα άλφαβητάρια βρίσκει λέξεις σαν: ή στύς, ό σϋς, ή ναϋς, ή μνα, ό χνούς, ό λύγξ, ή

δράξ, ἔλμινς, ἄλς, ὑσπληγς, φόρμιγς κλπ. καὶ βιβλία, ὅπως τὸ Ἑλληνικὸν Ἀλφαβητάριον τοῦ Π. Π. Οἰκονόμου: ὕς, ἰς, ἄς, ἰᾶ, ἄπισ, αἰδιος, ἐλάϊνος, ἄϊνος καὶ τὸ 1919 ἀκόμη στὸ Ἀλφαβητάριο τοῦ Μ. Σακελλαροπούλου τὶς λέξεις: ῥάξ, ῥώξ, παρρησία, ὄναρ, θύρσος, κερκίς, κνίδη, κνώδαλον, θρίξ, σκνίψ κλπ.¹²

Ἔτσι, ἓνας αἰώνας σχεδὸν θυσιάστηκε στὸ βωμὸ τοῦ ἀρχαϊστικοῦ ἰδανικοῦ. Ἡ μικρὴ μας χώρα, ὅταν ἔγινε ἐλευθερὴ, ὕστερα ἀπὸ τόσες θυσίες, εἶχε ἀνάγκη μιᾶς παιδείας συστηματικῆς καὶ ἀνεμπόδιστης. Ἐνα ἰδανικὸ, τὸ ἰδανικὸ τοῦ ὁποίου ἡ ὑπαρξὴ εἶχε μιὰ δικαιολογία στὰ πρῶτα ἀπὸ τὴν ἀπελευθέρωση χρόνια, κατάντησε στὸ τέλος βραχνᾶς γιὰ τὴν παιδεία τοῦ λαοῦ. Ἐνας αἰώνας πῆγε χαμένος. Τὴν ἐποχὴ πού ἄλλοι λαοὶ θεμέλιωναν τὶς ἐπιστῆμες καὶ τὶς ἀνθρωπιστικὲς σπουδὲς πάνω σὲ ὀλοένα πλατύτερη βάση, μεῖς θεωροῦσαμε καὶ θεωροῦμε ἀκόμη ὅτι ὁ δημοτικισμὸς, τὸ μόνον προοδευτικὸ πνευματικὸ κίνημα στὴ χώρα μας, σημαίνει χυδαῖσμός, ὑπνόνουση τῆς θρησκείας καὶ διάσπαση τῆς ἔθνικῆς καὶ ἱστορικῆς ἐνότητας τοῦ ἔθνους. Καὶ ἐνῶ οἱ ἄλλοι λαοὶ προκόβουν, καλλιεργώντας καὶ ἐμπλουτίζοντας τὴ μητρικὴ τους γλῶσσα, τὴ γλῶσσα τῶν δημοτικῶν τους τραγουδιῶν, μεῖς προσπαθοῦμε, ἂν δὲν καταφέρνουμε νὰ τὴν ἐξαφανίσουμε, νὰ τὴ νοθέψουμε σὲ τέτοιο σημεῖο, πού νὰ τὴν καταστήσουμε ἀγνώριστη καὶ νὰ τὴ θεωρήσουμε ὕστερα αἰτίαι τῶν κακοποιήσεων, πού σκόπιμα προκαλέσαμε.

Τὸ 1903 ἔγινε στὸ Βόλο ἡ πρώτη προσπάθεια νὰ ἐφαρμοστοῦν τὰ αἰτήματα τοῦ Δημοτικισμοῦ σ' ἓνα ἀνώτερο παρθεναγωγεῖο. Σὰ βάση στὸ πρόγραμμά του ἔβαλε τὴ δικὴ μας σύγχρονη πραγματικότητα καὶ τὸ ζωντανὸ ἐκφραστικὸ τῆς ὄργανο τὴ δημοτικὴ γλῶσσα. Τὰ κορίτσια, πού φοίτησαν σ' αὐτὸ τὸ πρῶτο πειραματικὸ σχολεῖο στὴν ἱστορία τῆς παιδείας μας, ἦσαν παπαγάλοι ἀγλωσσοὶ μὲ ψυχὴ σφιχτοδεμένη κι ἐχθρική ἐμπρὸς στὸ δάσκαλο. Τοὺς πρῶτους μῆνες δὲν ἔπαιρναν μόνον τὴ δημοτικὴ γλῶσσα γιὰ πρόστυχη, ἀλλὰ καὶ τὸ δημοτικὸ τραγούδι πού ἔπρεπε νὰ τραγουδήσουν, καὶ τὸ σκάψιμο καὶ τὸ πότισμα ἀκόμη στὸ περιβόλι

τό είχαν για ντροπή... Όταν τούς λέγαμε να γράφουν κάτι, λέγει ο δάσκαλός τους ο Δελμούζος, κάτι από τη συνηθισμένη, την καθημερινή ζωή τους, μᾶς κοίταζαν γεμάτες απορία, δὲν τὸ χωροῦσε τὸ μυαλό τους πῶς θὰ μπορούσαν νὰ γράφονται σὲ σχολεῖο τέτοια πράματα ταπεινά, καὶ χάραζαν μονάχα λίγες τυπικὲς λέξεις.

Ἡ ἱστορία τοῦ Βολιώτικου σχολείου συνεχίστηκε στὴ δίκη τοῦ Ναυπλίου καὶ ἔκλεισε μὲ τὴν ὑπέροχη ἀπολογία τοῦ Δελμούζου. Τὸ κακό, ὅπως τόσο συχνὰ ἐπαναλαμβάνεται στὴ χώρα μας, εἶναι τὸ σταμάτημα μιᾶς τόσο σημαντικῆς ἀναγεννητικῆς προσπάθειας.

Τὸ 1910 ἰδρύεται ὁ Ἐκπαιδευτικὸς Ὁμιλος μὲ τὸ σκοπὸ νὰ ἰδρύσει ἕνα πρότυπο δημοτικὸ σχολεῖο στὴν Ἀθήνα, πού θὰ βοηθοῦσε στὴν ἀναμόρφωση τῆς ἑλληνικῆς ἐκπαίδευσης. Σωστὸ ξεκίνημα, βάση στέρεη. Ἄν καὶ τὸ πρότυπο δημοτικὸ σχολεῖο δὲ λειτούργησε, τὸ σωματεῖο διατηρήθηκε κάμποσα χρόνια καὶ προετοίμασε τὶς ἐκπαιδευτικὲς μεταρρυθμίσεις τοῦ 1917 καὶ 1929.

Τὸ 1917 γίνεται τὸ ἄλλα. Ἐπικίνδυνο τὸ χαρακτηρίζει ὁ Δελμούζος. Μπαίνει ἡ Δημοτικὴ γλῶσσα στὸ σχολεῖο. Γιὰ πρώτη φορὰ παίρνει τὸ παιδί στὰ χέρια του βιβλία πού τὸ συγκινοῦν καὶ τὰ καταλαβαίνει.

Στὴ σύντομη αὐτὴ ἀναδρομὴ πού κάνουμε, γιὰ τὴν παιδεία, γιὰ τὴ μητρικὴ γλῶσσα καὶ γιὰ τὸ ἀναγνωστικὸ βιβλίο, ἀπὸ τὴν ἀπελευθέρωση κι ἐδῶ, κυρίαρχη εἶναι ἡ παρακάτω θέση: Ὁ Δημοτικισμὸς δὲν ἦταν μόνον μιὰ κίνηση γιὰ τὴν εἰσαγωγὴ τῆς διδασκαλίας τῆς δημοτικῆς στὰ σχολεῖα. Ἦταν, καὶ σὰν τέτοιο ἐξακολουθεῖ καὶ σήμερα νὰ συγκινεῖ, ἕνα κίνημα ἀναγεννητικὸ. Σὰν τέτοιο τὸ εἶδαν καὶ οἱ ἀντίπαλοί του, ἐκεῖνοι πού εἶχαν κοντόβωρη ματιὰ καὶ ἔβλεπαν στὴν ἀναγεννητικὴ ἐκπαιδευτικὴ προσπάθεια ἀνύπαρχτους κινδύνους στὰ συμφέροντά τους· οἱ ἄλλοι, οἱ ἀνίδεοι, πού στέκονται πάντα ἀντίθετοι πρὸς κάθε προοδευτικὴ προσπάθεια καὶ τέλος οἱ σκοτεινοὶ ἄνθρωποι καὶ παθολογικὰ ἀνασφαλεῖς, πού βλέπουν παντοῦ ἐχθροὺς καὶ ὑπονομευτὲς τῆς κυριαρχίας τους.

Τὰ σχολικά βιβλία τοῦ 1917. Δέν εἶναι ἀνάγκη ν' ἀραδιάσουμε τὰ προσόντα τους. Μερικά ἀπ' αὐτὰ καί σήμερα ἀκόμη, ὕστερα ἀπὸ τόσα χρόνια, θεωροῦνται ἀνεπανάληπτα.

Γιὰ τὴν ἀξία τους θὰ παραθέσουμε ἀποσπάσματα ἀπὸ τὴν ἐκθεση τῆς ἐπιτροπείας «τῆς διορισθείσης πρὸς ἐξέταση τῆς γλωσσικῆς διδασκαλίας τῶν δημοτικῶν σχολείων». Ἀπὸ τὶς ἀρνητικὲς κρίσεις βγαίνουν θετικὰ συμπεράσματα.

Κρίση γιὰ τὸ ἀναγνωστικὸ τῆς πρώτης τάξης: Επ. Γ. Παπαμιχαήλ: Ἀλφαβητάριο, μέρος β'.

«Πῶς ἔπαιξε ἡ Δαφνούλα μὲ τ' ἄλλα κορίτσια». (Κεφ. 6 σελ. 13).

«Ἡ Δαφνούλα μὲ τ' ἄλλα κορίτσια ἔπαιζαν πρῶτα τὸ σχοινάκι. Ἄμα κουράστηκαν, εἶπε ἡ Δαφνούλα.

«Κορίτσια εἶδατε τὴν καινούρια μου τὴν κούκλα. Τὴν ἔφτιαξα μαζί μὲ τὴν κυρούλα μου, σὺν εἴμαστέ σὸ ἀμπέλι».

«ὦ τί ὁμορφὴ ποῦ εἶναι!» εἶπαν τὰ κορίτσια ὅλα μὲ μιᾶς.

«Καί πῶς τί λές;»

«Τριανταφυλλιά», εἶπε ἡ Δαφνούλα. «Μὲ τὴν Τριανταφυλλιά μου καί μὲ τὸ γατάκι μου τὴν ψιψίνα πηγαίνω πολλές φορές στὸν ἄλλο παππού μου, τὸν πατέρα τῆς μητέρας μου. Ξέρετε γιατί; Ἀκοῦστε τί μοῦ λέει ὁ παππούς μου ὁ Ἀντρέας ὁ Λιόντας ἅμα μὲ δὴ νὰ ἐτοιμάζωμαι:»

«Μὲ τί καμάρι περπατεῖ τὴν κούκλα τῆς κρατώντας, καί μ' ἕνα σπάγγο τὸ γατί ξοπίσω τῆς τραβώντας. Κοντὰ στὴν πόρτα σταματᾷ πρὶν πάη πιὸ παραπέρα καί τὰ πουλιά τῆς χαιρετᾷ μὲ μιὰ τῆς καλημέρα.

«Καλημερούδια σας, πουλιά, καλημερούδια χήνα... τὴν κούκλα λὲν Τριανταφυλλιά καί τὸ γατί ψιψίνα. Κι ἂν μὲ ρωτᾷτε καί γιὰ ποῦ; νωρίς τί τάχα βγῆκα; πᾶω νὰ προφτάσω τὸν παππὸ ποῦ μὲ φιλεῖει οὐκα».

Νά καί ἡ κρίση τῆς ἐπιτροπείας: Ἡ γλώσσα αὐτοῦ εἶναι ὁμοίως παρεφθαρμένη καί χυδαία.

Καί τώρα γιὰ τὰ «Ψηλὰ βουνά», ποῦ ἀποτελοῦν σταθμὸ στὴν ἱστορία τοῦ ἑλληνικοῦ ἀναγνωστικοῦ:

ΤΟ ΤΣΙΡΙΤΡΟ

Σὲ μιὰ ρόγα ἀπὸ σταφύλι
ἔπεσαν ὄχτῳ σπουργίτες
καί τραγώπιναν οἱ φίλοι

τσιρί - τίρι - τοιριτρό,
τσιριτρί,
τοιριτρό.

Ἐχτυπούσανε τὶς μύτες
καὶ κουνοῦσαν τὶς οὐρές.
Κι εἶχαν γέλια καὶ χαρές,
τοῖρι - τίρι, τσιριτρό,
τσιριτρί,
τσιριτρό.

Πώπω πώπω σὲ μιὰ ρόγα
φαγοπότι καὶ φωνή:
τὴν ἀφήσαν ἀδειανή...

τοῖρι - τίρι - τσιριτρό
τσιριτρί,
τσιριτρό.

Καὶ μεθύσαν, κι ὅλη μέρα
πᾶνε δῶθε πᾶνε πέρα
τραγουδώντας στὸν ἀέρα,
τοῖρι - τίρι, τσιριτρό
τσιριτρί
τσιριτρό.

Ἡ κρίση τῆς ἐπιτροπείας : Παραθέτομεν καὶ ἐν τῶν ποιημάτων τοῦ βιβλίου τούτου, ἐν ᾧ ὁ ἀναγνώστης δύναται νὰ θαυμάσῃ γλῶσσαν, ἰδέας ὑψηλάς, ἔμπνευσιν, ρυθμόν, ἀρμονίαν.

Μιὰ ἀκόμη κριτικὴ τῆς ἐπιτροπείας γιὰ τὸ Ἄλφαβητάριο. Πρῶτο μέρος, Κεφάλαιο : «Καλύτερα βρεμένος παρά φορτωμένος».

«Ὁ ψαράς, ὁ γαῖδαρος τοῦ γέρο - Κανέλη, πρόβαλε στὸ δρόμο. Τί νὰ γυρεύῃ; Θέλει νὰ ἰδῇ θάχει δουλειὰ σήμερα ἢ ὄχι; Βρέχει, βρέχει δυνατά. Ὁ ψαράς στέκεται καὶ κοιτάζει.

Τὰ κεραμίδια τρέχουν σὰ βρύσες. Τὰ νερά κυλοῦν στὸ μικρὸ δρόμο σὰν ποτάμι. Οἱ διαβάτες τρέχουν γρήγορα νὰ χωθοῦν στὰ σπίτια τους, «Τὶ καλὰ οὔτε φόρτωμα, οὔτε μαγκούρα ἔχει σήμερα. Ἴσως οὔτε καὶ αὔριο» λέει ὁ γαῖδαρος· κι ἀπὸ τὴ χαρὰ του κρεμᾷ τ' αὐτιά του πιὸ κάτω.

Βιαστικὰ περνοῦσε ἀπὸ κεῖ μιὰ κότα. Εἶδε τὸ γαῖδαρο νὰ βρέχεται, καὶ τοῦ εἶπε : «Βρέχεσαι, καημένε! Φύγε, ἔμπα μέσα! Θὰ χαλάσῃς τὴ φορεσιά σου».

«Καλύτερα βρεμένος παρά φορτωμένος» ἀπαντᾷ ὁ ψαράς. Καὶ συλλογίζεται τὸ βαρὺ φόρτωμα καὶ τὴ μαγκούρα τοῦ γέρο Κανέλη».

Κριτικὴ τῆς ἐπιτροπείας :

Οἱ συγγραφεῖς ἀντὶ νὰ προβάλωσιν ὡς πρότυπα πρὸς τοὺς νεαροὺς ἑλληνοπαῖδας χρηστοὺς καὶ εὐγενεῖς χαρακτῆρας πρὸς μίμησιν, προσφέρουσι τουναντίον εἰς αὐτοὺς σκέψεις καὶ πράξεις ὄνου καὶ ὀνηλατῶν καὶ δὴ τὰς μᾶλλον χυδαίας, διότι, ἐνῶ ἡδύνατο νὰ παραστήσωσι τὸ ἐργατικὸν καὶ ὑπομονητικὸν τοῦτο ζῶον ἄξιον συμπαθείας, ὡς ἀγαπῶν τὴν ἐργασίαν του καὶ ὑπηρετοῦν τὸν κύριόν του καὶ ἀγαπώμενον ὑπ' αὐτοῦ, πράττουσιν ὅλως τοῦναντίον...

Ἄυτές εἶναι οἱ κρίσεις τῆς ἐπιτροπῆς. Ἄν καί ἦταν εὐκολο, δὲν πήραμε τίς πιό ἐντυπωσιακές, οὔτε τὰ κεφάλαια τῶν ἀναγνωστικῶν τὰ πιό ἄρτια. Πήραμε ἀπλῶς ἓνα δεῖγμα. Καί μ' αὐτὰ τὰ παραδείγματα φαίνεται ἡ διαφορὰ νοοτροπίας τοῦ ἐνὸς κόσμου ἀπὸ τὸν ἄλλο. Ὅπως τούσαμε καί σὲ ἄλλες εὐκαιρίες, δὲν εἶναι μόνο θέμα γλώσσας. Εἶναι διαφορὰ νοοτροπίας. Ἄβυσσος χωρίζει τοὺς ἀνθρώπους τῶν «Ψηλῶν Βουνῶν» καί τοὺς ἀνθρώπους τῆς ἐπιτροπείας. Ἄπὸ τῆ μιᾶ ἢ παρουσίαση τῆς πραγματικότητος, ἢ ἀλήθεια, ἢ μεγαλοψυχία, ὁ γνήσιος λυρισμός. Ἄπὸ τὴν ἄλλη ἢ κακομοιριά, ἢ ὑποκρισία, ἢ κολακεία, ἢ ἠθικολογία.

Παρ' ὅλα αὐτὰ ἡ ἀπόφαση τῆς Ἐπιτροπείας τῆς 10ης Φεβρουαρίου 1921 καταλήγει στὸ νὰ ἐκβληθῶσι πάραυτα ἐκ τῶν σχολείων καί καῶσι τὰ ἀναγνωστικά βιβλία ὡς ἔργα ψεύδους καί κακοβούλου προθέσεως, γιὰ νὰ ἐπανέλθουν βιβλία μὲ περιεχόμενο σὰν κι αὐτό :

Μὴ δεικνύεις ἀσπλαχνίαν
κόπτων καί τρυπῶν τὴν μυῖαν·
μὴ πειράζεις μὴ κτυπᾶς
ἄβλαβον καί ἀναπνέον,
ἐνυδρον, πτηνόν, χερσαῖον.

* *

Ὅμμα ἔχουσα ἑακρῶν.
Νύκτας ὄλας ἀγρυπνεῖς,
ὦ μητὲρ μου γλυκεῖα, γλυκεῖα.

ἡ κείμενα σὰν κι αὐτά :

Μία μητὲρ εἶχεν ἓν κοράσιον, τὸ ὁποῖον ἐλέγετο Μαρία.

Μίαν ἡμέραν ἡ μητὲρ τῆς Μαρίας, ἐπειδὴ εἶχε πολλὰς ἐργασίας εἰς τὸ μαγειρεῖον, εἶπεν εἰς τὴν κόρην τῆς· «Μαρία, φέρε ἓν λεμόνιον. Εἶναι ἐπάνω εἰς τὸ ράφιον».

Ὅτε ἡ Μαρία ἐπῆγεν εἰς τὸ ράφιον, ἐζήτηε νὰ εὕρη τι νὰ φάγη. Ἐκεῖ εἶδε τὸ δοχεῖον τοῦ μέλιτος. Ἄμα τὸ εἶδεν, ἐχάρη πολὺ καί εὐθὺς βυθίζει τὸν δάκτυλόν τῆς εἰς αὐτό.

Ἄλλ' αἴφνης αἰσθάνεται δριμυτάτους πόνους. Κάτι ἐδάγκασε τὸν δάκτυλόν τῆς πολὺ δυνατά. Ἡ Μαρία ἄρχισε νὰ φωνάζη καί νὰ κλαίη πολὺ, καί εὐθὺς ἀποσύρει τὴν χεῖρά τῆς ἀπὸ τὸ δοχεῖον. Ἄλλὰ τί βλέπει! Εἰς μέγας καρκίνος ἐκρέματο ἐξ αὐτῆς. Εἶχε

συλλάβει διὰ τῆς χηλῆς του ἓνα δάκτυλον τῆς δυστυχοῦς Μαρίας καὶ δὲν ἤθελε μὲ κανένα τρόπον νὰ τὸν ἀφήσῃ. Ἡ μήτηρ τῆς δηλαδῆ, χωρὶς νὰ γνωρίζῃ ἡ Μαρία, εἶχε πωλῆσει πρὸ ἡμερῶν τὸ μέλι. Ἀλλὰ, ἐπειδὴ τὸ δοχεῖον ἔμενεν κενόν, ἔθεσεν ἐντὸς αὐτοῦ καρκίνους, τοὺς ὁποίους εἶχεν ἀγοράσει ἐκείνην τὴν ἡμέραν. Ἦθελε νὰ τοὺς μαγειρεύσῃ τὴν ἐσπέραν.

Ἄμα ἤκουσε τὰς φωνὰς τῆς Μαρίας ἡ μήτηρ ἐνόησε ὅτι κάτι κακὸν συνέβη εἰς τὴν κόρην τῆς καὶ εὐθὺς σπεύδει πρὸς αὐτήν. Ἀλλὰ τί νὰ ἴδῃ! ἓνα καρκίνον νὰ κρέμεται ἀπὸ τὸν δάκτυλον αὐτῆς! Ἡ μήτηρ ἐνόησε τί συνέβη.

«Αὐτὰ παθαίνουνσι, παιδίον μου, οἱ λαίμαργοι. Πόσους γνωρίζω ἐγώ, οἱ ὅποιοι ἔπαθαν ἀπὸ τὴν λαιμαργίαν των! Πόσοι ὑγιέστατοι ἔχασαν τὴν ὑγείαν των, διότι ἦσαν λαίμαργοι καὶ ἔγιναν ἐλεινοὶ ἄνθρωποι! Θέλεις καὶ σὺ νὰ γίνῃς δυστυχῆς καὶ ἐλεινὸς ἄνθρωπος; Τότε ἔσο λαίμαργος. Ἄλλως, ἂν θέλῃς νὰ μὴ γίνῃς δυστυχῆς, πρέπει νὰ μὴ εἶσαι λαίμαργος. Ποτὲ ὁ λαίμαργος δὲν ἔχει καλὸν τέλος».

Ἡ σχολικὴ γλῶσσα

Τὸ αἶτημα τοῦ δημοτικισμοῦ, νὰ στηριχθεῖ ἡ διδασκαλία, στὸ σχολεῖο γενικά, στὴ δημοτικὴ γλῶσσα, δὲ βρῆκε ἀκόμη τὴν πλήρη του ἱκανοποίηση. Τὸ αἶτημα τοῦ δημοτικισμοῦ εἶναι συγχρόνως καὶ ἀπαίτηση παιδαγωγικὴ. Δὲν μπορεῖ νὰ γίνῃ ἡ διδασκαλία ταυτόχρονα σὲ δυὸ γλῶσσες, μὲ δυὸ μορφές τῆς γλῶσσας μας. Γιατί ἡ διγλωσσικὴ διδασκαλία δημιουργεῖ πολλὰ προβλήματα ἀνάσχεσης στὴν πνευματικὴ ἀνάπτυξη τῶν παιδιῶν. Μιὰ διγλωσσία σὰν τὴ δική μας¹³ ποὺ πνίγει τὴ μόρφωση τῶν παιδιῶν μας ἀπὸ τὴ πρώτη μέρα ποὺ θάρθουν στὸ σχολεῖο, μιὰ διγλωσσία, ποὺ δὲν εἶναι μοιραία, ἀλλὰ ποὺ καλλιεργεῖται σκόπιμα μὲ ἀνομολόγητους σκοποὺς καὶ προθέσεις. Τελευταία, πῆρε καὶ τὸ ὄνομα «συμπλησιασμός» τῶν δυὸ γλωσσικῶν μορφῶν, δηλαδὴ ἀναρχία καὶ χάος. Μόλις πέρασε δεκαετία (1953-1963) ἀπὸ τὴν ἐφαρμογὴ τῶν συμπλησιαστικῶν τάσεων καὶ πληρώνουμε ὅλοι μας τὶς συνέπειές των: χάος καὶ ἀγλωσσία. Τὸ εἶπε ὁ μακαρίτης ὁ Δελμουῆζος: Οἱ ἀπόφοιτοι τοῦ δημοτικοῦ δὲ θὰ κατέχουν πραγματικὰ καμιὰ γλῶσσα. Ἡ ἀγλωσ-

σία τους όμως θα συνυφαινεται με πολύ μεγαλύτερη παρά στους παλαιούς καιρούς πνευματική άναρχία, που θα την προκαλεί το πολύχρονο πελάγωμά τους μέσα στα πιά έτερόκλητα γλωσσικά στοιχεία. Έτσι, ή ύποκρισία του Έπουργείου Παιδείας με τή γλωσσική προσπάθεια του άντι να έπιβάλλει στα παιδιά του λαού τήν πνευματική πειθαρχία, όπως υπόσχεται, το μόνο που θα κατορθώσει είναι να ξεχαρβαλώσει και αυτή τή φυσική τάξη, που ασύνειδα είχε χαράξει προσχολικά στο μυαλό τους ή μητρική τους γλώσσα¹⁴.

Η γλώσσα είναι το μέσο για να προσπελάσουμε τή γνώση και μάλιστα κατά τή σημερινή έποχή, που όλοι οί λαοί τρέχουν να προφτάσουν, να μη μείνουν πίσω, γιατί διαφορετικά θα έξαφανισθούν. Είναι το μέσο για τήν κατάκτηση τής γνώσης. Από τήν άλλη, είναι ή σκέψη ή ίδια και δέν μπορούμε τόσο επιπόλαια να παίζουμε μ' ένα τέτοιο σημαντικό φορέα τής ύπαρξης μας τής ίδιας. Για να διδάξουμε τή γλώσσα θα πρέπει να ξέρουμε τι θα διδάξουμε, και εκείνο που θα διδάξουμε θα πρέπει να έχει συνέπεια και πειθαρχία. Για να διδάξουμε τις γνώσεις πρέπει να μη θυσιάσουμε όλο μας το χρόνο στην κατάκτηση του όργάνου με το όποιο θα τις διδάξουμε, το γλωσσικό όργανο.

Για να διδάξουμε τήν όρθογραφία τής γλώσσας μας θα στηριχθούμε πάνω σε μια μόνο γραμματική και θα μάθουμε λίγους, όσο γίνεται ξεκαθαρισμένους κανόνες, με τις πιο λίγες εξαιρέσεις. Και για να το πετύχουμε αυτό, πρέπει να άπλοποιήσουμε τήν όρθογραφία μας. Και μια εύκολη, ακίνδυνη άπλοποίηση, είναι ή άπλοποίηση του τονικού συστήματος, όπως τόσα χρόνια τώρα ζητούν οί λογίοι μας και οί δασκάλοι μας.

Σημειώσεις :

1. Ψήφισμα τής άνώτερης σχολής στις Κυδωνίες.
2. «Η γλώσσα μας. Πίνακες από τήν ιστορία της». Έπίσης κοίταξε: Κ. Θ. Δημαρά: 'Ιστορία τής Νεοελληνικής λογοτεχνίας, σελ. 450. «Έδώ είναι που έχομε άληθινά τήν άρχή τής νέας μας γλωσσικής ιστορίας: από δω και πέρα μπορούμε να μιλούμε για το δημοτικισμό σαν ολοκληρωμένο γλωσσικό σύστημα».

3. 'Απόσπασμα παρμένο από τό: 'Η γλώσσα μας, πίνακες από τήν Ιστορία της.

4. 'Από τήν «'Ιστορία του διδακτικού βιβλίου και τής έκπαιδεύσεως ἐν 'Ελλάδι» του Ι. Ζερβού. «'Η φωνή του βιβλίου», Μάρτιος 1932.

Τό βιβλίον που σχολιάζεται εἶναι :

Ποικίλη Διδασκαλία, ἤτοι 'Αλφαβητάριον Εὐμαθείας... Φιλοπόνως συντεθέντος παρά του ἐν 'Ιερεῦσι Πολυζῶη Κοντοῦ, τοῦ ἐξ 'Ιωαννίνων, ἐν Βιέννῃ 1803, παρά Γεωργίου Βεντώτη.

5. Παραθέτουμε τὰ σχόλια του Ι. Ζερβού σέ κείμενον του 'Αλφαβηταρίου Κοντοῦ γιά πληρέστερη ἐνημέρωση: ... 'Αλλ' ἄς παραθέσωμεν ἤδη καί τινα ἐκ τῆς μεταφυσικῆς καί τῆς θεολογίας του 'Αλφαβηταρίου Κοντοῦ, ὑπενθυμίζοντες ὅτι οἱ ταλαίπωροι μαθηταί ὤφειλον ν' ἀποστηθίζωσι καί ταῦτα, ἐπί ποινῆ μαστιγώσεως, παρατεταμένης γονυκλισίας, ἢ πολυώρου νηστείας. 'Εν καταπληκτικῇ ἀφελείᾳ δι' ὀλίγων ἐρωταποκρίσεων καί φράσεων διευκρινίζονται ἐν αὐτοῖς καί καθορίζονται πρὸς ἄλλοις καί τὰ μάλλον ἀκαθόριστα καί ἀδιευκρινίστα τῆς μεταφυσικῆς — ὁ Θεός καί ἡ Ψυχή:

Περὶ Θεοῦ

'Ερ. Τί εἶναι ὁ Θεός του παντός :

'Απ. Εἶναι μία οὐσία ἄκτιστος, ἄναρχος, αὐτός καί πνευματικῆς, ἤτοι, ἕνα ὄν ἄπειρον, μέγιστον, ἀκατανόητον, Δημιουργόν, ἀθάνατον, ἄχρονον, ἄπερίγραπτον, ἄόρατον, Παντοδύναμον, ἄμέριστον, ἄφθαρτον, ἄνευδές, καί ὅπου...

6. Χαρακτηριστικά ἀποσπάσματα ἀπὸ τό 'Αλφαβητάριον του Εὐθυμίου: Εἰς τό σχολεῖον πηγαίνω θεληματικῶς ἐμβαίνοντας μέσα πρῶτον χαιρετῶ τὸν διδάσκαλον, ἔπειτα τοὺς συμμαθητάς μου, καί κάθομαι εἰς τὸν τόπον μου· δέν παίζω μέ τὰ χέρια, δέν κτυπῶ μέ τὰ ποδάρια, δέν κυτάζω ἐδῶ καί ἐκεῖ, δέν φλυαρῶ.

Τό γάλα, τό κρασί, τὸν ζῦθον (πίσαν) τό ξύδι τό μετροῦν μέ τό καρδάρι, τό ὅποιον χωρεῖ δέκα ὀκάδες. τὴν ζάχαρι, τὸν καφέν καί ἄλλα πολλὰ πράγματα τὰ ζυγίζουσι μέ τό ζύγι, ἢ μέ τὴν παλάντζαν· γιά νά γίνῃ ἡ ζυγοσταθμία βάνουσι εἰς τό ἄλλο μέρος ἕνα βάρος πέτρινον, σιδηρένιον, μολύβδινον, ἢ μπρούτζινον..'

7. Μ. Τριανταφυλλίδη: Νεοελληνικῆ Γραμματικῆς, 'Ιστορικῆς Εἰσαγωγῆς.

8. 'Αλ. Δελμούζου: Τό κρυφὸ σκολεῖο.

9. Μ. Τριανταφυλλίδη: Τό ἴδιο ὅπως πρὸ πάνω.

10. 'Η Γραμματικῆ του Βάμβα: Καταχωρίζει τὰ «χυδαϊκά» ψαράς, ψαράδες, πλάι στὰ ἡ Γεῶς. Ἰλειος, πρῶς, ἴβηρ, πού τὰ θεωρεῖ ὅτι εἶναι ἐν χρήσει εἰς τὴν νέαν γλῶσσαν.

11. Στο «Διάλογο».

12. 'Από την έκδοση του 'Υπουργείου Παιδείας.

13. Σύμφωνα μ' ότι μᾶς διδάσκει ο Τριανταφυλλίδης ἡ διγλωσσία αὐτὴ δὲν εἶναι αὐτονόητη οὔτε μοιραία καὶ ὑποχρεωτικὴ καθὼς οἱ ἄλλες. 'Υπάρχει, ὅταν ἡ κοινὴ γραπτὴ γλῶσσα δὲ γεννηθῆκε ἀπὸ τὴ ζωντανὴ λαλιά, ἢ ἕνα ἰδιώμα της, ὅταν δὲ μιλιέται, καθὼς κάθε ἄλλη κοινὴ ἔθνικὴ γλῶσσα, σὲ κάθε περίστασι τῆς καθημερινῆς ζωῆς, παρὰ εἶναι γλῶσσα τεχνητὴ — καθὼς δὲν εἶναι καμιά ἄλλη εὐρωπαϊκὴ — καὶ δὲν ἐκφράζει μὲ τὸ τυπικὸ της καὶ μὲ τὴ σύνταξί της τὴ ζωντανὴ λαλιά τοῦ ἔθνους στὴν ὁποία αὐτὸ καθρεφτίζεται καὶ ἐκφράζει τὸν ἑαυτό του. Τὸ ζήτημα τὸ γλωσσικὸ δὲν γεννιέται... ἐπειδὴ ἡ φύση τῆς καθαρεύουσας καὶ ὁ τρόπος ποὺ δημιουργήθηκε τὴν ἐμποδίζουν νὰ εἶναι ζωντανὴ πραγματικὰ καὶ νὰ μπορεῖ νὰ γίνῃ ἀληθινὰ ἔθνικὴ, ἔτσι ποὺ νὰ ἐκφράζει ὁλόκληρο τὸν πολιτισμὸ τοῦ ἔθνους καὶ νὰ τὸ ἐνώνει ἐσωτερικὰ.

14. 'Αλ. Δελμούζου : «'Η νέα περιπέτεια τῆς 'Ελληνικῆς παιδείας» «Παιδεία καὶ Ζωή» 15 Σεπτεμβρίου 1953.

15. Μανόλη Τριανταφυλλίδη... δὲν εἶναι ὅμως δυνατό μὲ τέτοιο ἀφάνταστο τρόπο ν' ἀφήσωμε νὰ ξεσπᾶ στὴ γλωσσικὴ ἀλλά καὶ τὴ γενικὴ μὀρφωση τῶν παιδιῶν μας, τῶν ἀριανῶν πολιτῶν, τὸ χάος τῆς σημερινῆς σχολικῆς γλῶσσας... Σχετικὰ μὲ τὴν ὀρθογραφία εἶναι ἀνάγκη καὶ εἶναι πιά καιρὸς, νὰ καταργηθεῖ ἀπὸ τὴ σχολικὴ γλῶσσα ἡ ποικιλία τῶν τόνων καὶ πνευμάτων καὶ νὰ διατηρηθεῖ ἕνας τόνος γιὰ κάθε μὴ μονοσύλλαβη λέξη. Τὸ σημερινὸ μας τονικὸ σύστημα εἶναι ἀδικαιολόγητο βᾶρος καὶ ἀστεῖος ἀναχρονισμὸς ἀνάξιος μᾶς 'Ελλάδας συγχρονισμένης. ('Ιστορικὴ Εἰσαγωγὴ Νεοελληνικῆς Γραμματικῆς).

'Η ἐπιτροπὴ γιὰ τὴ σύνταξιν τῆς σχολικῆς Γραμματικῆς τῆς δημοτικῆς πρὶν προβῆ στὴ σύνταξιν τῶν ἀπαραιτήτων τονικῶν κανόνων, ἔχοντας ὑπόψιν πῶς αὐτοὶ εἶναι βᾶρος δυσκολοβάσταχτο τῆς 'Ελληνικῆς παιδείας καὶ ἀποτελοῦν τὴ μεγαλύτερη δυσκολία τῆς ὀρθογραφίας μας,...

'Η ποικιλία τῶν τριῶν τόνων, καθὼς καὶ ἡ διατήρησις τῶν δύο πνευμάτων δὲν ἐξυπηρετεῖ κανένα πρακτικὸ σκοπὸ καὶ καμιά γλωσσικὴ ἢ ὀρθογραφικὴ ἀνάγκη. 'Η διδασκαλία τοῦ σημερινοῦ τονικοῦ συστήματος ἀπαιτεῖ πλῆθος κανόνες καὶ συχνὸ ἀράδιασμα ἀπὸ ἐξαιρέσεις ποὺ δύσκολα τὰ θυμοῦνται καὶ τὰ ἐφαρμόζουν παιδιὰ καὶ μεγάλοι, ἂν καὶ γι' αὐτὰ ἀφιερῶναι τὸ σχολεῖο μεγάλο μέρος ἀπὸ πολυτίμες ὥρες. Περισσότερο ἀπὸ τὸ ἕνα τρίτο τῶν κανόνων τῆς δημοτικῆς ἀναφέρονται στοὺς τόνους καὶ στὰ πνεύματα, καὶ συνοδεύονται συχνὰ ἀπὸ δυσκολοθύμητες ἐξαιρέσεις.

Προφορικός και γραπτός λόγος

Αν συγκρίνουμε ένα «κομμάτι» γραπτού λόγου με ένα κομμάτι προφορικού λόγου, βλέποντάς τα, σὰ φυσικά πράγματα ἢ περιστατικά, ξεχνώντας πρὸς στιγμή ὅτι μεταφέρουν ἔννοιες σὲ μᾶς, γίνεται φανερό ὅτι δὲ μοιάζουν μεταξύ τους. Τὸ γραπτὸ κείμενο ἀποτελεῖται ἀπὸ μικρὰ μαῦρα σημάδια ταχτοποιημένα πάνω σὲ μιὰ λευκὴ ἐπιφάνεια, ἐνῶ ὁ προφορικός λόγος ἀποτελεῖται ἀπὸ μιὰ διαδοχὴ σταθερὰ ποικίλων ἤχων.

Μόλις ὁμως σκεφτοῦμε ὅτι καὶ τὰ δυό, καὶ ὁ γραπτός καὶ ὁ προφορικός λόγος μεταφέρουν ἔννοιες, τὰ δυὸ αὐτὰ ἀνόμοια πράγματα, ἀναμφίβολα, εἶναι ἐξίσου κείμενα ἑλληνικά. Μόλις τονίσουμε τὴν ταυτότητα πού βρίσκεται πίσω ἀπὸ τὴ διαφορετικὴ τους ἐμφάνιση, αὐτόματα ἀναγνωρίζουμε, ὅτι τὸ κομμάτι τοῦ προφορικοῦ καὶ τὸ κομμάτι τοῦ γραπτοῦ λόγου, εἶναι ἡ ἴδια γλώσσα ἐνσωματωμένη σὲ διαφορετικὰ μέσα· τὸ ἕνα μέσο ἀποτελεῖται ἀπὸ σχήματα τὸ ἄλλο ἀπὸ ἤχους. Μποροῦμε τὴν ἴδια γλώσσα, νὰ τὴν ἐκφράσουμε μὲ διαφορετικὰ μέσα, γιατί ἡ γλώσσα βρίσκεται στὰ χνάρια (πατούρα) πού σχηματίζουν τὰ μέσα. Ὅταν λοιπὸν διακρίνουμε τὴ γλώσσα ἀπὸ τὸ μέσο πού ἐκφράζεται, εἶναι σὰ νὰ διακρίνουμε ἕνα χνάρι ἀπὸ τὴν ὑλικὴ του ἐνσωμάτωση ἀπὸ τὴν ὁποία κατὰ κάποιον τρόπο ἀνεξαρτοποιεῖται.

Τὸ μέσο ἔχει τὴ δύναμη νὰ σχηματίζει πατούρες (χνάρια) πού μποροῦν νὰ μεταφέρουν τὴ γλώσσα. Ἐκτὸς ἀπ' αὐτὰ τὸ μέσο ἔχει καὶ τὶς δικές του ἀνεξάρτητες ιδιότητες.

Μιά γραμμένη λέξη εκτός του ότι είναι μια λέξη, είναι επίσης ένα σχήμα, σαν κάθε άλλο σχήμα, και η προφορική λέξη, εκτός του ότι είναι μια λέξη, είναι επίσης ένας ήχος σαν κάθε άλλος ήχος. Και τα μέσα έχουν τις ιδιότητες που έχουν όλα τα σχήματα ή όλοι οι ήχοι. Προστούτοις, μια προφορική λέξη ή μια γραπτή είναι ένα προϊόν της ανθρώπινης δραστηριότητας, ένα τεχνούργημα. Οι φορείς δέν είναι μόνο αποτέλεσμα της δημιουργίας του ανθρώπου αλλά φέρνουν και τη σφραγίδα της προσωπικότητας του δημιουργού.

Ἡ γλωσσολογία είναι ἡ ἐπιστήμη πού ἀσχολεῖται μὲ τὴ σπουδὴ τῆς γλώσσας. Ἀλλὰ ὁ φορέας τῆς γλώσσας εἶναι τόσο πολὺπλευρος, αὐτὸς καθ'αυτὸς, πού ἀξίζει νὰ μελετηθεῖ χωριστά, σὰν ἀντικείμενο μελέτης ἰδιαίτερο. Ἀνάμεσα στὶς ἀπόψεις πού πρέπει νὰ μελετηθοῦν εἶναι: Ὁ τρόπος πού εἶναι ὀργανωμένος σὲ πατοῦρες γιὰ νὰ δρᾷ ἐπιτυχῶς ὡς φορέας, οἱ φυσικὲς καὶ οἰσθητικὲς του ἰδιότητες, ἡ σχέση του μὲ τὰ ἄλλα μέσα, ἡ σχέση του μὲ τὴ γλώσσα πού μεταφέρει, τὸ εἶδος τῶν σωματικῶν κινήσεων πού διαλαμβάνονται κατὰ τὴν παραγωγή καὶ ἡ ἔκταση προσδιορισμοῦ τοῦ προσώπου πού κάνει αὐτὲς τὶς παραγωγικὲς κινήσεις.

Ὅρισμός. Ἡ μελέτη τοῦ φορέα τῆς προφορικῆς γλώσσας, σ' ὅλες τῆς τὶς ἀπόψεις, εἶναι τὸ θέμα τῆς Φωνητικῆς. Εἶναι πολὺ μεγάλη ἡ σημασία τῆς, σὰν μέσου. Ὅχι μόνο, γιατί χρησιμοποιεῖται περισσότερο ἀπὸ κάθε ἄλλο μέσο, ἀλλά, γιατί εἶναι ἡ βάση πάνω στὴν ὁποία στηρίχθηκαν ὅλα τὰ ἄλλα μέσα γιὰ νὰ δημιουργηθοῦν. Τελικὰ, χρειάζεται ξεχωριστὴ μελέτη, γιατί τὰ τελευταῖα χρόνια, μὲ τὴν τεχνολογικὴ πρόοδο οἱ πηγὲς τοῦ φορέα ἐμπλουτίστηκαν μὲ τὰ ἠλεκτρονικὰ μέσα, τηλέφωνο, ραδιόφωνο, μαγνητόφωνο καὶ λοιπὰ μέσα.

Ἄν καὶ ἡ φωνητικὴ εἶναι ἡ μελέτη ὅλων τῶν ἀπόψεων τοῦ φορέα κυριαρχοῦσε κατὰ τὸ παρελθόν, σὰν ἀκαδημαϊκὸ μάθημα, μόνο ἀπὸ μιὰ ἄποψη. Ἡ Φωνητικὴ, ὡς τὸ τελευταῖα ἦταν ἡ θεραπαινίδα τῆς διδασκαλίας τῆς γλώσσας. Σή-

μερα ή Φωνητική χειραφετήθηκε από τή διδασκαλία τής γλώσσας και τώρα κατέχει ένα πολύ ευρύ πεδίο, δικό της.

Κοινό στοιχείο τών φορέων είναι ή μεσολάβηση πού κάνουν ανάμεσα σέ κείνο πού παράγει τή γλώσσα και σέ κείνο πού δέχεται τή γλώσσα: "Όταν ένα πρόσωπο επικοινωνεί μέ ένα άλλο διά τής όμιλίας, ή ενέργεια του πρώτου δέ γίνεται άπευθείας δεκτή από τό δεύτερο. Έκείνο πού παίρνει ό άλλος και εκείνο πού επηρεάζει τήν επικοινωνία, είναι τó προϊόν τής ενέργειας, ήχοι ή σχήματα, τά μέσα. 'Η έπαφή λοιπόν είναι πλάγια. 'Ο φορέας του προφορικού λόγου είναι τó αποτέλεσμα τής κίνησης τών χειλιών, τής γλώσσας, του άλάρυγγα, τών πνευμόνων και άπευθύνεται στον άέρα.

'Ο φορέας του γραπτού λόγου είναι τó αποτέλεσμα τής κίνησης του χεριού, του βραχίονα, τών δαχτύλων και άπευθύνεται στο μάτι. Αυτά λοιπόν τά μέσα, τó άκουστικό και τó όπτικό είναι τά δυό βασικά μέσα. 'Υπάρχουν και άλλα μέσα π.χ. διά τής άφής, όπως στην περίπτωση τών τυφλών τó σύστημα Braille ή τó σύστημα Moon. Σχήματα ή τελείες είναι ένσωματωματωμένες σέ πατούρα πάνω στο χαρτί και διαβάζονται μέ τó δάχτυλο, περνώντας τó δάχτυλο πάνω στα σχήματα.

Τά σημάδια, πού μεταφέρουν τόν προφορικό λόγο, σχηματίζουν πατούρες στο χρόνο. Τά σημάδια πού μεταφέρουν τή γραπτή γλώσσα σχηματίζουν πατούρες στο χώρο. Τó άπτικό σύστημα έχει τρεις διαστάσεις, ενώ τó όπτικό έχει μόνο δύο.

Τό ανθρώπινο γένος, από πολύ παλιά χρόνια χρησιμοποιούσε τόν προφορικό λόγο. 'Η γλώσσα έκτελεί πολλές λειτουργίες στην κοινωνία. 'Υπάρχουν περιπτώσεις, πού ό γραπτός λόγος, για τó λόγο ότι είναι χωριστά οργανωμένος, μεταφέρει τή γλώσσα μέ τόν καλύτερο τρόπο. Σ' άλλες περιπτώσεις ή προφορική γλώσσα μεταδίδεται έπιτυχώς. Τό ένα συμπληρώνει τó άλλο. Τό όπτικό σύμβολο είναι άργό και χρειάζεται χρόνο άρκετό για νά παραχθεί, αλλά διαρκεί περισσότερο και μπορεί νά σταλεί παντού. Τό προφορικό

μέσο είναι εφήμερο και περιορισμένης εκτάσεως, αλλά παράγεται εύκολα και γρήγορα.

Γι' αυτό ο γραπτός λόγος χρησιμοποιείται για τα επίσημα ανακοινωθέντα, ενώ ο προφορικός λόγος για την καθημερινή χρήση. Το να είναι κάποιος τυφλός ή κουφός και να μην μπορεί να χρησιμοποιήσει το όπτικό ή άκουστικό μέσο της γλώσσας, είναι μια πραγματική άναπηρία¹.

Η πιο σημαντική ιδιότητα ενός φορέα είναι ότι μπορεί να σχηματιστεί με πατούρες (στο χώρο ή στο χρόνο), που είναι σύνθετες και ποικίλες για να μεταφέρουν τη γλώσσα. Υπάρχουν εκατοντάδες είδη γραφής και πολλοί τρόποι προφοράς, όσες είναι και οι γλώσσες. Το γράψιμο λέγεται και γραπτή χειρονομία και η προφορά αντίστοιχως λέγεται και άκουστική χειρονομία. Και τα δυο άποκαλύπτουν προσωπικά χαρακτηριστικά του όμιλοῦντος.

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (indexical) της όμιλίας άπασχόλησαν από τα πολύ παλιά χρόνια τους ανθρώπους. Στη Βίβλο αναφέρεται το περιστατικό ανάμεσα στους Έφραιμίτες και Γελεαδίτες με τη λέξη Shibboleth (ποτάμι).

Μερικά από τα indexical χαρακτηριστικά τα παρόντα σε κάθε πρόσωπου την όμιλία ή το γράψιμο είναι μεταδόσιμα, τα μαθαίνουν οι άλλοι. Ένώ άλλα δε μαθαίνονται και είναι γι' αυτό το λόγο άτομικά και προσωπικά. Η προφορά όμως και το γράψιμο ενός άτόμου δεν είναι πάντοτε το ίδιο. Άν και όρισμένα χαρακτηριστικά της όμιλίας και του γραψίματός του είναι πάντοτε παρόντα².

Η γραφολογία είναι η μελέτη των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των γραπτών ενός άτόμου. Μερικοί ειδικοί γραφολόγοι έχουν την ικανότητα να καθορίσουν έπακριβώς το φύλο, την ηλικία και το χαρακτήρα από το γράψιμο.

Στόν προφορικό λόγο δεν υπάρχουν ειδικοί, γιατί όρισμένα χαρακτηριστικά είναι πολύ εύδιάκριτα, όπως π.χ. εκείνα που φανερώνουν φύλο, ηλικία. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, που παρουσιάζουν ενδιαφέρον, είναι τα κοινωνικά μάλλον χαρακτηριστικά. Όπωςδήποτε στόν προφορικό λόγο παρατηροῦνται πολύ λεπτές διαφορές, περισσότερες από

κάθε άλλη ανθρώπινη συμπεριφορά. Τρεις είναι οι βασικές κατηγορίες του προφορικού λόγου: 1) "Όλοι οι όμιλητές όλων των γλωσσών παρουσιάζουν διαφορές στην προφορά από περιοχή σε περιοχή, έχουν διαφορετικό τόνο, accent. 'Υπάρχουν γεωγραφικές διαφορές. Σε απόσταση 2-3 χιλιομέτρων παρατηρούνται κάποτε βασικές διαφορές στην προφορά. 'Ενώ αντίθετα υπάρχουν άλλες περιοχές, που σε μεγάλη έκταση δεν παρουσιάζουν διαφορές προφοράς. Κάτι τέτοιο παρουσιάζεται στη Μέση Δυτική 'Αμερική³.

'Ο καθηγητής Henry Higgins, ο ήρωας στον «Πυγμαλίων», ήταν σε θέση να τοποθετήσει τους ανθρώπους από τον τόνο της φωνής τους, την προφορά. Ούτε δυό άτομα δε μιλούσαν όμοια, αλλά πολλοί άνθρωποι έχουν το ίδιο accent στην όμιλία τους.

'Υπάρχουν σημεία χαρακτηριστικά, που μας βοηθούν να αναγνωρίσουμε τη φωνή κάποιου γνωστού και όταν ακόμη δεν τον βλέπουμε. Πολλά από αυτά τα σημάδια, που τα λέμε χαρακτηριστικά ιδιοσυγκρασίας, έχουν την προέλευσή τους σε φυσικές αιτίες και γι' αυτό δεν ελέγχονται από τον όμιλητή. "Αν και το τελευταίο δεν είναι απόλυτα σωστό, μπορούμε να καταλάβουμε αν κάποιος μιλεί με το στόμα γεμάτο, χωρίς να τον κοιτάξουμε. 'Επίσης αν είναι κουρασμένος, αν είναι έκνευρισμένος, λυπημένος, μεθυσμένος κλπ.⁴.

'Ακόμη πιο ενδιαφέροντα είναι τα χαρακτηριστικά που προέρχονται ή που μας αφήνουν να καταλάβουμε ότι το πρόσωπο που μιλεί είναι καχύποπτο, φοβισμένο κ.ά.

Γραπτός και προφορικός

'Επειδή ο γραπτός λόγος μπορεί να χρησιμοποιήσει μόνο τις τυπικές σημασίες των λέξεων, χρειάζεται γι' αυτόν ακριβώς το λόγο πολύ μεγαλύτερο αριθμό λέξεων από τον προφορικό λόγο. Κατά τον γραπτό λόγο απουσιάζει ο συνομιλητής και αυτό ακριβώς δυσκολεύει την κατανόηση. Το σημείο αυτό υποστηρίζεται και στον Πλατωνικό διάλογο «Φαῖδρος». Γι' αυτόν το λόγο ιδιαίτερα, θά πρέπει ο γραπτός

λόγος να είναι όσο το δυνατό τελειότερα αναπτυγμένος. Οι λέξεις, οι εκφράσεις που χρησιμοποιούνται στο γραπτό λόγο και οι έρμηνείες που δίνονται, φαίνονται αλλιώςτικες αν τις συγκρίνεις με τον προφορικό λόγο. "Αν επιχειρήσουμε να μιλήσουμε όπως γράφουμε, τότε ο λόγος μας δε θα είναι φυσικός. "Αν δοκιμάσουμε να μεταφέρουμε όλες τις συντακτικές εκφράσεις της γραπτής γλώσσας στην προφορική μας όμιλία, ο λόγος μας θα είναι παράξενος⁵.

"Άλλη σημαντική διάκριση ανάμεσα στη γραπτή και στην προφορική όμιλία, είναι οι διακρίσεις που γίνονται ανάμεσα στο διάλογο και στο μονόλογο. Ο μονόλογος έχει μεγαλύτερη συγγένεια με το γραπτό λόγο και με την έσωτερική όμιλία, ενώ αντίθετα ο διάλογος βρίσκεται σε στενή σχέση με τον προφορικό λόγο. Στο διάλογο είναι απαραίτητη ή παρουσία του συνομιλητή, που συζητεί και όχι μόνο αυτό. Άπαραίτητα, ο συνομιλητής πρέπει να γνωρίζει το θέμα της συζήτησης, πράγμα που θα επιτρέπει να γίνονται οι απαραίτητες συνομιλίες κατά τη συζήτηση. Κατά τη συζήτηση είναι απαραίτητη ή παρουσία του συνομιλητή, γιατί ή έκφραση του προσώπου του, οι χειρονομίες του και ο τόνος της φωνής του προάγουν την κατανόηση. Ο Vygotsky στο βιβλίο του «Γλώσσα και σκέψη» αναφέρει ορισμένα παραδείγματα, παρμένα από μυθιστορήματα ή και σημειώσεις Ρώσων κλασικών, για την ακουστική των συντομιών, που δείχνει πόσο ο τόνος της φωνής συντελεί στην κατανόηση.

Ο Dostoevsky διηγείται μια συνομιλία μεθυσμένων, που συγκεντρωνόταν γύρω από μια λέξη που δε λέγεται. «Κάποτε, Κυριακή βράδυ, συνέβη να περπατώ πλάι σε μια παρέα από έξι μεθυσμένους εργάτες και ξαφικά κατάλαβα ότι όλες οι σκέψεις, τα συναισθήματα και οι άπύθμενοι συλλογισμοί ακόμα μπορούν να εκφραστούν μόνο με μια λέξη· ένας νεαρός πρόφερε αυτή τη λέξη—τραχιά και δυνατά, για να εκφράσει τη μεγάλη περιφρόνησή του για ό,τι συζητούσαν. Ένας άλλος νεαρός απάντησε με την ίδια λέξη, αλλά με διαφορετικό τόνο και έννοια. Ο τρίτος ξαφνικά αγανάκτησε με

τόν πρώτο και με πάθος φώναζε την ίδια λέξη, αλλά σ' αὐτή την περίπτωση σὰν κατάρρα. Ἐνῶ ὁ δεύτερος νεαρός ξανά ἐπενέβη θυμωμένος με τὸν τρίτο και τὸν σταμάτησε σὰ νὰ ἤθελε νὰ τοῦ πεῖ: «Γιατί μᾶς διακόπτεῖς; Συζητούσαμε τὸ κάθε τι ἡσυχά και τώρα ἐσὺ ἔρχεσαι και ἀρχίζεις νὰ βλαστημᾶς».

«Διατύπωσε αὐτὴ τὴν ἰδέα με τὴν ἴδια μοναδικὴ λέξη, δίνοντάς της μόνο ὀρισμένο τόνο και βάζοντας τὸ χέρι του στὸν ὤμο τοῦ τρίτου νεαροῦ. Ἐντελῶς ξαφνικά, ὁ τέταρτος νέος, ὁ νεώτερος ἀπ' ὅλους, πού εἶχε μείνει σιωπηλὸς στὸ διάστημα τοῦτο και πού εἶχε, πιθανόν, ἀνακαλύψει τὴ λύση τῆς ἀρχικῆς δυσκολίας, πού προκάλεσε τὸν καυγά, ὑψωσε τὸ χέρι του και φώναξε: «Βρῆκα αὐτὸ πού σκεπτόσαστε; τὸ βρῆκα; καθόλου, ὄχι καθόλου». Ἐπανάλαβε τὴν ἴδια λέξη, μιὰ λέξη, πάντα μιὰ λέξη και φώναζε μ' εὐχαρίστηση. Οἱ κραυγές του φαίνεται ἦταν πολὺ δυνατές, γιατί ὁ ἕκτος και μεγαλύτερος, ἕνας κατηφῆς ἄντρας, δὲν τὸ ἄρεσε και ἔκοψε τὴν παιδικὴ εὐχαρίστηση τοῦ νεαροῦ, ἐπαναλαμβάνοντας με τὴν ἀπαίσια και ἐπιτιμητικὴ βαριά φωνή του... ναι, τὴν ἴδια ξανά λέξη, πού δὲν εἶναι δυνατὸ νὰ εἰπωθεῖ μπροστὰ σὲ κυρίες, ἀλλὰ πού αὐτὴ τὴ φορὰ σήμαινε καθαρὰ: «Σταμάτα αὐτὸ τὸ καταραμένο τσίριγμα». Καὶ ἔτσι, χωρὶς νὰ ποῦν καμιὰ ἄλλη λέξη, ἐπανάλαβαν ἕξι φορές αὐτὴ τὴν εὐνοούμενη λέξη και κατάλαβε ὁ ἕνας τὸν ἄλλο περίφημα».

Αὐτὸ τὸ κλασσικὸ παράδειγμα μᾶς δείχνει τὴν ἄλλη πηγὴ τῆς τάσης πρὸς τὸ συντομευμένο προφορικὸ λόγο. Τὴν πρώτη τὴ βρίσκουμε στὴν ἀμοιβαία κατανόηση τῶν ὁμιλητῶν, πού γνωρίζουν τὸ ὑποκείμενο τῆς συζήτησής τους, πρὶν τὴν ἀρχίσουν. Εἶναι δυνατὸ, λέει ὁ Dostoievsky, νὰ ἐκφράσει κανεὶς ὅλες τὶς σκέψεις, τὰ συναισθήματα και τοὺς συλλογισμούς του ἀκόμα με μιὰ λέξη*.

Ὅπως ἐξηγεῖ ὁ Vigotsky, τοῦτο συμβαίνει σὲ περιπτώσεις, κατὰ τὶς ὁποῖες ὁ ἐσωτερικὸς κόσμος τοῦ συνομιλητῆ

* Παρμένο ἀπὸ τὰ «Χρονικά» τοῦ Πειραματικοῦ Σχολείου τοῦ Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Μετ. Μ. Μανιοῦ.

μεταδίδεται με τόν τόνο τῆς φωνῆς του. Ὁ Dostoievsky διακρίνει στή συζήτηση τῶν ἑξι μεθυσμένων, πού ἄθελά του παρακολούθησε, καί στόν τόνο τῆς φωνῆς τους τρεῖς διαθέσεις: περιφρονητική ἄρνηση, ἀμφιβολία καί ἀγανάκτηση.

Συνεχίζοντας, ὕστερα ἀπό μιὰ σύντομη παρέμβαση, γιά τίς διακρίσεις ἀνάμεσα στό γραπτό καί στόν προφορικό λόγο, προσθέτουμε καί τὰ ἑξῆς: Μιά πού στό γραπτό λόγο ἡ γνώση τοῦ ὑποκειμένου καί ὁ τόνος τῆς φωνῆς του δέν εἶναι γνωστά ἤ, θά λέγαμε, σαφῶς γνωστά, χρησιμοποιοῦμε μεγαλύτερο ἀριθμό λέξεων, γιά νά ἐκφράσουμε μιὰ σκέψη μας. Ἀπό μιὰ ἄποψη ὁ γραπτός λόγος εἶναι ἡ εὐρύτερη καί ἀκριβέστερη μορφή τοῦ λόγου. Στήν ψυχολογική ἔρευνα ὁ μονόλογος θεωρεῖται ὅτι ἀντιπροσωπεύει τήν ἀνώτατη μορφή τοῦ λόγου. Μιά μορφή περίπλοκη καί ὑστερότερη σέ ἱστορική ἀνάπτυξη ἀπ' ὅτι ὁ διάλογος⁶.

Στόν διάλογο ἀποκαλύπτεται ἡ ἀληθινή πραγματικότητα τῆς γλώσσας. Ὁ διάλογος ὑποδηλώνει ἅμεσα ἀπρομελέτητη ἔκφραση. Ἀποτελεῖται ἀπό ἀπαντήσεις καί ἐτοιμολογίες. Εἶναι ἀλυσίδα ἀπό ἀντιδράσεις. Στό μονόλογο, ἀντίθετα, παρατηροῦμε πολύπλοκη σύνθεση.

Ὁ γραπτός λόγος εἶναι διαμετρικά ἀντίθετος ἀπό τόν προφορικό. Ἐπειδή ἡ περίπτωση δέν εἶναι καθορισμένη ἐκ τῶν προτέρων καί ἐπειδή δέν μποροῦν νά βοηθήσουν οὔτε ὁ τόνος οὔτε οἱ χειρονομίες, ἡ συντομία ἀποκλείεται ἀπό τήν ἀρχή. Ἡ συνεννόηση συντελεῖται μόνο διὰ μέσου τῶν λέξεων καί τῶν συνδυασμῶν. Γι' αὐτό τὸ γράψιμο τους, ἀπαιτεῖ ἡ λειτουργία τοῦ λόγου νά παίρνει περίπλοκες μορφές. Αὐτό ἀντανακλάται στή χρήση τῶν πρώτων σχεδίων. Ὁ δρόμος ἀπό τὸ σχέδιο ὡς τὸ τελευταῖο γραπτό δείχνει αὐτὴ τὴν περίπλοκη λειτουργία: ἀλλὰ ἀκόμη καί ὅταν δέν χρησιμοποιεῖται πραγματικό σχέδιο, ἡ σκέψη παίζει σημαντικό ρόλο στό γραπτό λόγο. Πολύ συχνά πρὶν ἀπὸ τὸ γράψιμο λέμε στόν ἑαυτό μας ὅ,τι πρόκειται νά γράψουμε: αὐτὸ εἶναι ἐπίσης σχέδιο, ἂν καί μόνο στή σκέψη. Αὐτὸ τὸ «πνευματικό σχέδιο» τοῦ λόγου εἶναι ὁ ἔσωτερικός λόγος⁷.

Πολύ ὠραῖα παραδείγματα τῆς συμπίκνωσης τοῦ ἔξω-

τερικού λόγου και της περιστολής του στα κατηγορήματα βρίσκονται στα μυθιστορήματα του Τολστόι, που πολύ συχνά ασχολήθηκε με την ψυχολογία της συνεννόησης. «Κανείς δεν άκουσε καθαρά τί είπε, αλλά ή Kitty τον κατάλαβε. Κατάλαβε, γιατί ο νους της αδιάκοπα έψαχνε τις ανάγκες του. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι οί σκέψεις της, που ακολουθοῦσαν τις σκέψεις του έτοιμοθάνατου άντρα, περιείχαν το ύποκείμενο στο οποίο αναφέρονται τα λόγια του, που δεν τα καταλάβαινε κανείς άλλος. Άλλά ίσως το πιο χτυπητό παράδειγμα δίνεται στην εξομολόγηση του έρωτα της Kitty και του Levin με μέσο τα αρχικά γράμματα:

«Άπό πολύν καιρό έπιθυμῶ να σε ρωτήσω κάτι».

«Σε παρακαλῶ ρώτησέ το».

«Νά», είπε και έγραψε τα παρακάτω γράμματα: ο, ε, ά: δ, μ, ν, υ, έ, τ, η, π; (1).

Αυτά τα γράμματα σήμαιναν: "Όταν εσύ άπάντησες: δεν μπορεί να υπάρχει ένοοῦσες τότε η ποτέ, Ήταν έντελῶς άπίθανο οτι αυτή θα ήταν ίκανή να βγάλει αυτή την περίπλοκη πρόταση.

«Κατάλαβα», είπε κοκκινίζοντας.

«Ποιά λέξη είναι τούτη;», ρώτησε δείχνοντας το π, που σήμαινε ποτέ.

«Ή λέξη είναι ποτέ», είπε αυτή, «άλλά αυτό δεν είναι άληθινό».

Έσβησε γρήγορα ο,τι είχε γράψει, της έδωσε την κιμωλία και σηκώθηκε.

Αυτή έγραψε: τ, δ, μ, ν, ά, δ.

Ζαφνικά το πρόσωπό του έλαμψε, είχε κατάλαβει τα γράμματα σήμαιναν «τότε δεν μπορούσα ν' άπαντήσω διαφορετικά». Αυτή έγραψε τα παρακάτω αρχικά γράμματα— θ, ε, ν, σ, κ, ν, ξ, ο, σ, που σήμαιναν: «θα έπρεπε να συγχωρήσεις και να ξεχάσεις ο,τι συνέβη».

Ό Levin πήρε την κιμωλία με νευρικά, τρεμάμενα δάχτυλα, την έσπασε και έγραψε τ' αρχικά γράμματα άπό τις παρακάτω λέξεις: «Δέν έχω τίποτε να ξεχάσω η να συγχωρήσω, ποτέ δεν έπαψα να σ' αγαπῶ».

«Καταβαίνω», ψιθύρισε ἡ Kitty. Αὐτὸς κάθησε πάνω καὶ ἔγραψε μιὰ μεγάλη πρόταση. Ἡ Kitty τὴν κατάλαβε ὅλη καί, χωρὶς νὰ ρωτήσῃ ἐὰν τὴ συνέλαβε σωστά, πῆρε τὴν κιμωλία καὶ ἔγραψε ἀμέσως τὴν ἀπάντησιν. Γιά πολλὴ ὥρα αὐτὸς δὲν μποροῦσε νὰ καταλάβῃ τί ἐννοοῦσε καὶ πολ- λές φορές βύθισε τὸ βλέμμα του μέσα στὰ μάτια της καὶ διά- βασε ὅ,τι χρειάζοταν νὰ ξέρει. Κι ἔγραψε κάτω τρία γράμ- ματα. Ἀλλὰ πρὶν τελειώσῃ τὸ γράψιμό του, αὐτὴ τὰ διά- βασε κάτω ἀπ' τὸ χέρι του καὶ τελείωσε τὴν πρόταση μόνη της καὶ ἔγραψε τὴν ἀπάντησιν «ναί». Τὸ κάθε τι εἶχε εἰπω- θεῖ σ' αὐτὴ τὴ συζήτησιν. Αὐτὴ εἶπε ὅτι τὸν ἀγαποῦσε καὶ ὅτι θὰ τὸ ἔλεγε στὸν πατέρα της καὶ στὴ μητέρα της καὶ αὐτὸς εἶπε ὅτι θὰ τοὺς ἐπισκεπτόταν τὸ πρωί. (Anna Kare- nina, Pt. IV, ch. 13, Μετ. Μ. Μανιοῦ).

Τὸ παράδειγμα ἀποδεικνύει καθαρά πῶς, ὅταν οἱ σκέ- ψεις τῶν ὁμιλητῶν εἶναι ἴδιες, ὁ ρόλος πού παίζει ὁ λόγος περιορίζεται στὸ ἐλάχιστο. Ὁ Τολστόι δείχνει σ' ἄλλο μέρος ὅτι ἀνάμεσα στοὺς ἀνθρώπους πού ζοῦν σὲ στενὴ ψυχολο- γικὴ ἐπαφῇ, ἡ συνεννόησιν μὲ τὴ βοήθεια τοῦ συντομευμέ- νου λόγου εἶναι μᾶλλον ὁ κανόνας παρά ἡ ἐξαιρεσιμότης⁸.

Ἡ ἀπλοποίηση τῆς σύνταξης, ἡ συμπίκνωσις, ὁ πολὺ περιορισμένος ἀριθμὸς λέξεων χαρακτηρίζουν τὴν τάσιν γιὰ διατύπωσιν μόνο μὲ κατηγορήματα. Οἱ παρανοήσεις, στίς ὁποῖες αὐτὸς ὁ συντομευμένος λόγος μπορεῖ νὰ ὀδηγήσῃ, περιγρά- φονται ὡραῖα στὴν παρωδία τῆς συζήτησιν ἀνάμεσα σὲ δυὸ κουφούς, πού οἱ σκέψεις τους πᾶνε σὲ διαφορετικὰς κατευ- θύνσεις :

Μπροστὰ στὸ δικαστὴ πού εἶναι κουφὸς
δυὸ κουφοὶ ὑποκλίνονται.

Ὁ ἕνας κουφὸς φωνάζει: Αὐτὸς μοῦ πῆρε τὴν ἀγελάδα
μου.

Ζητῶ συγγνώμη, ἀπαντᾷ ὁ δεύτερος.

Αὐτὸ τὸ λιβάδι εἶναι γῆ τοῦ πατέρα μου χρόνια τώρα.
Ὁ δικαστὴς ἀποφασίζει: Εἶναι ντροπὴ σας νὰ μαλώνετε.
Δὲ φταίει οὔτε ὁ ἕνας οὔτε ὁ ἄλλος,
τὸ σφάλμα εἶναι τοῦ κοριτσιοῦ.

Τί είναι έσωτερικός λόγος ; Συγκριτική θεώρηση

Η σημασία του έσωτερικοῦ λόγου είναι μεγίστη. Ὁ Watson τήν ταυτίζει με τή σκέψη τήν ἴδια, σκέψη ἐμποδισμένη νά ἐκφραστεῖ φωναχτά. Δέν εἶναι ἀκόμη βέβαιο πῶς ἡ ἐξωτερική ὁμιλία μετατρέπεται σέ ἐσωτερική, σέ ποιά ἡλικία καί με ποιά διαδικασία. Ὁ Watson, μάλιστα, τοποθετεῖ τόν ψίθυρο ἀνάμεσα στήν ἐξωτερική φωναχτή ὁμιλία καί τήν ἐσωτερική ὁμιλία. Ὁ Watson κάνει καί τήν ὑπόθεση ὅτι πιθανόν καί οἱ τρεῖς μορφές, φωναχτή ὁμιλία, ψίθυρος καί ἐσωτερική ὁμιλία νά ἀναπτύσσονται ταυτόχρονα. Ὁ Vygotsky⁹, συζητώντας τήν ἐρμηνεία τοῦ Watson, παρατηρεῖ: Ἡ σειρά τῆς ἐμφάνισης τῶν τριῶν μορφῶν, δηλαδή φωναχτή ὁμιλία, ψίθυρος καί ἐσωτερική ὁμιλία, δέ φαίνεται νά θεμελιώνεται ἀπό γενετική ἄποψη. Δέν ὑπάρχουν ἀντικειμενικά δεδομένα πού νά τή στηρίζουν. Οὔτε μποροῦμε νά παραδεχτοῦμε τήν ἄποψη τοῦ Watson ὅτι ὁ ψίθυρος, ὁ ψιθυριστός λόγος γεφυρώνει τήν ἐξωτερική με τήν ἐσωτερική ὁμιλία, πού οὔτε στή μορφή, οὔτε στή λειτουργία του μπορεῖ νά θεωρηθεῖ σάν ἕνα μεταβατικό στάδιο, ἀπό τήν ἐξωτερική στήν ἐσωτερική ὁμιλία. Με ἔρευνες πού κάναμε, συνεχίζει ὁ Vygotsky, βρήκαμε ὅτι δομικά δέν ὑπάρχει διαφορά ἀνάμεσα στόν ψίθυρο καί στήν ἐξωτερική ὁμιλία. Λειτουργικά ὁ ψίθυρος διαφέρει ὅπωςδήποτε ἀπό τήν ἐσωτερική ὁμιλία καί οὔτε κἀν τείνει νά πλησιάσει τὰ τυπικά χαρακτηριστικά τῆς τελευταίας. Ὁ ψιθυριστός λόγος δέν ἐμφανίζεται νωρίτερα ἀπό τή σχολική ἡλικία, ἐκτός ἂν πιέσουμε πρὸς αὐτή τήν κατεύθυνση. Ἐνα παιδί τριῶν ἐτῶν μπορεῖ γιά σύντομες περιόδους, ὅταν πιεσθεῖ κοινωνικά, νά χαμηλώνει τή φωνή του ἢ νά ψιθυρίζει, Ὁ Vygotsky προτείνει μιᾶ ἄλλη ἀκολουθία, πού τή θεωρεῖ περισσότερο εὐλογητή: ἐξωτερική ὁμιλία, ἐγωκεντρική ὁμιλία, ἐσωτερική ὁμιλία. Ὁ ὀρθός ἐγωκεντρική ὁμιλία ἀνήκει στόν Piaget. Σύμφωνα με τίς ἀπόψεις τοῦ Piaget, ὅλες οἱ συζητήσεις τῶν παιδιῶν ἀνή-

κουν σε δυο ομάδες: έγωκεντρική και την κοινωνικοποιημένη. Ή διαφορά τους είναι λειτουργική. Στην έγωκεντρική όμιλία το παιδί μιλεί μόνο για τον έαυτό του, δέν τόν ένδιαφέρει ό συνομιλητής του, δέν θέλει νά έπικοινωνήσει μέ τόν άλλο, δέν περιμένει άπάντηση και συνήθως δέν τόν ένδιαφέρει άν τόν παρακολουθούν ή δέν τόν παρακολουθούν.

Στήν κοινωνικοποιημένη όμιλία, θέλει νά έπικοινωνήσει μέ τούς άλλους, παρακαλεί, άπαιτεί, διατάζει, άπειλει, μεταβιάζει πληροφορίες, ύποβάλλει έρωτήσεις. Ή κοινωνικοποιημένη όμιλία άρχίζει στο έβδομο ή όγδοο έτος του παιδιού. Αυτό δέ σημαίνει ότι ή έγωκεντρική σκέψη έξαφανίζεται. Παραμένει κρυσταλλωμένη στην πιό άφηρημένη περιοχή, στην περιοχή τής λεκτικής σκέψης.

Γιά τόν Vygotsky¹⁰ ό ρόλος τής έγωκεντρικής όμιλίας κατά Piaget είναι διαφορετικός. "Όταν ή έγωκεντρική χάνεται άπό τó προσκήνιο, δέν άτροφεί, αλλά πηγαινει βαθύτερα και μετατρέπεται σε έσωτερική όμιλία. "Όταν τó παιδί σ' ατή τήν ήλικία άντιμετωπίζει ένα πρόβλημα, καταλήγει πάλι στην έγωκεντρική όμιλία, πού σημαίνει ότι και οι δυο είναι λειτουργικά ίσοδύναμες. "Ο Vygotsky πιστεύει ότι οι διαδικασίες τής έσωτερικής όμιλίας άναπτύσσονται και σταθεροποιούνται κατά τήν έναρξη τής σχολικής περιόδου και αυτό είναι πού προκαλεί τήν πτώση τής έγωκεντρικής όμιλίας. Ή άνάπτυξη τής σκέψης κατά τόν Piaget είναι μιá πορεία βαθμιαίας κοινωνικοποίησης. Οι στενά προσωπικές, έγωιστικές διανοητικές καταστάσεις κοινωνικοποιούνται.

Σύμφωνα μέ τή θεωρητική άνάπτυξη του Vygotsky, ή κύρια λειτουργία τής όμιλίας είναι κοινωνική. Ή ένωρίτερη μορφή όμιλίας του παιδιού είναι ουσιαστικά κοινωνική. Στην άρχή είναι σφαιρική. Άργότερα οι λειτουργίες της διαφοροποιούνται. Σε μιá όρισμένη ήλικία, ή κοινωνική όμιλία χωρίζεται σχεδόν έντονα σε έγωκεντρική και κοινωνικοποιημένη (communicative). Κατά τόν Vygotsky και οι δυο μορφές, έγωκεντρική και κοινωνικοποιημένη, είναι και οι δυο κοινωνικές μορφές, άν και ή λειτουργία τους είναι διάφορη. Ή έγωκεντρική όμιλία έμφανίζεται, όταν τó παιδί μεταβιάζει

κοινωνικές συνεργατικές μορφές συμπεριφοράς στη σφαίρα τῶν ἐσωτερικῶν προσωπικῶν ψυχικῶν λειτουργιῶν. Ἡ τάση τοῦ παιδιοῦ νὰ μεταβιβάζει στὶς ἐσωτερικὲς διαδικασίες τὰ χνάρια τῆς συμπεριφοράς, ποὺ ἦταν πρὶν κοινωνικά, εἶναι πολὺ γνωστὴ στὸν Piaget. Ὁ Piaget κάπου ἄλλου ἐξετάζει μὲ ποιὸν τρόπο τὰ ἐπιχειρήματα ἀνάμεσα στὰ παιδιά δημιουργοῦν τὶς προϋποθέσεις γιὰ λογικὴ σκέψη. Κάτι παρόμοιο συμβαίνει ὅταν τὸ παιδί ἀρχίζει νὰ μιλεῖ μὲ τὸν ἑαυτό του, ὅπως κάνει μὲ τοὺς ἄλλους. Ὅταν οἱ συνθήκες τὸν ἐξαναγκάζουν νὰ σταματᾷ καὶ νὰ σκέφτεται, τότε εἶναι σὰ νὰ σκέφτεται φωναχτά. Ἡ ἐγωκεντρικὴ ὁμιλία, ἀποσπωμένη ἀπὸ τὴ γενικὴ κοινωνικὴ ὁμιλία, «ἐν καιρῶ» κατευθύνεται πρὸς τὴν ἐσωτερικὴ ὁμιλία, ποὺ ὑπηρετεῖ τὴν ἀτομικὴ ἐγωιστικὴ καὶ λογικὴ σκέψη.

Ἡ ἐγωκεντρικὴ λοιπὸν ὁμιλία, σὰν ξεχωριστὴ γλωσσικὴ μορφή, εἶναι ὁ πολὺ σημαντικὸς γενετικὸς κρίκος κατὰ τὴ μεταβίβαση ἀπὸ τὴν ἐξωτερικὴ (φωναχτὴ) στὴν ἐσωτερικὴ ὁμιλία, μιὰ ἐνδιάμεση βαθμίδα ἀνάμεσα στὴ διαφοροποίηση τῶν λειτουργιῶν τῆς φωναχτῆς ὁμιλίας καὶ τὸν κυκλικὸ μετασχηματισμὸ ἑνὸς τμήματος τῆς ἐξωτερικῆς σὲ ἐσωτερικὴ ὁμιλία. Αὐτὸς ἀκριβῶς ὁ μεταβατικὸς ρόλος ποὺ παίζει ἡ ἐγωκεντρικὴ ὁμιλία εἶναι ποὺ τῆς δίνει ἕνα τέτοιο θεωρητικὸ ἐνδιαφέρον.

Τὸ σχῆμα ποὺ προτείνει ὁ Vygotsky εἶναι : Στὴν ἀρχὴ κοινωνικὴ ὁμιλία, ὕστερα ἐγωκεντρικὴ καὶ τελικὰ ἐσωτερικὴ. Τὸ σχῆμα τοῦ Vygotsky ἔρχεται σὲ ἀντίθεση μὲ τὸ σχῆμα ποὺ δίνει ὁ ἰδρυτὴς τῆς μπεχαβιουριστικῆς κίνησης στὶς Ἑνωμένες Πολιτεῖες τῆς Ἀμερικῆς Watson : φωναχτὴ ὁμιλία, ψίθυρος, ἐσωτερικὴ ὁμιλία. Ἐπίσης εἶναι κάτι διαφορετικὸ ἀπὸ τοῦ Piaget τὴν ἀκολουθία : ἀπὸ τὴν μὴ λεκτικὴ ἀτομικὴ σκέψη, διὰ τῆς ἐγωκεντρικῆς σκέψης καὶ ὁμιλίας στὴν κοινωνικοποιημένη καὶ λογικὴ σκέψη.

Βασικὴ διαφορὰ ἀνάμεσα στὶς δυὸ βασικὲς θεωρίες γιὰ τὴν ἀνάπτυξη τῆς ὁμιλίας καὶ σκέψης εἶναι τὸ ἐξῆς : Ἡ σωστὴ κατεύθυνση τῆς ἀνάπτυξης τῆς σκέψης δὲν εἶναι ἀπὸ τὴν

άτομική στην κοινωνικοποιημένη, αλλά από την κοινωνική στην άτομική.

Ξεκινήσαμε για να κάνουμε τη διάκριση ανάμεσα στον γραπτό και προφορικό λόγο και βρεθήκαμε πλεγμένοι, χωρίς να μπορούμε να το απούγουμε, με τη μεγάλη σημασία που παίζει και για τα δυο είδη του λόγου, ο έσωτερικός. Συγκεφαλαιώνοντας παρατηρούμε ότι στον έσωτερικό λόγο βρίσκουμε μιá έντελώς ξεχωριστή, ανεξάρτητη και αυτόνομη λειτουργία του λόγου. Η μετάβαση από τον έσωτερικό στον έξωτερικό λόγο δέν είναι μιá απλή μετάφραση από τη μιá μορφή στην άλλη, ούτε έσωτερικός λόγος σύν (+) φωνή, αλλά μιá δυναμική διαδικασία που διαλαμβάνει το μετασχηματισμό του κατηγορήματος, τής ιδιωματικής δομής τής έσωτερικής όμιλίας, σε μιá συντακτικά αναπτυγμένη όμιλία, κατανοητή από τούς άλλους.

Σημειώσεις :

1. David Abercrombie: Language and Medium στό: The child who does not talk, edited by Catherine Renfrew and Reviv Murphy, 1964.
2. Τό ίδιο, όπως πιό πάνω.
3. Τό ίδιο, όπως πιό πάνω.
4. David Abercrombie: The contribution of Phonetics. Τό ίδιο, όπως πιό πάνω.
5. Παρμένο από τό κεφάλαιο: Thought and Word σελ. 119—150 του βιβλίου του Vygotsky μεταφρ. Eugenia Haufmann και Gertrude Vaker, the M. I. T. Press και από τη μετάφραση ενός κεφαλαίου στό 'Ελληνικά από την κ. Μ. Μανιού και δημοσιευμένο σε τρία τεύχη του περιοδικού «Χρονικά» του Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, τεύχη 75 - 76 - 77.
6. Τό ίδιο, όπως πιό πάνω.
7. Τό ίδιο, όπως πιό πάνω.
8. Τό ίδιο, όπως πιό πάνω.
9. Lev. Semenovich Vygotsky: Thought and Language: Translated by Eugenia Haufmann και Gertrude Vaker. Έκδοση M.I.T. Press. Κεφάλαιο δεύτερο και τέταρτο.
10. Τό ίδιο, όπως πιό πάνω.

Ἡ Ἀνάγνωση

Ὅ,τι εἶπαμε ὡς τώρα στὰ κεφάλαια πού προηγήθηκαν εἶναι σχεδιάσμα εἰσαγωγῆς στή θεωρία τῆς γλώσσας. Εἶναι γιά τούς λόγους, πού θά ἐκθέσουμε παρακάτω, καί εἰσαγωγή στή διδασκαλία τῆς γλώσσας. Ἐχουμε τή γνώμη ὅτι γιά μιὰ σωστή διδασκαλία κάθε μαθήματος χρειάζεται νά γνωρίζουμε ὄχι μόνο τίς βασικές ιδέες πού συγκροτοῦν τή δομή τοῦ μαθήματος, ἀλλά καί τή φύση τήν ἴδια τοῦ μαθήματος. Τό συμπέρασμα πού βγαίνει ἀπό τή συζήτηση πού προηγήθηκε, εἶναι ὅτι ἡ γλώσσα παίζει σπουδαιότατο ρόλο στήν πνευματική συγκρότηση τοῦ παιδιοῦ. Εἶναι ἡ σκέψη ἡ ἴδια. Γιά νά προχωρήσουμε στό καθαρῶς διδαχτικό μέρος, πρέπει πρῶτα ἀπ' ὅλα νά γνωρίζουμε τή φύση τῆς γλώσσας καί τούς νόμους πού κατευθύνουν τούς μετασχηματισμούς της. Ἀκόμη πρέπει νά γνωρίζουμε τή φύση κάθε περιοχῆς χωριστά, ὅπως ἐκφράζεται στόν προφορικό καί στό γραπτό λόγο. Γιά λόγους συστηματικῆς ἀνάπτυξης τῆς διδασκαλίας τοῦ γλωσσικοῦ μαθήματος, διαιροῦμε τήν ἐργασία πού πρόκειται νά κάνουμε σέ τομεῖς. Ἀρχίζουμε μέ τήν ἀνάγνωση.

α) Ἀνάγνωση γενικά

Ἐνα ἀπό τὰ πιό σημαντικά χαρακτηριστικά τῆς σημερινῆς παιδείας εἶναι ἡ ἀνακάλυψη, γιά μιὰ ἀκόμη φορά, τῆς σημασίας τῆς ἀνάγνωσης. Ὅπως ὅλες οἱ νέες ἀνακαλύψεις κοινῶν τόπων, ἔτσι καί ἡ ἀνακάλυψη τῆς σημασίας τῆς ἀνάγνωσης περιέχει κάτι τι τὸ γνησίως νέο. Ἡ Παιδαγωγική

Ψυχολογία φρόντισε και φροντίζει για τον κακό αναγνώστη, για το βραδύ και καθυστερημένο.

Ἐναμφίβολα ὅλη αὐτὴ ἡ προσπάθεια γιὰ τὸ μαθητὴ πὺ ἐμφανίζει δυσκολίες στὴν ἀνάγνωση, ἔχει εὐεργετικά ἀποτελέσματα. Ἐφερε στὸ φῶς χιλιάδες παιδιὰ, πὺ θὰ ἔμεναν στὸ σκοτάδι.¹

α) Τί εἶναι ἀνάγνωση ἀπὸ ψυχολογικὴ ἄποψη ἢ τί χαρακτηρίζει ἕναν καλὸ ἀναγνώστη; Ἐνας μαθητὴς θεωρεῖται ὅτι διαβάζει καλὰ ἂν εἶναι ἱκανός: 1) Νὰ ἀναπαραγάγει φωνητὰ τὶς σωστὲς φωνές, πὺ παριστάνονται ἀπὸ τὴν τυπωμένη λέξη. 2) Νὰ ἔχει ἡ κίνηση τῶν ματιῶν του κανονικὴ ταχύτητα πάνω στὴν τυπωμένη γραμμὴ καὶ νὰ μὴν ἀνακόπτεται ἀπὸ ἄλλες χωριστὲς κινήσεις. 3) Νὰ εἶναι ἱκανὸς νὰ θυμᾶται, μέσα σ' ἕνα λεπτό, μερικὲς ἀπὸ τὶς λεπτομέρειες, πὺ ἕνα παιδὶ μέτριας νοημοσύνης μπορεῖ νὰ θυμηθεῖ, διαβάζοντας ἕνα κείμενο. 4) Νὰ εἶναι ἱκανὸς νὰ καταλαβαίνει τὴν ἔννοια μιᾶς τυπωμένης παραγράφου.

Αὐτὲς περίπου εἶναι οἱ σπουδαιότερες ἀπαιτήσεις, πὺ πρέπει νὰ ἱκανοποιεῖ ὁ μαθητὴς, πὺ διαθέτει δεξιότητα στὴν ἀνάγνωση, σύμφωνα μὲ τὶς ἀντιλήψεις τῶν ψυχολόγων. Εἶναι ἀξιόλογες ἀπαιτήσεις. Ἄλλὰ δὲν εἶναι ἀρκετὲς καὶ οἱ πιὸ σπουδαῖες. Γιατὶ καὶ ἂν ἀκόμη ἱκανοποιεῖ ὅλες αὐτὲς τὶς ἀπαιτήσεις, ὁ ἀναγνώστης διατρέχει τὸν κίνδυνο νὰ θεωρηθεῖ κακὸς ἀναγνώστης.

Ἄλλη εἶναι ἡ κυριότερη σημασία τοῦ ρήματος διαβάζω γιὰ ὅλους καὶ γιὰ ὅλες τὶς ἡλικίες. Ἐν ἐπιχειρήσουμε νὰ δώσουμε ἕναν ἄλλο ὄρισμὸ καὶ νὰ κάνουμε τὴ διάκριση ἀνάμεσα στὰ μέσα καὶ στοὺς σκοπούς, τότε: Πάντα διαβάζουμε γιὰ κάποιον σκοπὸ. Δὲν διαβάζουμε γιὰ νὰ διαβάζουμε ἀπλῶς λέξεις. Μέσα ἀπ' τὶς λέξεις προσπαθοῦμε νὰ διαπραγματευτοῦμε μὲ τὰ πράγματα. Μὲ τὰ πράγματα πὺ πέρασαν, μὲ τὰ παρόντα, μὲ κείνα πὺ θὰ ῥθουν στὸ μέλλον.

Ἐν θελήσουμε νὰ συγκρίνουμε ὅ,τι χαρακτηρίζει ἕναν καλὸ ἀναγνώστη, ἀπὸ ψυχολογικὴ ἄποψη, ἀκριβῶς ὅπως τὰ βάλουμε τὰ πράγματα πιὸ πάνω, μὲ ὅ,τι εἶναι ἡ πραγματικὴ σημασία τοῦ ρήματος διαβάζω, πὺ δώσαμε μιὰ πα-

ράγραφο πρίν, τότε εύκολα θά διακρίνει ό άναγνώστης μας ότι έπιχειρούμε νά κάνουμε μιá αξιολόγηση σκοποϋ και μέσων. Ό ψυχολογικός όρισμός φαίνεται νά καλύπτει τις στοιχειώδεις άπαιτήσεις, πού χρειάζεται ή δεξιότητα τής άνάγνωσης· ό φιλοσοφικός όρισμός φαίνεται πώς μπαίνει στό σκοπό τής άνάγνωσης. Άν τοποθετήσουμε τό πρόβλημά μας στό χρόνο, δέν είναι άνάγκη νά πάμε πολλά χρόνια πρίν για νά άντιληφθοϋμε ότι τήν άνάγνωση άπό μέσο τήν κάναμε άυτοσκοπό, άνάγνωση για τήν άνάγνωση και όχι άνάγνωση για κάτι άλλο εύρύτερο. Διαβάζω για νά διαβάζω και όχι διαβάζω για νά μαθαίνω. Άυτό μās τό δίνουν άκόμη και τά άναγνωστικά, πού χρησιμοποιούσαμε κείνη τήν έποχή· δύσκολα, δυσνόητα και χωρίς καμιά σημασία. Τό παιδί μάθαινε άρχαία έλληνικά άπό τήν πρώτη τάξη τοϋ δημοτικού.

Ό ψυχολογικός όρισμός στό κείμενο μās δίνει τις άπαιτήσεις πού πρέπει νά καλύπτει ή άπόκτηση τής άναγνωστικής δεξιότητας. Ό δεύτερος όρισμός ό φιλοσοφικός δίνει τό σκοπό τής άνάγνωσης.

Τί είναι καλή άνάγνωση ;

Καλή άνάγνωση δέ σημαίνει μόνο κατανόηση τής έννοίας μιās πρότασης ή μιās παραγράφου, αλλά έπίσης τής διάθεσης τοϋ συγγραφέα, τοϋ τόνου και τής πρόθεσής του. Ό κατανόηση τής στάσης του άπέναντι στό θέμα πού άναπτύσσει, τής στάσης του άπέναντι στόν άναγνώστη και στόν ίδιο τόν έαυτό του. Όλα αυτά είναι μέρος μόνο τής καλής άνάγνωσης. Παρ' όλα αυτά, άνάγνωση τέτοιου είδους δύσκολα πετυχαίνει. Ό έρμηνεία ενός ποιήματος, λέγει ό I. A. Richards, είναι ένας θρίαμβος έναντίον συγκριτικώς ύπερέρων δυνάμεων. Και για κάθε είδος γραπτό είναι τό ίδιο. Δέν είναι άρκετό νά ξέρεις νά διαβάζεις. Πρέπει νά μάθεις νά έρμηνεύεις. Τά παιδιά μας και άν άκόμη γνωρίζουν άνάγνωση δέν μπορούν νά έρμηνεύσουν αυτά πού διαβάζουν. Δέν κατέχουν τήν ίκανότητα νά έρμηνεύουν τή γλώσσα. Ό άπόκτηση αϋτής τής ίκανότητας είναι ζωτική άπαιτηση τής παιδείας. Νά μερικές έρωτήσεις, πού θά μās βοηθήσουν :

1) Μπορεί να διδαχτεί ή τεχνική της έρμηνείας; 2) Μπορούν τα παιδιά να έρμηνεύσουν αυτό που διαβάζουν; 3) Καταλαβαίνουν πλήρως την τυπωμένη φράση;²

“Αν ό δάσκαλος πιστεύει ότι οι μαθητές του ξεπερνούν εύκολα αυτές τις τρεις απαιτήσεις, ως κάνει μερικές δοκιμές στην τάξη και τότε θα το έξακριβώσει. “Ας διαλέξει ένα άποσπασμα από τα κείμενα του άναγνωστικού της τάξης του και ως το δώσει στα παιδιά να το σχολιάσουν, να γράψουν τη γνώμη τους πάνω σ’ αυτά.« ‘Ο σύγχρονος πολιτισμός είναι διαφορετικός από τον πολιτισμό των αρχαίων χρόνων, γιατί είναι περισσότερο κοινό τώρα, παρά τότε, το ανθρωπιστικό αίσθημα και τα δημοκρατικά ιδεώδη», ή, για να χρησιμοποιήσουμε ένα κείμενο από τη φυσική: «Τά έπιτεύγματα της έπιστήμης, όπως ή έγκατάσταση του πρώτου σταθμού στη Σελήνη, είναι δυνατά, όταν γίνει συνδυασμός φαντασίας και γνώσεως των υλικών με την έπιστημονική στάση και άκριβη μέτρηση»³. “Η μπορεί άκόμη, και είναι σκόπιμο, να δώσεις ένα μικρό ποίημα ή μιá στροφή από ένα ποίημα και να ζητήσεις να το έρμηνεύσουν, να το σχολιάσουν.

Θά προτιμούσα να πάρετε μιá από τις πιό κοινόχρηστες λέξεις του κειμένου που έχουν μπροστά τους τα παιδιά και να ζητήσετε να σας δώσουν την έννοια. Έδω μπαίνουμε σε ένα σημαντικό τομέα της άνάγνωσης ή της κατανόησης της σημασίας των λέξεων, στην άμφιλογία των λέξεων. Σημείωσε πρώτα τουτο: Οι πιό σημαντικές λέξεις, οι πιό μεγάλες λέξεις παρουσιάζουν συστηματική άμφιλογία. Δανειζόμαστε από το βιβλίο του I. A. Richards και προσθέτουμε και μεϊς μερικές, «How to read a Page»⁴ και σας δίνουμε ένα κατάλογο τέτοιων λέξεων, που ή άμφιλογία τους είναι έπισημασμένη :

Ποσό, τέχνη, ώραϊο, πίστη, εύκαιρία. άλλαγή, καθαρό, κοινό, σύγκριση, συνθήκη, σύνδεση, αντίγραφο, άπόφαση, βαθμός, έπιθυμία, άνάπτυξη, διαφορετική, παιδεία, τέλος, περιστατικό, παράδειγμα, πείρα, εύτυχισμένος, άγάπη, γεγονός, φόβος, αίσθημα, δύναμη, μορφή, έλεύθερος, γενικός, παίρ-

νω, δίνω, καλός, ώραϊος, κυβέρνηση, ιστορία, ιδέα, σημαντικό, αξιόλογο, ακριβό, φτηνό, παλιό, καινούργιο, νέο, ώριμο, τιποτένιο, τίποτε, χρόνος, λεπτό, στιγμή, πορεύομαι, βολεύομαι, συναντώ, άνήφορος, δημιουργός, καλλιτέχνης, πιστός, θερμός, κρύος, δειλός, ήρωας, ύλικό, μέτρηση, μυαλό, κίνηση, όνομα, φυσικό, άναγκαϊο, δυναμικό, προσωπικότητα, κανονικό,νούμερο, ρόλος, παιγνίδι, δυνατό, πιθανό, ιδιότητα, σκοπός, ποιότητα, έρώτηση, αίτία, σχέση, αντιπρόσωπος, σεβασμός, ύπεύθυνος, δίκαιος, δεξιός, άριστερός, ίδιο, έπιστήμη, αίσθηση, σημείο, σύμβολο, άπλό, σύνθετο, κοινωνία, είδος, ειδικός, ούσία, πράγμα, κτήμα, σκέψη, αλήθεια, χρήση, τρόπος, λέξη, έργα.

Όσο πιό σημαντική είναι μιá λέξη, όσο πιό βασική και άναγκαία είναι ή σημασία της, τόσο άμφίλογη και άπατηλή κατασταίνεται ή έρμηνεία. Τέτοιες λέξεις χρησιμοποιήθηκαν στη φιλοσοφία, άν και δέν τις έκαναν οί φιλόσοφοι άμφίλογες.

Τώρα πώς θα κάνουμε την έρμηνεία άντικειμένων που διαβάζουμε. Υπάρχουν πολλοί τρόποι: Πρώτα άπ' όλα θα πρέπει ν' άπαλλαγούμε άπό τή λανθασμένη ιδέα ότι τó λεξικό δίνει τόν όρισμό τών λέξεων. Πρέπει νά προσέξουμε πώς ή λέξη παίρνει τή σημασία της άπό τή θέση της άνάμεσα σέ άλλες λέξεις και άπό τά περιεχόμενα τής ζώσης έμπειρίας του συγγραφέα και του άναγνώστη. Έπίσης θα πρέπει νά έγαταλείψουμε τήν ιδέα ότι μιá λέξη αυτή καθαυτή είναι συγκεκριμένη, γενική, γραφική, άχρωμη, πληκτική, πηγαία ή «τετριμμένη» κοινοτυπία.

Στήν έρμηνεία θα πρέπει νά λαβαίνουμε ύπόψη μας τó περιεχόμενο στο σύνολό του, τή σελίδα όλόκληρη. Η λέξη μόνη της δέ σημαίνει πολλά πράγματα. Μέσα στην περιοχή με άλλες λέξεις και μέσα στη ζωντανή έμπειρία, σημαίνει πολλά. Νά ένα μάθημα που πρέπει νά γνωρίζουμε και νά έπινοούμε για τή διδασκαλία. Η γνώση και ή κατανόηση τής γλώσσας δέ μετριέται με τόν άριθμό τών λέξεων που γνωρίζουμε, με τó πλούσιο ή φτωχό λεξιλόγιο, που άποκτήθηκε κατá τρόπο έπιπόλαιο και άσαφή. Ένα πλούσιο λεξιλό-

γιο χρησιμοποιείται πολύ συχνά για να αποκρύψει από μᾶς τοῦ ἴδιους τὴν ἀσάφεια καὶ τὴν ἀπουσία ἔννοιας παρὰ γὰρ νὰ φανερώσει ἔννοιες. Τὸ παιδί, πού, γράφοντας, χρησιμοποιεῖ μερικές ἀπὸ τὶς γενικές λέξεις, ὅπως π.χ. ρωμαντισμός, ρεαλισμός, ἐξέλιξη, ἐλευθερία, πολιτισμός, πρόοδος, ἀναγκαῖο, ὀριστικό κλπ. χωρὶς τὴν παραμικρὴ ὑπόψια ὅτι ὅλες αὐτές οἱ λέξεις μποροῦν νὰ σημαίνουν αὐτὸ ἢ ἄλλο ἢ καὶ πλῆθος πραγμάτων, στὴ βάση ἀποτυχαίνει στὴν ἔρμηνεία τοῦ κειμένου.

Ἡ ἔρμηνεία λοιπὸν ἢ ἡ μέθοδος μιᾶς σωστῆς ἔρμηνείας εἶναι σὲ τελευταία ἀνάλυση ἡ σπουδὴ τοῦ ρόλου τῶν λέξεων. Γι' αὐτὸ ὁ δάσκαλος δὲν πρέπει νὰ περιορίζεται μόνο στὸ νὰ ξεχωρίζει μερικές ἀφηρημένες ἢ τεχνικές λέξεις καὶ νὰ ἐξοικειώνει τὰ παιδιά μ' αὐτές. Εἶναι ἀνάγκη ν' ἀναλύει τὴν ἔννοια αὐτῶν τῶν λέξεων, γὰρ νὰ τὶς κάνουν δικές τους, στὴ συγκεκριμένη περίπτωσι κάθε φορὰ⁵. (Reading and interpretation : Louis C. Zahner : The Croton School).

β) Ἡ πρώτη ἀνάγνωσι

Τί εἶναι ἐκεῖνο πού κάνει τὴ διδασκαλία τῆς πρώτης ἀνάγνωσις περισσότερο ἀποτελεσματική; Εἶναι :

α') Ἡ χρῆσι μιᾶς συστηματικᾶ ἀναπτυγμένης προπαρασκευαστικῆς προαναγνωστικῆς περιόδου. Γιὰ τὰ παιδιά πού πρωτοέρχονται στὸ σχολεῖο, ἕνα προπαρασκευαστικὸ προαναγνωστικὸ στάδιο ἔχει προληπτικὴ καὶ δημιουργικὴ ἀξία. Ἡ προαναγνωστικὴ προπαρασκευὴ τῶν παιδιῶν ἔχει περιορίσει πολὺ τὴν ἀποτυχία στὴν πρώτη ἀνάγνωσι καὶ ἔχει προετοιμάσει τὰ παιδιά νὰ ἀντιμετωπίσουν ἐπιτυχῶς τὶς δυσκολίες μάθησις τῶν ἄλλων ἐτῶν. Αὐτὰ ἀποδεικνύουν οἱ τελευταῖες ἐρευνες στὸν τομέα τῆς πρώτης ἀνάγνωσις. Παιδιά πού δὲν πέρασαν μιὰ καλὰ προετοιμασμένη προαναγνωστικὴ περίοδο, χάνουν. Καὶ ἂν δὲ δείξουν τὶς ἀδυναμίες μὲ τὸν πρῶτο χρόνο, θὰ τὶς δείξουν ἀργότερα. Νὰ μερικές ἀπὸ τὶς εἰδικές δραστηριότητες, ὅπως τὶς παραθέτει ὁ Fred Schonell¹ : 1) Ποικίλη χρῆσι γλωσσικῶν δραστηριοτήτων,

έννοιών, λεξιλογίου, ιστοριών, συζητήσεων, που έχουν κέντρο τη ζωή της τάξης. 2) Ύποβολή ερωτήσεων για την ανάπτυξη της κατανόησης. 3) Ήλεύτερες κινήσεις με ήλεύτερα ήκλεγόμενο ήλικό για παιγνίδι, με σκοπό να ήπιτύχουμε ήργότερα συγκέντρωση και ήπιμονή στη μάθηση της ήνάγνωσης. 4) Ρυθμικά μικρά τραγουδάκια, που θα βοηθήσουν στην ήνάπτυξη ήνός ήίσθήματος ήχου. 5) Πολλές ήύκαιρίες για ήχνογράφηση, για την ήναγνώριση του ήχεδιάσματος της λέξης. 6) Προγραμματισμός για την ήνάπτυξη ήδεών, ήμπλουτισμός λεξιλογίου κλπ. 7) Συμμετοχή των μαθητών σε ήμαδική ήργασία, για ήνάπτυξη πνεύματος συνεργατικότητας και πρωτοβουλίας. 8) Παρακολούθηση ιστοριών για την ήνίσχυση της προσοχής. 9) Συμμετοχή σε ήμαδικές δραστηριότητες, για να συνηθίσουν στην ήκτέλεση ήδηγιών του δασκάλου. 10) Ήξοικείωση με βιβλία που περιέχουν ήφθονη ήικονογράφηση γύρω ήπό συμβάντα της καθημερινής ζωής.

β') Ή χρήση συνηθών ήμπειριών ως βάση του ήναγνωστικού ήλικού.

"Ενας ήπό τους πιο σημαντικούς παράγοντες στην προετοιμασία των παιδιών ήναι να διαπιστώσουμε αν κατέχουν τις ήδίες που ήκφράζουν οι φράσεις ή οι προτάσεις. Για να το ήπιτύχουμε, θα συγκεντρώσουμε τό ήλικό ήπό τις ήμπειρίες των παιδιών.

γ') Ή χρήση ήλεγχόμενου λεξιλογίου συχνόχρηστων λέξεων στο ήναγνωστικό βιβλίο.

Μιά ήπό τις πιο ήξιόλογες σύγχρονες προόδους στο θέμα της πρώτης ήνάγνωσης ήναι ή ήφαρμογή του ήλεγχόμενου λεξιλογίου των πιο συχνόχρηστων λέξεων. Δέν θα πηγαίνουμε ήπότομα ήπό τις λίγες λέξεις σε πολλές. Δέν πρέπει να παρουσιάζουμε πολλές νέες λέξεις ήπό σελίδα σε σελίδα, γιατί πολλά παιδιά θα μείνουν πίσω. Μιά βαθμιαία και βραδεία αύξηση του λεξιλογίου βοηθεί όλα τα παιδιά να βαδίσουν μπροστά. Παρακάτω παραθέτουμε ήναν πίνακα, που μās δείχνει την αύξηση του λεξιλογίου ήπό βιβλίο σε βιβλίο:

Βιβλία	Ἀριθμὸς λέξεων	Νέες λέξεις	Σελίδες βιβλίου
1	550	44	27
2	1310	62	33
3	2744	103	49
4	5500	210	86
5	12740	384	118

Ἔτσι, ἓνα πολὺ μικρὸ λεξιλόγιο βοηθεῖ τὰ παιδιά νὰ ἀφομοιώσουν τὴν ἀνάγνωση, τὴν ὀρθογραφία καὶ τὴν ἔννοια τῶν λέξεων, καθὼς ἐμφανίζονται καὶ ἐπαναλαμβάνονται στὶς διαδοχικὲς σελίδες. Τὰ πολλὰ μικρὰ βιβλία μὲ τὴ βαθμιαία αὐξηση τοῦ ἀναγνωστικοῦ ὕλικου ἐξασφαλίζουν τὴν ἐπιτυχία σὲ παιδιά διαφόρου δυναμικοῦ.

δ') Ἡ χρῆση καὶ ἄλλων βιβλίων γιὰ τὴ συμπληρωματικὴ βοήθεια τῶν παιδιῶν.

Εἶναι μιὰ σειρά παράλληλων βοηθημάτων γιὰ νὰ σταθεροποιηθεῖ ἡ πρόοδος τῶν παιδιῶν στὸν τομέα τῆς ἀνάγνωσης.

Προϋποθέσεις

Προϋπόθεση τῆς ἀνάγνωσης εἶναι ἡ ἀναγνώριση τῆς λέξης. Συναισθηματικοὶ παράγοντες καὶ πνευματικοί, κατευθύνουν τὴ διαδικασία τῆς ἀνάγνωσης. Οἱ οἰκογενειακές, οἱ οἰκονομικὲς συνθήκες τοῦ σπιτιοῦ τοῦ παιδιοῦ, συντελοῦν στὴν καθυστέρηση ἢ στὸ ἀβγάτισμα τῆς ἀναγνωστικῆς ικανότητος τῶν μαθητῶν.

Δὲ λέμε τίποτε ἐδῶ γιὰ τὴν ὠριμότητα ἢ τὴν ἐτοιμότητα, γιὰ νὰ ἀποδώσουμε ἔτσι τὸν ξενικὸ ὄρο *readiness*. Εἰπώθησαν πολλὰ γιὰ τὴ σημασία του ἀπ' ὄλους τοὺς ψυχολόγους καὶ παιδαγωγούς. Τελευταία, φαίνεται, ἡ σημασία του νὰ περιορίζεται. Ἡ ἰδέα τῆς ἐτοιμότητας, λέγει ὁ Jerome Bruner, εἶναι ἐπιζήμια. Δὲν εἶναι πέρα γιὰ πέρα ἀληθινή. Εἶναι μισὴ ἀλήθεια, Ἡ λέξη ἐτοιμότητα, ὠριμότητα, περιέχει μόνο μέρος τῆς ἀλήθειας, γιατί δὲν εἶναι ἀνάγκη νὰ περιμένουμε νὰ ῥθει, μποροῦμε νὰ τὴ φέρουμε νωρίτερα. Νὰ παρέχουμε εὐκαιρίες γιὰ τὸν ἐρχομὸ τῆς καὶ νὰ τὴν τροφο-

δοτούμε ἔγκαιρα καὶ ἀποτελεσματικά. Ἐτοιμότητα σημαίνει νὰ βοηθήσουμε τὸ παιδί νὰ ἀποκτήσει αὐτὲς τὶς ἀπλὲς δεξιότητες, πού θὰ τοῦ ἐπιτρέψουν νὰ φτάσει ψηλότερα. Γιὰ νὰ τὸ προετοιμάσουμε νὰ καταλάβει τὴν Εὐκλείδεια Γεωμετρία, θὰ τὸ βοηθήσουμε νὰ προχωρήσει ἐκεῖ διαισθητικά, ἢ δίνοντας στὸ παιδί τὴν εὐκαιρία νὰ φτιάσει σύνθετες κατασκευές μὲ πολὺγωνα. Γιὰ νὰ φτάσει τὸ παιδί στὴν πλήρη κατάρκτηση μιᾶς δύσκολης ἔννοιας, πρέπει νὰ τὸ προετοιμάσουμε ἀπὸ πολὺ νωρὶς μὲ ἀπλούστερες μορφές τῆς ἔννοιας αὐτῆς⁶. Ἀκόμη θὰ δώσουμε στὰ παιδιά ἄφθονες εὐκαιρίες γιὰ πλούσιες ἐμπειρίες, πού θὰ ὀδηγοῦν σὲ συγκριτικὰ πλούσια καὶ ποικίλη ἀνάπτυξη τῆς γλώσσας. Ὁ προφορικός τους λόγος θὰ ἐμπλουτισθεῖ τόσο, πού ἂν εἶναι δυνατὸ, νὰ συμπεριλάβει ὅλες τὶς κοινὲς λέξεις καὶ ἰδέες πού θὰ συναντήσουν τὰ παιδιά ἀργότερα στὰ τυπωμένα βιβλία. Χωρὶς μιὰ τέτοια εὐρεία βάση τῆς ὀμιλούμενης γλώσσας, διατρέχουμε τὸν κίνδυνο νὰ ἔχουν τὰ τυπωμένα σύμβολα, γιὰ μερικὰ παιδιά, μόνο ψεύτικη καὶ αὐθαίρετη σημασία. Ἀκόμη καὶ οἱ ἐπαφῆς τῶν μαθητῶν μὲ εἰκονογραφημένα βιβλία καὶ εἰκόνες μὲ τυπωμένες λεζάντες, θὰ δημιουργήσουν τὴ σωστὴ στάση ἀπέναντι στὴν ἀνάγνωση.

Ἡ τυπωμένη λέξη θὰ ἔχει ἔννοια γιὰ τὸ παιδί. Θὰ πρέπει νὰ ἀποκαλύπτει πληροφορίες πού τὸ παιδί θέλει νὰ τὶς ἀκούσει, πληροφορίες πού δίνουν εὐχαρίστηση καὶ παρόρμηση. Σ' αὐτὴν τὴν περίοδο, τὸ παιγνίδι θεωρεῖται μιὰ ἀπὸ τὶς πιὸ ὠφέλιμες δραστηριότητες γιὰ τὴν ἀνάπτυξη τῆς γλώσσας. Ἡ ἰχνογράφηση καὶ οἱ ἀναγνωστικοὶ χάρτες θὰ βοηθήσουν.

Μέθοδοι πρώτης ἀνάγνωσης

Ἡ συζήτηση γιὰ τὶς μεθόδους τῆς πρώτης ἀνάγνωσης κάλυψε σχεδὸν μισὸ αἰῶνα. Ἡ συζήτηση συνεχίζεται καὶ τώρα πού χαράζουμε αὐτὲς τὶς γραμμές, ἀλλὰ φαίνεται ὅτι ἔχασε τὴν παλιά της ὀξύτητα. Πολλὰ ἔχουν γραφεῖ, ἰδιαίτερα γιὰ τὴν ἰδεοπτικὴ μέθοδο. Ποῦ καὶ ποῦ ἀκούονται καὶ

φωνές έναντίον της. Σέ ένα βιβλίο μας «Πώς έδίδαξα στήν πρώτη τάξη» άφήνουμε νά φανεί και ή δική μας γνώμη, ίσως θά ήταν καλύτερα νά λέγαμε διαμαρτυρία, γιά τήν έκτεταμένη «τυπολατρεία» στή σχολική μας πράξη. Ή μορφή παίρνει τή θέση τής ούσίας σέ σημείο πού δυσκολεύεσαι νά ξεχωρίσεις τό σκοπό άπό τά μέσα. Μέσο είναι ή όποιαδήποτε μέθοδος πρώτης ανάγνωσης, γιά νά μάθουμε στό παιδί τó μηχανισμό τής ανάγνωσης. Και ή δεξιότητα τής ανάγνωσης, ένώ έδω παρουσιάζεται σά σκοπός, στις άλλες τάξεις είναι τó μέσο γιά νά φτάσουμε κάπου άλλο.

Στά σχολεία μας σήμερα οί περισσότερες δασκάλες, γιατί δασκάλες κυρίως διδάσκουν στήν πρώτη τάξη, ακολουθούν τήν αναλυτικοσυνθετική μέθοδο. Τους βοηθεί σ' αυτό και τó αλφαβητάριο του Κράτους, πού οί ένότητές του έχουν υπόψη τήν αναλυτικοσυνθετική ή μιá παραλλαγή της. Είναι και δασκάλοι πού εφαρμόζουν τήν ιδεοπτική μέθοδο ή μιá μορφή ιδεοπτικής.

Δέν θά πάρουμε θέση έδω υπέρ τής μιás ή τής άλλης μεθόδου. Και οί δυό είναι δοκιμασμένες, όχι πάντοτε στήν άκριβή τους μορφή και είναι μάταιο νά επιμένουμε στόν αποκλεισμό τής μιás και τήν επικράτηση τής άλλης μεθόδου.

Θεωρούμε όμως σωστό νά δώσουμε στους άναγνώστες μας τó θεωρητικό υπόβαθρο τών μεθόδων. Στο τέλος θά είσηγηθοΰμε και θά προσπαθήσουμε νά τó δικαιολογήσουμε, μιá νέα μορφή αναλυτικοσυνθετικής μεθόδου, πού όπως ίσχυρίζονται όσοι τή δοκίμασαν, μέ τή μέθοδο αυτή περιορίζεται ό άπαιτούμενος χρόνος γιά τήν κατάκτηση τής άναγνωστικής δεξιότητας στό μισό. Δίνουμε όρισμένες οδηγίες. Συστήνουμε στους συναδέλφους νά περιμένουν τήν ολοκλήρωση τής παρουσίασης πριν νά τή δοκιμάσουν.

Α'. Θεωρητική θεμελίωση τής ιδεοπτικής

Τί είναι συγκρητισμός: Ή όραση του συνόλου, ή άντίληψη τής γενικής φυσιογνωμίας τών πραγμάτων, αυτό είναι συγκρητισμός. Είναι ή πρώτη γενική, γεμάτη κατανό-

ηση, μὰ σκοτεινή, ἀνακριβής θέα, ὅπου «ὄλα ἐπισωρεύονται χωρὶς διάκριση», ἡ θέα τοῦ πρωτόγονου ἀνθρώπου, ὅπως τὴν ὀρίζει ὁ Renan. Ἡ συγκρητικὴ καὶ θολὴ ἀντίληψη τοῦ ὄλου, δὲν ἔχει τίποτε τὸ κοινὸ μὲ τὴν ἀντίληψη τοῦ πολὺπλοκου.

Ἡ Claparede κάνει τὴν ἐξῆς παρατήρηση: Παραδεχτήκαμε πὼς τὸ πνεῦμα προχωρεῖ ἀπὸ τὸ ἀπλὸ στὸ πολὺπλοκο. Μιὰ πού τὸ ὄλο δὲν εἶναι ἓνα ἄθροισμα μερῶν, ἀλλὰ ἓνας μονολιθικὸς ὄγκος, μιὰ ἐνότητα, τὸ νὰ προχωρεῖ τὸ παιδί ἀπὸ τὸ ἀπλὸ στὸ πολὺπλοκο σημαίνει νὰ ἀνεβαίνει ἀπὸ τὸ ὄλο στὸ μέρος. Ὅ,τι εἶναι ἀπλὸ γιὰ μᾶς, δὲν εἶναι ἀναγκαστικά, ἀπὸ τὸ γεγονός αὐτό, *ipso facto*, ἀπλὸ καὶ γιὰ τὸ παιδί. Ἄς προσέχουμε νὰ μὴν κρίνουμε τὴν ἀντίληψη τοῦ παιδιοῦ μὲ τὰ δικά μας μέτρα καὶ νὰ μὴν τὸ ἀναγκάζουμε, τὸ παιδί νὰ προχωρεῖ μὲ μιὰ διάταξη, πού γιὰ μᾶς, πού ἔχουμε πραγματώσει τὴν ἐργασία τῆς ἀνάλυσης, πηγαίνει ἀπὸ τὸ ἀπλὸ στὸ πολὺπλοκο.

Τὸν παραλογισμό αὐτὸν ἐφαρμόζουμε στὴ διδασκαλία τῆς ἀνάγνωσης. Βέβαια, γιὰ ἓνα ἄτομο πού κατανόησε τὸ μηχανισμό τῆς γραπτῆς γλώσσας, τὸ γράμμα εἶναι πιὸ ἀπλὸ ἀπὸ τὴ συλλαβὴ, ἡ συλλαβὴ πιὸ ἀπλὴ ἀπὸ τὴ λέξη. Μὰ διόλου ἓνα τέτοιο πράμα δὲ συμβαίνει στὸ παιδί, πού γιὰ πρώτη φορὰ βλέπει ἓνα γραπτὸ κείμενο. Γιὰ τὸ παιδί, ἡ λέξη ἢ ἀκόμα καὶ ἡ φράση, σχηματίζουν ἓνα ἰχνογράφημα, πού ἡ γενικὴ φυσιογνωμία του τὸ αἰχμαλωτίζει πολὺ περισσότερο ἀπὸ τὸ ἰχνογράφημα τῶν ἀπομονωμένων γραμμάτων, πού δὲ διακρίνει μέσα στὸ σύνολο. Ἔτσι, πολλὲς φορές, ἡ ἐκμάθηση τῆς ἀνάγνωσης στὰ παιδιά παρουσιάζει μεγαλύτερα πλεονεκτήματα ἢ, ἀντὶ ν' ἀρχίσουμε ἀπὸ τὰ ἀπομονωμένα γράμματα ἀρχίσουμε ἀπὸ τίς λέξεις.

Γιὰ νὰ καταλάβουμε τί εἶναι συγκρητισμός, παίρνουμε ἓνα παράδειγμα ἀπὸ τοὺς μεγάλους. Γιὰ νὰ μεταφράσουμε ἓνα κείμενο ἀπὸ μιὰ ξένη γλώσσα, πού δὲν κατέχουμε καλὰ, προχωροῦμε διαισθητικά. Χωρὶς νὰ κατανοήσουμε ὅλες τίς λέξεις, οὔτε τίς ἀποδείξεις στὶς λεπτομέρειές τους, κατανοοῦμε στὸ σύνολο μιὰ δύσκολη ἐννοια. Τώρα οἰκοδομήθηκε ἓνα συνολικὸ σχῆμα μέσα μας σχετικὰ ὀρθὸ καὶ ἀκριβές, ὅπως δεῖ-

χνει ή πλήρης κατανόηση πού γίνεται κατόπι, μά πού στηρίζεται πάνω σέ μερικά σημεία μόνο, πού συνδέθηκαν αὐθόρμητα. Τό συνολικό τοῦτο σχῆμα ἔρχεται, στίς περιπτώσεις αὐτές, πρὶν ἀπὸ τὴν ἀναλυτικὴ κατανόηση.

Ἄκόμη καὶ οἱ εἰδικοί πού μελέτησαν τὰ φαινόμενα τῆς ἀνάγνωσης καὶ τῆς ἀναγνώρισης τῶν μορφῶν μὲ τὸ ταχιστοσκόπιο, παραδέχτηκαν ὅτι ἀναγνωρίζουμε καὶ ἀντιλαμβανόμαστε τὰ ἀντικείμενα, ὄχι ἀφοῦ θὰ τὰ ἔχουμε ἀναλύσει καὶ ἀντιληφτεῖ στίς λεπτομέρειες, μά χάρη σέ «συνολικὲς μορφές», πού οἰκοδομοῦνται ἀπὸ μᾶς, τὰ Gestaltqualität αὐτῶν τῶν ἀντικειμένων. (Κοίταξε καὶ Robert Dottrens, Emilie Margairaz: «Πρώτη Ἀνάγνωση καὶ Πρώτη Γραφή μὲ τὴν Ὀλικὴ Μέθοδο», μετάφρ. Γ. Βασδέκη)⁷.

Β'. Θεωρητικὴ θεμελίωση μιᾶς μορφῆς ἀναλυτικοσυνθετικῆς μεθόδου

Ἀρχίζουμε μὲ μιὰ πρόταση: Ἀνάγνωση εἶναι ἡ ἀνασύσταση τῶν φωνητικῶν μορφῶν μιᾶς λέξης «ἐπὶ τῇ βάσει» τῆς γραφικῆς τῆς ἀναπαράστασης. Ἡ κατανόηση, πού θεωρεῖται ἀπ' ὄλους μας τὸ βασικὸ περιεχόμενο τῆς διαδικασίας τῆς ἀνάγνωσης, εἶναι τὸ ἀποτέλεσμα σωστῆς ἀνασύστασης τῶν φωνῶν. Κεῖνος πού μπορεῖ σωστὰ νὰ ξαναδημιουργήσει τίς φωνητικὲς μορφές, ἀνεξάρτητα ἀπ' τὸ ἐπίπεδο τῆς κατανόησης τῶν λέξεων, εἶναι ἱκανὸς καὶ νὰ διαβάξει. Ἀπὸ τὸ σημεῖο αὐτὸ εἶναι φανερὸ ὅτι ἡ ἀνάγνωση ἢ ἡ ἐκμάθηση τῆς ἀνάγνωσης παράγει δραστηριότητες μὲ τὸ φθογγικὸ ὑλικὸ τῆς γλώσσας. Γιὰ νὰ μιλήσουμε πιὸ σωστὰ: Οἱ δραστηριότητες πού καθιστοῦν κάποιον ἱκανὸ νὰ διαβάσει, εἶναι καθορισμένες ἐκ τῶν προτέρων καὶ πρέπει νὰ διδασχτοῦν στὸ παιδί, πού μαθαίνει ἀνάγνωση. Γιὰ νὰ μάθει τὸ παιδί νὰ διαβάξει, πρέπει νὰ μπορεῖ ν' ἀκούει καὶ τὰ διακρίνει ἕναν-ἕναν τοὺς φθόγγους τῶν λέξεων. Οἱ λεκτικὲς ἀσκήσεις θεωροῦνται σὰ μιὰ εἰσαγωγὴ στὴν ἐξοικείωση τῶν παιδιῶν μὲ τὸ φθογγικὸ σύστημα τῆς μητρικῆς τους γλώσσας. Διδάσκοντας ἀνάγνωση σὲ παιδιά 5—6 ἐτῶν, διαπιστώνου-

με ὅτι δὲν ξέρουν τοὺς φθόγγους τῆς γλώσσας, δὲν ἀκοῦνε καὶ δὲν μποροῦν νὰ ξεχωρίσουν τὶς φωνές μιᾶς λέξης. Ἡ ἐκτέλεση αὐτῆς τῆς πράξης εἶναι φαίνεται δύσκολη. Ὁ μέγας εὐκόλα μπορεῖ νὰ ἀκούσει καὶ νὰ διακρίνει τὶς χωριστές φωνές. Αὐτὸ τὸ γεγονός ξεγελά, γιατί τὸ νοητικὸ αὐτὸ ἐνέργημα, ἢ διανοητικὴ αὐτὴ ἐνέργεια, εἶναι ἤδη ἓνα ἐνέργημα γενικευμένο καὶ αὐτοματοποιημένο.

Στὴν πραγματικότητα τὸ πράγμα ἔχει ὡς ἑξῆς: Ἡ διάκριση τῶν φωνῶν εἶναι ἡ τελικὴ μορφή τῆς δραστηριότητος τῆς φωνητικῆς ἀνάλυσης. Θὰ φτάσουμε σ' αὐτὴ τὴ μορφή κατὰ τὴ διαδικασία τῆς μάθησης. Ἀλλὰ ἡ κατάκτηση ἑνὸς νέου διανοητικοῦ ἐνεργήματος δὲν πρέπει ν' ἀρχίζει μὲ τὴν τελειωμένη του μορφή. Τὸ πρόβλημα εἶναι νὰ βροῦμε τὴ στοιχειώδη μορφή, ἀπὸ τὴν ὁποία εἶναι ἀνάγκη ν' ἀρχίσουμε, μὲ σκοπὸ νὰ κατευθύνουμε τὴν ἀνάπτυξη τῆς φωνητικῆς ἀνάλυσης τῶν λέξεων σὰ νὰ εἶναι μιὰ πλήρης νοητικὴ ἐνέργεια.

Στὴν ἀνάλυση τῶν φωνῶν θὰ ἀκολουθήσουμε τὰ στάδια τοῦ διανοητικοῦ ἐνεργήματος, ὅπως τὰ ἀναπτύσσει ὁ Calperin⁸. Σύμφωνα μὲ τὴν ἀνάπτυξη αὐτή, προχωροῦμε ὡς ἑξῆς: 1) Ἀποκτοῦμε μιὰ προκαταρκτικὴ ἰδέα τοῦ τί πᾶμε νὰ κάνουμε, προσανατολιζόμεστε. 2) Προχωροῦμε στὴν κατάκτηση (κυριαρχία) τοῦ διανοητικοῦ ἐνεργήματος μὲ τὸ χειρισμὸ τῶν ἀντικειμένων (manipulation). 3) Φωνάζουμε, μιλοῦμε καὶ ἐκφράζουμε αὐτὸ πού κάνουμε «φωναχτά». 4) Μεταφέρουμε τὴ δράση στὸ ἀφηρημένο πεδίο. 5) Τελικὰ κατακτοῦμε τὴ διανοητικὴ πράξη, καταλαβαίνουμε τὴ νέα ἔννοια⁹.

Ποιὰ πορεία θὰ ἀκολουθήσουμε;

1ο στάδιο: Στὴν ἀρχὴ τὸ παιδί μαθαίνει πραχτικὰ νὰ ξεχωρίζει τὶς φωνές, βάζοντας τὶς μάρκες πάνω στὰ τετραγωνάκια. Μαθαίνει ὕστερα νὰ ὀνομάζει τὶς φωνές. Ἀφοῦ ἀποσύρουμε τὸ σχέδιο καὶ τὶς μάρκες, ἀσκοῦμε τὰ παιδιὰ στὸ νὰ ὀνομάζουν τὶς φωνές. Ποιὰ εἶναι ἡ πρώτη φωνή, ποιὰ ἡ δεύτερη, ποιὰ ἡ τελευταία κλπ. Ὄταν, πιά, τὰ παιδιὰ μποροῦν νὰ ἀναπαραγάγουν τὶς φωνές, τότε γίνεται ἡ μεταβίβαση στὸ ἐπόμενο στάδιο, τὸ διανοητικὸ. Τὰ παιδιὰ μπο-

ροῦν, χωρίς νά προφέρουν τή λέξη φωναχτά, νά προσδιορίσουν τόν ἀριθμό τῶν φωνῶν τῆς λέξης καί τή θέση τους. Ἐάν δέ γίνει ἡ manipulation, ὁ χειρισμός μέ τὰ πράγματα, χαρτί, χρώματα, μάρκες καί περιοριστοῦμε μόνο στή φωναχτή ἀνάλυση, τὰ ἀποτελέσματα μας δέ θά εἶναι θετικά. Ἐάν γίνει ἡ πραχτική ἄσκηση, τότε ἡ μεταβίβαση στή φωναχτή (προφορική) εἶναι εὐκόλη.



Σχέδιο 1ο

Ἡ ἰκανότητα νά διακρίνεις (νά ἀκοῦς) τίς χωριστές φωνές τῶν λέξεων, νά διακρίνεις τή μιὰ ἀπό τήν ἄλλη καί νά γενικεύεις, εἶναι πολύ σημαντικό βῆμα γιά νά γίνεις κύριος τῶν δεξιοτήτων τῆς ἀνάγνωσης καί τῆς γραφῆς.

Στήν ψυχολογία τῆς ἀνάγνωσης, σάν ἀφετηρία παίρνουμε τὸ ἐξῆς: Στοιχειώδης ἀνάγνωση σημαίνει ἀνασυγκρότηση τῶν φωνητικῶν μορφῶν μιᾶς λέξης πάνω στή βάση τῆς γραφικῆς τῆς παράστασης. Γιά νά διαβάσεις, πρῶτα ἀπ' ὅλα,

πρέπει να γνωρίζεις τη φωνή των γραμμάτων και δεύτερο να είσαι σε θέση να κάνεις τη μεταβίβαση από τα καθορισμένα γράμματα στους συγκεκριμένους ήχους της λέξης. Το να γνωρίζεις το όνομα του γράμματος, αυτό δε σημαίνει ότι μπορείς να κάνεις μια πλήρη ανασυγκρότηση της φωνητικής μορφής της λέξης. Παιδιά 6 και 7 χρονών γνωρίζουν ήδη τα ονόματα πολλών γραμμάτων, αλλά δεν μπορούν να διαβάσουν και αν το επιχειρήσουν, βάζουν άπλωσ κοντά τα ονόματα των γραμμάτων. Είναι μια από τις χειρότερες συνήθειες που φέρνουν τα παιδιά στα σχολεία. Το όνομα του γράμματος είναι άλλο και η αξία της φωνής άλλο. Για το σχηματισμό της φωνητικής ανάλυσης των λέξεων, είναι αρκετά είκοσι τέστ.

2ο στάδιο : 'Η μεταβολή μέσα στη λέξη ή η έξοικείωση με τα φωνήεντα. 'Αλλάζουμε τα φωνήεντα. Τα σύμφωνα μένουν σταθερά: βα, βο, βι, βε, βυ κλπ. 'Η αλλαγή θα γίνεται με μια συσκευή κατά τρόπο αυτόματο.

3ο βασικό στάδιο : έξοικείωση με τα σύμφωνα. Μεταβάλλεται το σύμφωνο και μένει σταθερό το φωνήεν. Κατά το πρώτο στάδιο, ή δημιουργία του διανοητικού ενεργήματος στηρίζεται πάνω στη δράση του μαθητή. Πάνω στις έξωτερικές του εκδηλώσεις. Κατά το δεύτερο στάδιο το διανοητικό ενεργήμα στηρίζεται πάνω στη φωναχτή έκφραση. Έχουμε λοιπόν τρία στάδια :

1) Σχηματισμός διανοητικού ενεργήματος της ανάλυσης των φωνών.

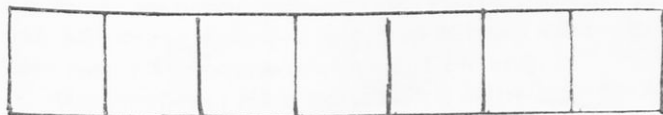
2) Σχηματισμός του διανοητικού ενεργήματος της μεταβολής μέσα στη λέξη.

3) Σχηματισμός του ενεργήματος, που στηρίζεται πάνω στην ανασυγκρότηση των φωνητικών μορφών της λέξης.

Σας δίνουμε ένα παράδειγμα ανάλυσης και διάκρισης των φωνών, πριν μάθει το παιδί να αναγνωρίζει και να ονομάζει τα γράμματα. Δοκιμάστηκε σε νηπιαγωγείο*.

* Δοκιμάστηκε σε νηπιαγωγείο από την υπεύθυνη ομάδα προετοιμασίας του αναλυτικού προγράμματος, Α και Β τάξεων του Π.Ι.

Τὸ παιδί σὲ καμιὰ περίπτωση δὲν ξέρει τὴν ὀπτική παράσταση τοῦ γράμματος. Μᾶς ἐνδιαφέρει κυρίως ἡ ἀκουστική, γιὰ τὴ διάκριση τῶν φωνῶν, καὶ ἡ πραχτική ἄποψη. Πιάνει τὰ ἀντικείμενα, παίζει μ' αὐτά, δουλεύει τὸ ὑλικό. Καὶ ἡ ὀπτική δὲ μένει ἀδίκημένη. Γιατὶ βλέπει τὸ παιδί τὴν παράσταση τοῦ ἀντικειμένου καὶ κάτω ἀπ' τὴν εἰκόνα βλέπει ἓνα παραλληλόγραμμο χωρισμένο σὲ τετραγωνάκια, ὅσες εἶναι οἱ φωνές. Ἰκανοποιοῦνται λοιπὸν κατὰ κάποιον τρόπο ὅλες οἱ αἰσθήσεις. Σᾶς δίνουμε ἀναλυτικὰ τὸ πρῶτο στάδιο.



Σχέδιο 2ο

Σχέδιο ἀνάλυσης λέξεων σὲ φωνές

Παρουσιάζουμε μιὰ εἰκόνα μὲ ἓνα σχέδιο. Ἡ εἰκόνα δείχνει μιὰ σκάφη. Κάτω ἀπὸ τὸ σχέδιο εἶναι ἓνα παραλληλόγραμμο χωρισμένο σὲ πέντε τετραγωνάκια. Ἀφορμὴ παίρνουμε ἀπὸ τὴν ἐνότητα ζυμαρί.

Ἐρώτηση : Τί δείχνει ἡ εἰκόνα ;

Ἀπάντηση : Σκάφη.

Στάδιο 1ο. Τὸ λέμε πολλές φορές, τραβώντας τὰ δάχτυλά μας πάνω στὰ τετραγωνάκια, ἀπὸ τὴν ἀρχὴ ὡς τὸ τέ-

λος (5 τετραγωνάκια, που αντιστοιχοῦν στο κάθε γράμμα).
 Στάδιο 2ο. Χαρίζομε τις φωνές, βάζοντας τὸ δάχτυλό



Σχέδιο 3ο

μας πάνω στα τετραγωνάκια, π.χ. σ-κ-ά-φ-η.

Γίνεται πολλές φορές φωναχτά: σ-κ-ά-φ-η.

Στάδιο 3ο. Τοποθετοῦμε τὰ χαρτάκια (μάρκες), ἐνῶ λέ-
 με τοὺς φθόγγους.

Λέμε σ και βάζουμε τὸ χαρτάκι πάνω στὸ πρῶτο τετραγωνάκι.

Λέμε κ και βάζουμε τὸ χαρτάκι πάνω στὸ δεύτερο τετραγωνάκι. Τὸ ἴδιο γίνεται γιὰ τοὺς ἄλλους φθόγγους.

Στὸ τέλος λέμε τὴ λέξη ὀλόκληρη πολλές φορές.

Στάδιο 4ο. Σηκώνονται τὰ παιδιὰ και τοποθετοῦν μόνα τους τὰ χαρτάκια, προφέροντας συγχρόνως τὸ γράμμα φθόγγο π.χ. σ, κ, α, φ, η.

Στάδιο 5ο. Ρωτοῦμε τὰ παιδιὰ νὰ ἀναγνωρίσουν ποῦ θὰ βάλουμε τοὺς φθόγγους σκόρπια, π.χ. ποῦ θὰ βάλουμε τὸ φ ἢ τὸ κ.

Στάδιο 6ο. Μοιράζουμε στὰ παιδιὰ τὰ ἴδια, σχέδια και πέντε μάρκες ἢ κουκιά ἢ ὅ,τι ἄλλο και τοὺς λέμε νὰ γεμίσουν τὰ τετραγωνάκια, βάζοντας στὸ καθένα τετραγωνάκι μιὰ μάρκα. Γίνεται ἐδῶ ἄσκηση τοποθέτησης στὶς ἀντίστοιχες φωνές. Ὁ δάσκαλος παρακολουθεῖ και δίνει ὁδηγίες γιὰ τὴν ὀρθὴ τοποθέτηση. Ὁ δάσκαλος δείχνει στὸν πίνακα, ἀφαιρεῖ τὶς μάρκες μιὰ, μιὰ, ἀναλόγως, και συγχρόνως βγάζουν και τὰ παιδιὰ τὶς μάρκες ἀπὸ τὸ σχέδιό τους.

Τὸ ἴδιο γίνεται και μὲ ἄλλες λέξεις.

Στάδιο 7ο. Ἀφαιροῦμε τὴν εἰκόνα και ρωτοῦμε τὰ παιδιὰ νὰ μᾶς ποῦν ποῖο γράμμα εἶναι πρῶτο, δεύτερο, τρίτο στὴ λέξη σκάφη (νοερῶς), χωρὶς νὰ βλέπουν οὔτε τὴν εἰκόνα οὔτε τὰ τετραγωνάκια (Mental Picture).

Παρατηρήσεις: Νὰ προσέξουμε τὶς λέξεις ποῦ θὰ ἀναλύσουμε, νὰ ἔχουν δυνατὲς φωνές. Νὰ εἶναι εὔηχα τὰ σύμφωνά. Νὰ τὶς λέμε φωνές και ποτὲ γράμματα.

* * *

Δίνουμε στὰ παιδιὰ γιὰ διάκριση τῶν φωνῶν 20 περίπου λέξεις. Ἀρχίζουμε ἀπὸ τὶς δισύλλαβες λέξεις, ἀπλὲς χωρὶς συνειρμούς. Πάμε στὶς τρισύλλαβες και γρήγορα φτάνουμε σὲ λέξεις μὲ συνειρμούς. Δὲν παρουσιάζεται καμιὰ δυσκολία. Γιὰ κάθε λέξη διαθέτουμε 1—2 διδακτικὲς ὥρες και κάνομε συχνὰ ἐπαναλήψεις. Σὲ 20 μαθήματα ἀνάλυσης τὰ παιδιὰ εἶναι σὲ θέση νὰ διακρίνουν τὶς φωνές πολλῶν λέξεων,

μόνο άκούοντας τή λέξη, δίχως τήν παράστασή της. Προχωρούμε μετά στο δεύτερο στάδιο, πού έχει σταθερό τò σύμφωνο και μεταβαλλόμενο τò φωνήεν και ύστερα άπό τήν έργασία πού κάνουμε με τò 2ο στάδιο, μπαίνουμε στο τελικό στάδιο, όπου μένει σταθερό τò φωνήεν και μεταβαλλόμενο τò σύμφωνο.

ΑΝΑΓΝΩΣΗ

ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΣΤΙΣ ΜΕΓΑΛΕΣ ΤΑΞΕΙΣ

Σύντομη θεωρητική θεμελίωση

Βασική προϋπόθεση για κάθε διδασκαλία μιās όποιασδήποτε ένότητας, είναι ó σκοπός πού θέτουμε για τήν ανάπτυξή της. Ποιοί είναι οί στόχοι μας, πού άποβλέπουμε με τή διδασκαλία της. Στην άνάγνωση, σαν κύριο σκοπό, θέσαμε ότι πάντα διαβάζουμε για κάποιον σκοπό, δέ διαβάζουμε άπλώς λέξεις. Μέσα άπό τίς λέξεις προσπαθούμε να διαπραγματευτούμε με τά πράγματα, να διακρίνουμε τò μήνυμα τού συγγραφέα, τή διάθεσή του τότε πού έγραφε τò κείμενο, τά συναισθήματα πού τόν κατείχαν και προσπαθεί να μάς μεταδώσει και τίς ιδέες πού άναπτύσσει.

Έτσι πρέπει να άντιμετωπίζει ó δάσκαλος τήν ένότητα πού πρόκειται να διδάξει: 1) Γιατί διδάσκει τήν ένότητα; Για ποιο σκοπό; 2) Ποιούς άλλους άντικειμενικούς σκοπούς θά καλύψει κατά τή διδασκαλία της;

Αν ó δάσκαλος δέν κατανοήσει τò μήνυμα τού συγγραφέα, αν δέν έπισημάνει ó ίδιος τούς στόχους πού θά έπιδιώξει με τήν ένότητα και αν δέν ξεκαθαρίσει τίς έννοιες πού θά άναπτύξει, δέν πρέπει να προχωρεί στη διδασκαλία. Θα χρειαστεί άκόμη να ξέρει ó δάσκαλος έκ τών προτέρων ποιά μέσα και ύλικά θά χρησιμοποιήσει κατά τήν άνάπτυξη, αυτός και τά παιδιά και με ποιές δραστηριότητες θά άσχοληθούν τά παιδιά για να κατανοήσουν τήν ένότητα.

Σας δίνουμε παρακάτω ένα γενικό σχέδιο διδασκαλίας. Για κάθε ένότητα μπορεί κανείς να τò άκολουθεί με σιγουριά.

Γενικό Σχέδιο Διδασκαλίας Μιάς Ένότητας

Α΄.

1. Γιατί διδάσκουμε αυτή την ένότητα; Ποιό είναι το μήνυμα που μας φέρνει; Για ποιο σκοπό την έγραψε ο συγγραφέας.

Β΄.

2. Ποιές είναι οι έμπειρίες των παιδιών πάνω στις όποιες θα στηρίξουμε την ένότητα. Οι έμπειρίες των παιδιών είναι ή αφετηρία και το υπόβαθρο της νέας ένότητας. (Προσανατολισμός δασκάλου και μαθητών).

3. Ποιές νέες έννοιες άγνωστες στο παιδί θα διδαχθούν μ' αυτή την ένότητα; Ποιές έννοιες ήδη γνωστές στο παιδί θα συνδεθούν με το νέο περιεχόμενο. (Να καθορισθούν και να ονομασθούν επακριβώς). Ποιές έννοιες που μισοξέρει το παιδί θα αναπτυχθούν πλήρως.

4. Ποιά και τί είδους αισθήματα, διαθέσεις, θα αναπτυχθούν. Θα πρέπει να είναι γνωστά από πριν στο δάσκαλο. Υπάρχουν βέβαια και άπροβλεπτα.

5. Ποιές συνήθειες θα ενισχυθούν;

Γ΄.

6. Με ποιά μέσα θα προχωρήσουμε στην προσπέλαση της νέας ένότητας (έποπτικά και άλλα υλικά μέσα).

7. Ποιές δραστηριότητες θα χρησιμοποιηθούν. Τι θα κάνουν τα παιδιά, για να βοηθηθούν στην κατανόηση των παραπάνω. Έδω συμπεριλαμβάνονται και οι εργασίες που θα αναλάβουν τα παιδιά να κάνουν στο σχολείο και στο σπίτι.

Έφαρμογή: 1) Μια δοκιμή και δυο διδασκαλίες

Σύντομη θεωρητική θεμελίωση. Τά παιδιά σήμερα και στις περισσότερες περιπτώσεις διαβάζουν ποικίλα κείμενα, που βρίσκουν σε διάφορα βιβλία ή και περιοδικά. Το αναγνωστικό έπαψε να είναι το μοναδικό ανάγνωσμα των μαθητών.

Θά μπορούσαμε και στο σχολείο να μεταφέρουμε τον τρόπο αυτό της ανάγνωσης, για όρισμένες περιπτώσεις χωρίς να παραμελήσουμε το βασικό αναγνωστικό βιβλίο της τάξης. Το παιδί διαβάζει πολλά πράγματα που τά βλέπει για πρώτη φορά. Το αναγνωστικό βιβλίο που έχει για όλο το χρόνο, το ξεφυλλίζει πολλές φορές, το διαβάζει ίσως πολλές φορές, γενικά τό βαριέται και πολύ συχνά δέν προφταίνει να ανακαλύψει τις άρετές του. Με την έργασία που γίνεται στο σχολείο, αν είναι φωτισμένη, άνοίγει ή όρεξη του και διαβάζει όρισμένα κεφάλαια πολλές φορές. Προκρίναμε αυτούς τους δυό τρόπους, γιατί πιστεύουμε ότι και οί δυό χρησιμοποιούνται στη ζωή. Το άγνωστο βιβλίο, τό άγνωστο κείμενο, που τό διαβάζει κανείς για πρώτη φορά και τό ξαναδιαβάζει όταν τον βοηθήσουν να καταλάβει, τί άρετές κρύβει. Και τό γνωστό βιβλίο, τό γνωστό κείμενο που με τό ξανακοίταγμα του άνακαλύπτουμε κρυμένους θησαυρούς.

Έφαρμογή: 2) Μια δοκιμή και δυο διδασκαλίες

Τά σχέδια διδασκαλίας δυό ένοτήτων που θά ακολουθήσουν, στηρίζονται πάνω σε διδακτικές άσκήσεις που έγιναν κατά τό σχολικό έτος 1965 - 66. Τά σχέδια δέν πρέπει να θεωρηθούν ύποδειγματικά, γιατί έχουν διερευνητικό χαρακτήρα. Άκολουθήθηκε ένας άσυνήθιστος τρόπος διδασκαλίας, για να γίνει σύγκριση με ένα τρόπο συνηθισμένο.

Τήν έποχή μας τά παιδιά έρχονται σε έπαφή άμεση, δίχως καμιά προπαρασκευή ή προετοιμασία με ποικίλα κείμενα. Παλαιότερα είχαν ένα μοναδικό βιβλίο, τό αναγνωστικό. Τώρα τό έντυπο έχει κατακλύσει τά πάντα. Γι' αυτό θελή-

σαμε να θεωρήσουμε σαν ένα τρόπο διδασκαλίας κάτι, που γίνεται τόσο συχνά στη ζωή. Δώσαμε στο παιδί βιβλίο και κείμενο έντελώς άγνωστα.

Άνάγνωση στις ανώτερες τάξεις

(Δυο τρόποι διδασκαλίας)

Σκοπός : να διαπιστωθεί τί διδακτικά προβλήματα παρουσιάζουν και να γίνει σύγκριση ανάμεσα στους δυο.

Βιβλία : Χρησιμοποιήθηκε το βιβλίο του Θ. Γέρου : «Μεγάλα κατορθώματα, σπουδαίες ανακαλύψεις», γιατί δεν υπήρχε άλλο διαθέσιμο σε τόσο μεγάλο αριθμό αντιτύπων.

Κείμενα : 1. «Άλέξανδρος Φλέμιγκ 1881 - 1955 και η πενικιλίνη», Τάξη ΣΤ'.

» 2. «Τα μικρόβια, οι μεγάλοι έχθροι του ανθρώπου», Τάξη ΣΤ'.

» 3. «Ό πλοίαρχος Σκότ στο Νότιο Πόλο», Τάξη Ε'.

» 4. «Μαγελλάνος, ό μεγαλύτερος θαλασσοπόρος», Τάξη Ε'.

Τάξεις : 4 τμήματα ΣΤ' για τα δυο πρώτα και 4 τμήματα Ε' για τα άλλα δυο. Το κάθε κεφάλαιο διδάχτηκε σε 2 τμήματα της ίδιας τάξης συγχρόνως.

Δίδαξαν 8 δασκάλοι. Υποχρεωτικοί συζητητές για κάθε διδάσκοντα 2. Τη διδασκαλία την παρακολούθησαν οι συνάδελφοι της μετεκπαίδευσης.

* * *

Θα σās δώσουμε δυο μόνο σχέδια διδασκαλίας, ένα σχέδιο για τον κάθε τρόπο. Δεν είναι σχέδια ύποδειγματικής διδασκαλίας. Γι' αυτό δεν πρέπει να ακολουθηθεί πιστά ή σειρά. Παραλλαγές επιβάλλονται από τη φύση της δουλειās, της ένότητας και των άλλων συνθηκών.

Σχέδιο 1ο. Πρώτος τρόπος

Συνθήκες : Τάξη άγνωστη. Μέθοδος διδασκαλίας του δασκάλου της τάξης άγνωστη. Βιβλίο άγνωστο για τα παιδιά. Κεφάλαιο άγνωστο. Άριθμός μαθητών 45. Διδακτική ώρα 90'.

Ένότητα: 'Ο πλοίαρχος Σκότ στο Νότιο Πόλο.

1ο Στάδιο: Γίνεται ό προσανατολισμός του δασκάλου και των μαθητών στο θέμα που πρόκειται από κοινού να διαπραγματευθούν. Διερεύνηση για τις έμπειρίες των παιδιών σχετικά με τους στόχους που θέτει ή ένότητα.

2ο Στάδιο: Μοιράζει τα βιβλία και τους ύποδεικνύει τη σελίδα. Τα παιδιά βρίσκουν το κεφάλαιο, ρίχνουν μιá ματιá και ξεφυλλίζουν λίγο το βιβλίο (προσανατολισμός).

3ο Στάδιο: Διαβάζει ό δάσκαλος το κείμενο και τα παιδιά παρακολουθούν με κλειστά βιβλία. Μπορεί να είναι και άνοιχτά.

4ο Στάδιο: Τελειώνει την ανάγνωση ό δάσκαλος, περιμένει λίγο και ύστερα ρωτά τα παιδιά π.χ. τί λέτε σεις για αυτά που άκούσατε ή κάτι τέτοιο. Όχι πολλά λόγια. Δέ ζητούμε να μάς το διηγηθούν ή να μάς το πουν με λίγα λόγια. Μόνο να μάς δώσουν χοντρικά τις έντυπώσεις τους.

5ο Στάδιο: Γίνεται σύντομη συζήτηση. Διαβάζουν οι μαθητές το κείμενο σιωπηρά. (Για μιá τέτοια διδασκαλία, με περιορισμένο χρόνο το κείμενο θα πρέπει να είναι μικρό). Άφου τελειώσουν τα 9/10 των μαθητών περίπου, ό δάσκαλος θέτει την πρώτη έρώτηση.

6ο Στάδιο: Οι μαθητές έδω έκφράζουν τις άπορίες τους, ρωτούν για άγνωστες λέξεις, σημεία που δέν καταλαβαίνουν και γίνεται μεγάλη συζήτηση. Τη συζήτηση την κατευθύνει ό δάσκαλος πάντα προς όρισμένο σκοπό, για να έξηγηθούν κύρια σημεία, που κατευθύνουν τη σκέψη των παιδιών στη σύλληψη του μηνύματος του συγγραφέα. Ό δάσκαλος χρησιμοποιεί τα βοηθητικά μέσα, που έχει στη διάθεσή του.

7ο Στάδιο: Μπαίνουν έργασίες για το σπίτι. Να φέρουν πληροφορίες. Να άναφερθούν σε άλλες άνάλογες έξερευνήσεις του παρελθόντος ή και του παρόντος (διάστημα). Να βρουν τα κίνητρα που έσπρωχναν αυτούς τους άνθρωπους στις περιπέτειές τους. Να φέρουν ένα χάρτη, όποιος μπορεί και θέλει, τής πορείας του Σκότ και τής πορείας του Άμοϋδσεν και να σημειωθεί ό άνταγωνισμός των Κρατών.

Σχέδιο 2ο. — Δεύτερος τρόπος

Συνθήκες: Τάξη ίδια. Μέθοδος διδασκαλίας του δασκάλου γνωστή. Όχι ίδια μ' αυτή που θα ακολουθήσουμε. Βιβλίο γνωστό στα παιδιά. Δόθηκε στο σπίτι πριν από δυο μέρες. Κεφάλαιο γνωστό, προπαρασκευασμένο από το παιδί. Διδακτική ώρα 90'.

Ενότητα: «Μαγελλάνος ο μεγάλος θαλασσοπόρος».

1ο Στάδιο: Ζητούμε από τα παιδιά να μᾶς μιλήσουν γι' αυτό που διάβασαν και προετοίμασαν στο σπίτι. Τί έχουν να ρωτήσουν, όχι λεπτομέρειες, γύρω από το περιεχόμενο κλπ. Προσπαθούμε να ανακαλύψουμε τί γνωρίζει ο μαθητής, ποιά σημεία πρόσεξε και ἂν πρόσεξε εκείνα που ἔπρεπε.

2ο Στάδιο: Γίνεται ἡ ἔρμηνεία τῶν ἐνοιῶν, ἀγνώστων λέξεων καὶ δίνουμε συμπληρωματικὲς πληροφορίες. Χρησιμοποιοῦμε τὰ βοηθητικὰ μέσα πού ἔχουμε στὴ διάθεσή μας, ὄχι ἔλα, (χάρτες θαλασσοποριῶν). Ὁ δάσκαλος ἀναφέρει τίς δύσκολες ἐνοιες γιὰ τὰ συγκεκριμένα κυρίως πράγματα. Τὰ ἀφηρημένα μένουν γιὰ ἀργότερα.

3ο Στάδιο: Τώρα τὰ παιδιά διαβάζουν σιωπηρὰ τὸ κείμενο. Τοὺς ἐξηγοῦμε γιατί. — Τώρα πού ἐξηγήσαμε τὰ ἀγνωστα σημεία, δὲ νομίζετε πὼς πρέπει νὰ διαβάσετε ξανὰ σιωπηρὰ, γιὰ νὰ καταλάβετε τὸ νόημα τοῦ συγγραφέα;

4ο Στάδιο: Ἀρχίζει ἡ συζήτηση. Ὁ δάσκαλος γνωρίζει ἐκ τῶν προτέρων τὰ κύρια σημεία πού ὀδηγοῦν στὸ μῆνυμα τοῦ συγγραφέα καὶ κατευθύνει τὴ συζήτηση πρὸς αὐτὰ.

5ο Στάδιο: Ἡ συζήτηση γίνεται μὲ τὰ τωρινὰ. Συσχέτιση μὲ σύγχρονες ἐξερενήσεις στὸ διάστημα. Προσπαθοῦμε νὰ βροῦμε τὰ κίνητρα πού σπρώχνουν τοὺς ἀνθρώπους νὰ μάθουν, νὰ πληροφορηθοῦν, νὰ ἀνακαλύψουν νέες χῶρες κλπ. Ὁ ἀνταγωνισμὸς ἀνάμεσα στὰ Κράτη.

6ο Στάδιο: Τὰ παιδιά ἀναλαμβάνουν ἐργασίες γιὰ τὸ σπίτι. Νὰ φέρουν σχετικὲς πληροφορίες, γιὰ ἄλλες ἐξερενήσεις. Νὰ κάνουν χάρτες μὲ τὴν πορεία. Νὰ περιγράψουν μιὰ σκηνὴ φανταστικὴ ἀνάμεσα στοὺς ἰθαγενεῖς καὶ στοὺς εὐρωπαίους τυχοδιῶκτες κλπ.

Κριτική τῶν δύο τρόπων

1. Ἀναμφισβήτητα, ὁ δεύτερος τρόπος παρουσιάζει τὰ περισσότερα πλεονεκτήματα, ἀλλὰ κάτω ἀπὸ τὶς παρακάτω προϋποθέσεις, πού θὰ τὶς θέσουμε σὰν ἐρωτήματα:

α) Εἶναι βέβαιο πὼς ὅλα τὰ παιδιά προπαρασκευάζουν τὸ μάθημα. Μὲ ποιὸ τρόπο τὸ προπαρασκευάζουν;

β) Ἀκολουθοῦν ὀρισμένο σχέδιο; Πῶς ἐλέγχουμε ὅτι ἐργάστηκαν στὸ σπίτι; Συνήθως ἐργάζονται πολὺ λίγα, 5-8, τὰ ἴδια κάθε φορά.

γ) Εἶναι οὐσιαστικὴ ἢ προετοιμασία; Βοηθοῦνται τὰ παιδιά μὲ τὸν τρόπο πού προπαρασκευάζονται στὴν κατανόηση τοῦ κειμένου καὶ στὴ σύλληψη τοῦ μηνύματος τοῦ συγγραφέα;

2) Ὁ πρῶτος τρόπος ἀναμφισβήτητα παρουσιάζει τὰ παρακάτω πλεονεκτήματα.

α) Ἐπειδὴ τὸ κείμενο εἶναι ἄγνωστο, γιὰ μιὰ στιγμή συγκεντρώνει τὸ ἐνδιαφέρον καὶ τὴν προσοχὴ τῶν παιδιῶν ὅλης τῆς τάξης μὲ τὶς ιδέες πού ἀναπτύσσει καὶ τὰ συναισθήματα πού ξεσηκώνει.

β) Εἶναι ὁ συνηθισμένος τρόπος ἐλεύθερης ἀνάγνωσης πού ἀκολουθοῦν μικροὶ καὶ μεγάλοι. Ἄν τὸν συστηματοποιήσουμε, ἂν κάνουμε τὸ παιδί ὕστερα ἀπὸ τὸ πρῶτο γρήγορο διάβασμα μιᾶς περιόδου νὰ ξαναγυρίσει στὸ κείμενο, γιὰ νὰ τὸ προσέξει καλύτερα, τότε, μὲ τὴ δεύτερη ἀνάγνωση μιᾶς παραγράφου θὰ ἀνακαλύψει ἄλλα μυστικά. Τὸ νὰ ξαναγυρίζουμε συχνὰ στὰ κείμενα πού διαβάσαμε εἶναι μιὰ πολύτιμη ταχτικὴ πού ἀποζημιώνει πλουσιοπάροχα. Καὶ αὐτὸ πρέπει νὰ γίνῃ ἐξῆς στὸ παιδί.

Ἡ σημασία τῆς σιωπηρῆς ἀνάγνωσης στὶς μικρὲς τάξεις

Στὴν ἀρχὴ δὲ φαίνεται νὰ ὑπάρχει μεγάλη διαφορὰ ἀνάμεσα στὴν προφορικὴ καὶ στὴ σιωπηρὴ ἀνάγνωση, γιὰτὶ καὶ στὶς δύο περιπτώσεις οἱ λέξεις προφέρονται καὶ τὰ μάτια κινοῦνται.

Παρ' όλα αυτά, πρέπει να παρέχουμε την ευκαιρία, κατά την πρώτη χρονιά, να διαβάζουν τα παιδιά σιωπηρά και να διαβάζουν μόνα τους απλές ιστορίες, χρησιμοποιώντας γνωστό λεξιλόγιο για δυο κυρίως αιτίες :

Τα παιδιά πρέπει να καταλάβουν ότι η ανάγνωση δεν είναι μια απλή μετάφραση οπτικών συμβόλων σε φωνές. Η ουσία της ανάγνωσης βρίσκεται στην κατανόηση της έννοιας και στη συγκέντρωση πληροφοριών από το τυπωμένο γράμμα. Αν κατά τα πρώτα χρόνια της σχολικής ζωής η ανάγνωση γίνεται αποκλειστικά και μόνο «διά ζώσης», τότε τα παιδιά συνηθίζουν σ' αυτή και συγκεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στην άπαγγελία των λέξεων και έτσι η κατανόηση του κειμένου μπαίνει σε δεύτερη μοίρα. Είναι δύσκολο να σπάσεις αργότερα τη συνήθεια και να αναπτύξεις μεγάλη ταχύτητα και ευχέρεια στη σιωπηρή ανάγνωση.

Εάν θα χρειαστούν συμπληρωματικά μικρά βιβλία, με μικρό και ευκολονόητο κείμενο, θα πρέπει να γραφούν.

Πραχτική ωφέλεια. Όταν τα παιδιά συνηθίσουν να διαβάζουν σιωπηρά, δίνεται η δυνατότητα στο δάσκαλο να ασχοληθεί με τα άλλα τμήματα στα όλιγοθέσια σχολεία ή και στην ίδια τάξη, που είναι χωρισμένη σε τμήματα προχωρημένων και καθυστερημένων μαθητών.

Σημειώσεις :

1. Louis C. Zahner : Reading and Interpretation.
2. Louis C. Zahner. Το ίδιο, όπως πιο πάνω.
3. Louis C. Zahner. Το ίδιο, όπως πιο πάνω.
4. I. A. Richards : How to read a Page. Routledge and Kegan Paul, London.
5. Louis C. Zahner. Το ίδιο, όπως πιο πάνω.
6. Jerome Bruner : Toward a Theory of Instruction.
7. Robert Dottrens, Emilie Margairaz : «Πρώτη Ανάγνωση και Πρώτη Γραφή με την Όλική Μέθοδο, μετάφραση Γ. Βασδέκη.
8. D. B. Elconin : The Psychology of Mastering the Elements of Reading. Edited by Brian and Joan Simon.
9. D. B. Elconin : Το ίδιο, όπως πιο πάνω.

Τὸ Λεξιλόγιο

Ἡ σημασία τοῦ λεξιλογίου στὴ γλωσσικὴ διδασκαλία ἀναγνωρίζεται ὀλοένα καὶ περισσότερο. Χωρὶς αὐτὸ νὰ σημαίνει ὅτι περιορίζεται ἡ σημασία τῆς Γραμματικῆς καὶ τῆς Ὀρθογραφίας.

Ἡ Γραμματικὴ καὶ ἡ Ὀρθογραφία, χρόνια τώρα, διεκδικοῦν τὸ μεγαλύτερο χῶρο στὴ γλωσσικὴ διδασκαλία καὶ τὸν ἔχουν στὴν κατοχὴ τους. Λίγα χρόνια πρὶν ἡ Γραμματικὴ καὶ ἡ Ὀρθογραφία ἦταν τὸ ἀποκλειστικὸ μέλημα τοῦ σχολείου. Κυρίαρχη θέση, καταθλιπτικὴ. Δὲν μποροῦσε νὰ γίνῃ διαφορετικὰ. Τὰ παιδιὰ εἶχαν νὰ παλέψουν μὲ τρεῖς γλώσσες: τὴν ἀρχαία, τὴν καθαρῆς καὶ τὴν καταγεγραμμένη μητρικὴ γλώσσα. Ἀλλὰ ὄχι μόνο γι' αὐτό. Ἦταν θέμα νοοτροπίας. Λεξιθηρία καὶ ἀρχαιοπληξία. Οἱ σχολικοὶ ἐπίτροποι στὶς ἐξετάσεις, ἔψαχναν νὰ βροῦν καὶ νὰ ρωτήσουν τὰ παιδιὰ τίς πιὸ ἀσυνήθιστες λέξεις καὶ ἀπ' αὐτὸ ἔκριναν τὸ ἔργο τοῦ δασκάλου καὶ τὴν ἐπίδοση τῶν μαθητῶν.

Τὰ πράγματα δὲν εἶναι καὶ τώρα ἀκόμη πολὺ διαφορετικὰ. Ἡ Γραμματικὴ παίζει τὸ ρόλο τῆς, τὸν ἴδιο καὶ ἀπαράλλαχτο, ἀπὸ τὰ χρόνια ποὺ ὁ Διονύσιος Θράξ (200 π.Χ.), ὁ Donatus (400 μ.Χ.) καὶ ὁ Priscian (600 μ.Χ.) τὴν ἀνακάλυψαν. Ἐργάζεται γιὰ τὸν ἑαυτὸ τῆς ἢ τὸ πολὺ πολὺ εἶναι θεραπευτικὴ τῆς Ὀρθογραφίας. Τώρα μὲ τὴ διγλωσσία καὶ μὲ τίς προσπάθειες συμπλησιασμοῦ τῶν δυὸ γλωσσικῶν μορφῶν, ἡ Ὀρθογραφία πνίγει κάθε δημιουργικὴ προσπάθεια τοῦ σχολείου. Τὸ Λεξιλόγιο, ποὺ προσπαθοῦμε νὰ τὸ ἐπανατοποθετήσουμε, ἔχει ἄμεση σχέση μὲ τὴν ἔκφραση. Καὶ

ή έκφραση είναι ο πρώτος σκοπός τής γλωσσικής διδασκαλίας. Η γλωσσική έκφραση είναι το άτομικό γλωσσικό ύφος και η δύναμη σύνθεσης τών ιδεών από τή μιὰ και ή μελέτη του λεξιλογίου από τήν ἄλλη¹. Νὰ σπουδάσουμε τή ζωντανή γλώσσα, τὸ λεκτικό τής καθημερινῆς ζωῆς· αὐτὸς εἶναι ὁ πρώτος σκοπὸς καὶ ὕστερα ἔρχονται οἱ ἀφαιρέσεις τής Γραμματικῆς, ὅπως παρατηρεῖ ὁ Dottrens.

Ἡ προνομιακὴ θέση τοῦ λεξιλογίου καθορίζεται ἀπὸ τὸ πλάτος του. Ἡ γλώσσα πλουτίζεται ἀδιάκοπα. Ἡ ἀπογραφή ὄλων τῶν λέξεων εἶναι μιὰ πράξη ἀδιανόητη. Κανένας δὲ μπορεῖ νὰ ἀγκαλιάσει ὅλες τὶς λέξεις μιᾶς καλλιεργημένης γλώσσας. Καθημερινὰ συναντοῦμε ἄγνωστες λέξεις. Κατέχουμε, καὶ ὁ πιὸ μορφωμένος ἀνάμεσά μας, λίγες δεκάδες χιλιάδες λέξεις.

Ἄν συγκρίνουμε τὸ λεξιλόγιο ἐνὸς μορφωμένου ἀνθρώπου τοῦ περασμένου αἰῶνα μὲ τὸ λεξιλόγιο ἐνὸς συνηθισμένου ἀνθρώπου τής ἐποχῆς μας, δὲ θὰ βροῦμε διαφορά. Ἀγοράζεις ἓνα αὐτοκίνητο καὶ γίνεσαι κάτοχος δεκάδων λέξεων, πού μιὰ βδομάδα πρὶν δὲ γνώριζες. Τὸ λεξιλόγιο, μᾶς δόθηκε πολλὰς φορὰς ἢ εὐκαιρία νὰ τονίσουμε στὶς σελίδες πού προηγήθηκαν, δένετα στενὰ μὲ τήν εξέλιξη τής σκέψης. Εἶναι λέξεις στὴ γλώσσα μας πού δὲν ἀποδίδονται σὲ καμιὰ ἄλλη γλώσσα, ὅπως συμβαίνει καὶ μὲ ξένες λέξεις, πού δὲν ἔχουν τὸ ἀντίστοιχο στὴ δική μας γλώσσα. Δὲν ὑπάρχει κανένας τομέας, καμιὰ μάθηση, πού νὰ μὴν προσδιορίζεται ἢ προσπέλασή της ἀπὸ τήν κατάρκτηση νέων ὄρων. Ὅλες οἱ ἔννοιες δίνονται μὲ τὴ γλώσσα

Δίχως εἰδικὸ μάθημα τοῦ λεξιλογίου ποτὲ δὲ θὰ μπορέσουμε νὰ ἐξηγήσουμε τὶς λέξεις τής κοινῆς γλώσσας. Γι' αὐτὸ χρειάζονται τὰ εἰδικὰ μαθήματα τοῦ λεξιλογίου. Τὸ μάθημα τής ἀνάγνωσης δὲν εἶναι ἀρκετό, γιὰ νὰ κάνουμε τὴ σωστὴ ἐρμηνεία τοῦ λεξιλογίου. Τὰ σχόλια πού κάνουμε στὴν ἀνάγνωση, πρέπει κυρίως νὰ ἀποβλέπουν στὴν καλύτερη κατανόηση τοῦ συνόλου τοῦ κειμένου καὶ συνακόλουθα τὸ καλύτερο διάβασμα. Ἡ ἀνάγνωση εἶναι μιὰ ἄσκηση, τὸ μάθημα τοῦ λεξιλογίου εἶναι μιὰ ἄλλη.

Όταν λέμε μάθημα λεξιλογίου, δεν εννοούμε ένα άποθησαύρισμα καθαρά φορμαλιστικό. Έννοούμε κάτι βαθύτερο. Θά πρέπει τὸ παιδί νά καταλάβει τίς έννοιολογικές άποχρώσεις τῶν λέξεων, γιά νά προχωρήσει σταθερά στή γνώση.

Θά άξιζε τὸν κόπο νά γίνει μιὰ συστηματική προσπάθεια άπογραφῆς τοῦ λεξιλογίου τοῦ παιδιοῦ. Δουλειά πολὺ δύσκολη, γιάτὶ ὁ λεξιλογικός πλοῦτος παραλάσσει ἀπὸ παιδί σέ παιδί σέ άξιοπρόσεχτες ἀναλογίες². Μιά πού δέν ὑπάρχει ἢ μιὰ πού δέν μπορεῖ νά γίνει μιὰ άκριβῆς άπογραφή τοῦ λεξιλογίου τοῦ παιδιοῦ, πού νά ἔχει γενική ἔφαρμογή, άναγκαστικά στηριζόμαστε στίς διαισθητικές ίκανότητες τοῦ δασκάλου, πού πρέπει νά ξέρει κάθε φορά νά προσδιορίζει ποιές λέξεις δέν ξέρουν τά παιδιὰ ἢ ποιές τίς μισοξέρουν. Τὸ δεύτερο εἶναι περισσότερο δύσκολο καί άπατηλό ἀπὸ τὸ πρῶτο. Γιάτὶ πολλές λέξεις, ὅλοι μας, τίς μισοξέρουμε ἢ νομίζουμε ὅτι τίς ξέρουμε. Θυμηθῆτε τὸ Σωκράτη. Αὐτὴ ἦταν ἡ δουλειά του. Νά βάλει τοὺς Ἀθηναίους νά σκεφτοῦν ἄν ξέρουν καλά ἐκεῖνο πού νομίζουν ὅτι κατέχουν. Ἐδῶ βρίσκειται ὑποχρεωτικά ἡ αντίφαση: ὀρισμένες οὐσιώδεις λέξεις δέ θά τίς ἀντικρίσουν ποτέ, ἐνῶ ἄλλες λέξεις, λιγότερο χρήσιμες, θά τίς συναντήσουν πολλές φορές. Καί ἔτσι, ἡ διδασκαλία γίνεται τυχαία. Τὸ ἴδιο τυχαία γίνεται καί τὸ μάθημα τῆς Ὀρθογραφίας. Πάρτε ἀπ' ἐδῶ ὡς ἐκεῖ. Αὐτὸ εἶναι τὸ συνηθισμένο μόντο τοῦ δασκάλου.

Προσπάθειες ὑπολογισμοῦ τοῦ παιδικοῦ λεξιλογίου ἔγιναν πολλές. Ἀναφέρουμε μερικές πού ἔγιναν στὰ Γαλλικά. Ἐγιναν καί στὰ Ἀγγλικά ἀνάλογες προσπάθειες, ἀλλά, ὅπως εἶπαμε καί πιὸ πάνω, αὐτὰ τὰ εὐρήματα δέν μποροῦν νά ἔχουν γενική ἔφαρμογή. Στὴ χώρα μας μιὰ τέτοια προσπάθεια ἔγινε ἀπὸ τὸν κ. Ἀγγελὸ Σαφαρίκα καί ἀπὸ τὸν ὑποφαινόμενο σχετικά μὲ τὸ βασικὸ ὀρθογραφικὸ λεξιλόγιο μόνο. Μοῦ φαίνεται ὅτι γίνεται κάτι σχετικὸ καί ἀπὸ τὸν κ. Λ. Κούλα.

Οἱ περισσότερες ἔρευνες ἔγιναν σέ παιδιὰ προσχολικῆς ἡλικίας καί άναγκαστικά θά στηριχτοῦμε πάνω σ' αὐτές, γιά νά τοποθετήσουμε τὰ ὄρια τοῦ παιδικοῦ λεξιλογίου.

Είναι πολλά τὰ προβλήματα πού δημιουργεί ένας τέτοιος ύπολογισμός και μιὰ τέτοια απογραφή. Γιατί δὲ φτάνει νὰ απογράψουμε τὶς λέξεις, πού κατὰ κάποιον τρόπο ἀναφέρει τὸ παιδί, πρέπει νὰ δοῦμε ἂν τὶς κατανοεῖ καὶ ἐδῶ εἶναι πού μπερδεύονται τὰ πράγματα.

Δανειζόμαστε ἕναν πίνακα ἀπὸ ἐργασία τῆς διδασ Descoedres ἀπὸ τὸ βιβλίο της «Ἡ ἀνάπτυξη τοῦ παιδιοῦ ἀπὸ τὰ 2—7 χρόνια». Ἀπογράφει τὸ λεξιλόγιο τριῶν παιδιοῶν, τὸ πρῶτο 7 ἐτῶν, τὸ δεύτερο 5 ἐτῶν καὶ τὸ τρίτο 2 ἐτῶν καὶ 9 μηνῶν καὶ βρίσκει ὅτι εἶναι στὸ 7 ἐτῶν 2903 λέξεις, στὸ 5 ἐτῶν 1954 λέξεις καὶ στὸ 2 ἐτῶν 9 μηνῶν 639 λέξεις.

Κάνει καὶ μιὰ ἄλλη ἀπογραφή, ὅπου προσπαθεῖ νὰ διακρίνει τὸν οἰκονομικὸ παράγοντα :

	0-2 1/2 ἐτῶν	3-3 1/2 ἐτῶν	4-4 1/2 ἐτῶν	5-5 1/2 ἐτῶν	6-6 1/2 ἐτῶν	7-7 1/2 ἐτῶν
Περιβάλλον- τα εὐπορα	990	1845	2480	2738	2997	3390
Περιβάλλον- τα λαϊκά	360	1440	2000	2257	2775	2960

Ἕνας ὑπόλογισμός ἄλλης μορφῆς ἔγινε ἀπὸ τοὺς I, καὶ E. Anfroy, πού βρίσκει ὅτι τὸ λεξιλόγιο ἑνὸς παιδιοῦ 7 ἐτῶν δὲν ξεπερνᾷ τὶς 4900 λέξεις καὶ τὶς 19800 στὰ 14 του χρόνια. Ὑπολόγισε ἀκόμη ὅτι τὸ λεξιλόγιο ἑνὸς ὠρίμου, δίχως εἰδικὴ παιδεία, εἶναι περίπου 25.000 λέξεις. Ὅλα αὐτὰ εἶναι λίγο ὡς πολὺ ἀυθαίρετα.

Τὸ παιδί πού ἐγγράφεται στὸ σχολεῖο, ἔχει μιὰ ἀποσκευὴ εὐχρήστων λέξεων γύρω στὶς 700—1000 καὶ πρέπει κατὰ τὴ διάρκεια τῆς σχολικῆς του φοίτησης νὰ αὐξηθεῖ τὸ λεξιλόγιό του στὶς 8.000—10.000 λέξεις. Ἄλλωστε ἡ ζωὴ ἔξω ἀπὸ τὸ σχολεῖο τοῦ προσφέρει ἀφθονες λέξεις κατὰ τρόπο ἐμπειρικό. Ἄν μαθαίνει καλὰ 6—8 λέξεις τὴν ἑβδομάδα, σὲ 160—180 ἑβδομάδες θὰ μάθει συστηματικὰ 1200 λέξεις. Ὡστόσο, στὴ διάρκεια τῶν μαθημάτων τοῦ λεξιλογίου θὰ ἀποκτήσει τὴν ἑξῆ τῆς σαφήνειας καὶ τῆς ἀκρίβειας, πού

θά τὸν ἐπιτρέπουν νὰ χρησιμοποιεῖ σωστά τὸ λεξιλόγιό του³.

Κριτήρια τοῦ ἐμπλουτισμοῦ τοῦ λεξιλογίου :

1) Ἡ πραχτική χρησιμότητα καὶ ἡ συχνότητα χρήσης τῶν λέξεων.

2) Ἀποφυγὴ τῶν σπανίων λέξεων.

3) Στὴν ἐπιλογὴ τῶν λέξεων θὰ μᾶς κατευθύνει καὶ ἡ σειρὰ ἐμφάνισης τῶν διαφόρων εἰδῶν τῶν λέξεων. Οἱ πρῶτες λέξεις τοῦ παιδιοῦ στὴν ἀρχὴ τῆς ὀμιλίας του εἶναι ὀνόματα, ὕστερα ρήματα καὶ τέλος ἐπίθετα. Ἡ πιὸ συγκεκριμένη λέξη εἶναι τὸ συγκεκριμένο οὐσιαστικό, γιατί ταυτίζεται μὲ τὸ ἀντικείμενο.

Τὸ πέρασμα ἀπὸ τῆ μοναδικῆ λέξη - φράση στὴ σύνθετη φράση μὲ δυὸ ἢ τρία στοιχεῖα προϋποθέτει κιόλας μιὰ ἀφαιρετικὴ προσπάθεια*⁴. Γιατὶ διακρίνει τὴν ἐνέργεια τοῦ ὑποκειμένου καὶ ἐνδεχόμενα τοῦ ἀντικειμένου. Τὸ συγκεκριμένο ἐπίθετο ποὺ ἐκφράζει ἕνα αἶσθημα ἢ μιὰ κρίση, ἐμφανίζεται πολὺ ἄργότερα. Ἡ χρῆση τῶν ἐπιθέτων προϋποθέτει κάποιαν ὠριμότητα: τὴν ἱκανότητα νὰ ξεχωρίζει τὶς ποιότητες τῶν ἀντικειμένων καὶ τὴν ἱκανότητα ν' ἀφαιρεῖ τὶς ποιότητες αὐτὲς ἀπὸ τὰ πράγματα, στὰ ὁποῖα εἶναι δεμένες.

Τὸ παιδί τῶν 8—9 ἐτῶν δὲν εἶναι ἱκανὸ ν' ἀφομοιώσει λέξεις ποὺ δηλώνουν κρίση ἢ αἶσθημα.

Αὐτὸ ὅμως δὲ σημαίνει ὅτι τὰ ἐπίθετα εἶναι οἱ πιὸ ἀφηρημένες λέξεις. Κάποτε τὰ οὐσιαστικά εἶναι περισσότερο ἀφηρημένα ἀπὸ τὰ ἐπίθετα. Τὸ παιδί καταλαβαίνει τί εἶναι ἕνας «λυπημένος» ἄνθρωπος ἢ ἕνας ἀφοσιωμένος ὑπηρέτης. Δὲν καταλαβαίνει ὅμως τί εἶναι «ἡ λύπη»⁵.

Θὰ ῥθει ὅμως ἡ ὥρα καὶ αὐτῶν τῶν λέξεων, καὶ τότε ὀλοκληρώνεται ὁ ρόλος τοῦ σχολείου. Ἀλλὰ δὲν πρέπει νὰ βιάζουμε τὰ πράγματα. Τὸ παιδί βρίσκεται κοντὰ στοῦ συγκεκριμένου. Ἡ σκέψη του εἶναι δεμένη μὲ τὸ συγκεκριμένο. Ὅταν λέμε ὅτι πρέπει τὸ παιδί νὰ μάθει μιὰ λέξη, δὲν ἐν-

* Κοίταξε, γιὰ τὴ μεγάλη σημασία αὐτῆς τῆς προσπάθειας στὸ τέλος τοῦ κεφαλαίου, σημείωση ἀρ. 4, σχόλιο τοῦ Jerome Bruner.

νοούμε ότι πρέπει να μάθει τη σημασία αυτής της λέξης και τίποτε περισσότερο. Πρέπει ή λέξη να περάσει μέσα στη χρήση του παιδιού, να τη χρησιμοποιεί. Είναι γνωστό ότι κατέχουμε διπλάσιο αριθμό λέξεων απ' όσες χρησιμοποιούμε. Γι' αυτό το λόγο μιιά λέξη που χρησιμοποιείται έχει διπλή αξία. Έτσι, διευκολύνουμε το παιδί αργότερα να γράψει. Αν μάθει όχι μόνο να καταλαβαίνει τη σημασία των λέξεων, αλλά και να τις χρησιμοποιεί, τότε τον βοηθούμε να γράψει με μεγαλύτερη άνεση. Έχοντας ύποψη την αρχή της αναλογίας από γλωσσολογική άποψη, καταλαβαίνουμε γιατί τόσο συχνά καταφεύγει το παιδί στην αρχή αυτή. Αυτό όμως, αν και το διευκολύνει, το οδηγεί σε ανεπίτρεπτους νεολογισμούς.

Έδω μπορούμε να αναζητήσουμε και τις ευθύνες του σχολείου. Το παιδί συναντά στο βιβλίο του «πλείστες» αφηρημένες λέξεις. Και στο Άλφαβητάριο ακόμη συναντούμε πολλές αφηρημένες λέξεις που δεν τις καταλαβαίνει το παιδί. Πρέπει να γνωρίζουμε ότι τότε μόνο οι λέξεις συνειρονται στη σκέψη μας, όταν γίνουν καλά γνωστές.

Έρμηνεία των λέξεων. Για να διδάξουμε τη λέξη, πρέπει ν' ακολουθήσουμε μιάν όρισμένη διαδικασία. Μπορούμε να απευθυνθούμε είτε στην παρουσίαση του αντικειμένου, π.χ. αυτό λέγεται τραπέζι ή είναι τραπέζι, είτε στις ιδιότητες των πραγμάτων, αν πρόκειται για επίθετα, είτε στις ενέργειες, αν πρόκειται για ρήματα. Όλα αυτά αν πρόκειται για συγκεκριμένες λέξεις. Αν πρόκειται για αφηρημένες λέξεις, χρησιμοποιούμε τον όρισμό⁶ ή αναφερόμαστε στο νόημα του κειμένου, ή ακόμη στη συσχέτιση με λέξεις γνωστές που αναφέρονται στην ίδια ή αντίθετη ιδέα*.

Έφαρμογή

Για να γίνει ή λέξη κτήμα των παιδιών, πρέπει να χρησιμοποιηθεί μέσα στη φράση προφορική ή γραπτή.

Σχέδιο: Παρατήρηση ενός κειμένου ή μιās πραγματικό-

* Κοίταξε στη σημείωση αριθμ. 6 σχόλιο του Vygotsky, για τον όρισμό.

τητας. Αυτό θα μάς οδηγήσει → στην εξήγηση της λέξης και → στην εφαρμογή της.

Παραδείγματα :

1) Με το ρήμα :

Διδάσκουμε το ρήμα **όροθετώ**. 'Ο δάσκαλος σχηματίζει με βηματισμό ένα τετράγωνο ή με κιμωλία στο πάτωμα. 'Η παίρνει ένα σπάγγο και χωρίζει μια όρισμένη επιφάνεια στον κήπο ή και στην αίθουσα ή χωρίζει στην άμμοδόχο με ξυλάκια μιάν όρισμένη περιοχή. 'Αναφέρεται στη διάκριση τών συνόρων ενός χωραφιοῦ, μιᾶς αὐλῆς ή και τών συνόρων μιᾶς χώρας.

2) Με το επίθετο :

Γιά νά δώσουμε τήν ἔννοια τοῦ ἐπιθέτου **λείος**, βάζουμε τὸ παιδί νά πιάσει μέ τήν παλάμη του μιὰ σανίδα πλανισμένη καί ἀπλάνιστη γιά νά δεῖ τή διαφορά. 'Αναφέρει παραδείγματα ἄλλων ἐπιφανειῶν, πού εἶναι λείες ή ἀνώμαλες.

Γιά τὰ οὐσιαστικά παρουσιάζουμε τὸ ἀντικείμενο τὸ ἴδιο ή τήν εἰκόνα του. 'Αν τοῦτο εἶναι δύσκολο, χρησιμοποιῶμε τὸ κείμενο τὸ ἴδιο, τὸ ὁποῖο ὅπωςδήποτε βοηθάει στήν ἐρμηνεία.

Σημειώσεις :

1. Charles Houdiard : Le Vocabulaire à l'école primaire, Paris 1955.

Παρακάλεσα τὸ συνάδελφό μου κ. Λεωνίδα Βελιαροῦτη καί μετέφρασε μερικά ἀποσπάσματα τοῦ ἐξαιρετικά χρήσιμου αὐτοῦ βιβλίου τοῦ Γάλλου ἐπιστήμονα.

2. Τὸ ἴδιο, ὅπως πῶς πάνω.

3. Τὸ ἴδιο, ὅπως πῶς πάνω.

4. Jerome Bruner : Toward a Theory of Instruction : Κατὰ τή διάρκεια τοῦ δευτέρου ἔτους, παρατηρεῖ ὁ Bruner, τὸ παιδί ἀναπτύσσει αὐτὴ τήν παράξενη καί γεμάτη δύναμη κατασκευή : τή φράση μέ μιὰ λέξη. Μέ μιὰ λέξη πού εἶναι ὀλόκληρη φράση. 'Αν παρακολουθοῦμε τήν πορεία ἀνάπτυξης τοῦ παιδιοῦ θά ἀνακαλύψουμε ὅτι μιάν ὀρισμένη μέρα, πού θά πρέπει νά καθιερωθεῖ γιά νά γιορτάζεται κάθε χρόνο, τὸ παιδί κατὰ τρόπο μυστηριώδη κατασκευάζει μιὰ «συντακτικὴ φράση». 'Απ' αὐτὴ τή μέρα τὸ παιδί

κατευθύνεται από τέτοιες άξονικές λέξεις, λέξεις άξονες, στο λεξιλόγιό του. Αυτό σημαίνει, ότι το παιδί δέν έμαθε άπλώς νά λέγει κάτι, αλλά άπόκτησε ένα πολυδύναμο έργαλειό συνδυασμού έμπειριών, πού θα τόν βοηθήσει νά οργανώσει τις σκέψεις του πάνω στα πράγματα. Είναι τά πρώτα στοιχεία μιás Συνδυαστικής Γραμματικής.

5. Charles Houdiard: Τό ίδιο, όπως πύ άνω.

6. Lev. Semenovich Vygotsky: **Ή μέθοδος του ΄Ορισμού.**

Ή μέθοδος του ΄Ορισμού έχει πολλά μειονεκτήματα. Δέν μās έπιτρέπει νά σπουδάσουμε σ' όλο του τό βάθος την πορεία κατάκτησης τής έννοιας. "Όταν δίνουμε τόν όρισμό πριν νά προηγηθεί άνάλυση, έρμηνεία, έπαγωγική συζήτηση, είναι σά νά καταπιανόμαστε με την τελική μορφή μιás πορείας, ύποτιμώντας τό δυναμισμό και την άνάπτυξη τής πορείας αύτης καθαυτής. ΄Αντί νά ξανοίξουμε τού παιδιού τή σκέψη, δίνουμε μιá άπλή άνακατασκευή έτοιμοπαράδοτων όρισμών και τίποτε περισσότερο. ΄Ο τρόπος αύτός μπορεί νά μās δώσει τό ύψος τής γλωσσικής άνάπτυξης, όχι όμως και τής πνευματικής άνάπτυξης, στην άληθινή της σημασία. ΄Ακόμη με τή μέθοδο αύτή και με την άποκλειστική χρήση των λεκτικών έξηγήσεων, δέν έπιτυγχάνουμε νά δοϋμε τις έμπειρίες, πού με βάση τις αισθήσεις, προκάλεσαν τή γέννηση τής έννοιας. Γιατί τό ύλικό πού άποκτήθηκε με τις αισθήσεις και ή λέξη (έννοια) είναι μέρη άπαραίτητα τού σχηματισμού τής έννοιας. "Όταν σπουδάζουμε τη λέξη ξεχωριστά άπό τις έμπειρίες, τοποθετούμε την πορεία πάνω σέ άπλό λεκτικό επίπεδο και κάνουμε κάτι πού είναι αντίθετο άπό τή σκέψη τού παιδιού.

ΠΑΡΑΤΥΠΩΜΑΤΑ ΚΑΙ ΑΒΛΕΨΙΕΣ

Σημειώνουμε τὰ παρατυπώματα καὶ τὶς σπουδαιότερες ἀβλεψίες.

Σελίδα	σειρά			
7	5	διδασκτικὴ	διάβαζε	διδασκτέα
66	27	ἀυγατίζου	»	ἀβγατίζου
85	26	1903	»	1908
96	19	ἐνώματωματωμένες	»	ἐνώματωμένες
101	20	ἀπαιτεῖ	»	ἀπαιτεῖ,
102	25	τὸ γράψιμό τους,	»	τὸ γράψιμό τους

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

		Σελ.
Εισαγωγή		7
Κεφάλαιο	1 'Ο όρισμός του ανθρώπου	» 11
»	2 Τί είναι γλώσσα;	» 14
»	3 Τò γενετικό πρόβλημα	» 20
»	4 Τί λένε οί γλωσσολόγοι	» 23
»	5 Τί λένε οί Ψυχολόγοι	» 29
»	6 Τί λένε οί Φυσιολόγοι	» 33
»	7 'Η θεωρία του Παυλώφ. Τò πρώτο καί δεύτερο σύστημα σηµάνσεως	» 37
»	7α 'Αντίληψη και Γλωσσική ανάπτυξη	» 47
»	8 'Η εξέλιξη της όμιλίας στο παιδί	» 60
»	9 'Ανωμαλίες της όμιλίας στην παιδική ήλικία.	» 70
»	10 'Η μητρική γλώσσα	» 79
»	11 Προφορικός και γραπτός λόγος	» 94
»	12 'Η ανάγνωση	» 108
»	13 Τò λεξιλόγιο	» 134

ΑΛΛΑ ΒΙΒΛΙΑ ΤΟΥ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ

1. «Παιγνιώδεις μορφές εργασίας στο Δημ. Σχολείο».
2. «Πώς έδιδαξα στην πρώτη τάξη».
3. «Θέματα για παιδαγωγικά συνέδρια».
4. «Παιδαγωγικά σχεδιάσματα».
5. «Βασικό Όρθογραφικό Λεξιλόγιο» βιβλίο για το δάσκαλο.
Τεύχη Α, Β και 1, 2.

