

# ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

*Μήγαρις έχω άλλο στο νου μου  
πάρει ελευθερία και γλώσσα;  
Δ. Σολωμός*



*Επιστοασία: Κ. Ν. Παπανικολάου*

ΚΕΙΜΕΝΑ ΤΩΝ:

Κ. Ν. Παπανικολάου

Κ. Μπαλάσκα

Γ. Ι. Θανάπουλου

Αργ. Καραπέτσα

Α. Γ. Καραγιώργη

Κ. Δ. Πόρποδα

Σ. Ν. Παντελή

Ηλ. Γ. Ματσαγγούρα

Αντ. Η. Σακελλαρίου

Ν. Γρηγοριάδη

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ: Γ. Χ. Σακελλαριάδης, Αλ. Ζερβού, Ηλ. Γ. Ματσαγγούρας, Ι. Ν. Μπαλής, Αν. Η. Σακελλαρίου

ΕΤΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ. 4

ΑΘΗΝΑ ΧΕΙΜΩΝΑΣ 1984

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι του περιοδικού ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ

# ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

ΕΚΔΟΣΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ «ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ»  
ΓΡΑΦΕΙΑ: ΑΚΑΔΗΜΙΑΣ 57, 10679 ΑΘΗΝΑ, τηλ. 3636007  
ΣΥΝΔΡΟΜΗ: Εσωτερικού 400, Κύπρος 500  
Εξωτερικού Ευρώπη 800, Αμερική 1000  
Τραπεζών, Νομικών προσώπων κτλ. 1000

Τα κείμενα που έχουν υπογραφή εκφράζουν τις απόψεις των συγγραφέων.  
Η επιλογή της ύλης γίνεται από επιτροπή.

Η ΓΛΩΣΣΑ, όπως και η ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ, δεν είναι κερδοσκοπική έκδοση.

Υπεύθυνος σύμφωνα με το νόμο Κ. Ν. Παπανικολάου, Πατησίων 339 Ε  
Αθήνα

Για πληροφορίες: Τηλ. 3636007  
Τρίτη και Πέμπτη 10-12 π.μ. και  
Δευτέρα-Παρασκευή 5-8 μ.μ.

GLOSSA  
Periodical review on linguistic problems  
Address: Akadimias 57, 10679 Athens, Greece

# ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Κ. Ν. Παπανικολάου, Προσπάθεια οριοθέτησης .....	3
Κ. Μπαλάσκα, Σχέδιο για μια εισαγωγή στη γλωσσο-λογική σκέψη .....	5
Γ. Ι. Θανόπουλου, Το λογοτεχνικό ενδιαφέρον των Μυκηναϊκών κειμένων .....	14
Αργ. Καραπέτσα, Τί είναι η Νευρογλωσσολογία .....	18
Α. Γ. Καραγιώργη, Η αξιοποίηση καταστάσεων ζωής για τη γλωσσική αγωγή του παιδιού .....	27
Κ. Δ. Πόρποδα, Γνωστικές λειτουργίες στη μάθηση του γραπτού λόγου .....	30
Σ.Ν. Παντελή, Γλώσσα και ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών .....	49
Ηλ. Γ. Ματσαγγούρα, Η Ερώτηση στη διδακτική πράξη .....	59
Αντ. Η. Σακελλαρίου, Το γλωσσικό μάθημα στη Μ.Ε.-Γαλλία .....	64
Ν. Γρηγοριάδη, Γλωσσική διδασκαλία .....	67
Σχόλια .....	79

### ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΗ

Στο τεύχος 29 (Μάρτιος) της ΝΕΑΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ θα δημοσιευτούν τα πρακτικά του συνεδρίου για «τα Αρχαία Ελληνικά στη Μέση Εκπαίδευση» που οργάνωσε η επιστημονική ένωση «ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ» στις 21 και 22 Νοεμβρίου 1983 στην αίθουσα τελετών του Πειραματικού σχολείου του Πανεπιστημίου Αθηνών.

### ΔΙΟΡΘΩΣΗ

Στο κύριο άρθρο του τρίτου τεύχους να διορθωθούν:

1. Στην όγδοη αράδα και την των: να διαγραφεί το την.
2. Στην έκτη αράδα από το τέλος αντί ανυπαρξία να γραφεί αυθυπαρξία.

## ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗΣ

Είναι κοινός τόπος το ότι όσον καιρό η νεοελληνική γλώσσα βρισκόταν στην αγωνιστική της περίοδο, το επίπεδο ομοφυχίας των δημοτικιστών παρουσίαζε εικόνα σχετικής ομοιογένειας. Από την ώρα όμως που έγινε η επίσημη γλώσσα του κράτους, σα να απελευθερώθηκαν τα δαιμόνια που ήταν ως τότε αποτραβηγμένα στο περιθώριο του αγωνιστικού πνεύματος κι όρμησαν ανενδοίαστα στο στίβο.

Η επόμενη φάση ήταν η αντί-δράση των εφesusχασμένων πριν κι αποφισωμένων στον αγώνα δημοτικιστών, των λογοτεχνών, μερικών νεόκοπων οπαδών κι άλλων σχετικών ή άσχετων με βιβλία, με δημοσιογραφικές έρευνες, με άρθρα κτλ. που όλα τους στηρίζονταν σε μιαν ασαφή θέση για κινδύνους ή αλλοιώσεις ή καταστρατηγήσεις της γλώσσας και τα όμοια. Θα πω αμέσως ότι αναγνωρίζω σ' όλους καλή προαίρεση και το δικαίωμα να έχουν τη γνώμη τους. Ο στίβος είναι ανοιχτός κι όποιος μας πείσει με τα επιχειρήματά του θα κερδίσει τον κότινο, αν και η ζωή τραβάει το δρόμο της κι αυτή νομίζω ότι θα δώσει τελικά τη λύση.

Στο κύριο ετούτο άρθρο του πρώτου τεύχους της δεύτερης χρονιάς του περιοδικού θα επιχειρήσω μιαν οριοθέτηση των σημερινών τάσεων με την επιφύλαξη ότι δεν μπορείς από τα ίδια τα πράγματα που κοχλάζουν, να πλησιάζεις προς κάποια πληρότητα.

Σχημάτιστα λοιπόν τη γνώμη ότι οι τάσεις που έχουν διαμορφωθεί είναι σχηματικά οι ακόλουθες:

1. Οι πιστοί της «γνήσιας» δημοτικιστικής παράδοσης: μόνο που σήμερα δεν είμαι και τόσο βέβαιος για τις «γνησιότητες».
2. Αντίπαλο δέος δεν υπάρχει πια: μόνο που στη χορεία αυτή των «πάλαι ποτέ» καθαρολόγων ανήκουν τώρα αρκετοί που διεκδικούν κι αυτοί μια θέση στον ήλιο της γλώσσας: υπεραμύνονται της παρουσίας παλαιότερων γλωσσικών τύπων και δομών με το δικαιολογητικό της γλωσσικής συνέχειας. Θεμιτές ως ένα σημείο οι απόψεις τους.
3. Οι νεόκοποι δημοτικιστές που δεν αντιλαμβάνονται ότι η γλώσσα δημιουργείται από τη ζωή και τις ανάγκες της κι εννοούν να κινούνται στον παράλληλο του αγωνιστικού παρελθόντος ανυποφίαστοι κι αθώοι!
4. Οι τεχνίτες του λόγου κι οι άνθρωποι του πνεύματος που τους εκχωρούν μιαν ανεξέλεγκτη ελευθερία για πολλούς και διάφορους λόγους δημιουργικούς, υφολογικούς κτλ.
5. Τέλος έχουμε το μεγάλο πλήθος που συναποτελείται από το λαό, δημιουργό και διαμορφωτή της γλώσσας, και όλους τους άλλους που ακολουθούν σε γενικές γραμμές την κρατική γλωσσική πολιτική, ενώ αντιμετωπίζουν το πρόβλημα της συνέχειας όχι με την προσκόλληση σε ορισμένα στε-

ρεότυπα, αλλά με το να δέχονται τα στοιχεία αυτά ως δυναμικές παρουσίες που είναι απαραίτητα, αρκεί να προσαρμόζονται προς το σύγχρονο γλωσσικό αίσθημα και τη γραμματική της νεοελληνικής γλώσσας - η λειτουργική ένταξή τους είναι η πρώτη αρχή, αλλά κι οι πιθανές ανακατατάξεις των γλωσσικών φαινομένων η δεύτερη.



Είναι εντελώς εξωπραγματικό να αρνηθεί κανένας την ύπαρξη ορισμένων γεγονότων όπως την κυριαρχία της καθαρεύουσας για μεγάλο χρονικό διάστημα στο δημόσιο βίο της χώρας και σε ένα μέρος του πνευματικού κόσμου που είχε σαν αποτέλεσμα τον επηρεασμό της δημοτικής σε καίρια σημεία, όπως το λεξιλόγιο, τη δομή του λόγου, τη χρησιμοποίηση τύπων αρχαιοκλιτών κτλ. Επίσης το ότι η νεοελληνική γλώσσα είναι κατευθείαν απόγονος της αρχαιοελληνικής είναι ένα άλλο γεγονός αναμφισβήτητο.

Τί θα κάνουμε με τα υπαρκτά αυτά προβλήματα είναι ένα ζητούμενο, γιατί το να τα παραμερίσουμε ή να τα αγνοήσουμε ή να τα αρνηθούμε είναι μάταιος κόπος, αφού αυτά λειτουργούν ανεξάρτητα από οποιαδήποτε δική μας πρόθεση. Να τα καταργήσουμε και ν' αποθέσουμε τις ελπίδες μας στη δεύτερη γενιά που δε θα ξέρει τίποτα γι' αυτά είναι μια λύση όχι και τόσο υπεύθυνη, αφού κανένας λαός δεν ακολούθησε αυτό το δρόμο για την παλαιότερη γλωσσική ιστορία του.

Τότε τί θα κάνουμε γενικά, αλλά και ειδικά, προπαντός στο σχολείο; Η δική μου πρόταση είναι η εξής: να καθιερώσουμε ένα μάθημα που να το ονομάσουμε «ελληνική γλώσσα και γραμματεία». Πώς θα το οργανώσουμε είναι ένα πρόβλημα και μια πολύ ενδιαφέρουσα, πιστεύω, εμπειρία αναγωγής του στις σωστές διαστάσεις του. Ας ελπίσουμε ότι «οι τα πρώτα φέροντες» σήμερα θα αντιληφθούν την ηθική ευθύνη που έχουν απέναντι στην τρισεπταετή ιστορία μας —κοινός τόπος βέβαια που είναι όμως η δική μας πραγματικότητα— και θα κάμουν το χρέος τους.

## Κώστα Μπαλάσκα

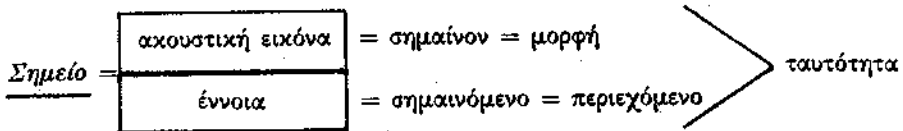
### ΣΧΕΔΙΟ ΓΙΑ ΜΙΑ ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΟ-ΛΟΓΙΚΗ ΣΚΕΨΗ

1. *Λόγος-Λογική.* Η «λογική» ως όρος, παράγεται από τη λέξη λόγος. Ο «λόγος» στην ελληνική γλώσσα είναι έννοια πολυσήμαντη αλλά οι κύριες σημασίες της είναι η ομιλία και η σκέψη. Η σκέψη βρίσκεται μέσα στην ομιλία (*pensée discursive*) και η ομιλία είναι το πρωταρχικό και το φυσικότερο όχημα της σκέψης. Ακόμη και όταν σκεπτόμαστε, μιλάμε. Έχει αποδειχτεί μάλιστα ότι, όταν σκεπτόμαστε, γίνονται στα φωνητήρια όργανα του ανθρώπου οι ίδιες διεργασίες (κινήσεις) που γίνονται και όταν μιλάμε. Ο «ενδιάθετος λόγος» είναι εξίσου λόγος (= σκέψη + γλώσσα). Η ομιλία είναι φωναχτή σκέψη· η σκέψη είναι σιωπηρή ομιλία.<sup>1</sup>

2. *Γλώσσα και σκέψη.* Η γλώσσα και η σκέψη είναι αεχώριστα δεμένα. Είναι, όπως είπε χαρακτηριστικά ο θεμελιωτής της σύγχρονης Γλωσσολογίας Ferdinand de Saussure, «σαν ένα φύλλο χαρτί». Μπορούμε να το δούμε από τη μια ή από την άλλη μεριά (σελίδα) του, αλλά δε μπορούμε αυτές τις δυο μεριές να τις ξεχωρίσουμε.<sup>2</sup> Έτσι, η γλώσσα δεν είναι «ένδυμα» αλλά το ίδιο το σώμα της σκέψης. Πρέπει ωστόσο να διευκρινίσουμε ότι ως «γλώσσα» δεν εννοούμε μόνο τη φυσική γλώσσα αλλά και τα ποικίλα υποκατάστατά της, που μπορούν να λειτουργήσουν ως κώδικες και να μεταδώσουν μηνύματα, που κινητοποιούν δηλαδή το όλο σύστημα της επικοινωνίας των ανθρώπων. Οι κωφάλαλοι π.χ. έχουν δικό τους γλωσσικό υποκατάστατο με ειδικά «σημεία». Κάθε γλώσσα είναι «σύστημα σημείων».<sup>3</sup>

3. *Η έννοια του σημείου.* Σημείο γενικά είναι ένα αισθητό γεγονός που μας επιτρέπει να αναγνωρίσουμε ένα άλλο μη άμεσα αισθητό. Μια φωτογραφία π.χ. μας επιτρέπει να αναγνωρίσουμε ένα πρόσωπο. Στο γλωσσικό σύστημα, σημείο είναι το αεχώριστο δέσιμο μιας ακουστικής (για τον προφορικό) ή οπτικής (για το γραπτό λόγο) εικόνας με μια έννοια. Η εικόνα είναι το αισθητό γεγονός, η υλική παράσταση που ανάγει στο μη αισθητό, στο «πνευματικό». Έτσι, αυτά τα δυο (αισθητό και μη αισθητό, υλικό και πνευματικό) ταυτίζονται. Η εικόνα είναι το σημαίνον, η έννοια είναι το σημαινόμενο. Η εικόνα είναι η μορφή, η έννοια είναι το περιεχόμενο. Το σημαίνον λοιπόν ταυτίζεται με το σημαινόμενο, η μορφή ταυτίζεται με το περιεχόμενο. Με τον τρόπο αυτό είναι δυνατή η επικοινωνία για όσους χρησιμοποιούν τον ίδιο κώδικα, δηλαδή το ίδιο σύστημα σημείων. Διαφορετικά η επικοινωνία δεν είναι δυνατή, το μήνυμα δεν μεταδίδεται, διότι τα σημαίνοντα δεν ανάγουν σε σημαινόμενα. Μένουν μόνο εικόνες.

Σχηματοποιώντας, έχουμε:



4. *Λόγος και Ψυχολογία.* Είναι γνωστό το περίφημο πείραμα του Ρανβιν με το οποίο απέδειξε ότι ένα ουδέτερο ερέθισμα (ένας ήχος κουδουνιού) μπορεί να αντικαταστήσει ένα φυσικό ερέθισμα (τροφή, κρέας) και να προκαλέσει στο σκυλί την ίδια φυσιολογική λειτουργία (έκκριση σάλιου). Το βασικό αυτό πείραμα είχε πάρα πολλές συνέχειες και πολύ σημαντικές συνέπειες. Για το θέμα που μας απασχολεί φανερώνει ότι : Ένα ουδέτερο ερέθισμα (π.χ. μια λέξη) μπορεί να αντικαταστήσει ένα φυσικό ερέθισμα και να προκαλέσει ανάλογες λειτουργίες. Έτσι η λέξη «γάλα» π.χ. είναι δυνατό να συνδεθεί στο νήπιο με το ίδιο το πράγμα (το γάλα), σπότε στη συνέχεια μόνο η λέξη θα μπορεί να ανακαλεί το πράγμα. Η λέξη με τον τρόπο αυτό (δηλ. το ουδέτερο ερέθισμα) γίνεται υποκατάστατο του πραγματικού, γίνεται σημείο. Κατά τον ίδιο τρόπο όλη η γλώσσα γίνεται «δευτερο σύστημα σηματοδότησης», όπως λέει ο Ρανβιν,<sup>4</sup> που αντικαθιστά εντελώς το πρώτο, δηλαδή τα ίδια τα πράγματα. Η κάθε λέξη λοιπόν είναι «αφαίρεση πραγματικότητας» και ταυτόχρονα γενίκευση. Η λέξη «κρέας» π.χ. αντικαθιστά το πραγματικό κρέας (=αφαίρεση πραγματικότητας), ανακαλεί όμως το ίδιο το κρέας με τρόπο γενικευμένο (οποιοδήποτε κρέας). Έτσι η πραγματικότητα μετατρέπεται σε λόγο· το πραγματικό γίνεται λογικό, το υλικό γίνεται πνευματικό.

5. *Παιδευτικές συνέπειες.* Από τα προηγούμενα γίνεται φανερό ότι: α) Όσο περισσότερες λέξεις μαθαίνει ο άνθρωπος, τόσο μεγαλύτερο ποσοστό της πραγματικότητας αφομοιώνει. β) Όσο περισσότερες λέξεις μαθαίνει ο άνθρωπος, τόσο περισσότερο μεγαλώνουν οι δυνατότητες για νέες συνδέσεις, δηλαδή για συνδυασμούς των λέξεων μεταξύ τους. Οι συνδέσεις όμως αυτές, οι συνδυασμοί αυτοί των λέξεων είναι προτάσεις και συλλογισμοί, δηλαδή σκέψη. Άρα : Η μόρφωση του ανθρώπου γίνεται με λέξεις. Ο πλουτισμός του λεξιλογίου παρέχει τη δυνατότητα για νέες και πιο πολύπλοκες συνδέσεις, δηλαδή γνώσεις, ιδέες, σκέψη. Αρκεί το λεξιλόγιο να μη πλουτίζεται επιφανειακά αλλά με ταυτόχρονη γνώση είτε του πράγματος (όταν η εποπτικότητα είναι δυνατή) είτε του σημειωμένου (με όσο γίνεται πληρέστερο ορισμό).

Όπως η διαδικασία της μόρφωσης στον άνθρωπο έτσι και η διαδικασία του πολιτισμού στην ανθρωπότητα προχωρεί με λέξεις. Ο πνευματικός μόχθος του ανθρώπου (του επιστήμονα κυρίως) για βαθύτερη κατανόηση και ερμηνεία της πραγματικότητας κρυσταλλώνεται τελικά σε κάποιες νέες λέξεις που σαν «τύποι» (Μαθηματικοί, Φυσικοί, Χημικοί) κλείνουν μέσα τους όλη τη διεργασία που προηγήθηκε. Γενικό συμπέρασμα: Η γλωσσική διδασκαλία δεν είναι απλώς ένα μορφωτικό αγαθό, αλλά η συνισταμένη όλων των μορφωτικών αγαθών και τελικά η ίδια η «μόρφωση».

6. *Λόγος και κοινωνία.* Ο άνθρωπος πέρασε στη «λογική» φάση της εξελικτικής πορείας του χάρη στην κοινωνική ζωή του. Και βέβαια ο άνθρωπος μπορεί να είναι «φύσει» πολιτικό ον και «συζήν πεφυκός» αλλά τόσο ο Πλάτων όσο και ο Αριστοτέλης θεωρούν την κοινωνική ζωή ως συνέπεια και προίον της ανάγκης.<sup>5</sup> Η κοινωνική ζωή, οι απαιτήσεις της εργασίας και της συνεργασίας συνετέλεσαν στο να διαμορφωθούν σταδιακά οι ανθρώπινες ιδιότητες σύμφωνα με το πνεύμα του νόμου που διατύπωσε ο Lamarck : «Η ανάγκη δημιουργεί το όργανο». Έτσι η κοινωνική ζωή και η λογική σκέψη προχωρούν μαζί. Η λογική σκέψη αντανακλά κάθε φορά τα δεδομένα και τις απαιτήσεις της κοινωνικής ζωής.

Η κοινωνική ζωή όμως δε νοείται χωρίς κάποια πολιτική οργάνωση. Οι παρατηρήσεις στις αρχαίες κοινωνίες, και μάλιστα στις ελληνικές, δείχνουν ότι η πορεία της λογικής σκέψης παρακολουθεί τα πολιτικά σχήματα.<sup>6</sup> Ο Μ. Detienne έδειξε



πειστικά ότι στις παλιότερες ελληνικές κοινωνίες ο λόγος είναι προνόμιο ορισμένων ατόμων που θεωρούνται «θεόπνευστα». Τέτοια άτομα ήταν οι βασιλιάδες, οι ιερείς-μάγοι και οι ποιητές. Αυτοί αντλούν το λόγο τους κατευθείαν από το Θεό, άρα ο λόγος τους είναι λόγος του θεού. Γι' αυτό ο λόγος τους είναι η αλήθεια και κατασυνέπεια είναι αυτόχρονα νόμος και πράξη. Αντίλογος δε νοείται. Αργότερα οι πολεμιστές, που σχημάτισαν ξεχωριστή τάξη, αρχίζουν να μοιράζουν το λόγο μεταξύ τους και να κατακτούν το δικαίωμα του λόγου. Έτσι ο λόγος αρχίζει να γίνεται διάλογος. Το πέρασμα από το λόγο-αλήθεια, νόμο και πράξη (είτε και έγιναν) στο λόγο-διάλογο, συστοιχεί με το πέρασμα από τις αυταρχικές σε δημοκρατικότερες πολιτικοκοινωνικές δομές.<sup>7</sup> Όσο η δημοκρατία θεμελιώνεται και προχωρεί, ο διάλογος διευρύνεται. Με τον καιρό, όλοι οι ελεύθεροι Αθηναίοι πολίτες θα αποκτήσουν —θεωρητικά τουλάχιστο— ίσο δικαίωμα στο λόγο. Ο λόγος δε θα είναι πια η έκφραση της μιας (μόνης και απόλυτης) αλήθειας, αλλά της αμφισβητούμενης και αμφιλεγόμενης «αλήθειας» (πάντα σχετικής), που καταφέρνει να βγει επικρατέστερη μέσα από την επίμονη ζήτηση και την πάλη των διαφορετικών τάσεων.

7. *Η αυτονομία του λόγου.* Στην ανάπτυξη της λογικής σκέψης συντελούν οι συνθήκες ελευθερίας και δημοκρατίας που επιτρέπουν να εκδηλωθεί ο αντίλογος, ο διάλογος, η κριτική. Η δημοκρατική (αντιαυταρχική) λοιπόν δομή ενός συστήματος είναι η ευνοϊκότερη συνθήκη για την ανάπτυξη του λόγου, της λογικής σκέψης. Ας παρακολουθήσουμε το φαινόμενο στην Αθηναϊκή δημοκρατία, που παρουσιάζει πολλές αναλογίες με τις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες. Όταν έγινε πια συνείδηση ότι κανένας λόγος δε μονοπωλεί την αλήθεια αλλά ο κάθε λόγος μπορεί να γίνει ή να μη γίνει αλήθεια ανάλογα με την πειστική δύναμη που διαθέτει, ο λόγος γίνεται όπλο στη μάχη της επιβολής των ιδεών και των θέσεων, και φυσικά των συμφερόντων που, συνειδητά ή ασυνειδητά, καλύπτουν. Έτσι η λογική σκέψη περιβάλλεται με μια «συγκινησιακή χρήση» της γλώσσας, που ασκεί μια «μαγεία» (άρα μια ψυχολογική βία) στους άλλους καλύπτοντας το λογικό με το συναίσθημα. Φορτισμένος συγκινησιακά ο λόγος γοητεύει, παρασύρει συναισθηματικά, αντί να πειθεί λογικά, και εξαπατάει όχι μόνο με την καλή έννοια της «δίκαιης απάτης», που γίνεται με την ποίηση π.χ., αλλά και με την έννοια της «κακής απάτης».<sup>8</sup> Ο λόγος, «δυνάστης μέγας», γίνεται ο «τύραννος» της κοινωνικής ζωής των ανθρώπων και αυτός που κατέχει τη δύναμή του, κυριαρχεί. Αναπτύσσεται λοιπόν η ρητορική τέχνη, που διδάσκει τρόπους και τεχνάσματα για να γίνεται ο λόγος πειστικός, αφού μόνο η πειθώ και όχι η αλήθεια επιβάλλεται τελικά. Και η ίδια δηλαδή η αλήθεια για κάποιο ζήτημα (σε μια δίκη π.χ.) αν δεν παρουσιαστεί πειστικά, κινδυνεύει να χαθεί. Επιπλέον έρχεται και ο πόλεμος (Πελοποννησιακός) που σαρώνει όλες τις αξίες και κάνει τους ανθρώπους να αλλάζουν ακόμη και τις σημασίες των λέξεων, όπως γράφει ο Θουκυδίδης,<sup>9</sup> κατά το συμφέρον τους. Ο λόγος λοιπόν καταντά μια αυτόνομη και ανερχόμενη δύναμη.

8. *Λόγος και ηθική.* Μέσα σε μια τέτοια «κρίση του λόγου» ο Σωκράτης (και ο Πλάτων βέβαια) αγωνίζεται μάταια να βρει και να κρατήσει κοινά αποδεκτούς ορισμούς για τις ηθικές έννοιες. Λένε πως ο Κομφούκιος είχε πει ότι η τάξη στη ζωή εξαρτάται ολοκληρωτικά από τη διόρθωση της γλώσσας.<sup>10</sup> Αυτό, θεωρητικά είναι σωστό. Για να έχουν όμως οι λέξεις μια κοινή για όλους σημασία (κοινά αποδεκτά σημασιόμενα) χρειάζεται η πίστη σε κάποιες κοινές αξίες, που διασφαλίζεται μόνο όταν ο λόγος μένει δεμένος με τα πράγματα που αποδίδει και δε γίνεται ανεξάρτητο παιχνίδι της νόησης.

Στην Αθηναϊκή Δημοκρατία, από όλη αυτή τη ζύμωση και την προβληματική πάνω στη γλώσσα-σύμβαση μέσα σε μια κοινωνία- σύμβαση και από την κρίση του λόγου μέσα σε μια προχωρημένη δημοκρατικά (ή «διαβρωμένη ηθικά» κατά τον Πλάτωνα) κοινωνία, προέκυψε η πρώτη συστηματική προσπάθεια για «κανονική» κωδικοποίηση της λογικής σκέψης, που να λειτουργεί σαν «όργανο» για τον έλεγχο της αλήθειας και για τη διαπίστωση του ψεύδους. Τέτοια «κωδικοποίηση» είναι η Λογική του Αριστοτέλη.

9. *Η Λογική επιστήμη.* Αφού οι δομές και οι κατηγορίες της γλώσσας σηματοδύουν τις δομές και τις κατηγορίες της σκέψης και αφού, αντίστροφα, οι λογικές διεργασίες αποτυπώνονται σε γλωσσικές ή έστω σημειακές, συνεπάγεται ότι μέ... από τη λειτουργία της γλώσσας είναι δυνατό να μελετηθεί η λειτουργία της σκέψης. Με αυτή τη βάση η Αριστοτελική Λογική θέλησε να μελετήσει τους όρους και τους νόμους της ορθής νόησης, του ορθού λόγου, να βρει δηλαδή πότε η νόηση είναι ορθή και πότε λαθεμένη. Μπορούμε λοιπόν να πούμε ότι η Λογική επιστήμη έχει ως αντικείμενο να καθορίσει ποιές από τις διανοητικές ενέργειες που τείνουν στη γνώση της αλήθειας είναι έγκυρες και ποιές δεν είναι. Σε ένα πιο πρακτικό ορισμό η Λογική μπορεί να θεωρηθεί μέθοδος που διδάσκει την τέχνη της ορθής χρήσης του λογισμού, που υποδεικνύει τους τρόπους για την αναζήτηση του «ορθού», του σωστού. Έτσι ο «ορθός λόγος» γίνεται ένα μοντέλο και μια νόρμα (ένα πρότυπο και ένας κανόνας) για τη συλλογιστική διαδικασία, όπως το «καλό» είναι πρότυπο και κανόνας για τη συμπεριφορά. Για το Σωκράτη τα δυο αυτά «ιδανικά» συμπορεύονται: Η αρετή είναι γνώση. Άρα ο ορθός λόγος, η σωστή Λογική σκέψη καθορίζει αυτόματα και τη σωστή ηθική στάση. Η Λογική λοιπόν, όπως και η ηθική, είναι επιστήμη «κανονική» (normative).

10. *Κανόνες και τύποι.* Ορθή είναι η νόηση όταν, κατά τη γλωσσο-λογική πορεία, είναι σύμφωνη με ορισμένους βασικούς κανόνες που η παρατήρηση έχει διαπιστώσει και λαθεμένη είναι όταν τους παραβαίνει. Ένας κανόνας π.χ. λέει ότι αν Μ είναι Κ, και Υ είναι Μ, τότε Υ είναι Κ. Ο κανόνας αυτός είναι ένας «τύπος», ένα σχήμα στο οποίο μπορεί να βάλει κανείς οποιοδήποτε περιεχόμενο. Είτε ορθό επιστημονικά είτε λαθεμένο είναι το περιεχόμενο, ο τύπος είναι έγκυρος, ισχύει. Είτε πούμε δηλαδή «τα μέταλλα είναι ανόργανα» (Μ-Κ) - «το σίδηρο είναι μέταλλο» (Υ-Μ), άρα «το σίδηρο είναι ανόργανο» (Υ-Κ) είτε πούμε «το σίδηρο είναι οργανικό» κτλ. ο τύπος, το σχήμα του συλλογισμού ισχύει εξίσου. Η Λογική αυτή είναι μια Λογική «τυπική» (formelle), που δεν ενδιαφέρεται για το περιεχόμενο. Την ορθότητα ή μη του περιεχομένου την καθορίζουν οι ειδικές επιστήμες. Οι κανόνες της Λογικής καθορίζουν μόνο τη λογική ακολουθία, τη λογική συνέπεια: Η γλωσσο-λογική δηλαδή διαδικασία να ταυτολογεί και να μην αντιφάσκει. Ερχόμαστε έτσι στις «αρχές» της γλωσσο-λογικής σκέψης.

11. *Οι αρχές.* Ο Αριστοτέλης παρατηρώντας τη γλωσσο-λογική διαδικασία και επισημαίνοντας τους «τυπικούς» κανόνες της κατέληξε στη διατύπωση ορισμένων αρχών στις οποίες στηρίζεται και από τις οποίες εκπορεύεται η ορθή συλλογιστική και οι επιμέρους κανόνες. Τέτοιες αρχές είναι α) η αρχή της ταυτότητας. Η αρχή αυτή πρεσβεύει ότι κάθε έννοια (στη συλλογιστική πορεία) πρέπει να νοείται ως ίδια με τον εαυτό της ή ως ίση με το σύνολο των γνωρισμάτων της.<sup>12</sup> Αν κατά τη γλωσσο-λογική πορεία αντικατασταθεί με κάτι «έτερον» ή αν ο σκεπτόμενος ομιλητής αποδώσει στην έννοια (από πλάνη ή από δόλο) άλλα γνωρίσματα από τα δικά της, τότε διαπράττει λογικό λάθος, εκτρέπεται από τον ορθό δρόμο της νόησης. Από εδώ προκύπτει η πρωταρχική σημασία που έχει ο ορθός ορισμός, στον

οποίο θα στηριχτεί η γλωσσο-λογική εκδίπλωση, δηλαδή η συλλογιστική πορεία. Γι' αυτό και η «επίσκεψις» των ονομάτων (= η αναζήτηση των ορισμών) είναι απαραίτητη πριν από κάθε συλλογιστική ζήτηση ή συζήτηση. β) *Η αρχή της αντίφασης*: Η αρχή αυτή, διατυπώνοντας αρνητικά την αρχή της ταυτότητας, προβέβει ότι είναι αδύνατο να αποδίδουμε σε κάτι δυο ιδιότητες που αλληλοαναιρούνται. Το Α είναι Α (ταυτότητα). Το Α δεν είναι όχι Α (αντίφαση). Αν πούμε ότι κάτι είναι Α και συγχρόνως όχι Α, διαπράττουμε λογικό λάθος, πέφτουμε σε αντίφαση. Ολόκληρη η παραδοσιακή Λογική βασίζεται στην αρχή αυτή, που ο Αριστοτέλης την ονόμασε «βεβαιότητα των αρχών». Όλος ο «έλεγχος» στο διαλεκτικό παιχνίδι, που παρακολουθούμε στους πλατωνικούς διαλόγους, συνίσταται στην προσπάθεια να οδηγηθεί ο συνομιλητής σε αντίφαση. Αυτό φανερώνει ότι η λογική του συνομιλητή δεν είναι σωστή, δεν είναι δηλαδή ακόλουθη και ταυτολογική. γ) *Η αρχή του αποκλεισμένου τρίτου*. Κατά την αρχή αυτή, ανάμεσα σε δυο κρίσεις που η μια βεβαιώνει κάτι (καταφάσκει) και η άλλη το αρνείται (αποφάσκει) ή η μια είναι αληθινή ή η άλλη. Τρίτη (μέση) κατάσταση αποκλείεται. Ένα υποκείμενο είναι ή Α ή όχι Α. Το Β, Γ κτλ. ανήκουν στο «όχι Α». Αυτές είναι οι βασικές αρχές στις οποίες στηρίζονται όλα τα στοιχεία της Λογικής: *Έννοιες, Κρίσεις* (προτάσεις = συνδέσεις εννοιών) και *συλλογισμοί* (συνδέσεις προτάσεων), καθώς και οι κανόνες που διέπουν τις συνδέσεις.

12. *Η κριτική της τυπικής λογικής*. Η τυπική λογική βασισμένη στα έξι βιβλία του Αριστοτέλη (κατηγορίες, Περί Ερμηνείας, Αναλυτικά Πρότερα, Αναλυτικά Ύστερα, Τοπικά, Περί Σοφιστικών Ελέγχων) που ονομάστηκαν από τους μεταγενέστερους «Όργανο», έμεινε σε όλο το μεσαίωνα η μόνη αλήθεια για τη σκέψη. Στο 16ο αιώνα, χαραυγή, του θετικού πνεύματος, ο F. Bacon παρουσίασε το *Novum Organum* (Νέο Όργανο). Σ' αυτό τονίζει την αξία της *επαγωγικής συλλογιστικής διαδικασίας* για την επιστημονική έρευνα και συγχρόνως χτυπάει την Αριστοτελική Λογική, που βασίζεται κυρίως στην *παραγωγική συλλογιστική*. Είναι γεγονός ότι στη Λογική του Αριστοτέλη οι έννοιες σημαίνουν το «είναι». Έτσι η Λογική του είναι οντολογική και τείνει να καταστήσει την αλήθεια μεταφυσική ενότητα.<sup>13</sup> Γι' αυτό και στα νεότερα χρόνια δέχτηκε πολλά χτυπήματα, τόσο από τη Διαλεκτική όσο και από τη Συμβολική Λογική, και τελικά ξεπεράστηκε. Η Αριστοτελική Λογική θεωρήθηκε «στατική» και «στενή». Ήταν φυσικό, γιατί η επιστημονική γνώση στα νεότερα χρόνια είχε προχωρήσει πολύ. Παρά την υπέρβασή της η Λογική του Αριστοτέλη δεν έχασε την αξία της. Ο ίδιος ο Hegel (1770-1831), ο θεμελιωτής της νεότερης Διαλεκτικής, που χτύπησε την Αριστοτελική Λογική, παραδέχεται ωστόσο ότι η διδασκαλία του Αριστοτέλη για τις μορφές και τους νόμους της νόησης θα μείνει αθάνατη. Η υπέρβαση δεν προϋποθέτει την κατάργηση αλλά αποτελεί ανταπόκριση στα νέα δεδομένα. Ούτε η Άλγεβρα καταργεί την Αριθμητική ούτε η κβαντομηχανική καταργεί τους νόμους της μηχανικής του Νεύτωνα ούτε η Γεωμετρία του Ρήμαν ή του Λομπατσέφσκι καταργούν τη Γεωμετρία του Ευκλείδη.

13. *Η Λογιστική*. Η Λογιστική (τέχνη του λογισμού) ή Μαθηματική ή Συμβολική ή Νεοτερική Λογική προϋποθέτει αλλά και υπερβαίνει την Αριστοτελική Λογική απέναντι στην οποία θέλει να είναι ό,τι είναι η Άλγεβρα για την Αριθμητική: *Καθαρή αφαίρεση χωρίς τα εμπόδια του συγκεκριμένου*. Έτσι η Λογιστική δημιούργησε και χρησιμοποιεί μια «γλώσσα» τεχνητή, συμβολική, ανάλογη προς αυτή των αλγεβρικών παραστάσεων, επειδή η φυσική γλώσσα, καμωμένη για τις ανάγκες της επικοινωνίας των ανθρώπων —έχοντας δηλαδή μεγάλο ποσοστό «πρα-

γματικότητας»—, εμποδίζει τις καθарές νοητικές αναλύσεις. Η Λογιστική θεωρεί ως απλούστερη μονάδα της σκέψης όχι την έννοια αλλά την κρίση (πρόταση)· η μόνη ιδιότητα που έχει μια κρίση, μια πρόταση είναι η δυνατότητά της να επαληθευτεί ή να διαψευστεί, να θεωρηθεί δηλαδή αληθής ή ψευδής. Η Λογιστική προβαίνει σε λογικές πράξεις προσπαθώντας να κωδικοποιήσει τις τυπικές σχέσεις των προτάσεων μεταξύ τους, ώστε να αποδείξει την αλήθεια ή το ψέδος στους διάφορους συνδυασμούς τους. Για ορισμένους Λογικούς, όπως ο Carnap, ο Tarski και ενμέρει ο Wittgenstein, η Λογική σύνταξη της γλώσσας είναι η μόνη δυνατή φιλοσοφία σήμερα, ικανή να επεξεργαστεί και να εξηγήσει τις θέσεις και τις έννοιες της οποιασδήποτε επιστήμης. Αν δηλαδή ο επιστήμονας οποιουδήποτε τομέα διατυπώνει μια πρόταση, ο λογικός φιλόσοφος βρίσκει αν η πρόταση αυτή έχει σωστή λογική διατύπωση, αν ευσταθεί λογικά. Πρόκειται για μια Λογική της Επιστήμης, μια αυτόνομη μέθοδο «επαλήθευσης» της γλωσσο-λογικής φόρμας, άρα για ένα νέο φορμαλισμό.

14. Η Αξιοματική μέθοδος. Παράλληλα με τη γλωσσική ανάλυση, η νεότερη Λογική τείνει στην κατασκευή (και την επεξεργασία) αξιωμάτων, γίνεται δηλαδή Αξιοματική (Axiomatic). Τα αξιώματα έρχονται να υποκαταστήσουν τις παλιές «αρχές» του λογικού. Αλλά τώρα τα αξιώματα, παρά την «ενορατική» υφή τους, δεν είναι οντολογικά. Είναι απλές προτάσεις που επαρκούν για μια «παραγωγική» λογική διαδικασία και καταλήγουν σε συμπέρασμα. Δεν μας δίνουν καμιά πραγματική γνώση, μας δίνουν όμως τη βεβαιότητα της ορθής συλλογιστικής διαδικασίας, που βρίσκει εφαρμογές. Η Γεωμετρία του Ευκλείδη είναι αξιοματική, όπως και οι μη ευκλείδειες Γεωμετρίες. Υπάρχουν πολλά ισοδύναμα συστήματα αξιωμάτων. Κάθε αξιοματικό σύστημα λογικής σκέψης (μοντέλο) είναι: Απόλυτο στην αυτονομία του, σχετικό στην αξίωσή του για την αλήθεια, ενορατικό στη νοητική του αφαίρεση (δηλαδή απομακρυσμένο από το εμπειρικό του υπόβαθρο), παραγωγικό στη συλλογιστική πορεία του και «αισθητό» από τη στιγμή που η εφαρμοσμένη επιστήμη θα γεμίσει με συγκεκριμένο υλικό τα αδειανά πλαίσια (σχήματα) του Λογισμού.

15. Κριτική στη νεότερη λογική. Η προσπάθεια της νεότερης Λογικής (που ταυτίζεται με την Αναλυτική φιλοσοφία και το Μαθηματικό λογισμό) τείνει να αναγάγει τη σκέψη στους μηχανισμούς λειτουργίας μιας *συμβολικής μηχανής*· κάτι ανάλογο με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές δηλαδή, που είναι ικανοί να εναποθηκεύουν δεδομένα και αποτελέσματα μέσα σε μια «μνήμη», να πραγματοποιούν προγραμματισμένους συνδυασμούς και να καταγράφουν τις «πράξεις» σε σειρές από σύμβολα,<sup>15</sup> σε μια «μεταγλώσσα». Η τάση αυτή αποτελεί τη σύγχρονη μορφή τυποποίησης του λογικού, την αφηρημένη σχηματοποίηση της σκέψης σε κατάσταση ισορροπίας, όπως παρατηρεί ο Piaget.<sup>16</sup> Η παρατήρηση του Piaget αφήνει περιθώρια για μια σκέψη έξω από την αφηρημένη έκφραση «κατάσταση ισορροπίας της σκέψης» που δεν παύει ωστόσο να έχει «λογικό» ενδιαφέρον, όπως έδειξε η ψυχανάλυση και ο υπερρεαλισμός. Δεύτερο: Ο καθαρός λογισμός, καθώς μηχανοποιείται, αποκόβεται από τα πράγματα και από τις συγκεκριμένες διεργασίες με τις οποίες ο ζωντανός οργανισμός συλλαμβάνει τον εξωτερικό κόσμο και προσαρμόζεται σ' αυτόν. Τρίτο: Στα μοντέλα της αξιοματικής και της κυβερνητικής παρακολούθουμε τους μηχανισμούς και την πορεία της λογικής σκέψης έξω από τη διαδικασία της γνώσης. Η Λογική δηλαδή είναι απλή μηχανή ελέγχου της γνώσης. Αλλά και στο μεσαίωνα η Λογική δούλευε σαν μια θαυμάσια «μηχανή», που ωστόσο πρόδιδε τη σκέψη. Γιατί η σκέψη και η γνώση, ως γλωσσολογική κα-

τάκτηση του πραγματικού, συντελείται μέσα στην /από την επιστήμη. Άρα, πράγματα -επιστήμη-περιεχόμενο-λογικό και γλώσσα συμπλέκονται αξεχώριστα και διαλεκτικά.

16. *Η Διαλεκτική Σκέψη.* Η Διαλεκτική σε μια πρώτη (ετυμολογική) σημασία είναι η τέχνη του διαλόγου, η τέχνη (και η τεχνική) της συζήτησης. Ο Αριστοτέλης περιόρισε τη Διαλεκτική ορίζοντάς την ως τέχνη να προβάλλεις και να αναιρείς επιχειρήματα, δηλαδή να αντιπαραθέτεις γνώμες. Ο Πλάτων θεώρησε τη Διαλεκτική σπουδαία μάθηση και κορύφωμα της όλης παιδείας αλλά την εννοούσε με δικό του τρόπο<sup>17</sup>: Διαλεκτικός, για τον Πλάτωνα, είναι ο αληθινός φιλόσοφος, αυτός που προχωρεί με τη σκέψη του «επαγωγικά»: Από τα αισθητά πράγματα ανάγεται γενικεύοντας στις καθαρές ιδέες - που συνιστούν τις πρώτες αρχές και τα «πρότυπα»— και από τα πολλά φτάνει τελικά στο Ένα, στην ύψιστη ιδέα, που είναι η ιδέα του Αγαθού ταυτισμένη με το «αληθές», το «καλό» και σε τελευταία ανάλυση με τη Θεότητα. Τη διαλεκτική ως σκέψη, μέθοδο και πορεία αναγκαία για την οικοδόμηση της ίδιας γνώσης, είδε πρώτος ο Hegel ξεκινώντας όμως από ιδεαλιστική αφετηρία: τη διαλεκτική διαδικασία της ιστορίας (θέση-αντίθεση-σύνθεση) κινεί και κατευθύνει κάποιο «Απόλυτο Πνεύμα». Τη μέθοδο του Hegel υιοθέτησαν οι Marx και Engels δίνοντάς της όμως υλιστική βάση: τη διαλεκτική διαδικασία της ιστορικής εξέλιξης κινούν και κατευθύνουν οι τρόποι παραγωγής της υλικής ζωής και ειδικότερα τα οικονομικά γεγονότα.

17. *Διαλεκτική και τυπική Λογική.* Η Διαλεκτική αναγνωρίζει βέβαια την αξία και τη χρησιμότητα της Αριστοτελικής Λογικής αλλά τη θεωρεί παλιά, στενή και ανεπαρκή να κατανοήσει και να εξηγήσει την πραγματικότητα. Ο κύριος λόγος γι' αυτό είναι η στατικότητα της, που δεν της δίνει τη δυνατότητα να συλλάβει και να αποδώσει λογικά έναν κόσμο που έχει ως κύριο γνώρισμα την κίνηση και την αλλαγή. Η τυπική λογική μένει στην αντίληψη της «αφηρημένης ταυτότητας», όπως δείχνουν οι θεμελιακές αρχές της: Το πράγμα είναι. Εφόσον είναι, αποκλείεται να μη είναι. Γιατί μόνο δυο δυνατότητες υπάρχουν για το καθετί: ή να είναι ή να μη είναι. Άρα το πράγμα μένει «κατά βάθος» ή «στην ουσία του» το ίδιο, μένει αναλλοίωτο. Οι μεταβολές που παρατηρούμε σ' αυτό είναι μόνο επιφανειακές, εξωτερικές, φαινομενικές. Όταν όμως αντιδιαστέλλουμε «φαινόμενο» και «ουσία» στο ίδιο πράγμα, τότε βρισκόμαστε στο χώρο της μεταφυσικής: Χωρίζουμε αυτά που δε χωρίζονται: Μορφή και περιεχόμενο, αισθητά και νοητά, ύλη και πνεύμα και τα θεωρούμε «διχοτομικά» υποστηρίζοντας ότι οι μεταβολές του ενός δεν επηρεάζουν το άλλο.

18. *Νόμοι της Διαλεκτικής.* Η Διαλεκτική λογική αρνείται τη διχοτομία «φαινόμενο» και «ουσία», και τα θεωρεί σε αδιάσπαστη ενότητα στην πορεία για τη γνώση του πράγματος. Αρνείται συνεπώς την αφηρημένη ταυτότητα και καταργεί την αντίφαση, την οποία μάλιστα θεωρεί ως βασικό συστατικό της πραγματικότητας. Το πράγμα «είναι» και ταυτόχρονα «δεν είναι» το ίδιο, επειδή συνέχεια «γίνεται», αλλάζει δηλαδή αδιάκοπα. Σε κάθε απειροελάχιστη χρονική στιγμή υφίσταται μια κάποια απειροελάχιστη ποσοτική μεταβολή. Η συσσώρευση πολλών τέτοιων ποσοτικών μεταβολών θα επιφέρει κάποτε στο πράγμα μια μεταβολή ποιοτική. Μέσα στο ίδιο πράγμα λοιπόν (ό,τι και αν είναι αυτό, είτε αντικείμενο είτε ιδέα) συνυπάρχουν οι δυο αντίθετες δυνάμεις που καλεύουν συνεχώς: Η κατάφαση και η άρνησή του, η θέση και η αντίθεση. Η άρνηση της άρνησης δίνει κάθε φορά τη νίκη στη ζωή με μια νέα σύνθεση, δηλαδή μια νέα κατάφαση—θέση με την άρνηση— αντίθεσή της, και αυτό συνέχεια. Έτσι, η πάλη των αντιθέτων οδηγεί στην υπέρβαση και την ενότητά τους και η ενότητα των μερών στην ενότη-

τα του όλου, οδηγώντας ταυτόχρονα σε βαθύτερα, κάθε φορά, στρώματα γνώσης των πραγμάτων, δηλαδή της πραγματικότητας. Η Διαλεκτική βλέπει τη γνώση του πράγματος σε αδιάρρηκτη σχέση με το ίδιο το πράγμα: «Ό,τι είναι πραγματικό, είναι και λογικό. Άρα, πραγματικότητα, γνώση και λογική σκέψη, «ύλη», και «πνεύμα» ταυτίζονται και διέπονται από τους ίδιους νόμους.<sup>18</sup>

19. *Οι πρόδρομοι της Διαλεκτικής.* Η νεότερη αντίληψη για τη Διαλεκτική έχει επίσης τους προδρόμους της στην ελληνική αρχαιότητα και αποτελεί το άλλο ρεύμα, αυτό που απαρτίζεται από τα «παιδιά της γης», όπως λέει ο Πλάτων,<sup>19</sup> δηλαδή τον Ηράκλειτο, τον Πρωταγόρα και τη σοφιστική γενικά κίνηση. Ο Ηράκλειτος μίλησε πρώτος για την αιώνια ροή των πάντων, για το αιώνιο «γίνεσθαι» των πραγμάτων που δεν εμφανίζονται ποτέ σε μια παγιωμένη μορφή («είναι»). Η σκέψη του «Σκοτεινού» στοχαστή ξεδιπλώνεται μέσα στην και από την πάλη των αντιθέτων, που συνιστούν τις διαφορετικές μορφές της ενότητας του Λόγου.<sup>20</sup> Η σοφιστική κίνηση —και ιδιαίτερα ο Πρωταγόρας— ήθελε να αναστρέψει τη μεταφυσική απετηρία του Ηρακλείτειου Λόγου. Τίποτε δεν «είναι» πια. Ο σοφιστής Λυκόφρων έφτασε να αμφισβητεί τη χρήση της λέξης «είναι»,<sup>21</sup> αφού όλα και συνέχεια αλλάζουν, γίνονται. Η σοφιστική διαλεκτική (με τους ρητορικούς τρόπους της) διδάσκει τους μαθητές να επαινούν και να φέγουν την ίδια θέση,<sup>22</sup> που σημαίνει να συλλαμβάνουν τις δυο αντίθετες όψεις της πραγμάτων, δηλαδή να συλλαμβάνουν την πραγματικότητα αντιθετικά. Ο ίδιος ο Hegel παραδέχεται πως δεν υπάρχει πρόταση του Ηράκλειτου που δε θα μπορούσε να συμπεριληφτεί στη Διαλεκτική Λογική του:<sup>23</sup> Μια Λογική που τοποθετείται περισσότερο άνω, ευρύχωρα και δυναμικά, σε τρόπο ώστε τα φαινομενικά χωρισμένα και τα φαινομενικά αντίθετα να μη αποτελούν «στεγανά» αλλά να περνούν το ένα στο άλλο, να συνυπάρχουν και να ανθυπερβαίνονται σε ανώτερες μορφές σύνθεσης, άρα σε ανώτερες μορφές γνώσης.

20. *Διαλεκτική και σχετικότητα.* Για τη Διαλεκτική Λογική δεν υπάρχουν άλλες αλήθειες ανεξάρτητες από αυτήν για να τις ελέγξει, να τις επαληθεύσει ή να τις διαφεύσει και γενικά να δοκιμάσει επάνω τους την αντοχή τους. Ταυτίζεται με την επιστήμη, συνυπάρχει στην επιστημονική διαδικασία, είναι η ίδια η επιστημονική διαδικασία και όχι ένας «επιθεωρητής» που έρχεται «εκ των υστέρων». Η επιστήμη ή είναι λογική ή δεν είναι επιστήμη. Και κάθε ερμηνεία του πραγματικού ή είναι λογική ή δεν είναι ερμηνεία. Είναι ερμηνεία σωστή, όταν είναι διαλεκτική. Όταν βλέπει τα πράγματα αντιθετικά και όταν, ξεπερνώντας τις αντιθέσεις, τα συνδέει σε μια ανώτερη σύνθεση. Βασικός όρος γι' αυτό είναι η σχετικότητα, η άρνηση του απόλυτου. Για τη ζωντανή σκέψη, γράφει ο H. Lefebvre, καμιά απόφαση δεν είναι αναμφισβήτητη και εξολοκλήρου «αληθής», όπως δεν είναι αναμφισβήτητη και εξολοκλήρου ψευδής. Μια απόφαση είναι αληθινή για ό,τι καταφάσκει σχετικά (ένα περιεχόμενο) και ψευδής για ό,τι καταφάσκει απόλυτα και είναι αληθινή για ό,τι αρνείται σχετικά (με θεμελιωμένη κριτική των αντιθέτων θέσεων) και ψευδής σ' αυτό που αρνείται απόλυτα (στο δογματισμό της, στον περιορισμένο και κλειστό χαρακτήρα της).<sup>24</sup> Με τον τρόπο αυτό είναι δυνατή η αντιπαράθεση και η υπέρβαση των αντιθέτων θέσεων σε μια ανώτερη διαλεκτική σύνθεση. Έτσι η λογική σκέψη παραμένει ένα αδιάκοπο γίνεσθαι. Και οι πάντα σχετικές αλήθειες της αποτελούν φήγματα της «απόλυτης αλήθειας» η ανεύρεση της οποίας θα αναβάλλεται συνεχώς για αύριο. Μόνο κριτήριο της σχετικής αλήθειας είναι η συμφωνία της με την παρούσα πραγματικότητα.

21. *Διαλεκτική και πραγματικότητα.* Αφού η πραγματικότητα βρίσκεται σε αδιά-

κοπο γίνεσθαι, σημαίνει ότι είναι διαλεκτική (αντιθετική), τόσο στα στοιχεία της όσο και στη σχέση της μαζί μας. Καταρχήν «κείται» ανεξάρτητη από μας, σαν κείμενο προς ανάγνωση που κρατάει τα μυστικά του. Στον άνθρωπο εναπόκειται να τη «διαβάσει» σήμερα καλύτερα από χθές, αύριο καλύτερα από σήμερα. Καλύτερα, γιατί θα ξέρει περισσότερα. Η πραγματικότητα βρίσκεται σε διαλεκτική σχέση με την επιστήμη και με τον άνθρωπο, όπως η «βάση» βρίσκεται σε διαλεκτική σχέση με το «εποικοδόμημα» της μαρξιστικής ορολογίας. Η βάση καθορίζει το εποικοδόμημα και αυτό επηρεάζει με τη σειρά του διαμορφωτικά τη βάση. Έτσι και η πραγματικότητα καθορίζει το λογικό (το πνεύμα) και αυτό πάλι επηρεάζει μεταμορφωτικά την πραγματικότητα προβάλλοντας νέες μορφές (σχέδια) ως φυσικές και λογικές δυνατότητες ή πιθανότητες. Η διαλεκτική αυτή σχέση έχει χαρακτηριστικά γλωσσικά, δηλαδή λογικά. Έτσι η εκμάθηση της γλώσσας, που αποτελεί στην πρώτη φάση τη σύνδεση με τα πράγματα, γίνεται στο πιο προχωρημένο στάδιο της μόρφωσης, το αίτημα της κάθε ειδικής επιστήμης για καλύτερη ανάγνωση της πραγματικότητας. Αυτός είναι και ο τελικός σκοπός της μόρφωσης. Έχουμε λοιπόν : Πραγματικότητα ↔ Γλωσσο-λογική σύλληψη και ερμηνευτική απόδοσή της ↔ νέα (βαθύτερη) μορφή (μετασχηματισμός) της πραγματικότητας κ.ο.κ. Ο αγώνας του ανθρώπου είναι αδιάκοπος και χωρίς τέλος, αλλά όχι σισύφειος.

## ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

\* Η εργασία αποτελεί σύνοψη και γραπτή απόδοση της πρώτης σειράς μαθημάτων φιλοσοφίας που έδωσε ο γράφων στο Μαράσειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης (1983-84).

1. Πλάτων, Σοφιστής 263ε.
2. Saussure F., *Cours de Linguistique Generale*, Payot, 1975, σελ.157.
3. Γι' αυτά βλ. Γ. Μπαμπινιώτη, *Θεωρητική Γλωσσολογία*, Αθήνα, 1981, σελ. 28 και 97 κ.ε.
4. Για τον Ραβλον, τη θεωρία των εξαρτημένων αντανακλαστικών και τις συνέπειές της ο αναγνώστης μπορεί να δει το βιβλίο του Γ. Παπαδημητρίου, *Η ζωή και η Θεωρία του Παυλώφ*, Αθήνα, 1957. Επίσης την Ψυχολογία της Ακαδημίας Επιστημών της Ε.Σ.Σ.Δ. (μετ. Βασ. Καμπίτση).
5. Πλάτων, Πολιτεία 369 β
6. Vernant J-P., *Mythe et pensée chez les Grecs*, Maspero, 1974, τ.11, σελ.114.
7. Detienne M., *Maîtres de Verité dans la Grece archaïque*, Maspero, 1973<sup>2</sup>
8. Για τη «δικαίη απάτη» αναφερόμαστε στο γνωστό ορισμό του Γοργία για την τραγωδία: Η τραγωδία είναι απάτη όπου όμως ο απατών είναι δικαιότερος του μη απατώντος και ο απατώμενος είναι σοφότερος από το μη απατηθέντα. Για την κακή απάτη, βλ. Γοργ. Ελ.Εγκ., Diels 82 (76) β, 11, 8.
9. Θουκυδίδου, Γ. 82.
10. βλ. G.Guisdorf, *La Parole*, P.U.F., 1963,<sup>4</sup> σελ.13
11. G.Granger, *Το Λογικό* (Ελλ. Μι.- Ζαχαρόπουλος, 1966) σελ.38
12. Από δω απορρέουν μερικότερες αλήθειες όπως : Το όλο ισούται με τα μέρη του· τα μέρη του· το γένος ισούται με τα είδη του· η έννοια ισούται με τα γνωρίσματά της.
13. Vergez A. - Huisman D., *Logique*, F. Nathan (χ.χ.), σελ.16.
14. Carnap R., *Φιλοσοφία και Λογική Σύνταξη* (Μετ. Ιωάννης Γόρδου), Εγνατία.
15. Ζευγαρίδη Σ., *Κυβερνητική και Λογικός άνθρωπος*, Παπαζήσης, 1974, σελ.32. βλ. και το βιβλίο του R. Blanché, *Αξιωματική Μέθοδος* (Μετ. Θ. Παραδέλλης), Καστανιώτης (χ.χ.)
16. Biaget J., *Introduction a l' Epistémologie Genetique*, I, σελ.17.
17. Πρβλ. τα ακόλουθα χωρία του Πλάτωνα: Κρατύλος 390c, Φαίδρος 266b, Πολιτεία 534e.
18. Ρόζενταλ Μ., *Αρχές Διαλεκτικής Λογικής* (Μετ. Β. Καμπίτση).
19. Πλ. Σοφιστής 246α. βλ. και Κ. Μπαλάσκα, *Παιδιά του ουρανού και παιδιά της γης*, εκδ. της ΕΛΜΕ Αρκαδίας, 1982.
20. Πρβλ. τα αποσπ. του Ηράκλειτου, Diels 8, 10, 49α, 51, 60, 80, 103.
21. Αριστοτ. Φυσ, Α 2. 185 b 25.
22. Τον αυτόν λόγον φέγειν και επαινείν. Diels 80 (74) A21 και Διογ. Λαέρ. IX.
23. Αξελός Κ. *Heraclite et la Philosophie*, Ed. de Minuit, 1971,<sup>3</sup> σελ. 14 και 47-48.
24. Lefebvre H., *Logique Dialectique*, Ed. Sociales, 1947, σελ. 147.

## ΤΟ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΤΩΝ ΜΥΚΗΝΑΪΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ\*

## I. Έμμετρες εκφράσεις

Τα μυκηναϊκά κείμενα, όπως είναι γνωστό,<sup>1</sup> έχουν λογιστικό και διουικητικό περιεχόμενο. Με μια λέξη είναι τα λογιστικά κατάστιχα των μυκηναϊκών ἀνακτόρων. Δεν είναι, επομένως, κείμενα λογοτεχνικά. Αυτό όμως δε σημαίνει πως δεν παρουσιάζουν φιλολογικό ενδιαφέρον. Αντίθετα. Τα βραχυλογικά αυτά κείμενα όχι μονάχα διαφωτίζουν πάρα πολλά προβλήματα της Ελληνικής γλώσσας, της οποίας το γραπτό βίο επεκτείνουν κατά πέντε και πλέον αιώνες, αλλά και βοηθούν, σε συνδυασμό με τα Ομηρικά Έπη, στην ανασύσταση της Μυκηναϊκής επικής ποίησης, όπως έδειξαν πρόσφατες μελέτες Ελλήνων<sup>2</sup> και ξένων<sup>3</sup> ερευνητών.

Ενώ λοιπόν τα μυκηναϊκά κείμενα δεν είναι κείμενα λογοτεχνικά, παρουσιάζουν εντούτοις σημαντικό ενδιαφέρον για την έρευνα της λογοτεχνίας των μυκηναϊκών χρόνων, στους οποίους, πιθανόν, ανάγονται οι ρίζες των ομηρικών επών όχι μονάχα γλωσσικά αλλά και θεματολογικά. Ο Οδυσσεύς<sup>4</sup> και ο Αχιλλεύς<sup>4</sup> α π.χ. ήταν θέματα τραγουδιών ήδη στα μυκηναϊκά χρόνια.

Εκτός όμως από το έμμεσο παρουσιάζουν και άμεσο λογοτεχνικό ενδιαφέρον οι «λογαριασμοί» των μυκηναϊκών ανακτόρων, όσο κι αν τούτο ξενίζει. Πράγματι, στα μυκηναϊκά κείμενα απαντούν α) έμμετρες εκφράσεις και β) σχήματα λόγου (υπερβατό, σχήμα ετυμολογικό, επαναστροφή κ.ά.)

Οι Έμμετρες εκφράσεις, που έχουν ήδη επισημισθεί από πολλούς ερευνητές,<sup>5</sup> θα μας απασχολήσουν στο σημερινό σημείωμα. Είναι οι ακόλουθες: α) το - ko - do - MO de - Me - o - te (PY An 35.1) : τοιχοδόμοι δεμέ/(h)όντες = τοιχοδόμοι (πβ. σημερινό οικοδόμοι!) που θα κτίζουν.

Η φράση αποτελεί την επικεφαλίδα κειμένου, που καταγράφει κτίστες.

β) α - Mi - ni - so Pe - da Wa-tu (KN V114):

Ἄ μνι / σός πεδά / Ῥάστν = Αμνισός (ή από την Αμνισό [Ἀμνισώ: αφαιρετική])· προς την πόλη (=Κνωσό). Πβ. το ομηρικό χωρίο τ.188-90:

στήσε δ' ἐν Ἀμνισῶ, ὄθιτε σπέος Εἰλειθυΐης,  
ἐν λιμῶσιν χαλεποῖσι, μόγις δ' ὑπάλυξεν ἄελλας  
Ἀντίκα δ' Ἰδομενεῖα μέταλλα ἄστν δ' ἀνελθῶν

γ) jo - a - Mi - ni - so - de di-do-si (KN Og 4467.1):

ῶς / Ἀμνι / σόνδε δί / δονσι = Έτσι για την Αμνισό δίδουν. Η φράση αποτελεί την εισαγωγική επικεφαλίδα κειμένου. Ακολουθούν τέσσερα ανθρωπωνύμια που συνοδεύονται με το ιδεόγραμμα του χαλκού και διαφορετικό κάθε φορά αριθμό.

δ) e - ne - ka ku - ru - so - jo i - je - ro - jo (PY. Ae303):

ἐνε/κα χρν/σοῖ(ο) ἱε/ροῖο = για τον ιερό χρυσό (ή για τον χρυσό του ιερού). Η



φράση περιέχεται σε κείμενο, που καταγράφει δεκατέσσερις γυναίκες. Οι γυναίκες αυτές χαρακτηρίζονται i - je - re - ja do - e - ra: *ίερείας δόελαι* = *Τερείας δούλαι* και έργο έχουν τη φύλαξη του ιερού χρυσού. Οι λεπτομέρειες σε μας βέβαια είναι άγνωστες. Άγνωστες όμως δεν ήταν στο γραφέα της πινακίδας. Εμάς μας ικανοποιεί, πρέπει να μας ικανοποιεί, η γνώση ότι το κείμενο καταγράφει γυναίκες, που χαρακτηρίζονται δούλες κάποιας ιερείας και έχουν σχέση με τον ιερό χρυσό (ή με τον χρυσό του ιερού). Αξίζει να σημειωθεί ότι όλες οι λέξεις του μυκηναϊκού κειμένου, τρεις χιλιάδες διακόσια χρόνια αργότερα, μας είναι οικείες: *ίερείας δόελαι* (=δούλαι), ένεκα, χρυσός, ιερός (ή ιερόν).

ε) e - re - ta pe - re - u - ro - ha - de i - jo - te (PY.An1):

*έρέ / ται Πλεν / ρωνάδ(ε) ὄντες* = κωπηλάτες, που πάν (ή θα πάνε) στην Πλευρώνα. Η φράση αποτελεί την επικεφαλίδα κειμένου, που καταγράφει τριάντα κωπηλάτες (= το πλήρωμα ενός πλοίου, πβ. *τριакόντορος*), οι οποίοι από πέντε περιοχές του πυλιακού βασιλείου πρόκειται να μεταβούν στην Πλευρώνα (της Αιτωλίας;)

Όπως παρατηρεί ο αναγνώστης, όλες οι παραπάνω εκφράσεις έχουν δακτυλικό ρυθμό και θα μπορούσαν να αποτελέσουν το πρώτο ή το δεύτερο ημιστίχιο ενός δακτυλικού εξάμετρου. Ειδικότερα.

I. οι δύο πρώτες φράσεις καλύπτουν το πρώτο τμήμα του εξάμετρου (τομή κατά τρίτον τροχάϊον).

*τοαχδό/μοι δεμέ(η)οντες //* .....

*Άμν/σός πεδά / Γάστυ //* .....

Πβ. *Άνδρα μοι / έννεπε / μουσα //* *πο/λότροπον / δε μάλα / πόλλα*

II. Οι δύο τελευταίες το δεύτερο τμήμα (μετά την πεθνημιμερή τομή)

..... *ένε / κα χεν / σοῖ(ο) ιέ/ροῖο*

..... *έρέ/ται Πλεν/ρωνάδ(ε) ὄντες*

Πβ. *ταύρων / ήδ' αἰ/γών //* *τόδε / μοι κρή/ηνον έ/έλωρ*

Για την απουσία της έκθλιψης στις μυκηναϊκές φράσεις πβ. τις αρχαϊκές έμμετρες επιγραφές

α) *ένμενέοια ηυπόδεξαι αντί ένμενέ/οί σ' υπό/δεξαι και*

β) *Καλκοδάμανς με άνέθηκε αντί Καλχοδά/μανς μ' ανέ/θηκε.*<sup>6</sup>

Πώς θα πρέπει να ερμηνευτεί η παρουσία των έμμετρων αυτών εκφράσεων στα μυκηναϊκά κείμενα και ποιά η σημασία τους για το θέμα της προέλευσης του δακτυλικού εξάμετρου; Η απάντηση στο πρώτο ερώτημα κατανάγκη κινείται στο χώρο των υποθέσεων.

Ο ρυθμός των τριών πρώτων εκφράσεων είναι πιθανό ότι δεν οφείλεται στη βούληση του γραφέα αλλά είναι συμπτωματικός. Οι λέξεις που απαρτίζουν τις εκφράσεις αυτές βρίσκονται στη φυσική τους σειρά. Με δυσκολία όμως θα μπορούσε να γίνει τούτο δεκτό και για τις υπόλοιπες δυο φράσεις. Και τούτο γιατί η σειρά

των λέξεων σ' αυτές θα μπορούσε να ήταν διαφορετική. Στη φράση δ) η σειρά των λέξεων θα περίμενε κανείς να ήταν: *ώς δίδονσι Ἀμνισόνδε*. Πβ. τη θέση του ρηματικού τύπου (σε έγκλιση οριστική) στις ακόλουθες εισαγωγικές φράσεις:

- 1) jo - do - so - si ... (PY. jn 829): *ώς δάσονται* = έτσι θα δώσουν.
  - 2) o - di - do - si du - ru - to - Mo a - Mo - te - jo - na de ... (PY Vn 10): *ώς δίδονσι δρυτόμοι (ή δίδωσι δρυτόμος) ἀρμοτειώνδε* = έτσι δίνουν οι ξυλοκόποι για το εργαστήρι του κατασκευαστή τροχών...
  - 3) o - do - Ke ... (PY Nn 267) : *ώς δάκε...* = έτσι έδωκε.
  - 4) jo - de - ka - sa - to ... (PY Pn 30): *ώς δέξατο...* = έτσι παρέλαβε...
- Πβ. επίσης PY An 37, PY An 657, PY Cn 3. Cn 608, PY Eg 213, PY Nn 228, PY Wa 917, PY Ta 711, PY Vn 20. Vn 130, MY Ge 602. Ne 661.\*\*

Και στη φράση ε) η σειρά των λέξεων θα μπορούσε να ήταν: *\*έρεται ιόντες Πλευρώνάδε*. Η σειρά μάλιστα αυτή θα ήταν και η πιο φυσική: Υποκείμενο-Ρήμα - τοπικός προσδιορισμός. Είναι πολύ πιθανό ότι ο ανώνυμος Μυκηναίος γραφέας τοποθέτησε τη μετοχή *ιόντες* στο τέλος της φράσης, γιατί η διάταξη αυτή του παρείχε το αίσθημα κάποιου ρυθμού. Είναι άραγε τυχαίο το γεγονός ότι, ενώ οι διάφοροι τύποι της μετοχής του *είμι* δεν έχουν ορισμένη θέση στα Ομηρικά έπη, ειδικά ο τύπος *ιόντες* βρίσκεται σχεδόν πάντοτε (22 φορές από τις 26) στο τέλος στίχου; Όπως κι αν έχει το πράγμα, οι παραπάνω εκφράσεις, συμπτωματικές ή σκόπιμα ποιημένες, δείχνουν ότι ο δακτυλικός ρυθμός ήταν οικείος στη Μυκηναϊκή Ελληνική. Πρέπει ακόμα να παρατηρηθεί ότι η Ελληνική γλώσσα της εποχής εκείνης (πολλοί ασυναίρετοι τύποι) ήταν πιο κατάλληλη για το δακτυλικό εξάμετρο απ' ό,τι η Ελληνική των κλασικών χρόνων. Πράγματι η μετρική μορφή των εκφράσεων α), β) και δ) εξαφανίζεται, αν τις μεταφέρουμε στην κλασική Ελληνική:

\*α) τοιχοδόμοι δέμοῦντες, β) \*Αμνισός· μετ' αστυ,

δ) ἔνε/κά χρυ/σοῦ ἱε/ροῦ

Η διαπίστωση αυτή δε στερείται σημασίας σχετικά με το μεγάλο πρόβλημα της πρόελευσης του δακτυλικού εξάμετρου δείχνει ότι δεν μπορεί να είναι σωστή η γνωστή θεωρία σύμφωνα με την οποία ο δακτυλικός εξάμετρος ήταν ένα ξενικό μέτρο γιατί η Ελληνική γλώσσα ήταν ακατάλληλη για το μέτρο αυτό.<sup>7</sup> Οι ενδείξεις, που αντλούμε από τα μυκηναϊκά κείμενα, ενισχύουν τη γνώμη εκείνων<sup>8</sup> που υποστήριξαν την ελληνικότητα του δακτυλικού εξάμετρου και τη διαμόρφωσή του στα μυκηναϊκά χρόνια.

Δείχνουν ακόμα πως «δε μπορεί καθόλου να ευσταθήσει η γνώμη του Wilamowitz<sup>9</sup> ότι είναι αντιλαϊκό το δακτυλικό εξάμετρο, ότι αντιβαίνει στη φυσική και λαϊκή παρόρμηση». Οι μυκηναϊκές εκφράσεις δακτυλικού ρυθμού δείχνουν ακριβώς το αντίθετο. Ο φυσικός ρυθμός της Μυκηναϊκής Ελληνικής ευνοούσε τη γένεση του δακτυλικού εξάμετρου.<sup>10</sup>

#### ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

<sup>7</sup>Το θέμα μου το υπέδειξε ο κ. Ι. Κ. Προμπονάς, στον οποίο οφείλω και τη βιβλιογραφική ενημέρωσή.

<sup>8</sup>\*\*Για τις μυκηναϊκές εισαγωγικές φράσεις βλ. Ernst Risch, *Die Mykenischen Einleitungung formeln*, *Atti e memorie de l' 1o Congresso Internazionale di Micenologia*. Roma 27 - Settembre - 3 Ottobre 1967 V.2, Roma 1968, σσ.686-698.

Σημειώσεις

1. Βλ. *I.K. ΠΡΟΜΠΟΝΑ*, Σύντομος εισαγωγή εις την Μυκηναϊκὴν φιλολογίαν, ἐν Αθήναις 1977, σ.64-65 Ἀυτοῦ σ.120-146 πλούσια βιβλιογραφία γιὰ τὴν Μυκηναϊκὴν φιλολογίαν.
2. Βλ. *I.K. ΠΡΟΜΠΟΝΑ*, Ἡ Μυκηναϊκὴ ἐπικὴ ποίηση μετὰ βᾶσιν τὰ μυκηναϊκὰ κείμενα καὶ τὰ Ὀμηρικὰ ἔπη, Αθήνα 1980, σ.144.
3. *L.R. Palmer*, *A Mycenaean Akhilleid J.*, *Serta Philologica Aenipontana III*, Innsbruck 1979, σ.255-261.
- Carlo O. Pavese*, *L' origine Micenea della tradizione epica rapsodica*, *Studi Micenei Egeoanatolici* 21, 1980, 341-352. *G.C. Horrocks*, *The antiquity of the Greek epic tradition. Some new evidence*, *Proceedings of the Cambridge Philological Society* 26, 1980, 1-11.
4. *A. Hoekstra*, *Epic Verse before Homer. Three Studies*, Amsterdam 1981, σ.112.
4. Βλ. *I.K. ΠΡΟΜΠΟΝΑ*, Ἡ Μυκηναϊκὴ ἐπικὴ ποίηση, ο.π., σ.44-45.
- 4α. *L.R. Palmer*, ο.π. 255εξ.
5. *T.B.L. Webster*, *On the Track of Mycenaean Poetry*, *Classica of Mediaevalia* 17, 1956, 149-176. *Maurice Bowra*, *Homer and his forerunners*, Edinburgh, 1955, σ.35. *Mario Do-ria*, *Avviamento allo studio del Miceneo*, Roma 1965, σ.107, 109. *L.R. Palmer*, *Greek Language* σ.101. πβ. καὶ *I.K. ΠΡΟΜΠΟΝΑ*, Ἡ Μυκηναϊκὴ ἐπικὴ ποίηση, σ.83 σημ.2.
6. Βλ. *Alfred Henbeck*, *Schrift, Archæologia Homerica III*, X (1979), σ.163.
7. *K. Meister*, *Die homerische Kunstsprache*, Leipzig 1921, 56εξ., 23.1εξ.
- A. Meillet*, *Les origines indo-européennes des Mètres grecs*, Paris 1923, 57εξ.
8. *C.M. Bowra*, *Homer*, ο.π., σ.31 κ.εξ. Πβ. *Φάνη Ι. Κακριδῆ*, Ἡ παράταξις τῶν οὐσιαστικῶν στὸν Ὅμηρον καὶ στοὺς Ὀμηρικὸς ὕμνους, Θεσσαλονίκη 1960, σ.46 *Ὀδῆας Κομνηνοῦ-Κακριδῆ*, *Ὀμιλίαι καὶ ἄρθρα*, Αθήνα 1976, 150.
9. *Homerische Untersuchungen*, Berlin 1884, σ.408. Ἀξίζει νὰ σημειωθεῖ ὅτι τὴν παραπάνω γνώμη τοῦ Wilamowitz, ἐδῶ καὶ πολλὰ χρόνια, εἶχε ἀντικρούσει, χρησιμοποιοῦντας φυσικὰ ἄλλα στοιχεῖα, ὁ καθηγητὴς Φάνης Ι. Κακριδῆς, Ἡ Παράταξις, ο.π., σ.46 ἢ 112-113 σημ.99.
10. Ἀξίζει ἐδῶ νὰ σημειωθεῖ ἡ γνώμη τοῦ Meillet γιὰ μιὰ βασικὴ ἀρχὴ τῆς γενετικῆς μετρικῆς: *la Métrique consiste à Styliser, à normaliser le rythme naturel de la langue*. Βλ. *Φάνη Ι. Κακριδῆ*, Ἡ παράταξις, ο.π., σ.113 σημ.101.

Αργύρη Καραπέτσα  
Δρα Νευρογλωσσολογίας

ΤΙ ΕΙΝΑΙ Η ΝΕΥΡΟΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑ

Η Νευρογλωσσολογία παρουσιάζεται σαν μεγαλύτερη υποδιαίρεση της Νευροφυσιολογίας και έχει σχέση με ανωμαλίες γλωσσικής επίδοσης μετά από εγκεφαλικές βλάβες. Αυτοδύναμα μπορεί η Νευρογλωσσολογία να διαιρεθεί στη μελέτη της παθολογίας της γλώσσας των ενηλίκων και σ' αυτή των ανηλίκων.

Έτσι μπορούμε να πούμε ότι η Νευρογλωσσολογία είναι μια επιστήμη που επιχειρεί να συνδυάσει τη νευρολογική δραστηριότητα με τη γλωσσολογική συμπεριφορά. Θα φαινόταν φυσικό η μελέτη της παθολογίας της γλώσσας που οφείλεται σε βλάβη του εγκεφάλου να κατείχε μια ξεχωριστή θέση στη βασική γλωσσολογική έρευνα. Αλλά μέχρι πριν από λίγα χρόνια συνέβαινε το αντίθετο· η εφαρμογή της γλωσσολογικής θεωρίας και τεχνικής στη μελέτη της αφασίας έχει σχετικά αναπτυχθεί πολύ πρόσφατα (Goodglass και Blumstein 1973, Whitaker, 1970).

Παρ' όλα αυτά συστηματικές μελέτες σε φωνολογικά λάθη από αφασικούς χρονολογούνται από το 1920 (Bowman και Grunbaum 1925, Ombredane 1926) και περιστασιακές παραπομπές βρέθηκαν σε διάφορες μελέτες πάνω σε λάθη προφοράς από αφασικούς (Alazouanine, Ombredane και Durand, 1939, Grewel, 1951, Schenk, 1953). Έτσι μέχρι την εργασία των Jacobson και Halle (1956) αυτό το πεδίο έρευνας είχε τα πρώτα του διακριτικά ξεκινήματα.

Από το 1941 κιόλας ο Jacobson, ένας θεωρητικός γλωσσολόγος, είχε δώσει αρκετή έμφαση στις παραλληλίες ανάμεσα στη σειρά διάλυσης των φωνηματικών διακρίσεων στην αφασία, τη σειρά ανάπτυξης τους μέσα στους μηχανισμούς της γλωσσικής απόκτησης από το παιδί και στην παγκοσμιότητά τους στις γλώσσες ανά τον κόσμο. Ο Ρώσος Νευροφυσιολόγος Luria το 1947 παρουσίασε μια ανάλυση από διάφορες ποικιλίες μετατραυματικής αφασίας, έχοντας χρησιμοποιήσει στην ανάλυσή του γλωσσολογικά πρότυπα. Όμως, αυτός ο οποίος καθιέρωσε το επιστημονικό πεδίο της Νευρογλωσσολογίας είναι ο Jacobson, που μαζί με τον Halle δημοσίευσαν το 1956 τα «Θεμέλια της γλώσσας». Σ' αυτή τη θεμελιώδη εργασία οι Jakobson και Halle παρουσιάζουν μια θεωρητική ανάλυση των αφασικών δυσκολιών. Το σημείο αφετηρίας ήταν μια διπολία της δομής της κανονικής γλώσσας. Στην κανονική δομή της γλωσσικής δραστηριότητας παρουσιάζονται, παραδειγματικά και συνταγματικά γλωσσολογικά σημεία· στην απώλεια της γλώσσας όμως ένα από τα δύο συστήματα χρησιμοποιούνταν από τους αφασικούς, που είχε ως αποτέλεσμα τη μείωση του άλλου. Οι δυο επιστήμονες λοιπόν πίστεψαν ότι η ανάλυσή τους σε αφασικούς αποκάλυψε ότι ή το ένα ή το άλλο σύστημα γλώσσας είναι υπεύθυνο, όχι όμως και τα δυο μαζί ταυτόχρονα. Έτσι η αφασία μπορεί να περιοριστεί ή σαν μια δυσκολία ομοιότητας (παραδειγματική) ή σαν μια αταξία συνάφειας (συνταγματική). Όλες αυτές οι ποικιλίες αφασίας διακυμαίνονται μεταξύ μεταφορικών και μετωνυμικών πόλων.

Αταξίες ομοιότητας παρουσιάζονται με μείωση στην ικανότητα εκλογής και

υποκατάστασης. Η γλώσσα γίνεται ολοκληρωτικά αντιδραστική και η προφορική εκλογή μπορεί να γίνει μόνο με την παραπομπή στα συμφραζόμενα. Λέξεις που συνενώνονταν με ιδιαίτερη φροντίδα σε συντακτική πλοκή ήταν πιθανότατα το στάδιο γι' αυτό τον τύπο της αφασίας, ενώ λέξεις κλειδιά εξαφανίζονταν ή αντικαταστάινονταν με περισσότερο γενικούς όρους. Σε tests που έπρεπε ο αφασικός να ονομάζει το όνομα του παρουσιάζόμενου αντικειμένου δεν μπορούσε ούτε να το προφέρει ούτε να το επαναλάβει, γιατί η παρουσίαση του αντικειμένου υπονοούσε την αχρηστία ή τον πλεονασμό της ονομασίας. Η ανάλυση της σημασίας των λέξεων και φράσεων οδηγείται από παράγοντες χωρικής ή χρονικής συνάφειας με προσφυγή στη μετωνυμία παρά από παράγοντες ομοιότητας.

Αταξίες συνάφειας παρουσιάζονται με μείωση στην ικανότητα δημιουργίας προτάσεων και συνδυασμού απλών γλωσσολογικών μονάδων μέσα σε περισσότερο περίπλοκες γλωσσολογικές οντότητες. Εδώ μπορεί να βρει κανείς μια έλλειψη πλοκής και όχι απώλεια λέξεων· οι συντακτικοί κανόνες έχουν διασπαστεί. Η τάξη των λέξεων γίνεται χαοτική με έλλειψη πρώτα πρώτα της γραμματικής λειτουργικότητας των λέξεων. Αυτή η ποικιλία αφασίας έχει σαν αποτέλεσμα τη δημιουργία φράσεων όπως των παιδιών και μάλιστα φράσεις που αποτελούνται από μια μόνο λέξη. Πιστεύουμε ότι η βαθμιαία παλινδρόμηση των δομών από γλωσσολογικούς ήχους ήταν παράλληλη, αλλά σε αντίθετη κατεύθυνση από τη σειρά της φωνηματικής απόκτησης των παιδιών.

Η απώλεια συνάφειας και ικανότητας να διατηρεί κανείς ορθές γλωσσολογικές ιεραρχίες έχει αποτέλεσμα την απόπειρα δημιουργίας ως έγγιστα μεταφορικών ταυτίσεων. Αυτή η ανάλυση αποδείχτηκε αξία να δώσει ερέθισμα για περισσότερο γλωσσολογική έρευνα σχετικά με την αφασία, αλλά είχε μετακινηθεί πολύ μακριά από την κλινική πραγματικότητα. Οι Fry (1959), Shankweiler και Harris (1966) απέδειξαν μια έλλειψη παραλληλισμού μεταξύ των άστοχων δημιουργούμενων ήχων από τα παιδιά και αυτών που ήταν περισσότερο δύσκολοι για τους αφασικούς. Περισσότερο όμως, με παραπομπές μόνο σε προβλήματα προφορικής εκροής, οι Jakobson και Halle αυτόματα απέκλεισαν από την σκέψη διάφορες ποικιλίες γλωσσικής αταξίας. Από το άλλο μέρος διάφοροι ψυχολογολόγοι φάνηκαν ικανοί να υποστηρίξουν πειραματικά πολλούς από τους ισχυρισμούς του Jakobson. Ο Goodglass και οι συνεργάτες του (1958-1974) μελέτησαν από γλωσσολογική άποψη την αφασία με το να διαλέξουν αφασικούς με βάση την παρουσία ή απουσία γραμματισμού. Ο γραμματικός αφασικός (αταξία συνάφειας) χαρακτηρίζεται πρώτα πρώτα από τη συντακτική χρήση του λόγου, παρά από το μορφηματικό του ελάττωμα· ο αφασικός χωρίς γραμματισμό (αφασία ομοιότητας) χαρακτηρίζεται, μεταξύ διαφόρων άλλων κλινικών συμπτωμάτων, από μια ανικανότητα να χρησιμοποιεί λέξεις-κλειδιά. Ο Goodglass στις τελευταίες του μελέτες πρόωθησε αυτές τις διακρίσεις δίνοντας αρκετή έμφαση σ' αυτές τις περιοχές που υπάρχει κάποια ανταπόκριση ή καμιά μεταξύ των δικών του παρατηρήσεων και των θεωριών του Jakobson. Ο Blumstein (1973, 1974) χρησιμοποίησε τις ιδέες των Jakobson και Fant όσον αφορά τα «διακριτικά γνωρίσματα» και τη «σημασιολογία» (semantique) στις φωνολογικές μελέτες στους αφασικούς και βρήκε ότι και οι δύο θεωρητικές απόψεις έχουν προορατική αξία στο να καθορίζουν την κατεύθυνση των αρθρικών λαθών. Οι αφασικοί κάνουν πολύ περισσότερες υποκαταστάσεις από διάφορα σύμφωνα με ένα διακριτικό γνώρισμα από τη σκοπιά τους παρά διαφορετικά από δύο ή περισσότερα διακριτικά γνωρίσματα. Ακόμη η μή «σημαντική» ή το βασικότερο μέρος από ένα ζεύγος αν-

τιπαρατιθέμενων συμφώνων είναι περισσότερο σταθερό από τη «σημαντική» μορφή.

Το 1964 ο Lurja παρουσίασε μια ανατομογλωσσολογική ταξινόμηση των γλωσσικών αταξιών. Το γενικό αξίωμα που θέτει κάτω απ' αυτή την ταξινόμηση βεβαιώνει ότι η γλώσσα είναι ένα περίπλοκο ιεραρχημένο σύστημα από κώδικες, για το οποίο κάθε επίπεδο διατηρεί τη δική του λειτουργική οργάνωση. Το σύνολο του ανατομογλωσσολογικού συστήματος εξαρτάται από τη συνδυασμένη δραστηριότητα πολλών εγκεφαλικών ζωνών, που κάθε μια έχει ειδική συμβολή στην ανάπτυξη του συνόλου. Έχουν διακριθεί έξι ποικιλίες αφασίας, που καθεμιά τους εξαρτάται από διαφορετική εγκεφαλική βλάβη : (1) Αισθητική αφασία (βλάβη στον αριστερό κροταφικό λοβό), που ανακλά αταξίες ακουστικής ανάλυσης και φωνηματικής διάκρισης. (2) Κινητικο-αισθητική ή κεντρομόλος κινητική αφασία (βλάβη πίσω από την κεντρική αύλακα), που παρουσιάζει αταξίες κινητικο-αισθητικής ανάλυσης των κινήσεων της ομιλίας· (3) Κινητική ή φυγόκεντρη κινητική αφασία (βλάβη μπροστά από την κινητική εγκεφαλική περιοχή), που δείχνει μια απώλεια περάσματος από μια άρθρωση σε άλλη και μια διαταραχή της προφορικής ακολουθίας. (4) Σημασιολογική αφασία (βλάβη στο βρεγματικό λοβό), που είναι μια εκδήλωση ανικανότητας στην οργάνωση απομονωμένων στοιχείων μέσα σε ένα συναφές σύνολο. (5) Ακουστική-αμνησιακή αφασία (βλάβη στον κροταφικό λοβό), που υποδηλώνει ένα ελάττωμα συγκράτησης ακουστικοπροφορικών ιχνών και (6) Δυναμική αφασία (βλάβη στον μετωπικό λοβό), που παραπέμπει σε μια έλλειψη οργάνωσης της πλοκής του λόγου που θέλει να εκφράσει μερικά νοήματα.

Με βάση την ταξινόμηση του Lurja, ο Jakobson (1964) πρότεινε μια επιπρόσθετη θεωρητική σύλληψη για την αφασία. Για τον Jakobson οι έξι τύποι αφασίας που προτάθηκαν από τον Lurja πρέπει να ξαναταξινομηθούν σύμφωνα με το μοντέλο της προφορικής συμπεριφοράς μέσα σε αταξίες κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης. Έτσι αυτοί οι τύποι αφασίας θα μπορούσαν να αντιστοιχούν στην προταθείσα διχοτομία της συνάφειας - ομοιότητας από τον Jakobson και Halle το 1956: δυναμική αφασία, κεντρομόλος κινητική αφασία και φυγόκεντρος κινητική αφασία αντιστοιχούν σε αταξίες συνδυασμού (συναγματική έλλειψη)· οι άλλοι τρεις τύποι αντιστοιχούν σε αταξίες εκλογής (παραδειγματική έλλειψη).

Με την προσπάθεια να κάνει μια πιο λεπτή ανάλυση σε σχέση με τις προηγούμενες μελέτες ο Jakobson πρότεινε ότι οι γλωσσικές αταξίες θα μπορούσαν να ερευνηθούν σε καινούριες γραμμές μιας νέας διχοτομίας: ακολουθία - σύμπραξη, ή με όρους γλωσσολογικούς του Saussure : διαδοχικότητα - ταυτοχρονία. Ήδη από το 1962 οι Hecaen, Dubois και οι συνεργάτες τους ανέπτυξαν μια συνδυασμένη νευρολογική, νευροψυχολογική και νευρογλωσσολογική προσέγγιση για τη μελέτη της αφασίας (1962-1974). Οι μεγάλες τους προσπάθειες κατευθύνθηκαν για μια ανατομο-κλινικογλωσσολογική ταξινόμηση των αφασικών αταξιών. Οι έρευνες ενσωματώθηκαν μέσα στην ιδέα του νευρογλωσσολογικού πεδίου με τ' ακόλουθα στοιχεία: περιγραφή αταξιών προφορικής επίδοσης έπειτα από συγκεκριμένες εγκεφαλικές βλάβες, ταύτιση ομοιοτήτων και διαφορές μεταξύ γλωσσικών επιδόσεων από χωριστές ομάδες με εγκεφαλικές βλάβες, μελέτη των υπεύθυνων παραγόντων για αταξίες προφορικής επίδοσης και μελέτη προτύπων αλληλοαντίδρασης σύμφωνα με την εξειδίκευση της διαφοράς τους και του αισθητικού καναλιού. Οι παρατηρήσεις τους καθόρισαν διάφορα είδη αφασιών, κάθε μια

με τα ειδικά της χαρακτηριστικά γνωρίσματα, κάθε μια με την εξάρτησή της από τη βλάβη μιας ειδικής εγκεφαλικής περιοχής.

Σημαντικό ενδιαφέρον έχει η παρατήρηση ότι τα πρότυπα των γλωσσολογικών δομών παραμένουν σταθερά στη διάρκεια της εμφάνισης του αφασικού συνδρόμου. Αυτή η παρατήρηση χρησιμοποιήθηκε από τη Γαλλική Σχολή των Παρισίων σαν μια βάση για την υπόθεση ότι οι αφασικοί, με συγκεκριμένες εγκεφαλικές βλάβες, κρατούν τη βασική ακεραιότητα γνώσης των αναγκαίων κανόνων του γλωσσολογικού συστήματος για γλωσσικό συναγωνισμό. Αυτή η ταξινόμηση που αναπτύχθηκε από τη Γαλλική Σχολή έχει πολλά κοινά σημεία με τις κλινικές τυπολογίες που έχουν γίνει αρκετά αποδεκτές σήμερα: εκφραστική αφασία με αταξίες φωνηματικής πραγματοποίησης· διοχετευτική αφασία με ελαττωματικό φραστικό προγραμματισμό· αισθητική αφασία με τρία κύρια γνωρίσματα - αποδιοργάνωση σημαντικών σχέσεων, πτώση της ακουστικής αποκωδικοποίησης των φωνηματικών μονάδων και αποδιοργάνωση προσοχής· και αμνησιακή αφασία με πολλούς μηχανισμούς υπεύθυνους, από τους οποίους ένας είναι το ελάττωμα προσδιόρισε ο Jakobson στην παραδειγματική εκλογή. Πιστεύουμε ότι η Νευρογλωσσολογία δεν μπορεί να περιοριστεί μόνο στην εφαρμογή γλωσσολογικής μεθοδολογίας για τη μελέτη των γλωσσικών αταξιών. Αν συνέβαινε κάτι τέτοιο, τότε η Νευρογλωσσολογία δε θα μπορούσε να είναι τίποτα περισσότερο από ένα επιχείρημα απόδειξης ή μη απόδειξης μιας δεδομένης γλωσσολογικής θεωρίας και μ' αυτό τον τρόπο θα προκαλούσε ένα λοξοδρόμισμα στην προσπάθειά της να διαλέξει μια γλωσσολογική θεωρία με τη μέθοδό της, για να μελετήσει μια νευροψυχολογική περίπτωση. Αυτή η στάση επικρατούσε στη διάρκεια των πρώτων σταδίων συνεργασίας μεταξύ των γλωσσολόγων και των αφασιολόγων.

Διέξοδοι για τη Νευρογλωσσολογία μπορούν να παρουσιασθούν από μια άλλη άποψη. Η γλώσσα των αφασικών είναι μια εκδήλωση ενός συνόλου παραγόντων που έχουν διαταραχτεί με έναν τρόπο ή με περισσότερους τρόπους. Αυτοί οι παράγοντες είναι τα βασικά στοιχεία των κανόνων που κατευθύνουν τη σχέση μεταξύ του ήχου και της σημασίας. Η παθολογική προφορική συμπεριφορά σχετίζεται πολύ περισσότερο με πολλές γλωσσολογικές δομές παρά με μία· αφορά λοιπόν αλλαγές σε συνοχές συμπεριφορών όπως η μνήμη, η προσοχή, η εγρήγορση, η αντίληψη και η εκπομπή του ήχου. Η Νευρογλωσσολογία ενδιαφέρεται για τις ανωμαλίες όλων αυτών των παραγόντων και για τις διεξόδους με τις οποίες μπορεί να παρέμβει με ενεργό και αποτελεσματική εφαρμογή των γραμματικών μηχανισμών. Η εφαρμογή των μαθηματικών και στατιστικών αξιωμάτων, θεωρίες για λέξη-συχνότητα (Rochford και Williams, 1962) και τα διανεμημένα πρότυπα γλώσσας επέτρεψαν την ανάπτυξη της ποσοτικής Νευρογλωσσολογίας. Οι Werhman και Jones (1966) σύγκριναν τη συχνότητα διανομών διαφόρων τμημάτων ομιλιών από τους αφασικούς με αυτή των κανονικών ατόμων. Οι Geschwind και Hawes (1964) χρησιμοποίησαν την ανάλυση της διανομής λέξη-συχνότητα, για να διακρίνουν βασικές επιχειρήσεις κάτω από τις οποίες συνδέεται η δημιουργία λέξεων. Οι Lhermitte, Lecours και Ouvry (1967) και Lecours και Lhermitte (1969) έθεσαν τις βάσεις για τις εργασίες τους πάνω σε πρότυπα δομικής γλωσσολογίας, κατάφεραν να δημιουργήσουν σειρές από ποιοτικές και ποσοτικές ψυχογλωσσολογικές αναλύσεις αφασικών ομιλιών και μ' αυτό τον τρόπο υποστήριξαν γλωσσολογικές ερμηνείες της κανονικής γλώσσας. Το γενετικό και μετασχηματιζόμενο μοντέλο γλώσσας (Chomsky, 1965) εφαρμόστηκε στη μελέτη της αφασίας. Για τους Weigle και Bierwisch (1970) η έρευνα της ομιλίας των αφασι-

κών προβλέπει τη βασική συμμετοχή σχετικών γλωσσολογικών θεωριών για την γλωσσική επίδοση. Οι παρατηρήσεις αυτών των συγγραφέων μπορούν να αξιολογηθούν σύμφωνα με το επίπεδο της γλωσσικής έλλειψης (μορφολογικό, σημασιολογικό, συντακτικό), καθώς επίσης σύμφωνα με τις ειδικές θεωρίες περί γλώσσας. Έτσι, π.χ., αυτοί αυξητούν την περίπτωση ενός αφασικού που έγινε ανάκλιος να γράφει με υπαγόρευση. Με μια τεχνική ξεμπλοκαρίσματος, σ' αυτή την περίπτωση, και αντιγράφοντας το μοντέλο από μια απλή πρόταση ο αφασικός μπορεί έτσι να γράφει μετά από υπαγόρευση μετασχηματιζόμενες σχετικές φράσεις - ερωτήσεις, παθητικές κλπ.

Οι ίδιοι επιστήμονες χρησιμοποίησαν αυτή την ένδειξη, για να σχολιάσουν το «σημασιολογικό» ρόλο του μετασχηματισμού σε σχετικά βαθιές και επιφανειακές δομές και συμπέραναν ότι η γλωσσική επίδοση ελαττώνεται στην αφασία, ενώ η προσπάθεια γλωσσικής έκφρασης μένει ανέπαφη.

Αλλά αυτή η χρήση της διάκρισης προσπάθεια έκφρασης - επίδοσης των Weige και Bierwisch δεν είναι καθόλου όμοια με αυτή που συνήθως χρησιμοποιείται σε γλωσσολογικές θεωρίες (Chomsky 1965).

Σύμφωνα μ' αυτούς ο αγώνας για την προσπάθεια έκφρασης αφορά την ατομική υποψηφή γνώση της γλώσσας και η επίδοση αφορά το μέτρο αυτής της γνώσης. Εμμένοντας στη βασική γλωσσολογική ιδέα της αγωνιστικότητας - επίδοσης (διχοτομία), των Weige και Bierwisch, ο Hécaen (1972) πρότεινε ότι η διάκριση μεταξύ αγωνιστικότητας και επίδοσης μπορεί να ληφθεί σαν ένα χρήσιμο κριτήριο, για να διαχωρίσουμε τις προφορικές ανωμαλίες της συμπεριφοράς, όπως τις είδαμε στους αφασικούς (πρωταρχικά μείωση της γλωσσικής επίδοσης), από αυτές που βλέπουμε στις περισσότερες γενικές ανωμαλίες της γνωστικής λειτουργίας, όπως στις παραφροσύνες (πρωταρχική μείωση της γλωσσικής αγωνιστικότητας).

Μια αντίθετη απόδειξη προτάθηκε από τους Goodglass και Blumstein (1973). Αυτοί απέδειξαν ότι και η αγωνιστικότητα και η επίδοση εξασθενούν στους αφασικούς και πρότειναν ότι κενά στα υπόλοιπα της αφασικής αγωνιστικότητας μπορούν να επαναφέρουν χρονικά την αγωνιστικότητα με τη βοήθεια ξεμπλοκαρίσματος και έχουν σαν αποτέλεσμα η τελειοποίηση της επίδοσης να γίνεται δυνατή και αποτελεσματική. Οι Νευρογλωσσολογικές σπουδές της αφασίας και η ανάπτυξη των νευρογλωσσολογικών ταξινομημένων σχημάτων οδήγησαν σε περισσότερο εμπεριστατωμένες σπουδές για την ανακάλυψη των νευροφυσιολογικών μηχανισμών με τους οποίους συνδέονται οι γλωσσικές ανωμαλίες. Το σύνδρομο της φωνητικής αποσύνθεσης (Alajouanine, Ombredane, και Durand, 1939) είχε περιγραφεί σαν ένα σύνδρομο αρθρωτικής ανωμαλίας της ομιλίας (Tikofsky, 1965, Lechiste, 1968). Μια αντίθετη άποψη παρουσιάστηκε επίσης. Σε μια αρκετά αξιόλογη μελέτη σε πέντε αφασικούς με εκφραστική αφασία, όπου ο καθένας είχε ένα σημαντικό υπολοιπόμενο ελάττωμα στην άρθρωση, οι Shankweiler και Harris (1966) επεξεύρησαν να εξερευνήσουν τα φωνηματικά χαρακτηριστικά αυτού του συνδρόμου και να προσδιορίσουν τις εσωτερικές του αιτίες. Αυτοί οι συγγραφείς ανέλυσαν την επανάληψη των λέξεων χρησιμοποιώντας ένα test σταθμισμένο για ίση εμφάνιση φωνημάτων στην πρώτη, στη μέση και στην τελική θέση. Πάρα πολλά λάθη εμφανίστηκαν με τα φωνήματα στην πρώτη θέση εν σχέσει με τις δύο θέσεις, και ως προς τα σύμφωνα έγιναν πολύ περισσότερα λάθη από τα φωνήεντα. Αυτό έκανε τους συγγραφείς να συμπεράνουν ότι το σύνδρομο της φωνητικής αποσύνθεσης δεν είναι το αποτέλεσμα μιας πρωταρχικής δυσλειτουργ-



γίας των μυών της ομιλίας ή του αρθρωτικού μηχανισμού, αλλά περισσότερο ήταν «μια ανωμαλία στο μηχανισμό με τον οποίο φωνολογικές μονάδες κωδικοποιούνται για δημιουργία».

Συμπληρωματικές σπουδές πάνω στην κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση των φωνητικών και φωνηματικών σημείων αναπτύχθηκαν από τα μέλη του εργαστηρίου Haskin σε μια επιχείρηση αξιολόγησης των μηχανισμών διαδοχικής μετατροπής από την πρόταση ως το τελικό στάδιο της ακουστικής ανάλυσης (Lieberman, Cooper, Shanweiler και Studdert-Kennedy, 1967, Shanweiler και άλλοι 1967, 1968). Οι παρατηρήσεις των επιστημόνων αυτών καταλήγουν στο ότι τα διάφορα φωνήματα σε μια προφορική εκπομπή παρουσιάζονται με σειρές διαδοχικών υποφωνηματικών χαρακτηριστικών και ότι αυτά τα χαρακτηριστικά υπάρχουν στο νευρικό σύστημα σαν υπονοούμενες οδηγίες που απευθύνονται σε ξεχωριστά και ανεξάρτητα τμήματα του κινητικού συστήματος. Κεντρικοί νευρολογικοί κανόνες ρυθμίζουν το κινητικό σύστημα με τέτοιο τρόπο, που να προσαρμόζει την έκταση και να συντονίζει αυτές τις χρονικά περιορισμένες οδηγίες που διαδοχικά κατευθύνονται προς τους μύες του αρθρωτικού μηχανισμού. Τα σήματα του κεντρικού νευρικού συστήματος φαίνονται να είναι ένα προς ένα σε επικοινωνία με τις πολλαπλές διαστάσεις των υποφωνηματικών χαρακτηριστικών· αυτή η επικοινωνία φαίνεται σ' ένα στάδιο πριν από την μετατροπή αυτών των σημάτων σε διαταγές για τη μυϊκή συστολή.

Σ' αυτή τη στιγμή της μυϊκής συστολής μια άλλη μετατροπή σήματος γίνεται, παίρνοντας τη μορφή της από το φωνητικό μηχανισμό με την άμεση βοήθεια των αρθρωτικών κανόνων.

Η έφοδος κάθε καινούριας σειράς μυϊκής συστολής από οδηγίες του κεντρικού νευρικού συστήματος γι' αυτές τις συστολές ξεκινά πριν από την αποπεράτωση των προηγούμενων σειρών.

Έτσι κάθε μορφή φωνητικού μηχανισμού παρουσιάζει σε κάθε στιγμή την ανάδυσση γεγονότων παρελθόντων και παρόντων συστολών. Η τελική μετατροπή από τη μορφή του φωνητικού μηχανισμού σε εκπομπή ήχων κατευθύνεται από στοιχειώδεις φυσικοακουστικούς κανόνες.

Η ίδια ερευνητική ομάδα (Lieberman και άλλοι 1967) είχε διατυπώσει μια ιδέα που αφορούσε την κατανόηση της λειτουργίας του προφορικού κώδικα (θεωρία κινητική για την κατανόηση της ομιλίας). Γι' αυτούς τους συγγραφείς ένας καθαρά ακουστικός μηχανισμός για την εξαγωγή των φωνηματικών προτάσεων είναι απίθανος. Αυτοί πρότειναν ένα μηχανισμό με τον οποίο ο ακροατής μπορεί να χρησιμοποιήσει τους ίδιους μηχανισμούς με εκείνους που χρησιμοποίησε ο ομιλητής στην πραγματοποίηση κωδικοποιημένων αναγκαίων ενεργειών για την προφορική εκπομπή. Η κατανόηση πραγματοποιείται με το ενδιάμεσο νευροκινητικών συσχετίσεων από αρθρωτικές χειρονομίες και τη γλωσσική κωδικοποίηση, δηλ. με τον αντίστροφο τρόπο.

Στο σύστημα της σχέσης μεταξύ των μηχανισμών κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης συμμετέχει μια λειτουργία ανατροφοδότησης.

Η ανατροφοδότηση από κάθε αρθρωτική κίνηση (νευρικών σημάτων) μπορεί να βοηθήσει με σχετικές πληροφορίες για το μηχανισμό αποκωδικοποίησης. Όμως αυτές οι πληροφορίες μπορεί επίσης να προέλθουν από επακόλουθες εκφορτώσεις νευρικών κυττάρων (Teuber, 1968)· αυτό σημαίνει ότι κάθε πληροφορία κατευθύνεται προς τις ζώνες υποδοχής την ίδια στιγμή που σήματα από τις κινητικές περιοχές στέλνονται προς τους μύες. Έτσι λοιπόν με την επακόλουθη εκφόρτωση

των νευρώνων τα σήματα μπορούν να επιστρέφουν μια επαναξιολόγηση του εισερχομένου με τις αισθήσεις δυναμικού.

Και στις δυο περιπτώσεις είναι αναγκαίο να προβλέψουμε το σχηματισμό μιας «μνήμης» επιτρέπουσας τη σύγκριση μεταξύ ήχων και κινητικών εγγραφών και μαζί να κάνει ο ακροατής αυτόματα γλωσσική αποκωδικοποίηση χωρίς την αναγκαιότητα της κωδικοποίησης. Ο πρώτος που μίλησε για μια τέτοια «μνήμη» μέσα στο ακουστικό σύστημα ήταν ο Massaro (1972). Προς το παρόν η νευρογλωσσολογική έρευνα πάνω στην αφασία δεν διατύπωσε ακόμη μια ολοκληρωμένη σύλληψη της κινητικής θεωρίας για την κατανόηση της ομιλίας. Διαγράφηκε όμως μια σημαντική συμφωνία σ' αυτά τα θέματα.

Κάνοντας παραπομπή σ' αυτό το πρότυπο μπορεί κανείς να παρατηρήσει τρεις τύπους σχέσης μεταξύ των μηχανισμών κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης. Στον πρώτο τύπο υπάρχει μια άμεση σχέση μεταξύ της ζώνης από την οποία οι κινητικές διαταγές ξεκινούν και της ζώνης για την ακουστική αποκωδικοποίηση. Αυτό σημαίνει ότι κάθε στιγμή η κινητική διαταγή φέρνει πληροφορίες προς τους αντιληπτικούς μηχανισμούς με τέτοιο τρόπο, που να μπορούν να δημιουργήσουν τη λειτουργία απομόνωσης των φωνημάτων από τον ακουστικό χείμαρρο.

Σ' αυτή τη στιγμή κάθε βλάβη που προξενεί μια ανωμαλία στη φωνολογική δημιουργία μπορεί στον ίδιο χρόνο να είναι αιτία διαταραχής στη διάκριση των φωνημάτων. Στην κλινική εμπειρία γενικά οι αφασικές ανωμαλίες δεν είναι αρκετά ξεκάθαρες, για να επιτρέφουν την ανακάλυψη μιας συσχέτισης με τρόπο ξεχωριστό.

Στο δεύτερο τύπο μπορεί να υπάρχει μια ζώνη που επικρατεί και στα δύο συστήματα της κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης· αυτή η περιοχή μπορεί να είναι υπεύθυνη την ίδια στιγμή, για να εφοδιάσει το νευρικό πρότυπο για τη φωνηματική πραγματοποίηση της λέξης που θα εκφραστεί και το νευρικό κώδικα που χρειάζεται να εφαρμοσθεί στους ήχους της λέξης που θα γίνει αποδεχτή.

Έτσι σ' αυτή την περίπτωση τα σύνδρομα από «καθαρά» κινητική αφασία ή από «καθαρά» λεξική κώφωση μπορούν να προβλεφθούν.

Παρόλα αυτά όμως μπορεί κανείς να παρατηρήσει κλινικώς ένα σύνδρομο περίπλοκο όπου ταυτόχρονα συνυπάρχουν ανωμαλίες φωνολογικής εκπομπής και διακριτικότητας. Κλινικές μελέτες πάνω στην αφασία φαίνεται να προτείνουν μια τρίτη λύση, μια λύση «μνήμης», που μπορεί να συγκεντρώσει την πληροφορία γύρω από τις κινητικές διαταγές και γύρω από τ' ακουστικά τους αποτελέσματα. Έτσι μια «μνήμη» μπορεί να επιτρέπει την αυτόματη αποκωδικοποίηση του ακουστικού χείμαρρου μέσα σε διακριτικές και διακοπτόμενες μονάδες. Μια βλάβη σ' αυτή την περιοχή «μνήμης» μπορεί να δημιουργήσει ένα σύνδρομο από καθαρά λεξική κώφωση χωρίς αναγκαστικά να προκαλέσει συνεργικές ανωμαλίες της προφορικής εκπομπής. Αυτή η τελευταία δυνατότητα έχει υποστηριχθεί σαν μια από τις σπάνιες περιπτώσεις της καθαρά λεξικής κώφωσης που υπάρχει στην νευρογλωσσολογική φιλολογία της αφασίας.

Τα βασικά προβλήματα ταξινόμησης της αφασίας και η κατανόηση των διαφόρων μηχανισμών που είναι υπεύθυνοι για τα διάφορα είδη αφασιών έχουν συχνά ερευνηθεί με όρους μιας ειδικής θεωρίας γλώσσας. Θεωρίες της διανεμόμενης και δομικής γλωσσολογίας έχουν δώσει την πρώτη ώθηση για τη μελέτη των ποιοτικών διαφορών από πολλά ιεραρχικά οργανωμένα, γλωσσολογικά δομημένα, συστήματα· βασικά στοιχεία των συστημάτων αυτών σ' ένα επίπεδο ενώνονται, για να δημιουργήσουν τις μονάδες ενός ανώτερου επιπέδου. Κατά συνέπεια θραύσμα-

τα μέσα σ' αυτόν τον μηχανισμό μπορούν να εκδηλωθούν σαν αφασικά σύνδρομα που αντιστοιχούν σε διάφορα επίπεδα (φωνήματα, μορφήματα, προτάσεις). Σ' αυτό το θεωρητικό κατασκεύασμα η ενότητα της αφασίας μπορεί να φανεί μόνο στην πλοκή του αποδεκτού λόγου σαν μια ολοκληρωμένη σύνθεση μιας συλλογής από διαφορετικές λειτουργίες. Η αφασία λοιπόν μπορεί να εμφανισθεί σαν μια πολυπαράγοντική ανωμαλία. Είναι αποτέλεσμα μιας διακοπής από την ολοκληρωμένη σύνθεση, αν και οι εκδηλώσεις μπορεί να διαφέρουν σύμφωνα με το δομικό επίπεδο που έχει περιπλαχεί.

Η γενετική και μετασχηματιστική γλωσσολογία ορίζει τη γλώσσα σα μια έμφυτη γνώση, μέσα στην οποία η «αγωνιστικότητα» είναι το αφηρημένο γλωσσολογικό σύστημα, χρήσιμο για ένα ιδεώδη ομιλούντα-ακούοντα και η «επίδοση» είναι η ενεργοποίηση αυτής της αγωνιστικότητας, βασισμένη πάνω σε προκαθορισμένους παράγοντες που ανήκουν σ' ένα ειδικό αντικείμενο και μια ειδική κατάσταση. Σύμφωνα μ' αυτό το πρότυπο οι νευρογλωσσολογικές απόψεις της αφασίας παρουσιάζουν μια διαφορετική φαινομενικότητα. Δεν μπορεί να υπάρξει ένα αληθινό γλωσσικό ελάττωμα χωρίς το συστατικό μέρος της αγωνιστικότητας. Η προορατική γλωσσολογική γνώση έχει προσβληθεί. Εντούτοις μια ποικιλία αφασικών συνδρόμων έχει βρεθεί στη συνέχεια διακοπής του συστατικού μέρους της επίδοσης.

Εμείς πιστεύουμε ότι το ενδιάμεσο παιχνίδι από την ανατομολογική αξιολόγηση και την ψυχολογολογική τεχνική μπορεί να δώσει μια ολοκληρωμένη μεθοδολογία που θα επιτρέψει πολύ περισσότερο συγκεκριμένη και περιγραφική ανάλυση των περίπλοκων προφορικών επιδόσεων που βρίσκονται μέσα σε διάφορα αφασικά σύνδρομα. Βασιζόμενοι πάνω σε μια γλωσσολογική τυπολογία προφορικής συμπεριφοράς η μελέτη των ανατομολογικών συσχετίσεων μπορεί να δώσει μια ικανοποιητική σημειολογία στη Νευρογλωσσολογία.

#### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Alajouanine, Th., Ombredane, A. and Durand, M., *Le Syndrome de désintégration phonétique dans l'aphasie*, Masson et Cie, Paris, 1939.
- Blumstein, S., *A Phonological Investigation of Aphasic speech*, Mouton, The Hague, 1973.
- Blumstein, S., *The use and Theoretical implications of the dichotic listening technique for investigating distinctive Features*, *Brain and Language*, 1, 337-350, 1974.
- Bouman, L. and Grunbaum, A., *Experimentell-psychologische Untersuchungen zur Aphasie und Paraphasie*. *Ztschr. Fur die gesamte Neurol. und Psychiat.* 96, 481-538, 1925.
- Chomsky, N., *Aspects of a Theory of Syntax*, The MIT Press, Cambridge, Mass. 1965.
- Geschwind, N. and Howes, D., «Quantitative studies of Aphasic Language» In D. Rioch and E. Weinstein (eds.), *Disorders of Communication, Proceedings of Association for research in Nervous and Mental Diseases*, 42, Williams and Wilkins, Baltimore, 1964, pp. 229-244.
- Goodglass, H. and Blumstein, S., *Psycholinguistics and Aphasia*, Johns Hopkins University Press, Baltimore, 1973.
- Grewel, F. *Aphasia and linguistics*, *Folia Phoniatrica*, 3, 100-105, 1951.
- Hécaen, H. (ed.), *Neuropsychologie de la perception visuelle*, Masson et Cie, Paris, 1972.
- Hécaen, H. Angelergues, R. Djinjan, R. and Haran, J., *Un cas d'aphasie croisée chez une droitière (Thrombose de l'artère sylvienne droite)*, *Rev. Neurol.* 107, 543-545, 1962.
- Hécaen, H., Dubois, J. and Marcie, P., *Aspects linguistiques des troubles de la vigilance au cours des lésions temporales anterointernes droite et gauche*, *Neuropsychologia*, S, 311-328, 1967.

- Jakobson, R., Toward a linguistic typology of aphasic impairments, in A.U.S. de Reuck and M. O' Connor (eds.), *Dissorders of Language*, Churchill, London, pp. 21-42, 1964.
- Jakobson, R. and Halle, M., *Fundamentals of Language*, Mouton et Cie, The Hague, Netherlands, 1956.
- Lecours, A.R. and Lhermitte F., Phonemic paraphasias: Linguistic structures and tentative hypothesis, *Cortex*, 5, 193-228, 1969.
- Lehiste, J., «Some Acoustic Characteristics of Dysarthria,» *Biblioteca Phonetica*, Basel, Switzerland, 1968.
- Lhermitte, F., Lecours, A.R. and Ouvry, B., *Essai d' analyse structurale des paralexies et des paraphrasies. Rapport preliminaire*, *Acta Neurol. Bely* 67, 1021-1044, 1067.
- Liberman, A.M., Cooper, F.S., Shankweiler, D.P. and Studdert- Kennedy, M., Perception of the speech code, *Psychological Rev.*, 74, 431-461, 1967
- Luria, A.R., «Factors and Forms of Aphasia,» in A.U.S. de Reuck and M. Oconnor (eds.), *Dicorders of Language*, Churchill, London, 1964, pp.143-161.
- Massaro, D.W., Preperceptual images, processing time, and perceptual units in auditory perception, *Psychol. Rev.* 79, 124-145, 1972.
- Ombredane, A., sur le mecanisme de l' anarthrie, *J. Psychologie Pathologique et Normale*, 61, 940-955, 1926.
- Rochford, G. and Williams, M., The development and breakdown of the use of names, *J. Neurol. Neurosurg. Psychiat.* 25, 222-233, 1962.
- Schenk, V. M., Troubles des phonemes en cas d' aphasia sensorielle, *L' Encephale*, 42, 158-169, 1953.
- Shankweiler, D. and Harris, K.S., An experimental approach to the problem of articulation in aphasia, *Cortex*, 2, 277-292, 1966.
- Shankweiler, D. and Studdert- Kennedy, M., Identification of consonants and vowels presented to left and right ears, *Quart. J. Exp. Psychol.*, 19, 59.63, 1967.
- Shankweiler, D., Harris, K.S. and Taylor, M.L., Electromyographic studies of articulation in aphasia, *Arch. Phys. Med. and Rehab.* 49, 1-8, 1968.
- Teuber, It.C., Disorders of memory Following penetrating missile wounds of the brain, *Neurol. (Minneapolis)*, 18, 287-288, 1968.
- Tikofsky, R.S., A comparison of the intelligibility of esophageal and normal speakers, *Folia phoniat. (Basel)*, 17, 19-32, 1965.
- Weigl, E. and Bierwisch, M., *Neuropsychology and Linguistics : Topics of common research*, *Found. of Lang.*, 6, 1-18, 1970.
- Wepman, J.M. and Jones, L.U., «Studies in Aphasia : A Psycholinguistic Method and case study,» in E.C.Carterette (ed.), *Brain Functions Vol. 3: Speech and Language Communication*, University of California Press, Los Angeles, 1966 pp. 141-171.
- Whitaker, H., A model for neurolinguistics, *Occasional Papers*, 10, Colchester : University of Essex, 1971.

Δρα Α. Γ. Καραγιώργη

## Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΖΩΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Οι πρώτες γλωσσικές εμπειρίες, όπως βέβαια και όλες οι εμπειρίες, του ανθρώπου στη ζωή σχετίζονται απόλυτα με το άμεσο κοινωνικό του περιβάλλον. Η ίδια η φύση προίκει το παιδί με ορισμένη συμπεριφορά που προσελκύει το ενδιαφέρον των ανθρώπων που το περιβάλλουν. Το γέλιο του βρέφους, το κλάμα, οι άναρθρες κραυγές, η έκφραση με τα μάτια του τραβούν το ενδιαφέρον και μαγνητίζουν τους γύρω του. Σε ηλικία έξι μηνών ξεχωρίζει τη μητέρα από τα άλλα πρόσωπα και της προκαλεί ψυχική ικανοποίηση. Έτσι από πολύ νωρίς το παιδί παρωθούμενο και καθοδηγούμενο και από την ίδια τη φύση αρχίζει να επικοινωνεί και να αλληλεπιδρά με τον κόσμο που το περιβάλλει.

Στην προσπάθεια να αναπτύξει και να διαδραματίσει κάποιο κοινωνικό ρόλο το παιδί οικειοποιείται σε μεγάλο βαθμό τη συμπεριφορά των άλλων, δημιουργώντας έτσι ένα δικό του πρότυπο που σχετίζεται εν πολλοίς με πρότυπα ατόμων με τα οποία συνδέεται συναισθηματικά. Παρακολουθεί πώς οι άλλοι συμπεριφέρονται ως άτομα και ως μέλη ομάδας, πώς παίζουν, πώς μιλούν, πώς αστειεύονται, πώς γελούν. Μέ βάση τις παρατηρήσεις του αυτές διαμορφώνει το δικό του ανάλογο τρόπο κοινωνικής και γλωσσικής συμπεριφοράς σε παρόμοιες καταστάσεις. Μ' αυτό βέβαια δεν εξυπακούεται πως ο νέος άνθρωπος απλώς αντιγράφει. Με βάση τις εμπειρίες του αλλά και τη δική του ψυχούσσταση οργανώνει το δικό του τρόπο αντιδράσεων στις διάφορες προσκλήσεις και προκλήσεις του περιβάλλοντος και το δικό του κώδικα συμπεριφοράς. Το δημιουργικό παιγνίδι, κατά το οποίο το παιδί υποδύεται ρόλο μεγάλων, προσφέρει ευκαιρίες για εδραίωση του γλωσσικού κώδικα συμπεριφοράς και αλληλεπίδρασης του παιδιού με τους ανθρώπους.

Υπάρχει σειρά γλωσσικών δεξιοτήτων, τις οποίες ο εν εξελίξει ευρισκόμενος άνθρωπος πρέπει να αποκτήσει, προκειμένου να μπορεί να διαδραματίζει σωστά τους διάφορους κοινωνικούς ρόλους με τους οποίους θα επιφορτισθεί από τη ζωή και τη βιοτική μέριμνα (λ.χ. ρόλος παιδιού που δέχεται στοργή αλλά και προσφέρει αγάπη, ρόλος μαθητή, ρόλος πατέρα, μητέρας, ρόλος δασκάλου, ρόλος υφισταμένου και προϊσταμένου, μέλους και ηγέτη ομάδας κ.ά.). Όλοι αυτοί οι ρόλοι διαμορφώνονται ανάλογα με την ηλικία, την αντιληπτικότητα, τα ενδιαφέροντα, τις προσλαμβάνουσες παραστάσεις, το περιβάλλον του ατόμου καθώς επίσης και από πολλούς άλλους παράγοντες, αστάθμητους και τυχαίους, που επηρεάζουν τη ζωή του καθενός.

Οι διάφοροι ρόλοι συνδέονται αμεσότητα με τη γλωσσική ανάπτυξη του ανθρώπου. Είναι πάρα πολλές οι έννοιες που αναφέρονται στον κάθε ρόλο και το περιεχόμενό του. (Η μητέρα γεννά, θηλάζει, περιποιείται, εργάζεται, φιλοξενεί. Ο πατέρας είναι αρχηγός της οικογένειας, υπάλληλος, σύζυγος, προϊστάμενος, συν-

δικαιολογητός, κωμικός κτλ.). Το παιδί παρακολουθεί τη συμπεριφορά των μεγάλων στους διάφορους ρόλους τους στη ζωή και τη μιμείται. Κάτι που αντιγράφει και μιμείται είναι η γλωσσική έκφραση των μεγάλων στους διάφορους ρόλους. Θ' ακούσει τον ένα να διατάζει κάποιους να κάμουν κάτι, θα παρακολουθήσει τις αντιδράσεις τους και τις όποιες γλωσσικές εκφράσεις που χρησιμοποιούν. Θα παρακολουθήσει συζητήσεις και θ' ακούσει εκφράσεις όπως: συμφωνώ, διαφωνώ, δεν είναι έτσι, πες ό,τι θές, το είπα μα δεν με παρακολουθείς κ.ά. Θα βρεθεί σε περιστάσεις που ένας ή κάποιοι συγκρίνουν καταστάσεις ή πρόσωπα και θ' ακούσει ανάλογες εκφράσεις. Παρακολουθώντας όλα όσα διαδραματίζονται στο περιβάλλον του το παιδί εξοικειώνεται με νέες έννοιες, διευρύνει άλλες, αποκτά λεξιλόγιο και δομές λόγου. Η αυτοϊδέα, που σιγά σιγά οικοδομεί για τον εαυτό του, το βοηθά να επιλέγει κατά καιρούς διάφορους ρόλους που τον ενδιαφέρουν περισσότερο και να αποθησαυρίζει ανάλογο γλωσσικό πλούτο. Αν, λ.χ. ποτέ δεν είδε τον εαυτό του ως αρχηγό, δεν θα ενδιαφερθεί να αποκτήσει ανάλογο με το ρόλο αυτό λεξιλόγιο. Όταν το παιδί ενσαρκώνει ένα ρόλο σε μια δεδομένη περίπτωση, χρησιμοποιεί τη γλώσσα ως ένα κοινωνικό όργανο για να εκφράσει τον εαυτό του, αλλά και για να τον επιβάλλει. Ασφαλώς δεν πρέπει μόνο να είναι ικανός να χρησιμοποιεί ο ίδιος ανάλογο προς το ρόλο του λεξιλόγιο, πρέπει να μπορεί να καταλαβαίνει και τους άλλους όταν εκφράζονται σχετικά. Στο επίπεδο της παιδικής ηλικίας τα παιδιά με το να υποδιούνται διάφορους ρόλους, διαθέτουν το γλωσσικό πλαίσιο για να χρησιμοποιήσουν λεξιλόγιο και δομές λόγου ανάλογες. Οι συνθήκες αυτές συμβάλλουν σημαντικά στην γλωσσική ανέλιξη του παιδιού. Το γεγονός ότι υπάρχουν «φυσιολογικές» συνθήκες για τη χρησιμοποίηση της γλώσσας κατά τρόπο φυσικό και αβίαστο, υποβοηθεί το παιδί να δράσει και να κινηθεί με άνεση. Είναι σημαντικό να τονιστεί πως σε τέτοιες καταστάσεις τα παιδιά δεν χρησιμοποιούν μόνο την κατάλληλη γλώσσα, χρησιμοποιούν και τις ανάλογες κινήσεις και τον ανάλογο τόνο φωνής. Ο μικρός που υποδύεται το δάσκαλο θα κινηθεί ανάλογα, θα προσέξει την ποιότητα της γλώσσας, αλλά θα χρησιμοποιήσει και τον ανάλογο τόνο φωνής. Θα δώσει οδηγίες και διαταγές, θα εξηγήσει με γλώσσα προσεγγισμένη καταστάσεις και πράγματα προσπαθώντας «να διδάξει», θα υποβάλει ερωτήσεις —τομέα στον οποίο υστερούμε φοβερά— θα σχολιάσει απαντήσεις και θα επιδοκιμάσει προσπάθειες «των μαθητών του».

Υπάρχουν στο σημείο αυτό δυο πράγματα που πρέπει να προσεχτούν, αν πρόκειται να υπάρξει ουσιαστική γλωσσική εκμετάλλευση των ρόλων που υποδύονται οι μαθητές. Το πρώτο αναφέρεται στην ποικιλία ρόλων που πρέπει να υποδυθεί το παιδί και το δεύτερο στην οργάνωση και αξιοποίηση του λεξιλογίου και των δομών λόγου που θα χρησιμοποιηθούν. Το πρώτο, η ποικιλία ρόλων, βοηθάει το παιδί να χρησιμοποιήσει ποικιλία γλώσσας, ευρύ λεξιλόγιο και πολλές μορφές λόγου. Το δεύτερο, η οργάνωση και αξιοποίηση των γλωσσικών μορφών και τύπων που χρησιμοποιήθηκαν, είναι βασική υποχρέωση των μεγάλων που βρίσκονται στο άμεσο περιβάλλον του παιδιού, γονιών και ιδιαίτερα των νηπιαγωγών και δασκάλων. Πρέπει να βρεθούν τρόποι για να επαναληφθεί ό,τι χρησιμοποιήθηκε με στόχο την εδραίωσή του μέσα στο παιδί. Δυστυχώς στη γλώσσα μας δεν έγινε ακόμη αξιολογή δουλειά σε ό,τι αφορά την επισήμανση και κωδικοποίηση όρων, εννοιών, λεξιλογίου, μορφών και δομών γλώσσας γύρω από θέματα ζωής, τομείς μάθησης ή ρόλους όπως έγινε με άλλες γλώσσες. Τι εννοιολογικός και λεξιλογικός πλούτος και ποιές δομές λόγου θα μπορούσαν να προσφερθούν με

χιλίους δυο τρόπους στα παιδιά που επισκέπτονται ένα λιμάνι; (λιμάνι, πλοίο, καράβι, πλοίαρχος, ναύτης, αποπλέει, καταπλέει, κτλ.).

Οι επιπτώσεις από τις πιο πάνω θέσεις στο οργανωμένο σχολείο που προσφέρει συστηματική εκπαίδευση είναι ξεκάθαρες. Είναι πρώτα πρώτα η υποχρέωση για δημιουργία κατάλληλου κλίματος μάθησης, στο οποίο ο μαθητής θα θέλει να μάθει και να κινείται με άνεση. Είναι η ποικιλία εργασιών που πρέπει να υπάρχει και οι ευκαιρίες για δυναμική μάθηση. Είναι η ζωντάνια που πρέπει να υπάρχει στην τάξη με τους μαθητές να δρουν σε κάθε λεπτό της μάθησης. Είναι οι ευκαιρίες που πρέπει να υπάρχουν για αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των σχολικών παραγόντων και ασφαλέστατα και μεταξύ των ιδίων των μαθητών. Είναι η άμεση σύνδεση της σχολικής πράξης με την ίδια τη ζωή, με την ποικιλία ρόλων και σχέσεων που τη χαρακτηρίζουν και που πρέπει να μπουν στο ίδιο το σχολείο, αν θέλουμε να έχουμε πραγματική παιδεία. Είναι τέλος η υποχρέωση για οργάνωση μιας βασικής υποδομής στη γλώσσα που θα υποβοηθεί τον κάθε δάσκαλο σ' οποιαδήποτε βαθμίδα της εκπαίδευσης να τη διδάξει σωστά και αποτελεσματικά.

Στο τεύχος 29 (Μαρτίου) της ΝΕΑΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ θα δημοσιευτούν τα πρακτικά του συνεδρίου για τα «Αρχαία Ελληνικά στη Μέση Εκπαίδευση»

Κώστα Δ. Πόρποδα  
Λέκτορα Ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών

## ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΣΤΗΝ ΜΑΘΗΣΗ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Ανάμεσα στις θεμελιακές κατακτήσεις της ανθρώπινης διάνοησης συγκαταλέγονται τρεις οι οποίες έχουν μεγάλη εκπαιδευτική και πολιτιστική σημασία. Οι κατακτήσεις αυτές είναι: (α) Η ικανότητα για τη γνώση του συγκεκριμένου κόσμου σε χωρο-χρονική διάσταση, (β) η ικανότητα για τη λύση προβλημάτων με τη χρήση συμβόλων (όπως π.χ. στα μαθηματικά, χημεία, λογική) και (γ) η ικανότητα απόκτησης γνώσης διαμέσου του γραπτού λόγου. Σε τούτο το άρθρο θα αναφερθούμε μόνο στην τελευταία από τις παραπάνω νοητικές κατακτήσεις παρουσιάζοντας συνοπτικά το ψυχολογικό πλαίσιο της στοιχειώδους αναγνωστικής λειτουργίας και την ανατομία της μάθησης του γραπτού λόγου.

### 1. Ο γραπτός λόγος και η μάθησή του

Η ανάγκη για την πλήρη και αποτελεσματική μάθηση του γραπτού λόγου είναι στην εποχή μας πολύ μεγάλη, μια και η γραπτή πληροφόρηση κυριολεκτικά κατακλύζει τη ζωή μας. Η εκπλήρωση όμως αυτής της ανάγκης δεν φαίνεται να γίνεται αυτόματα και να έρχεται ως απάντηση σ' ένα βιολογικά προκαθορισμένο πρόγραμμα. Αντίθετα είναι αποτέλεσμα συνειδητής και συστηματικής προσπάθειας η επιτυχία της οποίας είναι συνάρτηση και της σωστής διδακτικής προσέγγισης. Και τούτο γιατί ο γραπτός λόγος είναι ένας συμβατικός κώδικας επικοινωνίας ο οποίος είναι το αποτέλεσμα διπλής αφαίρεσης από την πραγματικότητα που αντιπροσωπεύει (το πρώτο επίπεδο αφαίρεσης είναι η εικονική αναπαράσταση της πραγματικότητας). Κατά συνέπεια για να μπορέσει το παιδί να μάθει να αποκωδικοποιεί αυτόν τον κώδικα έχει ανάγκη από συστηματική διδασκαλία.

Την αναγκαιότητα της διδασκαλίας για τη μάθηση του γραπτού λόγου (έτσι ώστε η μάθηση να πετυχαίνεται με τη λιγότερη σπατάλη νοητικής ενέργειας) κατά κάποιο τρόπο επιβάλλει η κωδικοποιημένη φύση του λόγου. Διότι αν οι έννοιες μπορούσαν να μεταδοθούν απευθείας από το ένα άτομο στο άλλο τότε το μυστήριο που περιβάλλει την επικοινωνία (τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο) ή δε θα υπήρχε ή θα είχε εύκολα λυθεί. Όμως τα προβλήματα υπάρχουν γιατί στη γλωσσική επικοινωνία (διαμέσου του προφορικού ή γραπτού λόγου), για να μεταδοθεί μια έννοια πρέπει να κωδικοποιηθεί σ' ένα φυσικό μέσο (ηχητικό ή οπτικό) το οποίο αφού, ως ερέθισμα των αισθητηρίων, εσωτερικοποιηθεί, πρέπει να μετατραπεί, στη συνέχεια, σε νοητική αναπαράσταση. Όσο πιο αφηρημένα (και κατά συνέπεια άσχετα με την πραγματικότητα που αντιπροσωπεύουν) είναι τα σύμβολα του γραπτού λόγου τόσο πιο σύνθετη γίνεται η διαδικασία επεξεργασίας τους και κατά συνέπεια η μάθηση της ανάγνωσης από τα παιδιά. Αυτό θα γίνει σαφέστερο από την αναφορά στην εξέλιξη των συστημάτων του γραπτού λόγου που θα αναφερθεί στην συνέχεια.



Η γραπτή μορφή της γλώσσας που χρησιμοποιείται σήμερα είναι ένα αλφαβητικό σύστημα στο οποίο διάφορα γραπτά σύμβολα αντιπροσωπεύουν ήχους της ομιλίας. Η ιστορική εξέταση αυτού του γραπτού συμβολικού συστήματος αποδειχνει ότι το ελληνικό και το λατινικό αλφάβητο είναι τα τελευταία και ίσως πιο πετυχημένα από τα κυριότερα γραπτά συστήματα που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια χιλιάδων χρόνων. Ακόμα έχει αποδειχτεί ότι σε κάθε μεταγενέστερο γραπτό σύστημα χρησιμοποιούνταν λιγότερα και πιο αφηρημένα στοιχεία. Μ' αυτό τον τρόπο οι περιορισμοί της ιδεοπτικής γραφής παραχώρησαν τη θέση τους στη γραπτή αναπαράσταση λέξεων της γλώσσας που μιλιόταν, η οποία με τη σειρά της αντικαταστάθηκε από το συλλαβικό και το αλφαβητικό σύστημα που στηρίζονταν στη γραπτή αναπαράσταση των φωνημάτων.

Το λογογραφικό σύστημα (δηλαδή η μέθοδος γραφής που χρησιμοποιεί τη λέξη ως μονάδα) φαίνεται πως διευκόλυνε τη μάθηση του γραπτού λόγου. Όμως ο μεγάλος αριθμός των λέξεων-μονάδων που πρέπει να απομνημονεύσει ο μαθητής για να μάθει να διαβάσει, δημιουργεί πρόβλημα μνήμης στην απόκτηση του λεξιλόγιου. Από την άλλη μεριά το αλφαβητικό σύστημα αν και μειώνει αισθητά το πρόβλημα της λεξικής μνήμης παρουσιάζει αρκετές δυσκολίες στην ολοκληρωμένη εκμάθησή του. Απόδειξη αυτού αποτελεί η σύγκριση της αναγνωστικής μάθησης και επίδοσης μεταξύ λογογραφικών και αλφαβητικών συστημάτων. Έτσι για παράδειγμα στην Κίνα, όπου χρησιμοποιείται το λογογραφικό σύστημα, ο μαθητής δεν αντιμετωπίζει μεν το πρόβλημα της αναγνωστικής δυσκολίας, μαθαίνοντάς να διαβάσει μερικές χιλιάδες λογογράμματα, αλλά ο αριθμός των λέξεων που μπορεί να διαβάσει συνήθως περιορίζεται σ' εκείνες τις λέξεις που έχει μάθει. Από την άλλη μεριά σε χώρες όπου χρησιμοποιείται το αλφαβητικό σύστημα αν και υπάρχει μιά μειονότητα παιδιών που αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα στην προσπάθειά τους να μάθουν να διαβάζουν, ωστόσο ο μέσος μαθητής αποκτώντας την αναγνωστική δεξιότητα, μπορεί να διαβάσει άπειρες λέξεις (ακόμα και ψευδολέξεις που είναι σύνολα γραμμάτων που μοιάζουν με τις λέξεις αλλά δεν έχουν σημασιολογικό περιεχόμενο, όπως π.χ. ΦΡΕΜΑ, ΤΡΙΝΟ κτλ).

Στο αλφαβητικό σύστημα (το οποίο χρησιμοποιείται στις ευρωπαϊκές γλώσσες) οι γραφημικές μονάδες (δηλαδή τα γράμματα) αντιπροσωπεύουν ακουστικές μονάδες (δηλαδή τα φωνήματα). Σ' ένα τέτοιο σύστημα η γραπτή λέξη έχει τα εξής χαρακτηριστικά: πρώτο έχει δομή, δηλαδή εσωτερική συγχρότηση, που οφείλεται στην καθορισμένη θέση και σειρά που έχουν τα γράμματα μέσα στη λέξη. Αλλιώςια η λέξη χάνει ή αλλάζει τη σημασιολογική της ταυτότητα (π.χ. αν αλλάξουμε την ορισμένη θέση των γραμμάτων στη λέξη ΣΤΗ θα προέλθει η λέξη ΤΗΣ ή οι ψευδολέξεις ΗΤΣ ή ΗΣΤ). Δεύτερο, η ταυτότητα της γραφτής λέξης είναι ως ένα βαθμό εξαρτημένη από τον προσανατολισμό των γραμμάτων ή αλλαγή του οποίου αν δεν αλλάζει την ταυτότητα της λέξης (όπως συμβαίνει κυρίως στις λατινογενείς γλώσσες) δυσκολεύει πάρα πολύ την αναγνωρίσή της. Έχοντας υπόψη τα παραπάνω συμπεραίνουμε πώς το άτομο που μαθαίνει να διαβάσει (δηλ. το παιδί της Α' Δημοτικού) πρέπει να αποκτήσει όλες τις επιμέρους γνώσεις που είναι προσδιοριστικές του γραπτού λόγου και απαραίτητες για τη μάθησή του.

## 2. Η αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου

Η μάθηση της αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου (δηλαδή η μάθηση της ανάγνωσης) είναι ίσως η πιο ενδιαφέρουσα δεξιότητα που αποκτήθηκε και εξελί-

χτηκε στην ιστορία του homo sapiens. Αποτελεί μια εξαιρετικά σύνθετη λειτουργία η οποία βασίζεται σ' ένα ευρύτατο φάσμα πνευματικών δραστηριοτήτων. Έτσι οι ψυχολογικοί μηχανισμοί που απαιτούνται για την εκτέλεση ακόμα και της πιο στοιχειώδους αναγνωστικής λειτουργίας (π.χ. το διάβασμα μιας λέξης) έχουν αποδειχτεί δύσκολοι στην πειραματική ανάλυση και μελέτη με συνέπεια η ολοκληρωμένη κατανόηση της αναγνωστικής λειτουργίας να μην έχει ακόμα κατορθωθεί. Ωστόσο οι πειραματικές μέθοδοι του σύγχρονου κλάδου της Γνωστικής-Ψυχολογίας (Cognitive Psychology), χρησιμοποιώντας τις παραμέτρους του χρόνου αντίδρασης (reaction time) και ορθότητας της απάντησης (response) μας επιτρέπουν να προχωρούμε στην εξαγωγή συμπερασμάτων για τη φύση των ψυχολογικών λειτουργιών που συμβάλλουν στην ανάγνωση μιας λέξης. Έτσι μπορούμε να ελπίζουμε πως τείνουμε στη διαμόρφωση μιας γενικά παραδεκτής θεωρίας για το πώς διαβάζουμε.

Αλλά και αν ακόμα δοθεί οριστική απάντηση στο ερώτημα πώς διαβάζουμε δε σημαίνει πως αυτόματα θα δοθεί απάντηση και στο ερώτημα πώς αρχικά μαθαίνουμε να διαβάζουμε ή πώς θα μάθουμε καλύτερα την πρώτη ανάγνωση. Αυτό αποτελεί αντικείμενο ιδιαίτερης μελέτης και έρευνας για την προσαρμογή των ψυχολογικών δεδομένων στην εκπαιδευτική πράξη. Ωστόσο βαθιά είναι η πεποίθηση ότι η κατανόηση των ψυχολογικών διαδικασιών της αναγνωστικής λειτουργίας του έμπειρου αναγνώστη θα δώσει μια άλλη διάσταση και στη μεθοδολογική προσέγγιση του διδακτικού προβλήματος της πρώτης ανάγνωσης. Η πεποίθηση αυτή βασίζεται στην υπόθεση ότι οι λειτουργικές διαδικασίες που συμμετέχουν στην ανάγνωση μιας λέξης, τόσο από έναν έμπειρο όσο και από έναν αρχάριο αναγνώστη, είναι της ίδιας φύσης, μιά και αφορούν την επεξεργασία των γραφημικών, φωνημικών και σημασιολογικών χαρακτηριστικών της λέξης. Η κυριότερη διαφορά μεταξύ του αρχάριου και έμπειρου αναγνώστη είναι ίσως ο βαθμός δραστηριοποίησης αυτών των λειτουργικών μηχανισμών και, κατά συνέπεια, η διαφοροποίηση στην επεξεργασία των χαρακτηριστικών του γραπτού λόγου. Έτσι π.χ. ο έμπειρος αναγνώστης συνήθως διαβάζει χωρίς να έχει ανάγκη όχι μόνο να επεξεργαστεί όλα τα γράμματα της λέξης αλλά και να μετατρέψει τη γραφημική παρουσίαση της λέξης σε φωνηματική για να πετύχει την κατανόησή της, η οποία αποτελεί και το σκοπό της ανάγνωσης. Αναμφίβολα, παρόμοια λειτουργική επεξεργασία δεν μπορεί να κάνει ο αρχάριος αναγνώστης πράγμα το οποίο αντανακλάται (ή πρέπει να αντανακλάται) στη μεθοδολογία της διδακτικής της πρώτης ανάγνωσης.

### 3. Η αναγκαιότητα της Ψυχολογίας της Ανάγνωσης για τη διδασκαλία της ανάγνωσης

Η ψυχολογία της αναγνωστικής λειτουργίας και η διδακτική μεθοδολογία της πρώτης ανάγνωσης αποτελούν βέβαια δυο διαφορετικούς τομείς προβληματισμού μέσα στο ευρύτερο θέμα της μάθησης του γραπτού λόγου. Ωστόσο όμως βρίσκονται σε μια μάλλον μονόδρομη αιτιώδη σχέση από την άποψη ότι η μεθοδολογία της διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης αντανακλά τον τρόπο δραστηριοποίησης των ψυχολογικών μηχανισμών της αναγνωστικής λειτουργίας. Η παραδοχή μιας τέτοιας άποψης βέβαια προϋποθέτει την αποδοχή της υπόθεσης ότι σκοπός της διδασκαλίας δεν είναι μόνο το τελικό μαθησιακό αποτέλεσμα. Γιατί αν κρίνουμε τη μεθοδολογία της διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης όχι από το κα-

τά πόσο αξιοποιεί τις ψυχολογικές λειτουργίες αλλά μόνο από το τελικό αποτέλεσμα τότε φθάνουμε σε αδιέξοδο, γιατί τα παιδιά (ή μιά μερίδα απ' αυτά) πάντα μάθαιναν να διαβάζουν με οποιαδήποτε μέθοδο. Το θέμα όμως δεν τοποθετείται έτσι, γιατί σκοπός της διδακτικής μεθοδολογίας είναι η αξιοποίηση των ανάλογων νοητικών ικανοτήτων και η δραστηριοποίηση των μαθησιακών μηχανισμών όλων των παιδιών έτσι ώστε να μάθουν να διαβάζουν χωρίς σπατάλη νοητικής ενέργειας. Μια τέτοια όμως ορθολογική αξιοποίηση των επιμέρους νοητικών ικανοτήτων των παιδιών φαίνεται δυνατή μόνο όταν η μεθοδολογία της διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης στηρίζεται στην πλήρη ενεργοποίηση των μηχανισμών που συνθέτουν την αναγνωστική λειτουργία. Το ερώτημα που γεννιέται λοιπόν είναι : ποιοί είναι οι λειτουργικοί μηχανισμοί της ανάγνωσης; Μέχρι να δοθεί οριστική απάντηση σ' αυτό καθώς και στο συναφές ερώτημα πώς διαβάζουμε είναι αμφίβολο αν θα σταματήσει η διαφωνία γύρω από το θέμα της μεθοδολογίας της πρώτης ανάγνωσης.

Σήμερα είναι παραδεκτό ότι η προσπάθεια απάντησης αυτών των ερωτημάτων πρέπει να αρχίσει από τη μελέτη και κατανόηση της αναγνωστικής λειτουργίας στη βασική εννοιακή μονάδα, δηλαδή τη λέξη. Είναι εύλογο βέβαια πως η κατανόηση αυτής της βασικής αναγνωστικής λειτουργίας είναι συνάρτηση της κατανόησης όλων των λειτουργικών μηχανισμών που τη συνθέτουν. Οι μηχανισμοί αυτοί έχουν μελετηθεί πολύπλευρα και έχει πραγματοποιηθεί σημαντική πρόοδος στην προσπάθεια για πληρέστερη κατανόησή τους. Το πρόβλημα όμως είναι ότι τις πιο πολλές φορές τα συμπεράσματα όλων αυτών των ερευνών δύσκολα φθάνουν την «πρώτη γραμμή» της εκπαίδευσης. Εκείνο που συνήθως φθάνει μέχρι τους δασκάλους (διαμέσου των προγραμμάτων της βασικής μόρφωσης ή επιμόρφωσής τους) είναι ένα είδος «επιστημονικής» πληροφόρησης που είναι όμως μερικές φορές αποσυνδεδεμένη από τον προβληματισμό για την αναζήτηση της βαθύτερης αιτίας των φαινομένων και συνήθως παραμένει περιορισμένη σε μια μεθοδολογική ενημέρωση, η οποία αν παραμείνει ξεκομμένη από τη θεωρητική τεκμηρίωση μπορεί να οδηγήσει σε απροβλημάτιστη και στείρα εφαρμογή προπαρασκευασμένων θέσεων ενός διδακτικού δογματισμού. Αλλά ο διδακτικός δογματισμός (όπως και κάθε δογματισμός) δε συμβιβάζεται με μια φιλελεύθερη εκπαίδευση.

Το ερώτημα λοιπόν που γεννιέται είναι πώς θα μπορέσει ο δάσκαλος της Α' Δημοτικού να αποφύγει την απροβλημάτιστη οπαδοποίηση υπέρ της μιάς ή της άλλης μεθόδου καθώς και το διδακτικό δογματισμό στη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης, αφού η διάρθρωση των προγραμμάτων των σπουδών του δεν αφήνει χώρο για μια βαθιά ενημέρωσή του στο πρόβλημα της ψυχολογίας της ανάγνωσης. Η κατάσταση που επικρατεί σήμερα στη μόρφωση ή επιμόρφωση των δασκάλων μας πάνω σ' αυτό το θέμα μοιάζει λίγο-πολύ με μιά, αδιανόητη ίσως, εκπαίδευση χειρουργών-γιατρών που μαθαίνουν να κάνουν εγχειρήσεις χωρίς προηγούμενα να έχουν σπουδάσει σε βάθος φυσιολογία και ανατομία του ανθρώπινου οργανισμού. Αν μάλιστα λάβουμε υπόψη μας πόσο αποφασιστική είναι σήμερα στη ζωή μας η αποτελεσματική μάθηση του γραπτού λόγου, τότε διερωτάται κανένας για τη σκοπιμότητα «εκπαίδευσης» ολόκληρων γενιών δασκάλων, πάνω στο συγκεκριμένο θέμα της μάθησης του γραπτού λόγου, αποκλειστικά με τη «διδακτική κονσέρβα» της στείρας μεθοδολογίας ξεκομμένης από τον επιστημονικό προβληματισμό και την ερευνητική αναζήτηση. Και μπροστά σε μια τέτοια κατάσταση πώς μπορεί να αποक्रουσθεί η υπόθεση ότι με τέτοια προγράμματα μόρφωσης των

δασκάλων μας επιδιώκεται όχι η εκπαίδευση ειδικών εξοπλισμένων με επιστημονικό προβληματισμό, ευρύτητα θεώρησης, αναζήτηση και αμφιβολία αλλά η παραγωγή «διδασκτικών εμπειροτεχνών» που εύκολα μπορούν να μετατραπούν σε εφαρμοστές κάθε εκπαιδευτικού δογματισμού και παιδαγωγικού πειθαναγκασμού; Ο μόνος τρόπος λοιπόν για να αποφύγει ο δάσκαλος το διδακτικό δογματισμό είναι η συστηματική και σωστή μόρφωσή του πάνω σε θέματα ουσίας και όχι επιφάνειας που σκοπεύουν στην ερμηνεία και όχι μόνο στην περιγραφή των μαθησιακών φαινομένων. Να γιατί πιστεύουμε λοιπόν πώς, καταπιανόμενοι με το πρόβλημα της μάθησης του γραπτού λόγου, θα πρέπει να αρχίσουμε από μια συστηματική θεώρηση της Ψυχολογίας της αναγνωστικής λειτουργίας.

#### 4. Προσεγγίσεις στη μελέτη της ανάγνωσης

Το ερώτημα πώς διαβάζουμε (μαζί με το σχετικό ερώτημα πώς κατανοούμε) απασχολεί την Ψυχολογία εδώ και 100 περίπου χρόνια χωρίς όμως ακόμα να έχει δοθεί σ' αυτό μια οριστική απάντηση. Ο λόγος του ενδιαφέροντος γι' αυτό το θέμα βρίσκεται στο ότι η χρήση του γραπτού λόγου διέπει κάθε μορφή της σύγχρονης ζωής. Κατά συνέπεια η επιτυχία ή αποτυχία σ' αυτό ανοίγει ή κλείνει το δρόμο για συμμετοχή του ατόμου στην πολιτιστική πρόοδο. Εξαιτίας αυτής της σπουδαιότητας του για κοινωνική πρόοδο συγκεντρώνει το ενδιαφέρον κυβερνήσεων και εκπαιδευτικών αρχών.

Ωστόσο η ανάγνωση ως ανθρώπινη δεξιότητα, είναι δυνατό να μελετηθεί από πολλές πλευρές, όπως τη ψυχολογική, την εκπαιδευτική, την κοινωνιολογική κ.ά. Στο χώρο της παιδαγωγικής ψυχολογίας το ενδιαφέρον στρέφεται κυρίως στην επιτυχημένη έκβαση της διδασκαλίας και μάθησης του γραπτού λόγου, και ίσως στη διάγνωση των αποτυχιών και στον εντοπισμό των παραγόντων τους. Το έργο αυτό ανήκει κυρίως στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι στις περιπτώσεις αναγνωστικών προβλημάτων βοηθούνται από το σχολικό ψυχολόγο. Από την άλλη μεριά ο κλάδος της πειραματικής Γνωστικής Ψυχολογίας ασχολείται με την ανάλυση και μελέτη των ψυχολογικών λειτουργιών που συνθέτουν την αναγνωστική δεξιότητα. Αυτός ο τρόπος μελέτης της αναγνωστικής λειτουργίας από την πειραματική Γνωστική Ψυχολογία είναι βασισμένος στην πειραματική μεθοδολογία για τη μελέτη των νοητικών διαδικασιών. Σκοπός των ερευνητικών μελετών αυτού του είδους είναι η ανάπτυξη μιάς σαφούς θεωρίας για τη φύση της διανοητικής δραστηριότητας που συμβαίνει όταν το άτομο διαβάζει και κατανοεί. Κάτω απ' αυτό το πρίσμα η ανάγνωση μπορεί να χαρακτηριστεί ως ένας τομέας της ευρύτερης «οπτικής γνωστικής λειτουργίας». Μ' αυτό βέβαια δεν εννοούμε ότι το διάβασμα είναι άσχετο με την προφορική γλώσσα αλλά ότι είναι μιά μορφή μάθησης που αποκτιέται κυρίως διαμέσου του οπτικού γνωστικού καναλιού (μιά και οι κωφοί μαθητές μπορούν να μάθουν να διαβάζουν).

Ξεκινώντας απ' αυτή την υπόθεση θα θεωρήσουμε την αναγνωστική λειτουργία ως μιά μορφή νοητικής λειτουργίας που συγκροτείται από νοητική ή γνωστική επεξεργασία και κωδικοποίηση. Το αποτέλεσμα των λειτουργιών αυτών είναι η διατήρηση, μεταβίβαση και μεταλλαγή των εσωτερικοποιημένων αναπαραστάσεων έτσι ώστε η γραφημική παράσταση της λέξης να καταλήγει σε φωνολογική παραγωγή. Σ' όλες αυτές τις λειτουργίες θα αναφερθούμε παρακάτω.

#### 4.1. Πώς διαβάζεται ένα κείμενο

Η μελέτη της αναγνωστικής λειτουργίας (από τη στιγμή της παρουσίασης του γραπτού κειμένου στον αναγνώστη μέχρι τη στιγμή που αυτό θα διαβαστεί) έχει δείξει πως η διεκπεραίωση της αναγνωστικής διαδικασίας στηρίζεται σε λειτουργίες φυσιολογικής και γνωστικής φύσεως. Έτσι κατά την ανάγνωση ενός κειμένου τα μάτια του αναγνώστη κινούνται μ' έναν γρήγορο και συντονισμένο τρόπο κάνοντας «άλματα» πάνω στη σειρά των λέξεων και σταματώντας σε ορισμένα σημεία της σειράς για ελάχιστο χρόνο. Οι στάσεις αυτές των ματιών πάνω στο κείμενο είναι γνωστές ως «προσηλώσεις» (fixations) κατά τη διάρκεια των οποίων γίνεται η πρόσληψη των πληροφοριών που περιέχονται σ' αυτό το τμήμα του κειμένου.

Η κίνηση των ματιών με «άλματα» στη διάρκεια της ανάγνωσης, οφείλεται στο ότι τα μάτια κάθε φορά μπορούν να «εγγράφουν» μόνο ορισμένο αριθμό οπτικών ερεθισμάτων στο ευαίσθητο σημείο του αμφιβληστροειδή χιτώνα. Έτσι το διάβασμα μιας πρότασης ή η οπτική αντίληψη ενός προσώπου ή αντικειμένου πετυχαίνεται με τη συνεχή αντίληψη των οπτικών ερεθισμάτων στις διαδοχικές «προσηλώσεις» των ματιών. Οι «προσηλώσεις» των ματιών πάνω στη σειρά των λέξεων βρίσκονται σε αιτιώδη σχέση με τα «άλματα» του ματιού, μιά και το σημείο «προσγείωσης» (και κατά συνέπεια, το σημείο της προσήλωσης) καθορίζεται πριν αρχίσει το άλμα. Κατά συνέπεια τα άλματα μπορούν να χαρακτηριστούν ως «βαλιστικά».

Κατά τη διάρκεια των οπτικών κινήσεων ο αναγνώστης βλέπει ελάχιστα στοιχεία των γραμμένων λέξεων. Άρα εκείνο που έχει σημασία για την ανάγνωση είναι οι «προσηλώσεις» του ματιού κατά τη διάρκεια των οποίων γίνεται η πρόσληψη και αρχίζει η επεξεργασία του γραπτού λόγου. Για τους αναγνώστες των ευρωπαϊκών τουλάχιστο γλωσσών οι «προσηλώσεις» προχωρούν από αριστερά προς τα δεξιά κατά μήκος της γραμμής. Η μέση διάρκεια μιας «προσηλώσης» είναι περίπου 1/4 του δευτερόλεπτου ενώ παράλληλα έχει υπολογιστεί ότι η απόσταση της μιας «προσηλώσης» από την άλλη είναι περίπου 1-1,5 εκατ.

Κατά τη διάρκεια της «προσηλώσης» ο αναγνώστης αντιλαμβάνεται και αναγνωρίζει (με τη συμβολή μιάς σειράς λειτουργιών που θα αναφερθούν παρακάτω) μια ή περισσότερες λέξεις οι οποίες βρίσκονται στην περιοχή που καλύπτει η «προσηλώση». Οι λέξεις ή τμήματα των λέξεων που βρίσκονται ανάμεσα στα όρια δυο «προσηλώσεων» δεν γίνονται πλήρως αντιληπτά (και κατά συνέπεια δεν υφίστανται λεπτομερή επεξεργασία) χωρίς όμως αυτό να εμποδίζει τον αναγνώστη στην κατανόηση του κειμένου.

Οι «προσηλώσεις» των ματιών στα διάφορα σημεία του κειμένου καθοδηγούνται από δυο συστήματα. Το ένα λέγεται *σύστημα καθοδήγησης βασισμένο στην περιφερειακή έρευνα*, όπου με βάση τις πληροφορίες που συγκεντρώνονται από τα περιφερειακά σημεία της «προσηλώσης» καθοδηγούν τα μάτια προς το σημείο που πρέπει να προσηλωθούν, με σκοπό την ευκρινέστερη αντίληψη. Το δεύτερο λέγεται *σύστημα καθοδήγησης βασισμένο στη γνωστική έρευνα* όπου με βάση τις πληροφορίες που έχει συλλέξει ο αναγνώστης από το κείμενο μέχρι εκείνη τη στιγμή προκαθορίζεται η επόμενη «προσηλώση» έτσι ώστε να αποκτηθούν περισσότερες πληροφορίες από το κείμενο.

Όλα αυτά αναφέρθηκαν γιατί συμβάλλουν στην πληρέστερη κατανόηση της μεγάλης προσπάθειας του παιδιού της Α' Δημοτικού να κατακτήσει την αναγνω-

στική δεξιότητα. Στην προσπάθειά τους αυτή, όπως είναι γνωστό, τα παιδιά που αρχίζουν να μαθαίνουν ανάγνωση διευκολύνονται με κείμενα που είναι γραμμένα με σχετικά μεγάλα γράμματα. Αυτό δεν οφείλεται σε λειτουργική αδυναμία της όρασής τους αλλά στο ότι, έχοντας συνηθίσει να αντιλαμβάνονται το γύρω κόσμο με τη βοήθεια μεγάλων οπτικών αλμάτων, τους είναι δύσκολο να προσαρμόσουν τις οπτικές κινήσεις τους έτσι ώστε να κάνουν μικρότερα «άλματα» και μάλιστα με οπτικά ερεθίσματα, όπως είναι τα γράμματα, που έχουν μονότονη χρωματική ομοιομορφία και ακατανόητη σκοπιμότητα για τα παιδιά. Επί πλέον με τα μεγάλα γράμματα υποβοηθείται η αναγνώριση των χαρακτηριστικών σημείων του γράμματος με βάση τα οποία γίνεται η αναγνώρισή του. Κατά συνέπεια στα πρώτα στάδια της ανάγνωσης δεν είναι απίθανο να έχουμε μια «προσήλωση» για κάθε γράμμα ή συλλαβική ενότητα.

Ένα άλλο σημείο που αξίζει να σημειωθεί είναι ότι στα πρώτα στάδια της ανάγνωσης οι οπτικές κινήσεις δεν είναι μόνο προχωρητικές αλλά και οπισθοχωρητικές. Οι παλινδρομήσεις οφείλονται στην ελλιπή επεξεργασία των πληροφοριών που αποκτήθηκαν κατά τη διάρκεια μιας «προσήλωσης», με συνέπεια να μη μπορεί να γίνει η σύνδεση των προσλαμβανομένων. Η συχνότητα των παλινδρομήσεων εξαρτάται από το επίπεδο της αναγνωστικής δεξιότητας καθώς και τη δυσκολία του κειμένου.

Σαν συνέπεια των παραπάνω γεννιέται το ερώτημα: γιατί ο ενήλικας κανονικός αναγνώστης μπορεί να κάνει μακρότερα «άλματα» και λιγότερες «προσηλώσεις» κατά την ανάγνωση; Μια πιθανή απάντηση είναι ότι έχει αποκτήσει τάσεις εικασίας των εννοιών του κειμένου. Δηλαδή ακόμα και με την επεξεργασία ενός τμήματος της λέξης είναι δυνατό να κατανοήσει και να συμπεράνει ολόκληρη τη λέξη ή ακόμα και φράση. Κατά συνέπεια οι λιγότερες «προσηλώσεις» οφείλονται κυρίως όχι στην ταχύτερη επεξεργασία των γραμμάτων αλλά στην ικανότητα που έχει αποκτήσει να συμπεραίνει το νόημα βασισμένος στην επεξεργασία λέξεων-κλειδιών. Η ανάγνωσή του λοιπόν είναι κυρίως «δειγματτηληπτική».

Κλείνοντας τη σύντομη αυτή περιγραφή της διαδικασίας ανάγνωσης κειμένων θα πρέπει να πούμε πως το θέμα δεν περιορίζεται μόνο στην μελέτη των οπτικών κινήσεων. Αυτό αποτελεί την εισαγωγή στο τεράστιο και πολύπλοκο θέμα της κατανόησης του κειμένου η εξέταση του οποίου δεν είναι του παρόντος. Εκείνο που θέλουμε μόνο να αναφέρουμε είναι ότι η κατανόηση, ως νοητική λειτουργία, αποτελεί σήμερα ένα πρωταρχικής σπουδαιότητας πρόβλημα στο χώρο της Γνωστικής Ψυχολογίας.

Αλλά μια και η ανάγνωση και η κατανόηση κειμένου βασίζονται στην προϋπόθεση της εκμάθησης ανάγνωσης της λέξης, θα αναφερθούμε στη μελέτη της βασικής αυτής αναγνωστικής λειτουργίας (δηλαδή της ανάγνωσης της λέξης) που απασχολεί κυρίως τα παιδιά (αλλά και τους δασκάλους) της Α' Δημοτικού.

#### 4.2. Πώς διαβάζεται μια λέξη

Το πώς διαβάζουμε μια λέξη που βλέπουμε γραμμένη είναι ένα δύσκολο πρόβλημα στο οποίο η μέχρι τώρα επιστημονική έρευνα δεν έχει δώσει οριστική απάντηση. Υπάρχουν βέβαια πολλές θεωρίες, που κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί, αλλά καμιά δεν μπορεί να θεωρηθεί πως έχει δώσει την τελική λύση.

Από τις αρχές όμως τις δεκαετίας του 1960, οπότε άρχισε να αναπτύσσεται ο κλάδος της Γνωστικής Ψυχολογίας έγινε φανερό ότι οι ψυχολογικές θεωρίες

που αναφέρονται στην επεξεργασία των πληροφοριών (information processing) μπορούν να συμβάλλουν στη μελέτη και διαφώτιση του προβλήματος της αναγνωστικής λειτουργίας. Τα ερωτήματα που ξανατέθηκαν λοιπόν για μελέτη ήταν: Πώς γίνεται η αναγνώριση ενός γράμματος; Πώς γίνεται η αναγνώριση μιας λέξης; Πώς διαβάζονται τα γράμματα και οι λέξεις; Ποιά είναι τα στάδια της αναγνωστικής διαδικασίας; Ποιά είναι η μονάδα της ανάγνωσης; Όλα αυτά είναι δύσκολα προβλήματα και οι απαντήσεις που έχουν μέχρι τώρα δοθεί δεν μπορούν παρά να θεωρούνται σχετικές.

### 5. Ανάλυση της στοιχειώδους αναγνωστικής λειτουργίας.

Η στοιχειώδης αναγνωστική λειτουργία (δηλαδή η ανάγνωση μιας λέξης) είναι μια πολυπαραγοντική και σύνθετη λειτουργία που στηρίζεται στην απόκτηση γνώσεων διαφόρων επιπέδων (δηλαδή γραφημικών, φωνημικών, σημασιολογικών). Επί πλέον η πετυχημένη διεκπεραίωσή της είναι το αποτέλεσμα λειτουργίας διάφορων μηχανισμών επεξεργασίας των γνώσεων, που «παραλαμβάνουν» το οπτικό ερέθισμα της γραπτής λέξης και το μετατρέπουν σε φωνολογική παραγωγή (δηλαδή το διάβασμα της λέξης) με ταυτόχρονη κατανόηση της έννοιάς της. Για τούς λόγους αυτούς θα αναλύσουμε τη βασική αυτή λειτουργία της ανάγνωσης μιάς λέξης σε δυο επίπεδα, τα οποία θα ονομάσουμε «κάθετο» και «οριζόντιο». Η «κάθετη ανάλυση» περιλαμβάνει τους βασικούς λειτουργικούς μηχανισμούς που συμβάλλουν στην επεξεργασία όλων των τύπων των πληροφοριών που περιέχονται στη λέξη (δηλαδή γραφημικών, φωνημικών, σημασιολογικών, φωνολογικών). Η «οριζόντια ανάλυση» αναφέρεται στη διαδικασία επεξεργασίας της γραπτής λέξης στους τομείς των γραφημικών, φωνημικών και σημασιολογικών πληροφοριών από τη στιγμή της παρουσίασης της λέξης στον αναγνώστη μέχρι τη στιγμή της ανάγνωσής της. Αυτούς τους δυο τρόπους ανάλυσης θα αναπτύξουμε στη συνέχεια έχοντας υπόψη ότι η γραπτή λέξη περιέχει τις εξής πληροφορίες: γραφημικές, οι οποίες αναφέρονται στη γνώση της ταυτότητας των γραμμάτων, φωνημικές, οι οποίες αφορούν τη φωνημική ταυτότητα των γραμμάτων, σημασιολογικές οι οποίες αναφέρονται στο εννοιολογικό περιεχόμενο της λέξης και φωνολογικές που προσδιορίζουν την ακουστική ταυτότητα της λέξης.

#### 5.1. Η «κάθετη ανάλυση» της στοιχειώδους αναγνωστικής λειτουργίας.

Όπως προαναφέρθηκε η αναγνωστική ικανότητα αποτελεί μέρος της ευρύτερης ικανότητας του ανθρώπου για απόκτηση γνώσης διαμέσου του οπτικού συμβολικού συστήματος. Στη Γνωστική ψυχολογία η έννοια «οπτική γνώση» δηλώνει όχι μόνο την οπτικά αποκτημένη γνώση αλλά και τις νοητικές διεργασίες που συμβαίνουν όταν ένα οπτικό ερέθισμα (π.χ. ένα γράμμα, μια λέξη, ένα αντικείμενο, έ α πρόσωπο κ.ο.κ.) προσλαμβάνεται και μετασχηματίζεται σε άλλης μορφής κώδικα προκειμένου να αναγνωριστεί και να συγκρατηθεί. Έτσι, για παράδειγμα, η λέξη «μήλο» που αποτελεί κωδικοποιημένη αναπαράσταση της έννοιας «ΜΗΛΟ», κατά την αναγνωστική λειτουργία μετασχηματίζεται έτσι ώστε να αναγνωριστεί όχι μόνο γραφημικά αλλά και εννοιολογικά. Η ικανότητα αυτή για μετασχηματισμό μιας μορφής κώδικα με άλλο βασίζεται στις θεμελιώδεις ικανότητες ενός οργανισμού, ή και μηχανής (όπως οι computers), για επεξεργασία και συγκράτηση των πληροφοριών γραφημικής, φωνημικής και σημασιολογικής φύσεως.

Στη γνωστική ψυχολογία, η περιοχή της «οπτικής γνώσης» περιλαμβάνει δυο τομείς επεξεργασίας πληροφοριών: τον τομέα που αναφέρεται στην επεξεργα-

σία των *αντικειμένων* και τον τομέα επεξεργασίας των *συμβόλων*. Στην εξελικτική διαδικασία της νοητικής ανάπτυξης η ικανότητα επεξεργασίας αντικειμένων προηγείται της ικανότητας επεξεργασίας συμβόλων. Ίσως αυτό οφείλεται και στο ότι η τελευταία είναι πιο πολύπλοκη διαδικασία μια και τα σύμβολα χρησιμοποιούνται όχι μόνο ως γραπτά «σημάδια», που έχουν ορισμένη διάσταση, σχήμα, προσανατολισμό και φωνημική ταυτότητα αλλά και ως *σύμβολα* εννοιών. Κατά συνέπεια το παιδί πρέπει να αποκτήσει την ικανότητα επεξεργασίας των γραμμάτων με τη διπλή τους ιδιότητα που αντιστοιχεί σε δυο μορφές γνώσης: πρώτο, τη *γνώση συμβόλων* (που αναφέρεται στην αναγνώριση, ονομασία και συγκράτηση των συμβόλων) και δεύτερο τη *λέξική γνώση* (που αναφέρονται στην αναγνώριση των δομημένων συνόλων γραμμάτων και στη φωνολογική και εννοιολογική μετάφρασή τους). Η απόκτηση της κάθε μιας από τις δυο μορφές της συμβολικής γνώσης μπορεί να εκδηλωθεί με πολλούς τρόπους, όπως είναι η ονομασία συμβόλων, η ανάγνωση λέξεων, το γράψιμο, η κατανόηση κ.τ.λ. (Σ' αυτό το σημείο θα πρέπει να αναφέρουμε ότι όλες αυτές οι γνωστικές δραστηριότητες έχουν τη βάση τους στο νευρικό σύστημα και είναι επόμενο ότι αν αυτό υποστεί λειτουργική βλάβη τότε οι γνωστικές αυτές λειτουργίες θα παρουσιάζουν λειτουργικές ανωμαλίες).

Έχοντας λοιπόν υπόψη τί μπορεί να κατορθώσει, στον τομέα της ανάγνωσης ένα άτομο που κατέχει όλες τις μορφές της οπτικής συμβολικής γνώσης, μπορούμε να υποθέσουμε τις επιμέρους νοητικές λειτουργίες που συμβαίνουν κατά την επεξεργασία των γραπτών ερεθισμάτων από τη στιγμή της παρουσίας τους μέχρι τη φωνολογική μετάφρασή τους, δηλαδή την ανάγνωσή τους.

Με βάση την υπόθεση ότι το νευρικό σύστημα έχει την ικανότητα να μεταφράζει τα εξωτερικά ερεθίσματα (αντικείμενα, πρόσωπα κτλ.) σε εσωτερικές κωδικοποιημένες αναπαράστασεις και στη συνέχεια να μεταφράζει αυτούς τους κώδικες σε ενέργειες που μπορούν να παρατηρηθούν (όπως λ.χ. το διάβασμα, το γράψιμο κ.τ.λ.), η θεωρητική υπόθεση και η πειραματική έρευνα έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η επεξεργασία του γραπτού λόγου είναι πολύ πιθανό να συντελείται με τη συμβολή πέντε βασικών νοητικών λειτουργιών. Οι λειτουργίες αυτές είναι : η *κωδικοποίηση*, η *εσωτερική αναπαράσταση*, η *ανάσχυση*, η *σύγκριση* και η *έκφραση*. Στη συνέχεια θα αναφερθούμε περιληπτικά στην καθεμιά απ' αυτές.

α. Η *κωδικοποίηση* είναι μια λειτουργική διαδικασία με την οποία το εξωτερικό ερέθισμα μεταφράζεται σε εσωτερικοποιημένο κώδικα αλλά και μπορεί να μετατραπεί από μια μορφή κώδικα σε άλλη (π.χ. από γραφημικό κώδικα σε σημασιολογικό κώδικα). Ο κώδικας είναι μια μορφή αναπαράστασης του ερεθίσματος που δεν μοιάζει μεν ως προς την υφή με το εξωτερικό ερέθισμα αλλά αντιστοιχεί σ' αυτό και το εκφράζει μ' έναν τρόπο που είναι ανάλογος με το στάδιο της επεξεργασίας.

β. Η *αναπαράσταση* ή *βραχύχρονη μνήμη* διατηρεί προσωρινά τα χαρακτηριστικά των κωδικοποιημένων συμβόλων ώστε να καταστεί δυνατή η συνέχιση της επεξεργασίας τους. Κατά συνέπεια η αναπαράσταση αφορά τα γραφημικά, φωνημικά ή σημασιολογικά χαρακτηριστικά της λέξης.

γ. Η *ανάσχυση* είναι η λειτουργία η οποία, με βάση τα κωδικοποιημένα χαρακτηριστικά (γραφημικά, φωνημικά ή σημασιολογικά) μεσολαβεί για την ανάσχυση των αντίστοιχων γραφημικών, σημασιολογικών ή φωνολογικών πληροφοριών από τη μνήμη. Για παράδειγμα η ανάσχυση των σημασιολογικών χαρακτη-



ριστικών (δηλ. της έννοιας) μιας λέξης γίνεται με βάση την αναγνώριση της γραφημικής ή φωνημικής αναπαράστασης και τον εντοπισμό του αντίστοιχου σημασιολογικού κώδικα στη μνήμη.

δ. Η σύγκριση συμβάλλει στη συνολική εκτίμηση των χαρακτηριστικών ενός οπτικού ερεθίσματος και στην εξαγωγή συμπερασμάτων για τη φύση του.

ε. Η έκφραση τέλος κάνει δυνατή τη μετάφραση του εσωτερικοποιημένου κώδικα σε παρατηρήσιμο αποτέλεσμα (π.χ. το διάβασμα μιας λέξης αποτελεί τη φωνολογική έκφραση της γραφημικής της αναπαράστασης).

Η λειτουργία των παραπάνω γνωστικών μηχανισμών προϋποθέτει τις νοητικές ικανότητες για συγκράτηση και μετασχηματισμό των κωδικοποιημένων συμβολικών πληροφοριών κάθε είδους. Η συγκράτηση μπορεί να είναι βραχύχρονη ή μακρόχρονη και να αφορά τα γραφημικά, φωνημικά και σημασιολογικά χαρακτηριστικά της λέξης. Από την άλλη μεριά ο μετασχηματισμός του κάθε κώδικα (δηλ. γραφημικού, φωνημικού ή σημασιολογικού) σε κώδικα άλλης μορφής (δηλ. από γραφημικό σε σημασιολογικό ή από σημασιολογικό σε φωνολογικό κ.τ.λ.) πετυχαίνεται χάρη στη λειτουργία ενός «συντονιστικού μηχανισμού διακωδικής δομής».

Ανακεφαλαιώνοντας μπορούμε να πούμε ότι οι νοητικές λειτουργίες που συμμετέχουν σε κάθε μορφή αναγνωστικής λειτουργίας (είτε αυτή αφορά την επεξεργασία απλών γραμμάτων ή λέξεων) συμβάλλουν στην αναπαράσταση, κωδικοποίηση, μετάφραση συγκράτηση και έκφραση των γραφημικών, φωνημικών και σημασιολογικών χαρακτηριστικών της γραπτής λέξης. Οι λειτουργίες αυτές φαίνονται και στο αναγνωστικό μοντέλο που παρουσιάζεται παρακάτω.

## 5.2. Η «οριζόντια ανάλυση» της στοιχειώδους αναγνωστικής λειτουργίας

Όπως προαναφέρθηκε η ανάγνωση είναι μια πολύπλοκη γνωστική λειτουργία η πλήρης κατανόηση της οποίας δεν έχει ακόμη κατορθωθεί. Ωστόσο με τις θεωρητικές θέσεις και τα εμπειρικά δεδομένα που υπάρχουν μέχρι τώρα σε διεθνή κλίμακα, μπορούμε, διατηρώντας βέβαια πάντα μια επιφύλαξη, να δώσουμε ορισμένες απαντήσεις σε κύρια ερωτήματα όπως : «τι εννοούμε όταν λέμε ότι το άτομο μπορεί να διαβάσει»; «τι δεξιότητες έχει αποκτήσει και πώς τις χρησιμοποιεί στην επεξεργασία του γραπτού λόγου»; «ποιά είναι τα στάδια στη λειτουργική διαδικασία της επεξεργασίας μιας λέξης από τη στιγμή της παρουσίας της μέχρι τη στιγμή της ανάγνωσής της»; κ.ά. Οι απαντήσεις σ' αυτά τα ερωτήματα συνθέτουν αυτό που ονομάσαμε «οριζόντια ανάλυση της αναγνωστικής λειτουργίας», και αναμφίβολα ο βαθμός της ορθότητάς τους θα επηρεάσει ανάλογα και τη διδακτική μεθοδολογία της πρώτης ανάγνωσης.

Επιχειρώντας μια γενικότερη θεώρηση της αναγνωστικής λειτουργίας (και όχι μόνο της στοιχειώδους ή βασικής) μπορούμε να πούμε ότι όταν ένα άτομο διαβάζει ένα κείμενο, σημαίνει πως έχει αποκτήσει δεξιότητες που εκτείνονται από την αναγνώριση των γραμμάτων μέχρι την κριτική ανάλυση του κειμένου. Με βάση αυτή την υπόθεση διακρίνουμε τις δεξιότητες αυτές σε τρεις κατηγορίες: (α) Στις πρωτοβάθμιες δεξιότητες, που απαιτούνται για την αναγνώριση και προφορά των λέξεων, (β) στις δευτεροβάθμιες δεξιότητες που αναφέρονται στην κατανόηση των λέξεων και προτάσεων και (γ) στις τριτοβάθμιες δεξιότητες που απαιτούνται για την απόκτηση της γνώσης που περιέχεται σ' ένα κείμενο. Έχοντας υπόψη αυτή τη διαφοροποίηση μπορούμε να πούμε ότι η βασική αναγνωστική

λειτουργία (δηλ. η ανάγνωση της λέξης) προϋποθέτει την απόκτηση των πρωτοβάθμιων και μερικών δευτεροβάθμιων δεξιοτήτων. Συγκεκριμένα ο αναγνώστης που μπορεί να διαβάσει μια λέξη έχει αποκτήσει (ή πρέπει να αποκτήσει, αν βρίσκεται στο στάδιο που μαθαίνει να διαβάσει όπως λ.χ. ο μαθητής της Α' Δημοτικού) γνώση των εξής στοιχείων: (α) Γνώση των γραφημάτων (δηλαδή των γραμμάτων) η οποία περιλαμβάνει τη γνώση των οπτικών περιγραμμάτων των γραμμάτων και των φωνημικών προσδιορισμών τους. (β) Γνώση των κανόνων της γραφημικής-φωνημικής αντιστοιχίας η οποία αφορά τη σχέση της ορθογραφίας της λέξης με την προφορά της, (γ) γνώση του σημασιολογικού περιεχομένου της γραπτής λέξης και (δ) γνώση του λεξιλόγιου της γλώσσας του.

Η απόκτηση όλων των παραπάνω περιοχών της γνώσης, (και όχι απλά μόνο των γραμμάτων) φαίνεται να είναι αναγκαία για την ανάγνωση, λόγω της ορθογραφικής δομής που χαρακτηρίζει το γραπτό λόγο. Συγκεκριμένα, με βάση τα συμπεράσματα γλωσσολογικών μελετών, σήμερα δεχόμαστε ότι η ορθογραφική προσδιορίζει το φωνημικό χαρακτήρα της λέξης. Αυτό πετυχαίνεται με βάση τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στα ορθογραφημένα σύνολα των γραμμάτων και στη φωνημική τους ταυτότητα. Η σχέση αυτή ονομάζεται «γραφημική-φωνημική αντιστοιχία» και σημαίνει πως μια λέξη προφέρεται περίπου κατά τον τρόπο που γράφεται (π.χ. ΓΑΛΑ, ΤΡΕΧΩ κτλ.). Η αντιστοιχία αυτή είναι ικανοποιητική για την πλειονότητα των λέξεων. Ωστόσο υπάρχει ένας αριθμός λέξεων που εξαιτίας της ιδιότυπης ορθογραφικής δομής τους προφέρονται κατά τρόπο που παραβιάζει τη συνηθισμένη εφαρμογή των αρχών της γραφημικής-φωνημικής αντιστοιχίας (π.χ. η λέξη ΠΑΙΔΕΙΑ). Ο Ν. Chomsky και η Carol Chomsky έχουν προτείνει μια εξήγηση για την ανωμαλία αυτή στην εφαρμογή των κανόνων της γραφημικής-φωνημικής αντιστοιχίας. Σύμφωνα με την ερμηνεία τους η ορθογραφία υπερβαίνει το επίπεδο της φωνολογίας της λέξης, βρίσκεται σε στενότερη σχέση με την έννοια της λέξης. Μια συνέπεια της ερμηνείας αυτής είναι το συμπέρασμα ότι ο δεύτερος σκοπός της ορθογραφικής δομής της γραπτής λέξης είναι ο καθορισμός της έννοιας της λέξης με βάση μια σχέση που λέγεται «γραφημική-μορφημική αντιστοιχία». Κατά συνέπεια ο ικανός αναγνώστης πρέπει να κατέχει (και άρα το παιδί πρέπει να μάθει) και τους δυο σκοπούς που προσδιορίζονται από την ορθογραφική δομή της λέξης.

Στις διάφορες γλώσσες ο διττός λειτουργικός ρόλος της ορθογραφίας ενδέχεται να 'ναι χωρισμένος ή ενωμένος. Για παράδειγμα στη σύγχρονη ιαπωνική γραφή οι δυο λειτουργίες της ορθογραφίας είναι χωριστές και αντιστοιχούν σε δυο διαφορετικούς τύπους γραφής. Ο ένας απ' αυτούς (που λέγεται Kana) αντιπροσωπεύει συλλαβικά μέρη των ιαπωνικών λέξεων ενώ ο άλλος (που λέγεται Kanji) είναι ένα είδος ιδεογραφικής γραφής που προσδιορίζει τη σημασία ή την έννοια των λέξεων. Στην Ιαπωνία τα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν αρχίζοντας πρώτα από τη γραφή Kana, η οποία χαρακτηρίζεται από κανονική αντιστοιχία μεταξύ των συλλαβικών γραφημάτων και της φωνημικής τους ταυτότητας. Αργότερα αντικαθιστούν τη γραφή Kana με την ιδεογραφική Kanji. Η μεθοδολογική αυτή τακτική ίσως είναι ένας σημαντικός παράγοντας στην επιτυχία του ιαπωνικού συστήματος εκμάθησης πρώτης ανάγνωσης και στη σχετικά μικρή συχνότητα των σοβαρών αναγνωστικών προβλημάτων. Στις ευρωπαϊκές γλώσσες όμως τα φωνημικά και μορφημικά χαρακτηριστικά είναι ενωμένα μια και προσδιορίζονται από την ίδια ορθογραφική δομή. Το γεγονός αυτό ενδέχεται να δημιουργεί πρόσθετες

δυσκολίες στο μικρό παιδί που μαθαίνει να διαβάζει μια και πρέπει να κατανοήσει ότι η ορθογραφική δομή της λέξης δηλώνει όχι μόνο τη φωνημική αλλά και την εννοιολογική της ταυτότητα.

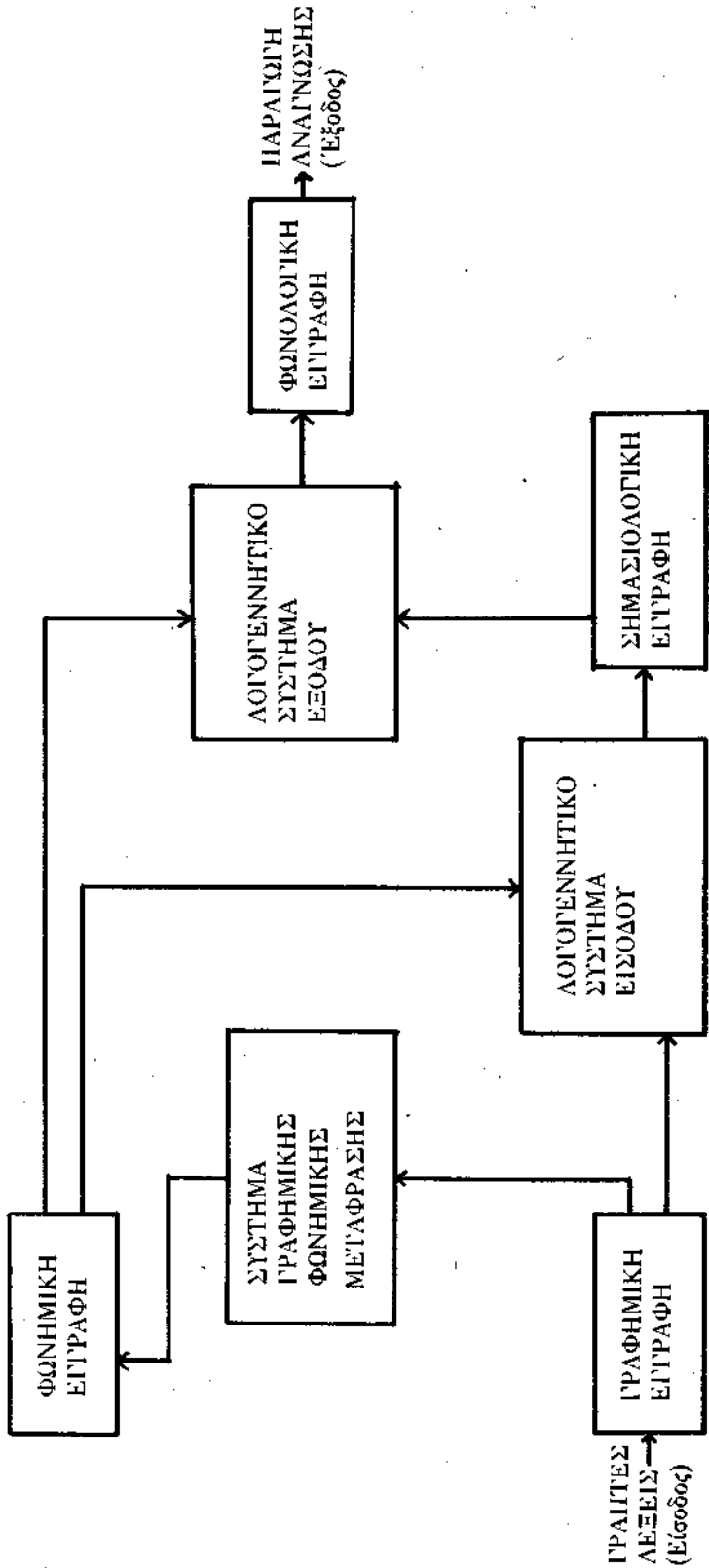
Ξέχωρα όμως από τα ψυχογλωσσολογικά δεδομένα που αναφέρθηκαν, η διαφοροποιημένη λειτουργική σκοπιμότητα της ορθογραφικής δομής της γραπτής λέξης (και, επομένως, η διαφοροποιημένη επεξεργασία του γραπτού λόγου, ανάλογα με την περίπτωση) έχει αποδειχτεί και από νευροψυχολογικές ερευνητικές μελέτες. Συγκεκριμένα έχει αποδειχτεί ότι οι περιπτώσεις «οπτικής δυσλεξίας» είναι πολύ πιθανό να οφείλονται στη δυσλειτουργία της γραφημικής κωδικοποίησης ενώ στις περιπτώσεις της «επιφανειακής δυσλεξίας» συνήθως εμποδίζεται η ανάσυρση από τη μνήμη των σημασιολογικών χαρακτηριστικών της λέξης με βάση το γραφημικό της κώδικα. Σ' αυτή την περίπτωση οι λέξεις διαβάζονται μόνο χάρις στη γνώση της γραφημικής-φωνημικής αντιστοιχίας. Αντίθετα, στις περιπτώσεις της «φωνημικής ή βαθιάς δυσλεξίας» δεν μπορεί να γίνει ικανοποιητική χρήση της γραφημικής-φωνημικής αντιστοιχίας με συνέπεια ο αναγνώστης να επεξεργάζεται τις λέξεις μόνο ως προς το σημασιολογικό τους περιεχόμενο με βάση το γραφημικό τους κώδικα. Στην περίπτωση αυτή είναι πολύ πιθανό βλέποντας π.χ. τη λέξη ΣΚΟΤΕΙΝΟΣ να διαβάζει ΜΑΥΡΟΣ.

Με βάση, από τη μία μεριά, τη διττή λειτουργική σκοπιμότητα της ορθογραφικής δομής της γραπτής λέξης, και από την άλλη μεριά τα πορίσματα των νευροψυχολογικών ερευνών, μπορούμε να υποθέσουμε ότι κατά τη διάρκεια της λειτουργικής διαδικασίας της ανάγνωσης, η δομή των νοητικών λειτουργιών καθιστά ικανό τον αναγνώστη για μια διαφοροποιημένη επεξεργασία της γραπτής λέξης. Αυτή η άποψη της διαφοροποιημένης επεξεργασίας δεν αποτελεί καινούργια υπόθεση. Εκείνο όμως που ίσως είναι καινούργιο είναι η τεκμηρίωσή της με ερευνητικά δεδομένα. Σε μια προσπάθεια λοιπόν να περιγράψουμε αυτή τη διαφοροποιημένη επεξεργασία της γραπτής λέξης, προσδιορίζοντας τα στάδια επεξεργασίας της, προτείναμε ένα μοντέλο της αναγνωστικής λειτουργίας το οποίο βασίστηκε σε ένα μεγάλο αριθμό ερευνητικών εργασιών ανάμεσα στις οποίες εξέχουσα θέση κατέχουν οι μελέτες του εκλεκτού συνεργάτη στο Πανεπιστήμιο Dundee της Βρετανίας, Dr. P.H.K. Seymour.

Το μοντέλο αυτό όμως (όπως και κάθε μοντέλο) δεν πρέπει να θεωρείται ότι αντανακλά άμεσα την πραγματικότητα και ότι, επομένως, είναι αλάθηστο. Στην πειραματική γνωστική ψυχολογία ένα μοντέλο (όπως π.χ. της ανάγνωσης) είναι αποτέλεσμα μιάς σειράς λογικο-υποθετικών συνδυασμών συνταιριασμένων με πειραματικά δεδομένα. Έτσι, ξεκινώντας από μερικές *a priori* υποθέσεις για τις νοητικές διεργασίες και τη γενική δομή του νοητικού συστήματος, συγκεντρώνουμε τα πειραματικά ευρήματα τα οποία με τη σειρά τους οδηγούν τον ερευνητή στην επέκταση της δομής, στην αναθεώρηση της αιτιολογίας και στη συμπλήρωση των λεπτομερειών ορισμένων περιοχών. Μ' αυτό τον τρόπο σκέψης η πειραματική γνωστική ψυχολογία μπορεί να συνεισφέρει στην κατανόηση βασικών γνωστικών λειτουργιών που διαμορφώνονται κατά την παιδική ηλικία και αποτελούν τα θεμέλια κατοπινών προόδων όπως π.χ. είναι και η ανάγνωση.

## 6. Ένα μοντέλο της αναγνωστικής λειτουργίας.

Το προτεινόμενο μοντέλο, το οποίο παρουσιάζεται στο Σχ.1, είναι απλοποιημένο και γενικό. Τα κύρια χαρακτηριστικά του είναι πρώτο ότι βασίζεται στις



Σχ. 1 Ένα μοντέλο της αναγνωστικής λειτουργίας

λειτουργίες που αναφέρθηκαν στην «κάθετη ανάλυση της αναγνωστικής λειτουργίας» (δηλ. στην κωδικοποίηση, αναπαράσταση-συγκράτηση, ανασύρση, σύγκριση και έκφραση) και δεύτερο ότι διεκπεραιώνει την επεξεργασία της γραπτής λέξης διαμέσου δυο λειτουργικών συστημάτων ή καναλιών. Το ένα λέγεται «σύστημα ή κανάλι γραφημικής-φωνημικής μετάφρασης» ή «μη-λεξικό κανάλι» και θεωρείται πως μεταφράζει τις ορθογραφικά ομαλές μονάδες (δηλ. τις μονάδες στις οποίες υπάρχει ικανοποιητική γραφημική-φωνημική αντιστοιχία) σε συλλαβικούς κώδικες. Το άλλο λέγεται «λεξικό-σημασιολογικό σύστημα ή κανάλι» και θεωρείται πως μετατρέπει τη γραφημική παράσταση της λέξης σε σημασιολογική παράσταση και τελικά σε ομιλία.

Η ομαλή διεκπεραίωσή της αναγνωστικής λειτουργίας προϋποθέτει την ομαλή λειτουργία και των δυο καναλιών επεξεργασίας του γραπτού λόγου. Στην παιδική ηλικία όμως, οπότε αποκτιέται η αναγνωστική δεξιότητα, το γραφημικό-φωνημικό κανάλι είναι ίσως πιο απαραίτητο μιά και το οπτικό λεξιλόγιο του παιδιού (δηλ. οι λέξεις που μπορούν να αναγνωριστούν και να διαβαστούν με βάση τη γραφημική-σημασιολογική μετάφραση) είναι περιορισμένο και κατά συνέπεια οι περισσότερες λέξεις πρέπει να διαβαστούν διαμέσου του γραφημικο-φωνημικού καναλιού.

Για να κατανοηθεί όμως καλύτερα αυτό το αναγνωστικό μοντέλο θα πρέπει να το περιγράψουμε προσδιορίζοντας τα στάδια της επεξεργασίας της γραπτής λέξης στο καθένα από τα δυο κανάλια χωριστά.

#### α. Το σύστημα «γραφημικής-φωνημικής μετάφρασης».

Σύμφωνα με την υπόθεση του αναγνωστικού μοντέλου που προτάθηκε το σύστημα «γραφημικής-φωνημικής μετάφρασης» αφορά την επεξεργασία, αναγνώριση και ονομασία των γραπτών συμβόλων του αλφαριθμητικού συστήματος και το μετασχηματισμό μιας ομάδας γραμμάτων, τα οποία χαρακτηρίζονται από γραφημική-φωνημική αντιστοιχία (δηλαδή αποτελούν ορθογραφικά ομαλή λέξη π.χ. ΤΡΑΠΕΖΙ ή ακόμα και ορθογραφικά ομαλή ψευδολέξη, π.χ. ΤΡΙΝΟ) σε φωνημικούς κώδικες συλλαβικού χαρακτήρα. Επειδή στο σύστημα αυτό γίνεται και η επεξεργασία των ψευδολέξεων (δηλαδή των γραφημικών συνόλων που μπορούν να προφερθούν αλλά δεν έχουν εννοιολογικό περιεχόμενο, όπως π.χ. ΦΡΕΜΑ, ΣΑΡΕΚΛΟ κ.τ.λ.) γιαυτό το ονομάζουμε και «μη-λεξικό κανάλι» σε αντιδιαστολή με το άλλο κανάλι στο οποίο υποθέτουμε ότι γίνεται η επεξεργασία μόνο των λέξεων.

Το σύστημα αυτό περιλαμβάνει κυρίως δυο λειτουργίες : (1) τη γραφημική κωδικοποίηση και (2) τη γραφημική-φωνημική μετάφραση, οι οποίες αντιστοιχούν στα στάδια «γραφημική εγγραφή» και «σύστημα γραφημικής-φωνημικής μετάφρασης» του Σχ.1.

(1) Η γραφημική κωδικοποίηση. Σ' αυτό το αρχικό στάδιο της επεξεργασίας της γραπτής λέξης θα πρέπει, για λόγους συστηματικότερης μελέτης, να ξεχωρίσουμε την επεξεργασία μεμονωμένων γραμμάτων από την επεξεργασία των ομάδων γραμμάτων (δηλαδή λέξεων ή ψευδολέξεων).

Η Αναγνώριση μεμονωμένων γραμμάτων. Αποτελεί κοινή διαπίστωση ότι ο ικανός και πεπειραμένος αναγνώστης όταν διαβάζει ένα κείμενο συνήθως δε χρειάζεται να αναγνωρίζει όλα τα γράμματα για να κατανοήσει τις έννοιες αλλά διαβάζει κατά τρόπο «δειγματοληπτικό». Για παράδειγμα, αν το κείμενο είναι σχετικό με το σχολείο τότε ο αναγνώστης φθάνοντας στη λέξη «ο μαθητής...» δεν

είναι ανάγκη να αναγνωρίσει όλα τα γράμματα της για να τη «διαβάσει». Έχοντας δει μόνο το τμήμα «ο μαθ..» μπορεί να συμπεράνει ότι πρόκειται για τη λέξη «ο μαθητής» και να προχωρήσει στην επόμενη λέξη. Κάτι ανάλογο όμως δεν είναι εύκολο για το παιδί που μαθαίνει να διαβάζει. Το παιδί πρέπει να μάθει πρώτα να αναγνωρίζει τα γράμματα πράγμα το οποίο προϋποθέτει την αναγνώριση του περιγράμματός τους, τη γνώση του ονόματός τους και τη γραφή τους.

Η απλή αναγνώριση ενός γράμματος (με την έννοια ότι διαφοροποιείται από κάποιο άλλο) δεν μπορεί να θεωρηθεί ως ανάγνωση αφενός μεν γιατί και τα ζώα μπορούν να κάνουν κάτι παρόμοιο μετά από ανάλογη εκπαίδευση και αφετέρου γιατί το διάβασμα συμπεριλαμβάνει φωνημική μετάφραση και σημασιολογικό προσδιορισμό. Ωστόσο η διαφοροποίηση και αναγνώριση των γραμμάτων είναι ένα πρωταρχικό στάδιο για τη φωνημική της ανακωδικοποίηση. Τα παιδιά μαθαίνουν να ξεχωρίζουν τα γράμματα με βάση τις κρίσιμες διαστάσεις τους ή χαρακτηριστικά. Στο συμπέρασμα αυτό κατέληξαν οι πολύχρονες ερευνητικές μελέτες της Gibson, από τις οποίες επίσης διαπιστώθηκε ότι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, που ήταν κρίσιμα για την αναγνώριση των αντικειμένων, χρησιμοποιούν και για τη μάθηση των γραμμάτων.

Το πώς αναγνωρίζονται τα γράμματα αποτελεί ένα μεγάλο πρόβλημα στην περιοχή της οπτικής αντίληψης. Πάνω σ' αυτό το θέμα υπάρχουν δυο αντίθετες θεωρίες που προσπαθούν να εξηγήσουν το πρόβλημα. Από τη μια μεριά η «θεωρία της αντιπαραβολής των συνολικών περιγραμμάτων» (template theory) δέχεται πως το άτομο έχει αποκτήσει εσωτερικές αναπαραστάσεις, στη γραφημική μνήμη, των περιγραμμάτων των γραμμάτων. Συνεπώς όταν το παιδί βλέπει ένα νέο γράμμα το συγκρίνει αν ταιριάζει με τα περιγράμματα που υπάρχουν στη μνήμη. Ωστόσο είναι έκδηλη η περιορισμένη έκταση ενός τέτοιου συστήματος αναγνώρισης, μια και δυσκολεύει πάρα πολύ την αναγνώριση ενός γράμματος που είναι γραμμένο με τρόπο που δεν ταιριάζει με την αναπαράσταση που υπάρχει στη μνήμη. Βέβαια στην υπόθεση του περιορισμού αυτού μπορεί να παρατηρηθεί ότι υπάρχουν στη μνήμη ποικίλες αναπαραστάσεις του ίδιου γράμματος. Κάτι τέτοιο όμως προϋποθέτει έναν εξαιρετικά μεγάλο αριθμό συγκρίσεων που πρέπει να γίνονται κάθε φορά που πρόκειται να αναγνωριστεί ένα γράμμα, με συνέπειες στο χρόνο επεξεργασίας. Για τους λόγους αυτούς το μοντέλο αυτό δεν γίνεται ευρύτερα αποδεκτό.

Η εναλλακτική θεωρία υποστηρίζει ότι η αναγνώριση των γραμμάτων γίνεται με βάση την ανάλυση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους. Δηλαδή το γράμμα που βλέπουμε δεν αναγνωρίζεται με βάση τη σύγκριση του συνολικού του περιγράμματος με την αναπαράσταση που υπάρχει στη μνήμη αλλά με βάση την αναγνώριση των χαρακτηριστικών του σημείων, πράγμα το οποίο περιορίζει τις πιθανότητες της διαφορετικής του ταυτότητας (π.χ. βλέποντας το γράμμα Α ο αναγνώστης αναγνωρίζει τα κύρια χαρακτηριστικά του, που είναι οι δυο συγκλίνουσες πλάγιες ευθείες και η μια οριζόντια. Η αναγνώριση αυτών των χαρακτηριστικών περιορίζει την έρευνα στη μνήμη για τον εντοπισμό της ταυτότητάς του μόνο μεταξύ δύο, δηλαδή του Α και Δ). Όλη αυτή η διαδικασία υποτίθεται πως πετυχαίνεται με μηχανισμούς ανάλυσης των χαρακτηριστικών ο καθένας από τους οποίους αφορά ένα χαρακτηριστικό.

Ανάμεσα στις δυο θεωρίες αναμφισβήτητα η δεύτερη παρουσιάζει περισσότερα πλεονεκτήματα για την ερμηνεία του τρόπου αναγνώρισης των γραμμάτων. Βέβαια πρέπει να τονιστεί ότι όλα αυτά τα πλεονεκτήματα είναι θεωρητικά, βγαλ-

μένα από υποθετικούς συλλογισμούς και πειραματικές επαληθεύσεις των συλλογισμών αυτών. Ωστόσο, και παρά το θεωρητικό τους χαρακτήρα, έχουν ενδιαφέρον όταν μελετάμε τόσο αφηρημένες και πολύπλοκες διαδικασίες του ανθρώπινου μυαλού.

Η αναγνώριση ομάδων γραμμάτων. Όταν ο αναγνώστης καλείται να διαβάσει ένα σύνολο γραμμάτων τα οποία έχουν δομή μεταξύ τους (δηλ. αποτελούν λέξη ή ψευδολέξη που μπορεί να διαβαστεί), η γραφημική κωδικοποίηση αποτελεί το αρχικό στάδιο της επεξεργασίας τους για την τελική προφορά και κατανόηση της λέξης. Οι πειραματικές έρευνες της Γνωστικής Ψυχολογίας έχουν επιβεβαιώσει παλαιότερες υποθέσεις και έχουν αποδείξει πως όταν μια σειρά από γράμματα που έχουν ορθογραφική δομή μεταξύ τους (δηλ. αποτελούν λέξη ή ψευδολέξη) παρουσιαστεί οπτικά στον αναγνώστη και ερεθίσει την ευαίσθητη περιοχή του αμφιβληστροειδή, τότε αρχίζει μια πολύπλοκη διαδικασία κωδικοποίησης η οποία περιλαμβάνει τη γραφημική ανάλυση και αναπαράσταση των στοιχείων. Σήμερα επικρατεί η άποψη ότι το στάδιο της γραφημικής κωδικοποίησης περιλαμβάνει δύο φάσεις. Αρχικά μια πρόσκαιρη συγκράτηση των οπτικών πληροφοριών (δηλ. των γραμμάτων που αποτελούν τη λέξη) σ' ένα στάδιο που ο Neisser ονόμασε «εικονική μνήμη». Αλλά μια και η παραμονή των οπτικών πληροφοριών στο στάδιο της «εικονικής μνήμης» είναι πολύ σύντομη, τότε για την αναγνώριση της ταυτότητας των οπτικών ερεθισμάτων είναι ανάγκη να γίνει μια βαθύτερη επεξεργασία τους σ' ένα στάδιο όπου θα συκρατηθούν για περισσότερο χρόνο. Το στάδιο αυτό λέγεται «γραφημική εγγραφή» ή «οπτικός κώδικας» και αντιστοιχεί στη βραχυπρόθεσμη μνήμη. Η κωδικοποιημένη αναπαράσταση της γραπτής λέξης σ' αυτή τη φάση ονομάστηκε «γραφημικός κώδικας».

(2) Το σύστημα της γραφημικής-φωνημικής μετάφρασης. Για να προωθηθεί η αναγνωστική διαδικασία διαμέσου του μη-λεξικού καναλιού πρέπει να συνεχιστεί η επεξεργασία των πληροφοριών που βρίσκονται στη «γραφημική εγγραφή». Αυτές οι κωδικοποιημένες πληροφορίες χαρακτηρίζονται από τη δομή τους μέσα στο χώρο, δηλαδή από μια δομή που είναι αποτέλεσμα της θέσης του κάθε γράμματος μέσα στη λέξη σε σχέση με τα άλλα γράμματα. Η συνέχιση της επεξεργασίας θεωρείται πως πετυχαίνεται με ένα μη-λεξικό μηχανισμό που ονομάζεται «σύστημα μετάφρασης της γραφημικής σε φωνημική παράσταση», ο οποίος επεργάζεται τη λέξη από αριστερά προς τα δεξιά. Ο μηχανισμός αυτός, λειτουργώντας με βάση την ορθογραφική κανονικότητα της γλώσσας, μεσολαβεί για τη μετάφραση της σειράς γραμμάτων με ορθογραφική δομή (δηλ. λέξης ή ψευδολέξης) σε συλλαβικές φωνημικές κωδικοποιημένες ενότητες ανεξάρτητα από τη λεξική κατάσταση της σειράς των γραμμάτων (ανεξάρτητα δηλαδή αν η σειρά των γραμμάτων αποτελεί λέξη ή ψευδολέξη). Η μεσολάβηση ενός τέτοιου μηχανισμού στηρίζεται στην υπόθεση ότι σε μια αλφαβητική γλώσσα υπάρχει εξ ορισμού κάποια σχέση ανάμεσα στην εσωτερική δομή των γραμμάτων μιας λέξης ή ψευδολέξης και των αντίστοιχων παραστάσεων των φωνημικών ή φωνολογικών ενότητων της λέξης ή ψευδολέξης.

Έχοντας φτάσει σ' αυτό το σημείο της επεξεργασίας της γραπτής λέξης γεννιέται το ερώτημα που αφορά τη μονάδα που χρησιμοποιείται στη διαδικασία της γραφημικής-φωνημικής μετάφρασης και κατά συνέπεια της ανάγνωσης. Το πρόβλημα δηλαδή που προβάλλει είναι αν ο αναγνώστης διαβάζει τη γραπτή λέξη χρησιμοποιώντας σαν μονάδα το γράμμα ή το σύνολο των γραμμάτων. Μια πιθανή απάντηση σ' αυτό το ερώτημα είναι ότι όταν ο αναγνώστης προσπαθεί να

διαβάσει μια λέξη ενδέχεται πρώτα να αναγνωρίσει τα γράμματα της και έπειτα, συμβουλευόμενος τη μνήμη του, να προσδώσει τη φωνημική τους ταυτότητα. Ωστόσο όμως μια τέτοια διαδικασία δεν είναι πιθανή μια και στην ορθογραφία του γραπτού λόγου η γραφημική-φωνημική αντιστοιχία δεν είναι απόλυτη για κάθε ένα γράμμα. Μια άλλη πιθανότητα είναι ότι η μονάδα ανάγνωσης είναι ολόκληρη η λέξη την οποία ο αναγνώστης επεξεργάζεται συνολικά. Μια τέτοια όμως άποψη έχει τον περιορισμό πως δε διευκολύνει την αποκωδικοποίηση (και, κατά συνέπεια, την ανάγνωση) νέων λέξεων. Τέλος μια τρίτη άποψη, η οποία φαίνεται νάναι σήμερα επικρατέστερη, στηρίζεται στην υπόθεση ότι η λειτουργική μονάδα ανάγνωσης είναι ένα σύνολο γραμμάτων με σχετικά αμετάβλητη γραφημική-φωνημική αντιστοιχία. Η μονάδα αυτή λέγεται «ορθογραφική μονάδα» και ορίζεται ως μια ομάδα γραμμάτων (με 2-5 γράμματα περίπου) που έχει αμετάβλητη προφορά σύμφωνα με τους κανόνες της γλώσσας. Η συγκρότηση της ομάδας (ανάλογης προς τη συλλαβή) από γράμματα δεν καθορίζεται από την προφορά αλλά αντανακλά τη στατιστική κανονικότητα της ορθογραφίας.

Σύμφωνα με το αναγνωστικό μοντέλο που προτάθηκε, η ανάγνωση των λέξεων διαμέσου του μη-λεξικού καναλιού γίνεται ως εξής: οι ορθογραφικά ομαλές λέξεις μετατρέπονται σε φωνημικούς κώδικες που τροφοδοτούν το «λογογεννητικό σύστημα εξόδου» που οδηγεί στη φωνολογική παραγωγή και προφορά των λέξεων.

### β. Το λεξικό-σημασιολογικό κανάλι»

Η επεξεργασία της γραπτής λέξης διαμέσου του λεξικο-σημασιολογικού καναλιού γίνεται με βάση τα γραφημικά χαρακτηριστικά της λέξης, η ανάλυση και αναγνώριση των οποίων προηγείται της σημασιολογικής αναγνώρισης. Η λειτουργία αυτού του καναλιού βασίζεται στην υπόθεση της λειτουργίας ενός μηχανισμού λεξικής επεξεργασίας που ονομάζεται «λογογεννητικό σύστημα εισόδου». Σύμφωνα με τη θεωρία του Morton το λογογεννητικό σύστημα εισόδου θεωρείται πως συγκροτείται από στοιχειώδεις μηχανισμούς αναγνώρισης των οπτικά παρουσιασμένων λέξεων. Τους μηχανισμούς αυτούς ο Morton τους ονόμασε «λογογεννητικούς» (logogens) και υποστήριξε ότι κάθε λέξη που είναι γνωστή στο άτομο αντιπροσωπεύεται από ένα logogen, το οποίο μπορεί να προσπελασθεί με βάση τη γραφημική ή φωνημική αναπαράσταση της λέξης (ανάλογα με το ερέθισμα). Με τη μεσολάβηση του logogen ανασύρεται ο σημασιολογικός κώδικας της λέξης (δηλ. η έννοιά της) ο οποίος στη συνέχεια, με τη μεσολάβηση ενός άλλου μηχανισμού που ονομάζεται «λογογεννητικό σύστημα εξόδου», συντελεί στην ανασυρση του φωνολογικού κώδικα και στην προφορά της λέξης.

Ξεκινώντας από την υπόθεση ενός αναγνωστικού μοντέλου δυο καναλιών η σύγχρονη πειραματική έρευνα έχει αποδείξει ότι η σωστή ανάγνωση του κανονικού αναγνώστη είναι αποτέλεσμα της ομαλής λειτουργίας και των δυο καναλιών. Στα αρχικά στάδια όμως της εκμάθησης της ανάγνωσης πιστεύεται ότι εκείνο που ίσως είναι πιο αναγκαίο είναι το «μη-λεξικό» κανάλι γιατί δίνει την ευκαιρία της σύνδεσης των γραφημικών στοιχείων με τις φωνημικές παραστάσεις οι οποίες είναι ήδη γνωστές στο παιδί από τη γνώση του προφορικού λόγου. Κατά συνέπεια μπορεί να διατυπωθεί η υπόθεση πως ίσως είναι ασφαλέστερο, έστω και για μια μικρή μειονότητα παιδιών, να αρχίσει η εκμάθηση της πρώτης ανάγνωσης με την αξιοποίηση του «μη-λεξικού» καναλιού που θα ακολουθηθεί από την παράλληλη



αξιοποίηση και των δυο καναλιών. Βέβαια το αντίθετο δε σημαίνει πως τα παιδιά τελικά δε θα μάθουν να διαβάζουν. Ένας τέτοιος ισχυρισμός θα αποπροσανατόλιζε το θέμα γιατί, όπως αναφέραμε και προηγουμένα, το πρόβλημα δεν είναι αν τα παιδιά τελικά θα μάθουν να διαβάζουν αλλά αν θα μάθουν να διαβάζουν χωρίς σπατάλη νοητικής ενέργειας. Απαντήσεις όμως σε τέτοια θέματα μπορούν να δοθούν μόνο μετά από συστηματικές έρευνες. Απ' όσο όμως μπορούμε να ξέρουμε τέτοιες έρευνες σπανίζουν στον ελληνικό χώρο εκτός ελάχιστων εξαιρέσεων. Τις πιο πολλές φορές η αποτελεσματικότητα μιας μεθόδου πρώτης ανάγνωσης κρίνεται (συνήθως από καλοπροαίρετους και φιλοπρόοδους εκπαιδευτικούς) με βάση το αποτέλεσμα της χωρίς όμως αυτό να πείθει πως τα αποτελέσματα είναι και γενικεύσιμα και πως οφείλονται στην αξία της μεθόδου και όχι στην ικανότητα και ενθουσιασμό του δασκάλου ή και στο ανώτερο νοητικό επίπεδο των παιδιών. Ωστόσο παρά τις όποιες απόψεις πάνω σ' αυτό το θέμα είναι γεγονός ότι η ευαισθητοποίηση και κατανόηση θεμάτων γνωστικής ψυχολογίας (όπως είναι η αναγνωστική λειτουργία) θα συμβάλλει στη συστηματική αντιμετώπιση και προβληματισμό κάθε διδακτικού έργου και στη σωστή αξιολόγησή του.

## 7. Επίλογος

Τα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω αναφορικά με την ανάλυση της αναγνωστικής λειτουργίας βασίστηκαν στην υπόθεση ότι η γνώση των λειτουργικών μηχανισμών της ανάγνωσης είναι αναγκαία προϋπόθεση όχι μόνο για την επιτυχία του τελικού διδακτικού έργου (δηλ. για το *τί* και *πώς* της διδασκαλίας) αλλά κυρίως για το *γιατί* της διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης. Κατά συνέπεια δεν θάναυπαράξενο αν οι απορίες που δημιουργήθηκαν είναι πιο πολλές από τις απαντήσεις που δόθηκαν. Και τούτο γιατί η ανάγνωση είναι μια πολύπλοκη λειτουργία και η επιστημονική αντιμετώπιση της στην ελληνική πραγματικότητα συνήθως περιορίζεται σε μια, κατά κανόνα, χωρίς συστηματική ερευνητική τεκμηρίωση διδακτική μεθοδολογία.

Όλα αυτά βέβαια που αναπτύχθηκαν εδώ τόσο περιληπτικά αφορούσαν τη στοιχειώδη αναγνωστική λειτουργία (δηλαδή την ανάγνωση της λέξης). Η ανάγνωση όμως είναι ένα ευρύ και πολύπλοκο θέμα. Εκτός αυτών που αναφέρθηκαν εδώ υπάρχει μια πληθώρα βασικών προβλημάτων όπως η ανάγνωση της συντακτικά δομημένης πρότασης, η κατανόηση του γραπτού λόγου, ο μύθος ή η πραγματικότητα της αναγνωστικής ετοιμότητας, η σχέση γραπτού και προφορικού λόγου, τα αναγνωστικά προβλήματα, κ.ά. Όλα αυτά αποτελούν κύρια θέματα για την Ψυχολογία της Ανάγνωσης με άμεσες επιπτώσεις στην παιδαγωγική αντιμετώπιση της ανάγνωσης.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βιγγόπουλος, Η. (1969) «Σύγκριση αποδοτικότητας μεθόδων πρώτης αναγνώσεως, ολικής και αναλυτικοσυνθετικής. Δελτίο Παιδαγωγικών και Ψυχολογικών Ερευνών. Π.Α. Λαρίδας, αρ.4.
- Baron, J. (1973). Phonemic stage not necessary for reading. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 25, 241-246.
- Bower, T. (1970). Reading by eye. In H. Levin & J. Williams (Eds). *Basic studies on reading*. N. York : Basic Books Inc.
- Bradshaw, J.L. (1975). Three interrelated problems in reading : a review. *Memory & Cognition*, 3, 123-134.

- Carroll, J.B. (1970). The nature of the reading process. In H. Singer, & R. Ruddell (Eds). *Theoretical models and processes of reading*. Inter. Reading Ass.
- Chomsky C. (1970), Reading, writing and phonology. *Harvard Educational Review*, 40, 287-309.
- Chomsky, N. (1970). Phonology and reading. In H. Levin & J. Williams (Eds). *Basic studies on Reading*. N.Y : Basic Books.
- Fries, C. (1962). Linguistics and reading N. York : Holt, Rinehart & Winston, Inc.
- Gibson, E., Pick, A., Osser, H. & Hammond, M. (1962). The role of grapheme-phoneme correspondence in the perception of words. *American Journal of Psychology*, 75, 554-570.
- Gibson, E. (1965). Learning to read. *Science*, 148, 1066-72.
- Gibson, E. & Levin, H. (1975). *The Psychology of reading*. Cambridge, Mass : MIT Press.
- Gleitman, L. & Rosin, P. (1977). The structure and acquisition of reading I : Relations between orthographies and the structure of language. In A. Reber & D. Scarborough (Eds). *Toward a Psychology of Reading*. Hillsdale, N.J. : LEA.
- Goodman, K. (1968). *The psycholinguistic nature of the reading process*. Detroit : Wayne State Univ. Press.
- Gough, P. (1972). One second of reading. In J. Kavanagh & I. Mattingly (Eds). *Language by eye and ear*. Cambridge, Mass : MIT Press.
- Hochberg, J. (1970). Components of literacy : speculations and exploratory research. In H. Levin & J. Williams (Eds). *Basic studies on reading*. N.Y. : Basic Books Inc.
- Kolers, P. (1970). Three stages of reading. In H. Levin & J. Williams (Eds). *Basic studies on reading*. N.Y. : Basic Books Inc.
- Marshall, J. & Newcombe, F. (1966). Syntactic and semantic errors in paralexia. *Neuropsychologia*, 4, 169-76.
- Meyer, D., Schvaneveldt, R. & Ruddy, M. (1974). Functions of graphemic and phonemic codes in visual word recognition. *Memory & Cognition*, 2, 309-321.
- Morton, J. (1969). Interaction of information in word recognition. *Psychological Review*, 76, 165-178.
- Murell, G., & Morton, J. (1974). Word recognition and morphemic structure. *Journal of Exper. Psychol.*, 102, 163-968.
- Neisser, U. (1967). *Cognitive Psychology*. N.Y. : Appleton Century-Crofts.
- Πόρποδας, Κ.Δ. (1976). *The effect of depth of reading comprehension upon processing time and recall in relation to age and sex*. M. Ed. Thesis. University of Dundee-Britain.
- Πόρποδας, Κ.Δ. (1980). *Experimental approaches to the study of developmental dyslexia*. Ph. D. Thesis. University of Dundee-Britain.
- Πόρποδας, Κ.Δ. (1981) *Ανολεξία : Η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου*. Αθήνα : Μορφωτική.
- Πόρποδας, Κ.Δ. (1983α). *Η διαδικασία της μάθησης*. Αθήνα.
- Πόρποδας, Κ.Δ. (1983β). *Η Ανάγνωση. Γλώσσα, τευχ.3*.
- Resnick, L. & Weaver, P. (1979). *Theory and Practice of early reading*. Hillsdale, N.J.: LEA.
- Rosin, P., & Gleitman, L. (1977). The structure and acquisition of reading II: The reading process and the acquisition of the alphabetic principle. In A. Reber & D. Scarborough (Eds.). *Toward a Psychology of reading*. Hillsdale, N.J.: LEA.
- Seymour, P.H.K. (1976). Contemporary models of the cognitive processes : II. Retrieval and comparison operations in permanent memory. In V. Hamilton & M.D. Vernon (Eds). *The development of cognitive processes*. London : Academic Press.
- Seymour, P.H.K. (1979). *Human visual cognition*. London : Macmillan.
- Smith, F. (1975). The relation between spoken and written language. In E. Lenneberg & E. Lenneberg (Eds). *Foundations of language development*. N.Y : Academic Press.
- Venezky, R. (1970). Regularity in reading and spelling. In H. Levin & J. Williams (Eds). *Basic studies on reading*. N.Y. : Basic Books.
- Vurpillot, E. (1968). The development of scanning strategies and their relation to visual differentiation. *Journal of Exper. Child Psychology*, 6, 632-650.

Σπύρου Ν. Παντελή  
M. Ed. Ph. D.

## ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΙΣΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΥΚΑΙΡΙΩΝ\*

### Εισαγωγή

Στα μεταπολεμικά χρόνια αναπτύχθηκε ένα ισχυρό κίνημα με αίτημα τη δημοκρατική παιδεία. Υποστηρίχθηκε με πάθος η ανάγκη για περισσότερη και καλύτερη παιδεία, που να ταιριάζει στη δημοκρατία και να οδηγεί σε μια πιο δημοκρατική κοινωνία. Στην Παιδεία στηρίξαν πολλοί τις ελπίδες τους για επίλυση των κοινωνικών προβλημάτων και άμβλυνση των κοινωνικών αντιθέσεων. Πέρα απ' αυτό, οι θεωρητικοί της παιδείας είδαν τη δημοκρατική παιδεία και από το πρίσμα της παγκόσμιας συνεννόησης και συναδέλφωσης. Θα πρέπει ακόμα να τονιστεί ότι το αίτημα για δημοκρατική παιδεία δεν αποτέλεσε μόνο αντικείμενο θεωρητικού διαλόγου, αλλά έγινε και αφορμή για δυναμικές διεκδικήσεις, με ακραία εκδήλωση στο δυτικο-ευρωπαϊκό χώρο την έκρηξη του φοιτητικού κινήματος στη διάρκεια της δεκαετίας του '60. Στη δική μας χώρα το αίτημα για δημοκρατική παιδεία γίνεται πιο επίκαιρο με την πτώση της δικτατορίας. Κυριαρχεί στις παιδαγωγικές συζητήσεις και παίρνει την πρώτη θέση στους διεκδικητικούς αγώνες, τόσο των εκπαιδευτικών όσο και του φοιτητικού κινήματος.

Σε μια δημοκρατική πολιτεία κανένας δε θα μπορούσε να αμφισβητήσει σοβαρά ότι η παιδεία θα πρέπει να είναι δημοκρατική. Παρόλα αυτά δεν είναι απόλυτα ξεκαθαρισμένο τι ακριβώς εννοούμε, όταν μιλάμε για δημοκρατική παιδεία. Αυτό κατά ένα ποσοστό μπορεί ν' αποδοθεί στην ασάφεια που χαρακτηρίζει όρους τέτοιας γενικότητας ώστε να είναι δυνατή η εκπλήρωση της αποστολής τους, που συνίσταται στην υπόμνηση της τελικής αξίας τους για κάθε λαό.<sup>1</sup> Μ' άλλα λόγια, η ασάφεια στον όρο δημοκρατία δημιουργεί το αίσθημα του ανικανοποίητου, με συνέπεια η επίτευξη ενός στόχου να γίνεται αφετηρία για νέες προσπάθειες. Ένας άλλος λόγος, που συντείνει στην ασάφεια γύρω από την έννοια της δημοκρατικής παιδείας, είναι οι διαφορετικές ερμηνείες που είναι δυνατό να δοθούν στον όρο «δημοκρατική» σε σχέση με την παιδεία. Πράγματι, υπάρχουν ποικίλες ερμηνείες: π.χ. το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας να έχει δομή και οργάνωση δημοκρατική, η οργάνωση των σχολείων να είναι δημοκρατική, το περιεχόμενο του προγράμματος να είναι δημοκρατικό.

### Ισότητα Εκπαιδευτικών Ευκαιριών.

Είναι γενικά παραδεκτό ότι ένα εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί να χαρακτηριστεί δημοκρατικό, αν δεν εξασφαλίζει ίσες ευκαιρίες σ' όλους τους νέους. Η ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών αποτελεί πρωταρχικό στόχο κάθε δημοκρατικής πολιτείας. Στο δικό μας εκπαιδευτικό σύστημα, μέτρα όπως η επέκταση της

\*Η εργασία αυτή στηρίζεται στο κείμενο εισήγησης που διαβάστηκε στο Προσυνέδριο της Δ.Ο.Ε. στην Τρίπολη στις 26 Μαρτίου 1983 με θέμα «Δημοκρατική Παιδεία».

υποχρεωτικής εκπαίδευσης, η καθιέρωση του ενδοσχολικού φροντιστηρίου και των μεταλυκειακών κέντρων, η πρόθεση για δημιουργία σχολικών κέντρων, η «δωρεάν παιδεία» κλπ., αποτελούν πράγματι θετικά βήματα προς την κατεύθυνση της εξασφάλισης ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση. Εδώ θα πρέπει να παρατηρήσουμε ότι τα μέτρα αυτά λαμβάνονται, για να εξαλειφθούν οι ανισότητες σε σχέση με τις προοπτικές εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Η ορθότητα μέτρων, όπως τα παραπάνω, είναι αναμφισβήτητη. Γεννιέται όμως το ερώτημα: παρεμβαίνει έγκαιρα η πολιτεία, για να εξασφαλίσει την επιθυμητή ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών; Η απάντηση στο ερώτημα δεν μπορεί να είναι κατηγορηματικά καταφατική ή αρνητική, ούτε είναι δυνατόν να καλυφθεί το όλο πρόβλημα στα πλαίσια αυτής της μελέτης. Θα γίνει όμως προσπάθεια να φωτιστεί μια μάλλον αρνητική άποψη του. Θα πρέπει να τονιστεί ιδιαίτερα ότι δεν έχει συζητηθεί διεξοδικά το γεγονός: ότι ο δρόμος προς τη μόρφωση μπορεί να κλείσει πολύ νωρίς στη ζωή ενός νέου. Πράγματι, κάτι τέτοιο μπορεί να συμβεί, πριν ακόμα αρχίσει η υποχρεωτική σχολική εκπαίδευση και επηρεάζει κατά κύριο λόγο τα άτομα που ανήκουν στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Η έρευνα έχει εντοπίσει, σαν κύρια αιτία αυτής της κατάστασης, τη γλώσσα. Μιλώντας για γλώσσα στο χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης, αναπόφευκτα η προσοχή στρέφεται στο τεράστιο πρόβλημα της γλωσσικής διαμάχης, το γνωστό σ' όλους γλωσσικό πρόβλημα. Δεν πρόκειται όμως γιαυτό, αλλά για τα προβλήματα που φαίνεται να δημιουργεί στο σχολείο ο διαφορετικός ρυθμός γλωσσικής ανάπτυξης και οι ποσοτικές/ποιοτικές διαφορές στη χρήση της γλώσσας, που παρατηρείται ανάμεσα σε άτομα με διαφορετική κοινωνική προέλευση.

### *Σχολική επίδοση και κοινωνική τάξη.*

Υπάρχει μια γενική διαπίστωση ότι το μορφωτικό-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας συνδέεται άμεσα με τη σχολική αποτυχία ή επιτυχία. Έχει καταδειχτεί από πολλές έρευνες σε διάφορες χώρες ότι τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων παρουσιάζουν σημαντικά υψηλότερο ποσοστό αποτυχίας σε σύγκριση με εκείνα της μέσης και ανώτερης κοινωνικής τάξης. Αυτό παρατηρείται σ' όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης με αποκορύφωμα τη δυσανάλογα χαμηλή εκπροσώπηση των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι ειδικοί φυσικά δεν αρκέστηκαν στη διαπίστωση αυτής της κατάστασης, αλλά αναζήτησαν τις αιτίες και πρότειναν λύσεις. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απόψεις του Β. Bernstein.

Ο Bernstein<sup>2</sup> ασχολείται με το θέμα αυτό σε μια σειρά από άρθρα, που έχουν σκοπό να καλύψουν το κενό «στις γνώσεις που υπάρχουν για τις σχέσεις ανάμεσα στην κοινωνική τάξη και τη σχολική επίδοση».<sup>3</sup> Διαπιστώνει μια αρνητική στάση των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων απέναντι στο σχολείο και τη μάθηση, που μπορεί να εκφράζεται με τους εξής τρόπους: I) σοβαρά προβλήματα πειθαρχίας, II) μη παραδοχή των αξιών του σχολείου, III) αποτυχία στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, και IV) προτίμηση για τις περιγραφικές μάλλον παρά τις αναλυτικές γνωστικές διαδικασίες. Αποτέλεσμα όλων αυτών είναι το υψηλό ποσοστό σχολικής αποτυχίας των παιδιών της εργατικής τάξης. Ο Bernstein διατύπωσε την υπόθεση ότι ρίζα του κακού, αιτία της κακής επίδοσης στο σχολείο, είναι η γλώσσα. Έχει διαπιστωθεί εμπειρικά ότι η γλώσσα δεν επηρεάζει μόνο τη σχολική επίδοση, αλλά έχει σοβαρές επιπτώσεις και σ' άλλους τομείς της ανθρώπινης μάθησης εκτός σχολείου.

### Γλωσσικοί κώδικες

Με ποιό όμως τρόπο η γλώσσα δημιουργεί τις ανισότητες στη σχολική επίδοση; Προσπαθώντας να δώσει μια απάντηση σ' αυτό το ερώτημα, ο Β. Bernstein διατύπωσε τη θεωρία των δυο γλωσσικών κωδίκων. Οι κώδικες αυτοί ονομάστηκαν: Περιορισμένος και Εξελιγμένος. Αφορμή για τη διατύπωση της θεωρίας αυτής έδωσε η ανάλυση των επιδόσεων μερικών μαθητών εργατικής τάξης σε γλωσσικά και μη γλωσσικά τεστ. Παρατηρήθηκε μια καθαρή τάση υψηλότερης επίδοσης στα μη γλωσσικά τεστ σε σύγκριση με τα αντίστοιχα γλωσσικά. Η διαφορά αυτή στην επίδοση είναι ενδεικτική της απώλειας ενός μεγάλου ποσοστού δυναμικής ικανότητας. Μ' άλλα λόγια, το παιδί της εργατικής τάξης δεν αξιοποιεί στο μέγιστο δυνατό βαθμό τις δυνατότητές του.

Περιγράφοντας, με αρκετές πράγματι λεπτομέρειες, τους δυο γλωσσικούς κώδικες, ο Bernstein διαπιστώνει σημαντικές διαφορές μεταξύ τους στο λεξιλόγιο, τη σύνταξη και τη γραμματική. Έτσι, ο περιορισμένος κώδικας έχει τα εξής χαρακτηριστικά: Μικρές, γραμματικά απλές, συχνά ατέλειωτες προτάσεις, φτωχή συντακτική δομή με κυρίαρχη την ενεργητική φωνή του ρήματος. Συχνή χρήση σύντομων εντολών και ερωτήσεων. Άκαμπτη και περιορισμένη χρήση επιθέτων και επιρρημάτων. Συμβολισμός χαμηλού επιπέδου γενικότητας. Φτωχό λεξιλόγιο. Οι περιγραφές είναι πολύ απλές και συγκεκριμένες και αναφέρονται σε ορατά και χειροπιαστά πράγματα. Εξάλλου, ο εξελιγμένος κώδικας παρουσιάζει τις εξής ιδιομορφίες: Ακριβή γραμματική και συντακτική διάταξη. Πλουσιότατο λεξιλόγιο. Σύμφυτη δομή προτάσεων. Συχνή χρήση προθέσεων που δηλώνουν λογικές σχέσεις. Επιτυχή επιλογή από ένα πλούσιο απόθεμα επιθέτων και επιρρημάτων. Γλώσσα αφηρημένη και κατάλληλη για έκφραση συναισθημάτων, προθέσεων και σκοπών.

Σύμφωνα με τα παραπάνω χαρακτηριστικά, ο περιορισμένος γλωσσικός κώδικας δεν διευκολύνει τη διακίνηση ιδεών και σχέσεων που απαιτούν ακριβή διατύπωση. Υπάρχει στη χρήση της γλώσσας μια εγγενής δυσχέρεια στην έκφραση των σταδίων μιάς ενέργειας. Δίνεται έμφαση πιο πολύ στα «πράγματα» παρά στις «διαδικασίες». Απ' όσα είπαμε, γίνεται φανερό ότι ο περιορισμένος κώδικας δημιουργεί προβλήματα στο άτομο. Ο Bernstein υποστηρίζει ότι οι γλωσσικοί κώδικες συνδέονται άμεσα με τις κοινωνικές τάξεις. Η μέση κοινωνική τάξη έχει την ευχέρεια να χρησιμοποιεί τον εξελιγμένο γλωσσικό κώδικα, ενώ δεν έχει καμιά απολύτως δυσκολία και με τον περιορισμένο κώδικα. Αντίθετα, η εργατική τάξη χρησιμοποιεί μόνο τον περιορισμένο γλωσσικό κώδικα. Από εκπαιδευτική άποψη η διαπίστωση αυτή έχει τεράστια σημασία, αλλά θα επανέλθουμε σ' αυτό αργότερα.

### Τύποι οικογένειας

Αναζητώντας τα αίτια αυτής της γλωσσικής ανισότητας, ο Bernstein, πιστεύει ότι η κατάσταση αυτή είναι θέμα οικογένειας. Υποστηρίζει ότι υπάρχουν δυο τύποι οικογένειας, με σημεία διαφοροποίησης τα συστήματα επικοινωνίας και τις μεθόδους κοινωνικού ελέγχου. Ο πρώτος τύπος οικογένειας είναι εκείνος, όπου οι αποφάσεις και η απονομή της δικαιοσύνης καθορίζονται από τη θέση που έχει ο καθένας μέσα στην οικογένεια (πατέρας-μητέρα-παιδί). Για παράδειγμα, ο πατέρας λύνει τα προβλήματα με τον εξής περίπου τρόπο: Θα γίνει αυτό που λέω Εγώ. Εγώ είμαι ο πατέρας. Εγώ ξέρω. Σ' αυτό τον τύπο οικογένειας δεν υπάρχει ελεύ-

θηρη έκφραση απόψεων. Οι διαφωνίες συνήθως διευθετούνται με τη σχετική δύναμη που απορρέει από την αντίστοιχη θέση στην οικογένεια. Δεν διευκολύνεται η γλωσσική έκφραση των ατομικών διαφορών. Η διατύπωση κρίσεων, η βάση και οι συνέπειές τους δεν είναι προϊόντα γλωσσικής επεξεργασίας. Τα παιδιά συναντούν δυσκολίες στην αντιμετώπιση προβλημάτων, όταν υπάρχει ασάφεια ρόλων. Φυσική συνέπεια όλων αυτών είναι να δέχονται παθητικά τις απόψεις των ιεραρχικά ανωτέρων στην οικογένεια.

Ο δεύτερος τύπος οικογένειας είναι εκείνος, όπου οι αποφάσεις και η απονομή δικαιοσύνης δεν εξαρτώνται από τη θέση μέσα στην οικογένεια, αλλά παίρνονται με βάση τις ψυχολογικές και ατομικές διαφορές των μελών της. Τέτοιες οικογένειες ευνοούν την ανάπτυξη ενός συστήματος ανοιχτής επικοινωνίας. Εδώ ενθαρρύνεται η συζήτηση και η έκφραση απόψεων για όλα τα θέματα ή προβλήματα. Ο ρόλος και η θέση στην οικογένεια δεν παραχωρείται αλλά καταχτιέται. Μια αμοιβαία διαδικασία κοινωνικοποίησης λειτουργεί ανάμεσα στους γονείς και τα παιδιά. Οι ατομικές διαφορές, η διατύπωση κρίσεων, η βάση και οι συνέπειές τους χαρακτηρίζονται από εκφραστική σαφήνεια. Ο κοινωνικός έλεγχος —για θέματα που υπάρχουν διαφωνίες— ασκείται με διάλογο, που αποβλέπει στο να πειστεί το παιδί για το ότι υπάρχει κάποιος λάθος στις απόψεις του. Οι γονείς χρησιμοποιούν σωστά τη γλώσσα, για να τονίσουν αυτό που κρίνουν σκόπιμο και σωστό. Ο τύπος αυτός οικογένειας συναντάται συνήθως στη μεσαία και ανώτερη κοινωνική τάξη, ενώ ο πρώτος τύπος είναι πιο συνηθισμένος στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα.

### *Ερευνητική και Κριτική Θεώρηση των Απόψεων Bernstein*

Η θεωρία Bernstein έγινε αφορμή για έρευνα και κριτική. Ο D. Lawton<sup>4</sup> σχεδίασε μια έρευνα με σκοπό τη διερεύνηση των γλωσσικών διαφορών ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις. Η έρευνά του κάλυψε τον προφορικό και γραφτό λόγο παιδιών μεσαίας και εργατικής τάξης. Το υλικό που συγκέντρωσε υποβλήθηκε σε γλωσσολογική ανάλυση με μια σειρά από μετρήσεις που ο Bernstein θεωρεί ενδεικτικές περιορισμένου ή εξελεγμένου γλωσσικού κώδικα. Επιπλέον, χρησιμοποίησε κι άλλες μετρήσεις γενικότερα αποδεκτές σαν κριτήρια γλωσσικού διαχωρισμού των κοινωνικών τάξεων. Τα αποτελέσματά της έρευνας αποτελούν εμπειρική στήριξη της θεωρίας του Bernstein. Βρέθηκαν γραμματικές, γλωσσολογικές και σημασιολογικές διαφορές στη χρήση της γλώσσας ανάμεσα στις δυο κοινωνικές τάξεις. Η σπουδαιότητα της έρευνας Lawton έγκειται στο γεγονός ότι η θεωρία για δύο γλωσσικούς κώδικες δοκιμάστηκε για πρώτη φορά και στο γραφτό λόγο.

Μια σύντομη επισκόπηση της κριτικής για τη θεωρία Bernstein αποκαλύπτει ότι στρέφεται κυρίως σε σημεία που παρουσιάζουν εννοιολογική ασάφεια και σε μερικές αρνητικές επιπτώσεις που είχε η θεωρία στην παιδαγωγική πράξη. Αναφορικά με την πρώτη κατηγορία επιχειρημάτων, είναι δύσκολο να παραγνωρίσει κανείς τη βασιμότητα τους. Ο ίδιος ο Bernstein φαίνεται να έχει επίγνωση μερικών αδυναμιών της θεωρίας, ιδιαίτερα στην αρχική της διατύπωση. Για μια δεκαετία και πλέον δημοσιεύει άρθρα, όπου επιχειρεί εννοιολογικές διευκρινήσεις και σημαντικές βελτιώσεις. Είναι γεγονός ότι ποτέ δεν είδε τις απόψεις του σαν οριστικά διαμορφωμένες θέσεις, αλλά κυρίως σα βάση για γόνιμη κριτική και συζήτηση. Εκείνο που δεν αμφισβητήθηκε σοβαρά είναι ότι ο Bernstein έδωσε μια νέα προοπτική στο πρόβλημα κοινωνική τάξη και σχολική επίδοση, συνδέοντας παραγωγικά τις παραμέτρους κοινωνική δομή - γλώσσα - εκπαίδευση.

*Παιδαγωγικές Συνέπειες της Θεωρίας Bernstein*

Τα όσα αναφέρθηκαν έδωσαν αρκετές ενδείξεις για τις προεκτάσεις της θεωρίας στο χώρο της εκπαίδευσης. Είναι όμως αναγκαία μια πιο συστηματική θεώρηση του θέματος. Στις σύγχρονες κοινωνίες, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα αντιμετωπίζουν το πρόβλημα της εξεύρεσης πρόσφορων μέσων, ώστε να ενθαρρυνθούν τα παιδιά στην αλλαγή γλωσσικού κώδικα, δηλ. να μεταπηδήσουν από τον περιορισμένο στον εξελιγμένο γλωσσικό κώδικα. Αλλαγή όμως στο γλωσσικό κώδικα, πέρα από το επίπεδο γλωσσικής και συντακτικής επιλογής, συνεπάγεται και αλλαγές στις σχέσεις των ρόλων και τις διαδικασίες κοινωνικού ελέγχου. Από εκπαιδευτική άποψη το πρόβλημα δημιουργείται από το γεγονός ότι η γλώσσα του σχολείου είναι ο εξελιγμένος κώδικας. Έτσι, ενώ το παιδί της μεσαίας τάξης βρίσκει στο σχολείο ένα περιβάλλον για να εξελίξει τη γλώσσα του, το παιδί της εργατικής τάξης βρίσκει ένα περιβάλλον όπου πρέπει ν' αλλάξει τη γλώσσα του.

Η πρώτη, λοιπόν, επαφή του παιδιού με το σχολείο γίνεται κάτω από συνθήκες ανισότητας. Το παιδί της μεσαίας τάξης επικοινωνεί με το δάσκαλο μ' ένα κώδικα οικείο από το οικογενειακό περιβάλλον και δεν αντιμετωπίζει προβλήματα. Αντίθετα, το παιδί της εργατικής τάξης βρίσκει δυσκολίες στην κατανόηση του λόγου του δασκάλου και είναι πολύ πιθανό να μην αντιλαμβάνεται τις φράσεις που δεν είναι διατυπωμένες σε προστακτικό τόνο. Έτσι, δημιουργείται πρόβλημα επικοινωνίας, που ξεκινάει από το επίπεδο των διαπροσωπικών σχέσεων δασκάλου-μαθητή και επεκτείνεται αναπόφευκτα στο χώρο της σχολικής μάθησης. Είναι αυτονόητο ότι η αδυναμία γλωσσικής επικοινωνίας μειώνει την περιέργεια για μάθηση και οδηγεί στην απροσεξία και την επιπολαιότητα. Όλα αυτά τα στοιχεία παρέχουν σοβαρές ενδείξεις για τα αίτια της σχολικής αποτυχίας, που παρατηρείται σε σημαντικά ανώτερο ποσοστό στα παιδιά της κατώτερης κοινωνικής τάξης.

Η θεωρία Bernstein έθεσε ένα σημαντικό πρόβλημα: το σχολείο από τις πρώτες βαθμίδες δημιουργεί προβλήματα προσαρμογής και δυσχέρειες στη μάθηση σε σημαντικό ποσοστό του μαθητικού δυναμικού. Η κατάσταση αυτή επιστημάνθηκε και με τα τέστ γλωσσικής ωριμότητας, που εφαρμόζονται σε πολλές χώρες για να διαπιστωθεί η ετοιμότητα για μάθηση πριν την είσοδο στο σχολείο. Παιδιά από υποβαθμισμένο μορφωτικό περιβάλλον βρέθηκαν να υστερούν σημαντικά ως προς το ρυθμό γλωσσικής ανάπτυξης σε σύγκριση με μεσαίας τάξης συνομηλούς τους, ακόμα και όταν ελεγχόταν ο παράγοντας νοημοσύνη. Όλα αυτά σημαίνουν ότι η ίση μεταχείριση, η εξασφάλιση ισότητας ευκαιριών, που είναι θεμελιακό χρέος κάθε δημοκρατικής κοινωνίας, πρέπει να ξεκινάει από τη δημιουργία των απαραίτητων προϋποθέσεων για ισότιμο ξεκίνημα της σχολικής ζωής. Είναι σχεδόν λόγος κενός να μιλάμε για δημοκρατική παιδεία, για δικαίωμα όλων στη μόρφωση, όταν είναι βέβαιο ότι για μεγάλη μερίδα του μαθητικού δυναμικού κάτι τέτοιο είναι δυσανάλογα δύσκολο, αν όχι αδύνατο.

*Εξισωτική Αγωγή*

Οι παραπάνω διαπιστώσεις έκαναν επιτακτική την ανάγκη για εξισωτική ή αντισταθμιστική αγωγή. Το αίτημα δηλαδή για εφαρμογή προγραμμάτων που θα εξαλείφουν ή τουλάχιστον θα περιορίσουν τις ανισότητες. Πρόκειται για εκπαιδευτική πολιτική διακρίσεων σε όφελος των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων. Η επέμβαση αυτή πρέπει να λάβει χώρα στη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας, χω-

ρίς να αποκλείονται φυσικά τα επόμενα στάδια, θα αφορά δε τόσο τις μεθόδους κοινωνικοποίησης όσο και την επιτάχυνση της γλωσσικής ανάπτυξης.

Μια σύντομη επισκόπηση μερικών προγραμμάτων εξισωτικής αγωγής, που εφαρμόστηκαν σε διάφορες χώρες, θα δώσει μια σαφέστερη εικόνα για τις διαστάσεις του προβλήματος. Στη Βρετανία, η Έκθεση της Επιτροπής Plowden<sup>5</sup> για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση ορίζει σαν αποστολή του σχολείου την προετοιμασία των μαθητών για προσαρμογή σε μια διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία αφθονίας, που θα έχει ανάγκη από ευέλικτα αλλά ισορροπημένα άτομα. Στόχος του σχολείου πρέπει να είναι η ισότητα ευκαιριών και η αντιστάθμιση των μειονεκτημάτων. Η Έκθεση προτείνει τη δημιουργία περιοχών εκπαιδευτικής προτεραιότητας και την ανάγκη για πολιτική θετικών διακρίσεων απέναντι σ' αυτές. Πράγματι, στις πιο φτωχές συνοικίες 5 βρετανικών πόλεων ιδρύθηκαν ισάριθμες «Περιοχές Εκπαιδευτικής Π[ο]τεραιότητας» (E.P.A.), με προοπτική γενίκευσης του μέτρου. Βασικός στόχος αυτής της κίνησης υπήρξε η επιτάχυνση του ρυθμού ανάπτυξης στην προσχολική ηλικία. Ειδικά σχεδιασμένα γλωσσικά προγράμματα χρησιμοποιήθηκαν με πολύ ενθαρρυντικά αποτελέσματα. Κύριο χαρακτηριστικό τους υπήρξε η επιδίωξη επίτευξης γλωσσικής ανάπτυξης μέσα από το παιχνίδι. Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία θεωρήθηκε η εξασφάλιση της συμμετοχής των γονέων στη διαδικασία της αγωγής.

Στις Η.Π.Α., μια παρόμοια προσπάθεια, αλλά σε ευρύτερη κλίμακα, αναλήφθηκε στα πλαίσια του προγράμματος Johnson «Πόλεμος κατά της Φτώχειας». Το πιο γνωστό πρόγραμμα του είδους αυτού είναι το Head Start,<sup>6</sup> που απόβλεπε να προσφέρει ένα μορφωτικά πλούσιο περιβάλλον σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με σκοπό την επιτάχυνση της νοητικής και γλωσσικής εξέλιξης τους, έτσι ώστε κατά την είσοδό τους στο σχολείο να βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο με τους συνομηλικούς τους. Το πρόγραμμα είχε διάρκεια οχτώ εβδομάδες και έδειξε ότι υπάρχουν περιθώρια για βελτίωση της κατάστασης στις υποβαθμισμένες περιοχές. Μια από τις πλέον σημαντικές προσφορές ήταν η ευαισθητοποίηση των δασκάλων σχετικά με τις ανάγκες των φτωχών. Θα είχαμε μια καλύτερη εικόνα των αποτελεσμάτων, αν η «λιτότητα» δεν είχε εμποδίσει την απρόσκοπτη εφαρμογή των προγραμμάτων.

Στο Ισραήλ εφαρμόζεται πολιτική εξισωτικής εκπαίδευσης, γιατί έχει διαπιστωθεί ότι «περισσότεροι από τους μισούς μαθητές ανήκουν σ' ένα στρώμα πληθυσμού που η σχολική του επίδοση είναι ανεπαρκής».<sup>7</sup> Για την αντιμετώπιση αυτής της κατάστασης, τέθηκε σ' εφαρμογή ένα μαζικό πρόγραμμα θετικής διάκρισης σε όφελος των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων, κυρίως παιδιά αφροασιατικής καταγωγής. Το βάρος της προσπάθειας συγκεντρώνεται στο νηπιαγωγείο, όπου η παρακολούθηση από την ηλικία των πέντε ετών δεν είναι μόνο υποχρεωτική αλλά και δωρεάν. Περίπου τα μισά παιδιά των νέων αφροασιατικών μεταναστών έχουν δωρεάν προσχολική εκπαίδευση από την ηλικία των τεσσάρων ετών και η τάση είναι για μείωση αυτής της ηλικίας. Τα νηπιαγωγεία που δέχονται αυτά τα παιδιά εργάζονται με τη λεγόμενη εντατική μέθοδο. «Είναι σχεδιασμένη να προάγει τη διανοητική ανάπτυξη του παιδιού με τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου του, την ανάπτυξη των διανοητικών του ικανοτήτων και το δυνάμωμα της μαθηματικής του σκέψης».<sup>8</sup>

Ένας άλλος τρόπος αντιμετώπισης του προβλήματος είναι ένα πρόγραμμα που «επιχειρεί να υπερνικήσει την αρνητική στάση των γονέων απέναντι στην εκπαίδευση και να φυτέψει τους σπόρους της μάθησης στο σπίτι. Το κλειδί σ' αυτό



το πρόγραμμα, γνωστό σαν Πρόγραμμα Οικογενειακής Παρέμβασης στην Προσχολική Ηλικία (HIPPY), είναι η μητέρα. Τριακόσιες πενήντα οικογένειες δέχονται επισκέψεις τακτικά από γυναίκες με ειδική πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Κάθε βδομάδα φέρνουν στο σπίτι ένα δέμα με υλικά ειδικά κατασκευασμένα, που αποσκοπούν στην ανάπτυξη του μηχανισμού σκέψης των παιδιών. Σ' αντάλλαγμα οι μητέρες αναλαμβάνουν την υποχρέωση να διαθέτουν κάθε μέρα 15 λεπτά με τα παιδιά τους.<sup>9</sup> Τα πρώτα αποτελέσματα φαίνονται ενθαρρυντικά.

Στη Μονάδα Κοινωνιολογικής Έρευνας του Πανεπιστημίου του Λονδίνου, οι ψυχολόγοι D.M. και G.A. Gahagan σχεδίασαν ένα γλωσσικό πρόγραμμα με στόχο «να προσανατολίσει και εφοδιάσει με τον εξελιγμένο κώδικα παιδιά, που οι συνθήκες της ζωής τα προόριζαν για τον περιορισμένο κώδικα».<sup>10</sup> Το πρόγραμμα έχει διάρκεια 25 λεπτά την ημέρα. Οι εργασίες είναι διαρθρωμένες σε βαθμούς προοδευτικής πολυπλοκότητας και δυσκολίας, έτσι ώστε να γίνεται πιο ενδιαφέρον και απαιτητικό. Αρχικά οι μαθητές αντέδρασαν παθητικά. Τελικά όμως ανταποκρίθηκαν στις απαιτήσεις του προγράμματος με το να σκεφτούν, εκτιμήσουν και συζητήσουν τα προβλήματα που τους έβηταν.

Μερικά παραδείγματα μας δίνουν μια ιδέα για το περιεχόμενο του προγράμματος. Στο «Κουτί της Έκπληξης» τα παιδιά έπρεπε να περιγράψουν και να μεταδώσουν στους συμμαθητές τους τη φύση αντικειμένων που δεν είχαν δει. Μια ηχογραφημένη «Πεντάλεπτη Ιστορία» απέβλεπε να προσφέρει νέο λεξιλόγιο, να φέρει σε επαφή το παιδί με πολύπλοκες συντακτικές δομές και να το ασκήσει στον εντοπισμό των λαθών. Οι «Ιστορίες με Εικόνες» χρησιμοποιήθηκαν συχνά με ποικίλους τρόπους, π.χ. τα παιδιά έπρεπε να συζητήσουν όλα τα πιθανά χαρακτηριστικά της κοινωνικής και φυσικής κατάστασης. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι «μια τέτοια παρέμβαση μπορεί να έχει σημαντικές επιπτώσεις στην επίδοση των παιδιών και, επομένως, τέτοια προγράμματα ίσως να αποτελέσουν μιαν επιθυμητή προσθήκη στο πρόγραμμα των δημοτικών σχολείων που έχουν μαθητές με ελλιπή γλωσσική ανάπτυξη».<sup>11</sup>

Όπως συνέβη και σε άλλες περιπτώσεις, η ιδέα για εξισωτική αγωγή παρανοήθηκε σε ορισμένα σημεία. Ο Bernstein ένιωσε την ανάγκη να επισημάνει τα σημεία εκείνα, όπου η παρανόηση φαίνεται να ξεκινάει από εσφαλμένη αντίληψη της φύσης των γλωσσικών κωδίκων. Θεωρεί τον όρο «εξισωτική αγωγή» τουλάχιστον περίεργο. Παρατηρεί: πώς είναι δυνατό να μιλάμε για εξισωτική αγωγή σε παιδιά που δεν τους έχει προσφερθεί ένα ικανοποιητικό παιδαγωγικό περιβάλλον, αφού τα σχολεία στις υποβαθμισμένες περιοχές αντιμετωπίζουν προβλήματα υλικοτεχνικής υποδομής και μεγάλης κινητικότητας του διδακτικού προσωπικού; Ο όρος υποδηλώνει κάποια έλλειψη στην οικογένεια και το παιδί, που οδηγεί σε υποβάθμιση των προσδοκιών του δασκάλου. Το παιδί και οι γονείς του αναμένεται ν' απορρίψουν την κοινωνική τους ταυτότητα και τον τρόπο ζωής τους στην είσοδο του σχολείου.

Ο Bernstein διευκρινίζει ότι δεν πρέπει η έννοια του «περιορισμένου κώδικα» να ταυτίζεται με εκείνη της γλωσσικής μειονεκτικότητας. Αν ο κώδικας είναι περιορισμένος, δε σημαίνει ότι το παιδί μειονεκτεί. Σημαίνει ότι αντιμετωπίζει προβλήματα στο σχολείο και έχει ανάγκη από την κατανόηση του δασκάλου. Ο δάσκαλος θα επιχειρήσει να γίνουν κτήμα του μαθητή οι αξίες της κοινωνίας. Για να πετύχει στην αποστολή του, θα πρέπει, κατά τον Bernstein, να έχει υπόψη του το εξής: «Αν η κουλτούρα του δασκάλου πρόκειται ν' αποτελέσει μέρος της συνείδησης του μαθητή, τότε η κουλτούρα του μαθητή θα πρέπει να υπάρξει πρώτα στη

συνείδηση του δασκάλου». <sup>12</sup> Μ' άλλα λόγια, η επιτυχία του δασκαλικού έργου εξαρτάται από τη βαθιά κατανόηση των αξιών της κοινότητας που υπηρετεί. Πρόκειται για εφαρμογή στην πράξη της γενικά παραδεκτής παιδαγωγικής αρχής: ξεκίνα με ό,τι φέρνει το παιδί.

### *Το Πρόβλημα «Γλώσσα» στην Ελληνική Εκπαίδευση*

Είναι αυτονόητο ότι η συζήτηση θα περιστραφεί στα πλαίσια που διαγράφηκαν σ' αυτή τη μελέτη και δεν πρόκειται να διερευνήσουμε το θέμα από όλες τις απόψεις. Σε μια έρευνα <sup>13</sup> στην περιοχή Πατρών έγινε προσπάθεια να δοθεί απάντηση στο ερώτημα αν υπάρχουν διαφορές στη χρήση της γλώσσας, που να συνδέονται με την κοινωνική τάξη. Τρεις ομάδες παιδιών —μεσαιάς, εργατικής και αγροτικής τάξης— ισοδύναμες από πλευράς νοημοσύνης, επιλέχθηκαν σαν υποκείμενα της έρευνας. Και οι τρεις ομάδες έδωσαν δείγματα γραφτού και προφορικού λόγου, που υποβλήθηκαν σε γλωσσολογική ανάλυση με τα ίδια κριτήρια που χρησιμοποιούσε ο Lawton. Παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα παιδιά της μεσαιάς τάξης από τη μια πλευρά και της εργατικής / αγροτικής από την άλλη. Τα χαρακτηριστικά του εξελιγμένου κώδικα εμφανίστηκαν στη γλώσσα των παιδιών της μεσαιάς τάξης, ενώ εκείνα του περιορισμένου στις δυο άλλες ομάδες. Τα συμπεράσματα αυτής της έρευνας δεν μπορούν να γενικευθούν, αν δεν επιβεβαιωθούν και από άλλες έρευνες. Παρέχουν όμως αρκετές ενδείξεις ότι τα προβλήματα που επισήμανε η έρευνα σε άλλες χώρες είναι μάλλον και δικά μας προβλήματα.

Γενιέται όμως το ερώτημα: πώς αντιμετωπίζονται αυτά τα προβλήματα; Μέχρι πρόσφατα υπήρχε ένας πολύ εύκολος τρόπος: η απόρριψη. Σήμερα ίσως ν' ακολουθηθεί ένας άλλος εξίσου εύκολος δρόμος: η αγνόηση. Μ' αυτό τον τρόπο όμως δε λύνουμε το πρόβλημα, απλώς το διαγράφουμε. Θα πρέπει εδώ να παρατηρήσουμε ότι σοβαρό εμπόδιο στη μη αντιμετώπιση γλωσσικών προβλημάτων τέτοιας μορφής υπήρξε η γλωσσική διαμάχη. Η καθαρεύουσα, σύμφωνα με τη θεωρία Bernstein, σα γλώσσα διαφορετική από εκείνη του σπιτιού, συντέλεσε στην ελλιπή γλωσσική κατάρτιση του συνόλου του μαθητικού δυναμικού. Πέρα απ' αυτό, όμως, δημιούργησε και την ψευδαίσθηση ότι με τον παραμερισμό της θα λύνονταν όλα τα γλωσσικά προβλήματα. Με τη λύση του γλωσσικού, είναι καιρός το πρόβλημα «γλώσσα» να γίνει αντικείμενο σοβαρής μελέτης από όλες τις απόψεις. Δεν είναι δυνατό να γίνεται λόγος για δημοκρατική παιδεία, αν δεν εφαρμοστεί κάποια πολιτική εξισωτικής αγωγής σε σχέση με τη γλώσσα. Τα όσα αναφέρθηκαν, σαν θεωρία και πράξη, δίνουν αρκετές νύξεις για την κατεύθυνση που πρέπει να ακολουθηθεί. Φυσικά δεν γίνεται εισήγηση για μεταφύτευση ξένων πρακτικών, αλλά επιβάλλεται να γίνει μελέτη και προσαρμογή στον τόπο και το χρόνο.

Πέρα απ' αυτά, είναι καιρός η μορφή του νηπιαγωγείου ν' αλλάξει ριζικά. Από μικρογραφία της πρώτης τάξης του δημοτικού θα πρέπει να μεταβληθεί σε ειδικό κέντρο για την επιτάχυνση της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών που υστερούν. Οι ειδικοί οφείλουν να δώσουν τα κατάλληλα προγράμματα και οι νηπιαγωγοί να ετοιμαστούν, τόσο στη βασική τους εκπαίδευση, όσο και με επιμόρφωση, για να επωμιστούν τη σπουδαία αυτή αποστολή. Τα αποτελέσματα θα ήταν πιο ικανοποιητικά αν η προσπάθεια άρχιζε από τον παιδικό σταθμό, με κατάλληλο φυσικά προσωπικό. Εδώ θα πρέπει να αναφερθούμε και στο πρόβλημα της κατανομής των ιδρυμάτων προσχολικής αγωγής. Είναι επιτακτική ανάγκη η ίδρυση

νηπιαγωγείων και παιδικών σταθμών και η πλήρωση των θέσεων σ' αυτά να γίνεται με κοινωνικά κριτήρια, να προτιμώνται δηλ. οι πολιτιστικά υποβαθμισμένες περιοχές και τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων. Η κλήρωση μπορεί να έχει τα πλεονεκτήματά της, αλλά εξυπηρετεί τη δημοκρατία όταν γίνεται μεταξύ ίσων.

Στο επίπεδο του δημοτικού σχολείου, η ίδρυση σχολείων, η επάνδρωσή τους, ο εξοπλισμός τους κλπ., θα πρέπει να ευνοεί τις υποβαθμισμένες περιοχές. Η γλωσσική καλλιέργεια θα πρέπει να αποτελεί κύριο μέλημα του σχολείου. Ίσως να είμαστε από τις λίγες χώρες στην Ευρώπη, που δεν εφαρμόζουν προγράμματα διορθωτικής παρέμβασης για όσα παιδιά δεν απέκτησαν με το συνηθισμένο πρόγραμμα την αναγνωστική δεξιότητα. Ακόμη είναι ανάγκη να εξεταστεί η γλώσσα σαν παράγοντας που επηρεάζει την επίδοση σ' όλες τις περιοχές γνώσεων. Υπάρχει κίνδυνος τα εγχειρίδια να είναι δυσνόητα για τα παιδιά, ιδιαίτερα όταν έχουν γραφτεί από ειδικούς χωρίς γνώση των γλωσσικών δυνατοτήτων μιας ορισμένης ηλικίας.

Το σχολείο θα πρέπει να προσέξει ιδιαίτερα τις ψυχολογικές συνέπειες που μπορεί να έχει μια περιφρονητική στάση απέναντι στη γλώσσα του παιδιού. Κάτι τέτοιο θα προκαλέσει αρχικά δυσαρέσκεια και ίσως εχθρότητα προς το δάσκαλο, που στη συνέχεια επεκτείνεται προς τις αξίες που θεωρείται ότι αντιπροσωπεύει. Οι συνέπειες για την κοινωνία και το άτομο είναι προφανείς. Το άτομο αντιλαμβάνεται την κοινωνική δομή σαν εχθρική και αυτή του η αντίληψη μπορεί να ενισχυθεί από τυχόν δυσκολίες στο χώρο του επαγγέλματος. Οι αναπτυγμένες βιομηχανικές κοινωνίες έχουν αρχίσει να πληρώνουν το τίμημα με τη μορφή της αστικής βίας. Μήπως κάτι ανάλογο έχει αρχίσει να συμβαίνει και στη δική μας χώρα;

Βασικό στοιχείο της θεωρίας του Bernstein είναι ότι ο γλωσσικός κώδικας καθορίζεται σε σημαντικό βαθμό από τις μεθόδους κοινωνικοποίησης που χρησιμοποιεί η οικογένεια. Είναι ανάγκη, με πολλή διακριτικότητα, να δοθεί η αναγκαία βοήθεια εκεί όπου υπάρχει πραγματική ανάγκη. Το πρόβλημα έγκειται στο γεγονός ότι η ίδρυση σχολών γονέων δεν φαίνεται ν' αποτελεί λύση, γιατί δεν κατάφεραν να προσελκύσουν γονείς από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Επιβάλλεται να αναζητηθούν άλλοι προσφορότεροι τρόποι. Το σχολείο πρέπει να επιδιώκει τη συμμετοχή στη διαδικασία της αγωγής και των γονέων που φαίνονται αδιάφοροι. Μια θετική στάση της οικογένειας απέναντι στο σχολείο και τη μάθηση θα λύσει πολλά από τα προβλήματα του σχολείου.

Τελειώνοντας, κρίνουμε πως είναι ανάγκη να τονιστεί ότι μια πολιτική εξισωτικής εκπαίδευσης δεν ικανοποιεί μόνο τη δημοκρατική ευαισθησία, αλλά και το εθνικό συμφέρον γενικότερα. Ένας μικρός λαός, όπως ο δικός μας, δεν έχει περιθώρια ν' αφήνει ανεκμετάλλετο το ανθρώπινο δυναμικό του. Για λόγους, που σχετίζονται με την ίδια την επιβίωσή του, οφείλει να δώσει ευκαιρίες σ' όλους τους νέους ν' αναπτύξουν τις δυνατότητές τους στο μέγιστο δυνατό. Το παράδειγμα του Ισραήλ είναι αξιοπρόσεκτο. Η δημοκρατική παιδεία τότε μόνο θα γίνει πραγματικότητα, όταν και το ξεκίνημα είναι δημοκρατικό.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

1. Peters R.S. (1966). *Ethics and Education*, George Allen and Unwin, London σελ.291.
2. Ο Β. Bernstein ανέπτυξε τις απόψεις του για τη γλώσσα, την κοινωνικοποίηση και την εκπαίδευση σε μια σειρά άρθρα, που δημοσιεύτηκαν σε διάφορα βιβλία και περιοδικά. Όλο αυτό το υλικό συγκεντρώθηκε και ταξινομήθηκε σε τρεις τόμους με το γενικό τίτλο: *Class, Codes and Control* και τους εξής υπότιτλους:
  - a) Volume 1. *Theoretical Studies towards a Sociology of Language*, London (1971) RKP.
  - b) Volume 2. *Applied Studies towards a Sociology of Language*. London (1973) RKP.
  - c) Volume 3. *Towards a Theory of Educational Transmissions*. London (1975) RKP.
3. Bernstein B. Some sociological determinants of perception in *Class, Codes etc.* Volume 1. σελ.23.
4. Lawton D., (1968) *Social Class, Language and Education*. London RKP.
5. Department of Education and Science (1967), *Children and their Primary Schools*, A Report of the Central Advisory Council for Education. Volume 1, HMSO, London.
6. Lawton D, ό.π. σελ.149.
7. Ortat G.R., (1967) Educational achievements of primary school graduates in Israel as related to their socio-cultural background, *Comparative Education*, τομ.4, No 1, σελ.23.
8. Kleinberger A.E., (1969) *Society, Schools and progress in Israel*, Pergamon Press, σελ.158.
9. Singer P., (1974) Where the majority are disadvantaged ... *The Teacher*, No 15, σελ.7.
10. Robinson W.P., (1972) Social factors and language development in primary school children in *Language in Education*, Open University Set Book, London, RKP, σελ.91.
11. Robinson W.P., (1972), ό.π. σελ.93.
12. Bernstein B., (1970) A Critique of the Concept of 'Compensatory Education', in Rubinstein Dand Stoneman C. (Eds) *Education for Democracy*, Penguin, σελ. 120.
13. Pantelis, S.N., (1973) «Neighbourhood and Class Differences in Children's Use of Language in Greece». University of Dundee, M.Ed. Thesis.

## ΣΗΜΕΙΩΣΗ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

Θα θέλαμε να επισημάνουμε σχετικά με το θέμα της μελέτης τα εξής: α) Η θεωρία του Β. Bernstein έχει παρουσιαστεί, και μάλιστα πιο αναλυτικά, τόσο στη ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ όσο και στη ΓΛΩΣΣΑ (Δες Ι. Ν. Μπασλή, *Κοινωνική γλωσσολογία και εκπαίδευση*, ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ, 5, 1978 σελ. 66-72, Caetano Berruto, *Γλωσσικοί Κώδικες και εκπαίδευση*, ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ, 5, 1978, σελ. 27-31, μετ. Ι.Δ. Ρέντζος. Ι. Ν. Μπασλή, *Τί είναι η Κοινωνιολογία*, ΓΛΩΣΣΑ, 1, 1983, σελ. 26-30).

β) Στο άρθρο δε γίνεται καθόλου λόγος για την οξύτερη κριτική εναντίον της θεωρίας του Bernstein, που ασκήθηκε από πολλούς γλωσσολόγους και ιδιαίτερα από τον W. Labov (*The logic of non-standard English*, 1970), H. Rosen (*Language and Class* 1972), N. Dittmar (*sociolinguistics*, 1976) κ.ά. Ούτε επίσης παρουσιάζονται οι τελευταίες απόψεις όσον αφορά τη σχέση γλώσσας και κοινωνικής ανισότητας.

*Ηλία Γ. Ματσαγγούρα, Δρ. Φ.*

## **Η ΕΡΩΤΗΣΗ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ**

### **Εισαγωγή**

Στο σύντομο αυτό άρθρο θα αναφερθούμε στις βασικές λειτουργίες που επιτελούν οι ερωτήσεις του δασκάλου κατά την εξέλιξη της διδακτικής πράξης και στη συνέχεια θα προτείνουμε πρακτικούς τρόπους βελτίωσης τους.

Η Ψυχοπαιδαγωγική αποδίδει μεγάλη σημασία στις ερωτήσεις του δασκάλου, όχι μόνο γιατί καταλαμβάνουν ένα πολύ μεγάλο μέρος του διδακτικού χρόνου, όπως απέδειξαν αλληπάλληλες έρευνες, αλλά κυρίως γιατί το είδος των ερωτήσεων που υποβάλλει ο δάσκαλος καθορίζει, σε μεγάλο βαθμό, την παιδαγωγική ποιότητα μιας διδασκαλίας.<sup>1</sup>

### **Λειτουργίες Ερωτήσεων**

Πέρα από τη συμβολή των ερωτήσεων στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και τη δημιουργία κατάλληλου νοητικοσυναισθηματικού κλίματος μέσα στην τάξη, οι ερωτήσεις βοηθούν αποτελεσματικά και στη διεξαγωγή όλων των φάσεων της διδασκαλίας.

Αναλυτικότερα, στην εισαγωγική φάση του μαθήματος οι ερωτήσεις βοηθούν το δάσκαλο να διαπιστώσει το επίπεδο μάθησης και ωριμότητας της τάξης, να επαναλάβει το προηγούμενο μάθημα, αν το κρίνει αναγκαίο, και κυρίως να προβληματίσει τους μαθητές γύρω από το καινούργιο μάθημα και γενικά να τους δημιουργήσει μαθησιακά κίνητρα. Στη λειτουργία αυτή της ερώτησης στηρίζεται η Σωκρατική (μαιευτική) μέθοδος, της οποίας ο βαθμός επιτυχίας εξαρτάται από το βαθμό δημιουργίας προβληματικής κατάστασης.<sup>2</sup>

Στη φάση της προσφοράς, ή / και επεξεργασίας με τις κατάλληλες ερωτήσεις καθοδηγεί ο δάσκαλος τους μαθητές στη λογική επεξεργασία των δεδομένων, ενώ έχει ταυτόχρονα τη δυνατότητα να διαπιστώσει κατά πόσον παρακολουθούν (κατανοούν) όλοι οι μαθητές τα διαμειβόμενα και σε περίπτωση που διαπιστώσει κενά ή δυσκολίες, μπορεί να επέμβει έγκαιρα για να διασαφηνίσει τα «σκοτεινά» σημεία και να ανασκεύασει τις παρεξηγήσεις.

Στην επόμενη φάση, της εφαρμογής, ο δάσκαλος με τη χρήση των ερωτήσεων οδηγεί τους μαθητές επαγωγικά στη διατύπωση συμπερασμάτων, στην επαλήθευση ή την απόρριψη των αρχικών υποθέσεων και τη διατύπωση νέων υποθέσεων, και, τελικά, στη γενίκευση.

Έτσι, στην καταληκτική φάση του μαθήματος, μπορεί ο δάσκαλος με τη βοήθεια καταλλήλων ερωτήσεων να βοηθήσει τους μαθητές να ανακεφαλαιώσουν τα κύρια σημεία του μαθήματος, και παράλληλα, να κάνει ο ίδιος αξιολόγηση της διδασκαλίας, επισημαίνοντας εκείνα τα σημεία που έχουν ανάγκη παραπέρα διεισδυκότερης επεξεργασίας.

## Είδη Ερωτήσεων Δασκάλου

Τις ερωτήσεις που κάνει ο δάσκαλος μπορούμε να τις διακρίνουμε σε αρχικές ερωτήσεις και σε ερωτήσεις που ακολουθούν τις απαντήσεις των μαθητών. ΑΡΧΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ: Στο παραδοσιακό σχολείο ο δάσκαλος υποβάλλει κατά κανόνα ερωτήσεις που απαιτούν απλή ανάκληση πληροφοριών και δεν προϋποθέτουν καμιά λογική επεξεργασία των δεδομένων. Είναι ερωτήσεις μνήμης, τύπου «τι», «ποιός», «πού», «πώς», «πότε». Υπάρχουν και μερικές ερωτήσεις τύπου «γιατί», αλλά και αυτές, τις περισσότερες φορές, είναι ερωτήσεις μνήμης, αφού οι ζητούμενοι λόγοι έχουν δοθεί συνήθως «έτοιμοι» από το δάσκαλο στην παράδοση του μαθήματος, ή αναγράφονται στο σχολικό εγχειρίδιο.

Οι ερωτήσεις του τύπου αυτού καλλιεργούν τη μνήμη, που είναι βασική πνευματική λειτουργία και συμβάλλουν στον εμπλουτισμό των πληροφοριακών γνώσεων. Και τα δύο αυτά συγκαταλέγονται στις επιδιώξεις του σχολείου, αλλά σε καμιά περίπτωση δεν εξαντλούν την αποστολή του, που αποβλέπει στη νοητική και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του μαθητή. Γι' αυτό πρέπει με κάθε τρόπο να αυξηθεί το ποσοστό ερωτήσεων που προϋποθέτουν ανάλυση, σύνθεση και αξιολόγηση δεδομένων. Οι ερωτήσεις αυτές, σε αντίθεση με τις προηγούμενες, που όταν κυριαρχούν, υπηρετούν την παθητική μάθηση, δημιουργούν έντονο ενδιαφέρον στους μαθητές και κυρίως κινητοποιούν ανώτερες νοητικές διαδικασίες, οι οποίες συμβάλλουν αποφασιστικά στην πνευματική ανάπτυξη του ατόμου.

Για να γίνουμε πιο συγκεκριμένοι αναφέρουμε παραδείγματα: Αντί της (πληροφοριακής) ερώτησης «ποιό είναι το μεγαλύτερο λιμάνι της Ελλάδος», μπορεί ο δάσκαλος να ρωτήσει «γιατί το λιμάνι του Πειραιά είναι σήμερα το μεγαλύτερο της Ελλάδος, ενώ την εποχή του Καποδίστρια δεν ήταν». (ανάλυση). Ή ακόμη, αντί να ρωτήσει «ποιός είναι ο μεγαλύτερος ποταμός της Αφρικής (μνήμη), να ρωτήσει «ποιά είναι η σπουδαιότητα του Νελου για τη ζωή της Αιγύπτου» (αξιολόγηση). Η ταξινόμια του Bloom<sup>3</sup> βοηθά σημαντικά το δάσκαλο στη διατύπωση ερωτήσεων ανώτερης βαθμίδας, που συμβάλλουν στη δημιουργία νοητικά αυτόνομων ατόμων.

Βοηθητική είναι επίσης για το έργο του μάχιμου εκπαιδευτικού και η ταξινόμηση των ερωτήσεων (που κάνουν οι Gallagher και Ascher 1963) σε : (α) μνημονικές, (β) συγκλίνουσες (convergent), (γ) αποκλίνουσες (divergent) και (δ) αξιολογικές (evaluative) ερωτήσεις.<sup>4</sup> Η ερώτηση π.χ. «ποιά είναι η μεγαλύτερη διώρυγα του κόσμου;» είναι μνημονική ερώτηση, ενώ η ερώτηση «γιατί η διώρυγα του Σουέζ έχει τόσο μεγάλη σπουδαιότητα;» είναι συγκλίνουσα ερώτηση, που για να απαντηθεί προϋποθέτει την επεξεργασία (ανάλυση) γεωγραφικών, οικονομικών και στρατιωτικών δεδομένων.

Αν τώρα ερωτήσουμε «τι είδους ανάπτυξη θα είχε, κατά τη γνώμη σου, η περιοχή του Σουέζ, αν δεν είχε ανοιχθεί η διώρυγα και κατά τι θα διέφερε η ζωή των ανθρώπων της περιοχής;» (αποκλίνουσα ερώτηση), ζητάμε από τον μαθητή να επεξεργασθεί με ελευθερία και φαντασία τα δεδομένα και να προκρίνει από την ποικιλία των πιθανών απαντήσεων, μία απάντηση και να τη θεμελιώσει λογικά. Τέλος, η ερώτηση «αν ήσουν κάτοικος της περιοχής του Σουέζ, θα προτιμούσες να ζήσεις πριν ή μετά το άνοιγμα της διώρυγας;», είναι αξιολογική ερώτηση και ζητά από το μαθητή να επιλέξει τα προσωπικά (υποκειμενικά) ή αντικειμενικά κριτήρια που αρμόζουν στην περίπτωση και να απαντήσει ανάλογα.

Οι μνημονικές και συγκλίνουσες ερωτήσεις ονομάζονται κλειστές ερωτήσεις,

διότι επιδέχονται μία και μόνη ορθή απάντηση. Ελέγχουν το βαθμό πληροφόρησης και κατανόησης του αντικειμένου και καλλιεργούν τη μνήμη και τη συγκλίνουσα σκέψη· αντίστοιχα οι αποκλίνουσες ερωτήσεις αναπτύσσουν την αποκλίνουσα σκέψη, αλλά δυστυχώς, παρά τη συμβολή της τελευταίας στην καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης, σπανίζουν στις σχολικές τάξεις όλων των βαθμίδων όλων των χωρών. Τέλος, οι αξιολογικές ερωτήσεις αναπτύσσουν την ικανότητα του ατόμου για αξιολόγηση, την οποία ο Bloom κατατάσσει στην τελευταία βαθμίδα της γνωστικής κλίμακας και τη θεωρεί συνδυετικό κρίκο μεταξύ νοητικού και συναισθηματικού τομέα.

Ο βαθμός δυσκολίας και η αναλογία μεταξύ των διαφόρων ειδών ερωτήσεων θα εξαρτηθεί από τη φύση του εξεταζόμενου αντικειμένου, την ηλικία και ωριμότητα των μαθητών και, κυρίως, από το βαθμό που έχουν εξασκηθεί στον ερευνητικό τρόπο εργασίας. Αν υστερούν οι μαθητές μας αυτό δεν οφείλεται σε εγγενείς αδυναμίες, αλλά σε έλλειψη άσκησης. Γι' αυτό είναι ανάγκη ζωτική να υιοθετήσουμε από το νηπιαγωγείο κιόλας διδακτικές μεθόδους αυτού του είδους, αν θέλουμε να ξεπεράσει το σχολείο το στάδιο της παθητικής μάθησης και του στείρου εγκυκλοπαιδισμού και να γίνει πνευματογόνο ίδρυμα.

#### ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΠΟΥ ΑΚΟΛΟΥΘΟΥΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ:

Κύριος σκοπός των ερωτήσεων αυτών είναι να βοηθήσουν τους μαθητές να διασαφηνίσουν τις αρχικές τους απαντήσεις ή να εμβαθύνουν στη λογική ανάλυση των δεδομένων, ενώ δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις κατά τις οποίες ο δάσκαλος με τις ερωτήσεις αυτές επαναδιατυπώνει την αρχική του ερώτηση, είτε γιατί η αρχική διατύπωση δεν ήταν επιτυχής, είτε γιατί ο βαθμός δυσκολίας της αρχικής ερώτησης ήταν πάνω από τις δυνατότητες της τάξης. Έτσι τις διακρίνουμε σε:<sup>5</sup>

α) *διευκρινιστικές ερωτήσεις*, που ζητούν από το μαθητή περισσότερες πληροφορίες ή επεξηγήσεις. Τέτοιες ερωτήσεις είναι οι ακόλουθες: «Τι εννοείς με αυτό;», «Μπορείς να μας πεις με απλά λόγια τι εννοείς;», «μπορείς να μας δώσεις περισσότερες πληροφορίες;», «Τι εννοείς με τον όρο ...;», κ.τλ.

β) *κριτικές ερωτήσεις*, που αποβλέπουν στο να βοηθήσουν τους μαθητές να θεμελιώσουν λογικά τις απόψεις τους. Παραδείγματα τέτοιων ερωτήσεων: «ποιά είναι η βασική προϋπόθεση πάνω στην οποία στηρίζεις την άποψή σου;», «Γιατί πιστεύεις ότι συμβαίνει αυτό;», «Μήπως απλοποιείς τα πράγματα; Σκέψου κι άλλες πλευρές του θέματος;», «Με όσα είπες, θέτεις ένα ή περισσότερα ερωτήματα;», «Ποιά είναι η αντίθετη άποψη και τι θα απαντούσες;», «Γιατί ο Χ έλαβε διαφορετική θέση;» κ.λπ.

Στην κατηγορία των κριτικών ερωτήσεων συγκαταλέγονται συνήθως οι ερωτήσεις αξιολόγησης, εξαγωγής συμπερασμάτων, σύγκρισης και εφαρμογών.<sup>6</sup>

γ) *ερωτήσεις επέκτασης και συσχετισμού*, που δίδονται συνήθως μετά από ικανοποιητική απάντηση σ' ένα θέμα. Τέτοιες είναι οι εξής: «Ποιές είναι οι λογικές συνεπαγωγές (ή επεκτάσεις) μιάς τέτοιας θέσης;», «πώς σχετίζεις αυτό με ...;» κ.τλ.

δ) *υποβοηθητικές ερωτήσεις*, που δίνουν νύξεις ή «λαβές», ή μέρος των στοιχείων για να διευκολύνουν την απάντηση. Π.χ. «Ξέρουμε ότι το συνθετικό ευ- σημαίνει 'καλός'. Η λέξη ευθανασία τι σημαίνει;».

ε) *αλυσιδωτές ερωτήσεις*, με τις οποίες ο δάσκαλος ενεργοποιεί και εμπλέκει στη διαλογική συζήτηση ένα μεγάλο μέρος της τάξης. Παραδείγματα:

Δάσκαλος: «Με ποιό τρόπο μπορούμε να επιταχύνουμε τη χημική αυτή ένωση;»

Α. Μαθητής: «Με τη χρήση του Χ που δρα ως καταλύτης».

Δάσκαλος: «Τι εννοούμε με τον όρο καταλύτης».

Β. Μαθητής: «Τις χημικές ουσίες οι οποίες ...».

Δάσκαλος: «Σε ποιούς τομείς της βιομηχανίας εφαρμόζεται η χρήση των καταλυτών».

Γ. Μαθητής: «Στους τομείς της ...»

Με κατάλληλη εξάσκηση, που γίνεται συνήθως με το σύστημα των «μικροδιδασκαλιών» (microteaching) σε πολλές παιδαγωγικές σχολές του εξωτερικού, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αυξάνουν μέχρι και σε ποσοστό 50% τον αρχικό τους αριθμό αλυσιδωτών ερωτήσεων και γενικότερα βελτιώνουν σημαντικά την αποτελεσματικότητα των άλλων τεχνικών<sup>1</sup>.

## Άλλες Οδηγίες

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει ακόμη να ασκηθούν στο να αναμένουν 3-5 δευτερόλεπτα μετά την υποβολή της ερώτησης, πριν δώσουν το λόγο στους μαθητές για απάντηση. Ο χρόνος αυτός κρίνεται αναγκαίος για την επεξεργασία της ερώτησης και την προετοιμασία της απάντησης από τον μαθητή.

Επίσης πρέπει να εξασκούνται ώστε να μην αντιδρούν με διάθεση τιμωρίας και αποδοκιμασίας στις λανθασμένες απαντήσεις, γιατί έτσι αποθαρρύνουν τη μαθητική συμμετοχή.

Αυτό, βέβαια, δε σημαίνει ότι θα αφήνεται αδιευκρίνιστο στο μαθητή, ιδιαίτερα τον αδύνατο, αν η απάντησή του ήταν σωστή ή όχι. Αν όχι, πρέπει να βοηθήσουμε το μαθητή να διαπιστώσει που ακριβώς έσφαλε. Τέλος, επιστημαίνεται ότι οι δάσκαλοι πρέπει να απευθύνονται εκ περιτροπής σ' όλους τους μαθητές, άσχετα αν ζητούν ή όχι το λόγο. Ακόμη υποδεικνύεται στους δασκάλους να αποφεύγουν: α) την επανάληψη των ερωτήσεών τους και των απαντήσεων των μαθητών και β) να δίνουν οι ίδιοι απαντήσεις στις δικές τους ερωτήσεις. Το αντίθετο ενθαρρύνει τη μαθητική απροσεξία και την πνευματική οκνηρία.

Παράλληλα βέβαια με το περιεχόμενο των ερωτήσεων οι δάσκαλοι πρέπει να προσέχουν και τη μορφή τους. Οι παιδαγωγικά σωστές ερωτήσεις είναι σύντομες, σαφείς και δεν επιτρέπουν μονολεκτικές απαντήσεις. Για να συγκεντρώνουν όμως οι ερωτήσεις όλα αυτά τα χαρακτηριστικά πρέπει ο δάσκαλος να προετοιμάζεται ανάλογα.

Συνοψίζοντας, λοιπόν, επισημαίνουμε ότι οι ερωτήσεις που υποβάλλουν οι δάσκαλοι αποτελούν πρωταρχικό στοιχείο της διδακτικής πράξης, διότι: (α) καταλαμβάνουν μεγάλο μέρος του διδακτικού χρόνου, (β) διευκολύνουν τη διεξαγωγή όλων των φάσεων της διδασκαλίας και (γ) καθορίζουν την ποιότητα της μάθησης. Γι' αυτό προτείνεται η ελάττωση των ερωτήσεων μνήμης και η αύξηση ερωτήσεων ανώτερης βαθμίδας που κινητοποιούν, πέρα από τη μνήμη, και τις λοιπές νοητικές διαδικασίες και υποδεικνύονται πρακτικοί τρόποι υλοποίησης του διδακτικού αυτού σκοπού. Φυσικά όλα αυτά συνδέονται άρρηκτα με την υκανοποιητική ανάπτυξη του γλωσσικού θησαυρού και εκφραστικού των μαθητών που πρέπει να είναι η πρωταρχική μέριμνα κάθε εκπαιδευτικού, ανεξάρτητα από την ειδικότητα του.



ΥΠΟΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Στο βιβλίο του *Questioning in the Classroom* (University of London Press, 1957) ο E.M. Austin σημειώνει: «Οι κατάλληλες ερωτήσεις υποβάλλουν πορεία σκέψης και δράσης», σελ.57.
2. Κουιδιτσιώτη, Β. *Μαιευτική Παιδαγωγική*, Αθήνα 1962, σελ.127.
3. Μαισαγγούρα, Ηλ., «Εφαρμογή της Γνωστικής Ταξινόμιας του Bloom στη Διδακτική Πράξη», *Σχολείο και Ζωή*, 1983, τεύχη 2-3.
4. Callagher, J and M. Ascher, «Analysis of Classroom Interaction», περιοδικό *Merrill-Palmer Quarterly*, 9. Συγκλίνουσα σκέψη είναι η νοητική ικανότητα του ατόμου να αναλύει, να συνθέτει και να ταξινομεί, προκειμένου να βρει τη λογική λύση σ' ένα πρόβλημα. Αποκλίνουσα σκέψη είναι η νοητική ικανότητα ελεύθερης πνευματικής επεξεργασίας των δεδομένων, που οδηγεί σ' ένα αριθμό πιθανών λύσεων. Το πρόβλημα π.χ.  $36:12=$ ; είναι πρόβλημα συγκλίνουσας σκέψης ενώ το πρόβλημα, ποιοι διψήφιοι αριθμοί διαιρούμενοι μας δίνουν ηλίκο 3, είναι πρόβλημα αποκλίνουσας σκέψης.
5. Smith, B.O., *Teachers for the Real World* (Washington, D.C.,: American Association of Colleges for Teacher Education, 1969), 69-79.
6. Θεοφίλδη, Χρ., *Η Τέχνη των Ερωτήσεων* (Λευκωσία, 1976), σελ. 28.
7. Borf, W., P.Langerand and M. Kelley, «The Microcourse», περιοδ. *Education*, Febr.-March 1970.

## ΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ ΣΤΗ ΜΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΓΑΛΛΙΑ

Αναμφισβήτητα η διδασκαλία των Νέων Ελληνικών έχει βελτιωθεί τις δύο τελευταίες δεκαετίες. Πριν από 20 χρόνια η Νεοελληνική Λογοτεχνία δεν εξετάζονταν καν στις γραπτές εξετάσεις, παρά μόνο η Έκθεση. Το πρώτο βήμα ήταν η διάκριση των δύο κλάδων του μαθήματος: α) Έκθεση, β) Νεοελληνική Γραμματεία και Γλώσσα. Με την καθιέρωση αργότερα της δημοτικής απέκτησε το Γυμνάσιο τη Γραμματική και το Συντακτικό του, χωρίς όμως αντίστοιχα, συγχρονισμένα, ασκησιολόγια. Από το 1977 έχουμε τα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Τα βιβλία αυτά, παρά τις τυχόν αδυναμίες τους (δεν είναι όλα τα κείμενα κατάλληλα, για τις αντίστοιχες ηλικίες, η εικονογράφηση θα μπορούσε να είναι πιο πλούσια και πιο ευπρόσιτη στα παιδιά, τα ερωτηματολόγια δεν φαίνονται να ακολουθούν κάποια ενιαία γραμμή κτλ.), αποτελούν αναμφισβήτητη πρόοδο, σε σχέση με τα παλαιά Νεοελληνικά Αναγνώσματα.

Επειδή όμως πάντοτε υπάρχει περιθώριο βελτιώσεως, επειδή το γλωσσικό μάθημα είναι πρωτεύον (όχι μόνο βαθμολογικά!) για την πνευματική υπόσταση και συνέχεια του ελληνοισμού, επειδή τέλος ο προβληματισμός πάνω στη διδακτική του κάθε μαθήματος αποτελεί ψυχική ανάγκη για τον κάθε δάσκαλο, ο υποφαινόμενος είχε τη γνώμη ότι χρήσιμη θα ήταν μια παρουσίαση των διδακτικών εγχειριδίων που χρησιμοποιούνται στις άλλες ευρωπαϊκές χώρες; Η παρουσίαση αυτή δεν απευθύνεται στους υπεύθυνους για τα αναλυτικά προγράμματα των φιλολογικών μαθημάτων (Υπουργείο, ΚΕΜΕ) — που είναι φυσικό να έχουν υπόψη τους τα ξένα αυτά εγχειρίδια— αλλά σε όσους διδάσκουν τη γλώσσα και τη λογοτεχνία στη Μ. Εκπαίδευση. Παρουσιάζεται εδώ ένα πρώτο εγχειρίδιο, γαλλικό· ελπίζεται ότι άλλοι συνάδελφοι θα προθυμοποιηθούν να παρουσιάσουν άλλα ξένα εγχειρίδια.

Ας δούμε λοιπόν το διδακτικό εγχειρίδιο του N. Fayet, *Le français en cinquième*, για τάξη δηλ. αντίστοιχη της δικής μας Β' Γυμνασίου. Το βιβλίο χωρίζεται σε 15 ενότητες· κάθε δηλ. ενότητα αντιστοιχεί σε ύλη διδακτέα 2 περίπου διδακτικών εβδομάδων. Η όλη ύλη έχει χωριστεί σε 4 μέρη. Κάθε ενότητα περιλαμβάνει τμήματα και των 4 αυτών μερών: κείμενα, λεξιλόγιο, ύφος, έκθεση. Στο «λεξιλόγιο» περιλαμβάνονται: παραγωγή και παραγωγικές καταλήξεις, σύνθεση και κυρίως α' συνθετικό («ετυμολογικό», κατά τη δική μας ορολογία), συνώνυμα, αντώνυμα, παρώνυμα, νεολογισμοί, αρχαϊσμοί, στοιχεία σημασιολογίας (αλλαγή της σημασίας των λέξεων) και ορθοφωνίας (σωστή ανάγνωση και προφορά). Στο «ύφος» ο μαθητής θα διδαχτεί τα σχετικά με: τη μεταφορά, την υπερβολή, την περίφραση, την παρομοίωση, την προσωποποίηση, την αντίθεση, τη στίξη (π.χ. τη σωστή χρήση του κόμματος σε ειδικότερες περιπτώσεις), στοιχεία μετρικής, την απόλυτη μετοχή, την παράθεση, τον ευθύ και πλάγιό λόγο, τη συσώρευση και το ασύνδετο σχήμα, την έλλειψη, την επαναφορά και την επανάλη-

φη, την αποστροφή και τη χρήση της προστακτικής, την ανάγκη της εκφραστικής ποικιλίας, τους ιδιωτισμούς και το «τοπικό χρώμα» (couleur locale). Στα τμήματα των ενότητων που επιγράφονται «έκθεση», ο μαθητής θα διδάχτεί: την ολοκλήρωση της διήγησης, δηλ. τα περιγραφικά στοιχεία στη διήγηση, τη χρήση των χρόνων στη διήγηση, τη σωστή χρήση των αισθήσεων (αφής, γείσης, όσφρησης) για τον εμπλουτισμό της εκφραστικής του δυνάμεως· θα προχωρήσει στα ευκολότερα είδη της περιγραφής (ζώου, προσώπου, εσωτερικού χώρου, φυχ. καταστάσεων), θα μάθει τη διάκριση ανάμεσα στην υποκειμενική και αντικειμενική περιγραφή, τη στατική και την εξελικτική. Θα δει ακόμα πώς ο διάλογος βοηθάει στην έκφραση των ψυχικών καταστάσεων και πώς οι «αυτλιστές» της γαλλικής πεζογραφίας σκισσάρουν μέσα σε λίγες φράσεις ένα χαρακτηριστικό πρόσωπο.

Ας δούμε τώρα λεπτομερέστερα μιαν ενότητα, π.χ. τη δεύτερη, που έχει τίτλο «Αθλήματα και παιχνίδια». Προηγούνται δύο σύντομα κείμενα, το πρώτο από τον «Μεγάλο Μών»<sup>1</sup> του Αλαίν-Φουρνιέ, το δεύτερο είναι το ποίημα «Ο δρομέας» του Ζ-Μ.ντε Ερεντιά. Στο περιθώριο ερμηνεύονται οι άγνωστες λέξεις. Μετά από κάθε κείμενο ακολουθούν ερωτήσεις: η ά αφορά τη δομή και την κεντρική ιδέα του κειμένου· ακολουθούν 3-5 ερωτήσεις που αφορούν την κατανόηση του κειμένου και τέλος 2-3 ερωτήσεις που αφορούν την τέχνη του συγγραφέα.

Μετά τα «κείμενα» ακολουθεί το «λεξιλόγιο». Πρώτα πρώτα ετυμολογούνται δύο λέξεις από τα κείμενα (chef, champion) και ακολουθούν ασκήσεις πάνω σ' αυτές και τις οικογένειες που ανήκουν. Στη συνέχεια γίνεται λόγος για τα συνώνυμα της λ. conflict και ακολουθεί σχετική άσκηση. Μιά κι έγινε λόγος για λέξεις λατινικής καταγωγής, ο συγγραφέας βρίσκει την ευκαιρία να κάνει λόγο για λέξεις ελληνικής καταγωγής· ακολουθούν δύο ασκήσεις πάνω σε τέτοιες λέξεις, που δίνει το βιβλίο, και μια άλλη άσκηση πάνω σε λέξεις ελληνικές που συνάντησε ο μαθητής στα δύο λογοτεχνικά κείμενα. Το «λεξιλόγιο» τελειώνει με την αναφορά των αθλητικών όρων που έχουν αγγλική προέλευση και με μια σχετική άσκηση, όπου ο μαθητής καλείται να αντικαταστήσει μέσα σε φράσεις κάποιους αγγλικούς όρους με αντίστοιχους γαλλικούς.

Μετά έρχεται η διδασκαλία του «ύφους». Η ενότητα διδάσκει το σχήμα «ελλείψεως», τη σημασία του και την ονομαστική φράση. Ακολουθούν δύο σχετικές ασκήσεις πάνω σε παράγραφους που μας δίνονται.

Στη συνέχεια έχουμε το τμήμα της ενότητας που έχει θέμα την «έκθεση». Στην αρχή συζητούνται (με βάση πάντοτε τα δύο κείμενα) «οι φυσικές και ηθικές δυνάμεις που συγκρούονται» μέσα σ' αυτά. Ακολούθως επισημαίνονται τα περιγραφικά στοιχεία και οι διαλογισμοί των προσώπων που συναντάμε στα δύο κείμενα. Μετά έρχονται δύο ασκήσεις· στην πρώτη δίνονται στο παιδί δύο παράγραφοι από λογοτεχνικά κείμενα και καλείται ο μαθητής να επισημάνει τις «συγκρουόμενες δυνάμεις». Στη δεύτερη ζητείται η ίδια επισήμανση με βάση δύο φωτογραφίες. (Τρεις ακόμα φωτογραφίες συνοδεύουν τα λογοτεχνικά κείμενα της ενότητας και παρουσιάζουν φάσεις από διάφορα αθλήματα).

Η «έκθεση» συνεχίζεται με την «επιξεργασία της φράσης». Συζητούνται η δομή της φράσης, η χρήση της προστακτικής και του απαρεμφάτου, σχολιάζεται μία παράγραφος του G. Flaubert και υποδεικνύεται το σχέδιο που ακολουθεί ο P. Morand σε μια παρατιθέμενη περιγραφή αγώνα μοτοσικλετιστών. Ζητείται προφορικά από το παιδί, με βάση το κείμενο του P. Morand, να δώσει τα στίγματα ενός ποδοσφαιρικού αγώνα.

1. Στα Ελληνικά το όνομα του ήρωα είναι γνωστό ως «μεγάλος Μών».

Ακολουθεί η γραφή της εκθέσεως. Δίνονται δύο θέματα: α) ένας αγώνας που οργανώθηκε πρόχειρα, π.χ. ανάμεσα στους μαθητές στη διάρκεια μιας εκδρομής. β) Ποιο άθλημα προτιμάς να περιγράψεις μια σχετική συνάντηση. Ο μαθητής πρέπει να κάνει χρήση των στοιχείων που έμαθε στο «λεξιλόγιο», την «έκθεση» και το «ύφος».

Στο τέλος της «εκθέσεως» προτείνονται στο παιδί 4-10 λογοτεχνικά βιβλία σχετικά με το θέμα. Τα βιβλία μπορεί να είναι και μεταφράσεις ξένων συγγραφέων.

Την ενότητα κλείνουν δύο ακόμη κείμενα, ένα του Η. de Monthérlant, το δεύτερο από τον «Jean-Christophe» του R. Rolland. Τα κείμενα συνοδεύονται από υπόμνημα ερμηνευτικό (στο περιθώριο) και ερωτηματολόγιο, όπως και τα δύο πρώτα κείμενα της ενότητας. Είναι και αυτά σύντομα (1-2 σελίδες) και προορίζονται για ανάγνωση στο σπίτι.

Απ' ό,τι βλέπουμε, όλα τα «κείμενα» της ενότητας και η «έκθεση» έχουν το ίδιο θέμα: αθλητισμός. Και ακόμα «λεξιλόγιο», «ύφος» και θεωρία της «εκθέσεως» ξεκινούν από τα δύο πρώτα κείμενα και από εκεί παίρνουν τα παραδείγματά τους.

Πρόκειται, μ' άλλα λόγια, για βιβλίο ενιαίο, όπου λογοτεχνικά κείμενα, γλώσσα και σύνθεση συσχετίζονται και συνδιδάσκονται. Η άποψη αυτή για τη διδασκαλία της γλώσσας δεν είναι απολύτως άγνωστη και στην Ελλάδα. Αναφέρω πρόχειρα τη «Διήγηση» του κ. Α.Ε. Βάνταρη, Αθήνα 1979, όπου συνυπήρχαν «κείμενα», «ύφος» και «έκθεση», και το κυπριακό εγχειρίδιο για την Α' Γυμνασίου «Μαθήματα Νεοελληνικής Γλώσσας», Λευκωσία 1981, όπου πλάι σε κάποια σύντομα κείμενα, βρίσκει ο μαθητής ασκήσεις γραμματικής, συντακτικού, ετυμολογικού, λεξιλογίου, στοιχεία ύφους, θεωρία για τις εκθέσεις αυτής της τάξης και θέματα για ανάπτυξη. Την ενότητα 1. του βιβλίου αυτού παρουσίασε στο τ. 20 της «Νέας Παιδείας» ο κ. Κυρ. Πλησής.

Έως εδώ. «Καιρός του σιγᾶν» για τον υποφαινόμενο και «τοῦ λαλεῖν» για όποιον θα ήθελε να συνεισφέρει στη συζήτηση.

ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

A'. Στόχος του μαθήματος

1. Επαρκής ανάπτυξη της παραγράφου
2. Άλλα συστατικά του ρηματικού συνόλου (ΡΣ)
3. Από τους ήχους στα σύμβολα
4. Η έκθεση

1. Επαρκής ανάπτυξη της παραγράφου

Θυμίζουμε στους μαθητές ότι η θεματική πρόταση<sup>(1)</sup> εκφράζει την κύρια ή κατευθυντήρια ιδέα της παραγράφου,<sup>(2)</sup> καθορίζει την πορεία που θα ακολουθήσει η ανάπτυξη της παραγράφου και (3) εξασφαλίζει την ενότητα και την επαρκή της ανάπτυξη.

Πώς εξασφαλίζεται η επαρκής αυτή ανάπτυξη; Θυμίζουμε στους μαθητές μας ότι η ανάπτυξη της παραγράφου γίνεται με βάση την κύρια ή κατευθυντήρια ιδέα της θεματικής πρότασης. Λέμε ότι μια παράγραφος έχει επαρκή ανάπτυξη, όταν η θεματική της πρόταση υποστηρίζεται και αναπτύσσεται με αρκετές λεπτομέρειες (βασικές και βοηθητικές). Μαθαίνοντας οι μαθητές να χρησιμοποιούν σωστά τις λεπτομέρειες (τα κατάλληλα παραδείγματα, περιστατικά, αιτιολογήσεις, συγκρίσεις και αντιθέσεις κτλ.), τό γραπτό τους αποικτά μια από τις βασικές προϋποθέσεις που χαρακτηρίζουν μια καλή παράγραφο: την επαρκή ανάπτυξη.

Για να γίνει πιτ κατανοητό πότε μια παράγραφος έχει επαρκή ανάπτυξη δίνουμε στους μαθητές δυο παραγράφους με την ίδια θεματική πρόταση και τους καλούμε να αποδείξουν ποια από τις δυο έχει επαρκή ανάπτυξη και ποιά όχι, ως εξής:

1

Οι γεωλόγοι έχουν ανακαλύψει ότι η γη αποτελείται από τέσσερα στρώματα.

<sup>1</sup>Το εξωτερικό στρώμα, που ονομάζεται φλοιός, είναι σκληρός βράχος με ποικίλο πάχος: σε πολλά σημεία το πάχος αυτό φτάνει τα τριάντα ως πενήντα χιλιόμετρα, αλλά κάτω από μερικά μέρη της θάλασσας δεν ξεπερνά τα πέντε χιλιόμετρα. <sup>2</sup>Στο εσωτερικό του φλοιού υπάρχει ένα στρώμα, βάθους περίπου 3.000 χιλιομέτρων που ονομάζεται μαντώας και συνίσταται από ρευστή πέτρα.

—θεματική πρόταση

λεπτομέρειες  
(1-2)

Οι γεωλόγοι έχουν ανακαλύψει ότι η γη αποτελείται από τέσσερα στρώματα<sup>1</sup>

Το εξωτερικό στρώμα, που ονομάζεται φλοιός, είναι σκληρός βράχος με ποικίλο πάχος· σε πολλά σημεία το πάχος αυτό φτάνει τα τριάντα ως πενήντα χιλιόμετρα, αλλά κάτω από μερικά μέρη της θάλασσας δεν ξεπερνά τα πέντε χιλιόμετρα.<sup>2</sup> Στο εσωτερικό του φλοιού υπάρχει ένα στρώμα, βάθους περίπου 3.000 χιλιομέτρων που ονομάζεται μαντώνας και συνίσταται από ρευστή πέτρα.<sup>3</sup> Κάτω από το μαντώνας είναι ο εξωτερικός πυρήνας, ένα στρώμα 1500 περίπου χιλιομέτρων πάχους και θεωρείται ότι αποτελείται από λιωμένο σίδηρο. <sup>4</sup> Τέλος υπάρχει ο εσωτερικός πυρήνας που είναι μια σφαίρα από ζεστό συμπαγές μέταλλο.

—θεματική πρόταση  
λεπτομέρειες  
(1-4)

Εύκολα οι μαθητές επισημαίνουν ότι η παράγραφος 1 δεν έχει επαρκή ανάπτυξη, γιατί καταγράφει μόνο δύο από τα τέσσερα στρώματα που αναφέρονται στη θεματική πρόταση. Αντίθετα στην παράγραφο 2 απαριθμούνται και αναπτύσσονται και τα τέσσερα στρώματα και επομένως ο αναγνώστης παίρνει όλες τις πληροφορίες που υποσχέθηκε να μας δώσει ο συγγραφέας στη θεματική του πρόταση. Εδώ πρέπει να τονιστεί ότι μια παράγραφος κρίνεται αν έχει ή δεν έχει επαρκή ανάπτυξη πάντοτε σε σχέση με τη θεματική πρόταση, και ειδικότερα με την κατευθυντήρια ιδέα της.

## 2. Άλλα συστατικά του ρηματικού συνόλου.

Η δομή μιας πρότασης αποσαφηνίζεται όπως είδαμε, όταν διασπάται στα διάφορα μέρη της. Αρχίζουμε την ανάλυσή μας για τη βασική πρόταση χωρίζοντας την Π σε δυο δομές — ένα ΟΣ (ονομαστικό σύνολο) και ένα ΡΣ (ρηματικό σύνολο). Έπειτα χωρίζουμε το ΟΣ σε δυο δομές — έναν Π (προσδιορισμό και ένα Ο που αναπαρασταίνει ένα ουσιαστικό ή μια αντωνυμία. Τέλος χωρίζουμε το ΡΣ σε δυο μέρη — Το Β του Χ (βοηθητικό του χρόνου) και το ρήμα που συμβολίζεται ως Ρήμα.

Κάθε βήμα σ' αυτή τη διαδικασία περιγράφεται συμβολικά από το σύνολο των συντακτικών κανόνων που ονομάζονται φραστικοί δομικοί κανόνες. Οι έξι κανόνες που έχουμε διαπραγματευτεί είναι οι ακόλουθοι :

1.  $\Pi \rightarrow \text{ΟΣ} + \text{ΡΣ}$
2.  $\text{ΟΣ} \rightarrow (\text{Π}) + \text{Ο}$
3.  $\text{Ο} \rightarrow \left\{ \begin{array}{l} \text{ου} \\ \text{αν} \end{array} \right\}$
4.  $\text{ΡΣ} \rightarrow \text{Β} + \text{Ρήμα}$
5.  $\text{Β} \rightarrow \text{Χ}$
6.  $\text{Χ} \rightarrow \left\{ \begin{array}{l} \text{πα} \\ \text{παρ} \end{array} \right\}$

Θυμίζουμε ότι οι φραστικοί δομικοί κανόνες μπορούν επίσης να χρησιμοποιούνται ως κατάλογος οδηγιών που ονομάζονται κανόνες επαναγραφής για τη δημιουργία μιας συγκεκριμένης πρότασης με βάση την ιδέα της Π. Για να χρησιμοποιήσουμε σωστά τους φραστικούς δομικούς κανόνες ως κανόνες επαναγραφής, πρέπει να διαβάζουμε το βέλος ( $\rightarrow$ ) σε κάθε κανόνα ως «ξαναγράφεται ως». Έπειτα ακολουθούμε κάθε κανόνα στη σειρά και ξαναγράφουμε ένα στοιχείο κάθε

φορά. Ένα απαραίτητο μέρος ενός κανόνα επαναγραφής δε σταματά ποτέ, όταν το σύμβολο έχει γίνει πια μέρος του αποτελέσματος· όμως κατάλληλες υποκαταστάσεις μπορούν να γίνουν στο μέρος του αποτελέσματος· αν διευθετηθούν σύμφωνα με τους φραστικούς δομικούς κανόνες. Μετά την εφαρμογή όλων των φραστικών δομικών κανόνων, ο τελικός κατάλογος των συμβόλων στη στήλη του αποτελέσματος είναι γνωστός ως *τελική σειρά*.

Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή των κανόνων επαναγραφής σε μια βασική πρόταση μπορεί να είναι τα εξής: κάθε σύμβολο, που τυπώνεται με μαύρο χρώμα την πρώτη φορά, εμφανίζεται στο αποτέλεσμα έτσι, που να μπορούμε να δούμε τη σταδιακή διαδικασία.

#### ΚΑΝΟΝΕΣ ΕΠΑΝΑΓΡΑΦΗΣ

$$1. \Pi \rightarrow O\Sigma + P\Sigma$$

$$2. O\Sigma \rightarrow (\Pi) + O$$

$$3. O \rightarrow \begin{Bmatrix} \text{ου} \\ \text{αν} \end{Bmatrix}$$

$$4. P\Sigma \rightarrow B + \text{Ρήμα}$$

$$5. B \rightarrow X$$

$$6. X \rightarrow \begin{Bmatrix} \text{πα} \\ \text{παρ} \end{Bmatrix}$$

Το τελευταίο μας βήμα είναι να βρούμε τις κατάλληλες λέξεις για την τελική σειρά, σαν την ακόλουθη πιθανή :

$$\Pi \rightarrow \Pi + \text{ου} + \text{παρ} + \text{Ρήμα}$$

Εκείνο το κορίτσι γελούσε

Αν θέλαμε να κάνουμε ένα κλαδικό διάγραμμα, για να διασαφηνίσουμε την εφαρμογή των ίδιων φραστικών δομικών κανόνων, αυτό θα είχε την παρακάτω μορφή:

#### ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ

$$1. O\Sigma + P\Sigma$$

$$2. (\Pi) + O + P\Sigma$$

Κρατούμε το  $P\Sigma$ , ενώ έχουμε υποκαταστήσει το  $O\Sigma$ .

$$3. \Pi + \text{ου} + P\Sigma$$

Στον κανόνα 3 έχουμε διαλέξει το *ου* για το  $O$ . Επίσης το ουσιαστικό που διαλέξαμε θα χρειαστεί έναν προσδιορισμό.

$$4. \Pi + \text{ου} + B + \text{Ρήμα}$$

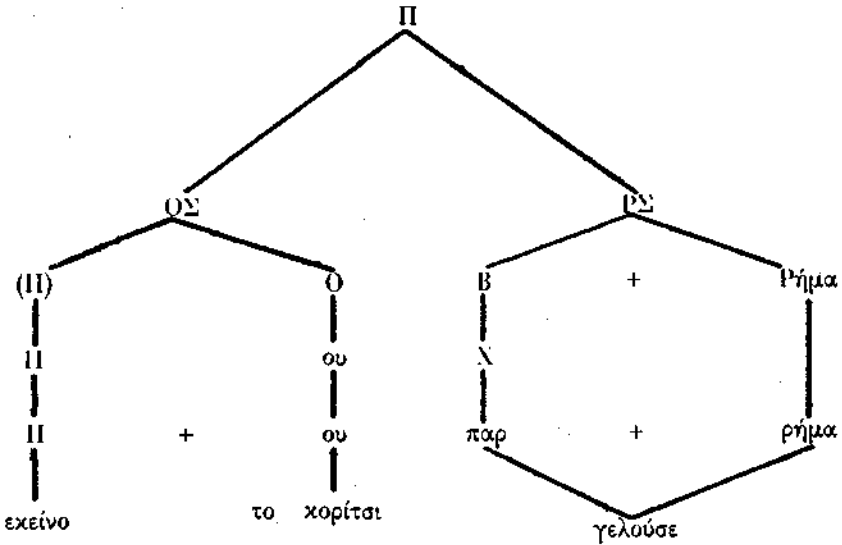
Το αποτέλεσμά μας δείχνει ότι έχουμε κάνει τώρα την υποκατάσταση του  $P\Sigma$ .

$$5. \Pi + \text{ου} + X + \text{Ρήμα}$$

Πάλι έχουμε κάνει μια απευθείας υποκατάσταση.

$$6. \Pi + \text{ου} + \text{παρ} + \text{Ρήμα}$$

Στον κανόνα 6 έχουμε διαλέξει ως χρόνο τον *παρ* (παρελθόντα).



Στο παράδειγμα φτάσαμε από την τελική σειρά:

$(\Pi) + ου + παρ + Ρήμα$

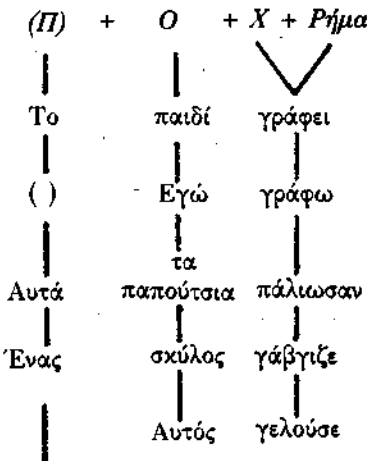
Αν φτάνοντας σε μια παρόμοια σειρά δε σημειώνουμε τις επιλογές του  $O$ , ή για το  $O$  και τον  $πα$  ή  $παρ$  για το  $X$ , η σειρά μας θα ήταν η ακόλουθη:

$(\Pi) + O + X + Ρήμα$

Αυτή η σειρά δείχνει τα βασικά μέρη που απαρτίζουν τη δομή μιας απλής πρότασης. Ποιές άλλες προτάσεις θα μπορούσαν να σχηματιστούν, αν υποκατασταίναμε με μια κατάλληλη λέξη κάθε σύμβολο της σειράς; Ας το επιχειρήσουμε:

$(\Pi) + O + X + Ρήμα$

Αυτή η σειρά δείχνει τα βασικά μέρη που απαρτίζουν τη δομή μιας απλής πρότασης. Ποιές άλλες προτάσεις θα μπορούσαν να σχηματιστούν, αν υποκατασταίναμε με μια κατάλληλη λέξη κάθε σύμβολο της σειράς; Ας το επιχειρήσουμε:





Βλέπουμε ότι σ' αυτή τη μορφή η σειρά που περιγράφηκε από τους κανόνες φραστικής δομής παράγουν μόνο τα απλά είδη των προτάσεων. Όσο θα μαθαίνουμε περισσότερα για τα μέρη της δομής της απλής πρότασης, τόσο θα προσθέτουμε περισσότερους φραστικούς δομικούς κανόνες στις σειρές. Το κλαδικό διάγραμμα μας θα γίνει μεγαλύτερο, όπως και η σειρά των συμβόλων.

Προτού εξετάσουμε τις δυνατότητες που υπάρχουν στη δομή της πρότασης, χρειάζεται να προσθέσουμε στο λεξιφλεξιλόγιό μας τον όρο *πυρηνική πρόταση*. Πυρηνικές προτάσεις είναι οι βασικές προτάσεις της γλώσσας. Όλες οι προτάσεις της γλώσσας μας είναι ή πυρηνικές ή προτάσεις που αντλούνται από τις πυρηνικές. Όλες δηλαδή οι προτάσεις «αναπτύσσονται» με βάση τις πυρηνικές προτάσεις.

Τώρα που έχουμε μάθει όλους τους κανόνες της δομής των φράσεων, μπορούμε να σχηματίζουμε όλες τις βασικές προτάσεις της γλώσσας μας. Μέχρι τώρα, επειδή δεν έχουμε ακόμη μάθει όλα τα μέρη της πρότασης, μπορούμε να σχηματίσουμε μόνο εκείνες τις βασικές προτάσεις που ακολουθούν τη δομή που αναπαριστάνεται με τη συμβολική σειρά  $(K) + O + X + Ρήμα$ .

Ποιά άλλα μέρη της πρότασης μπορεί να εμφανιστούν στη δομή μιας βασικής πρότασης; Και ποιοι είναι οι φραστικοί δομικοί κανόνες που περιγράφουν τα μέρη αυτά;

Κοιτάμε ξανά τους έξι φραστικούς δομικούς κανόνες. Οι πρώτοι τρεις περιγράφουν τα μέρη της πρότασης που υπάρχουν στο ονοματικό σύνολο της πρότασης. Επομένως κάθε μέρος της πρότασης, που μένει να περιγραφεί, πρέπει να αποτελεί μέρος κάποιας δομής πέρα από το ονοματικό σύνολο. Ποιά σπουδαία δομή περιγράφει ο κανόνας 4; (Σημειώστε ότι οι κανόνες 5 και 6 δεν προσθέτουν νέα «μέρη» στο ρηματικό σύνολο. Απλώς εξηγούν ένα είδος  $B$  — το βοηθητικό του χρόνου). Συνεπώς οποιαδήποτε νέα μέρη στη βασική δομή της πρότασης θα πρέπει να προστεθούν στο  $ΡΣ$ , στο  $P$  ή στο  $Ρήμα$ .

Βλέπουμε δηλαδή ότι ο κανόνας  $ΡΣ + B + Ρήμα$  δεν έχει ακόμη συμπληρωθεί. Χρειάζεται να επεκταθεί. Αυτό είναι απαραίτητο, γιατί το  $ΡΣ$  είναι πολύ πύο σύνθετο από το  $ΟΣ$ . Τι είναι εκείνο που κάνει το  $ΡΣ$  σύνθετο; Η γλώσσα μας έχει πολλούς διαφορετικούς τύπους ρημάτων και συνεπώς δίνει τη δυνατότητα να διαλέγουμε διάφορα  $Ρήματα$ . Ο τύπος του  $Ρήματος$  που διαλέγεται για το  $ΡΣ$  μιας πρότασης καθορίζει τι θα είναι το  $ΡΣ$  — ποια μέρη θα περιέχει. Το  $ρήμα$  είναι η ένδειξη για τη δομή οποιουδήποτε  $ΡΣ$ .

Στο  $ΡΣ$  πρέπει να προστεθούν και άλλα σπουδαία μέρη, για να συμπληρωθεί η περιγραφή του. Όταν θα έχουμε επεκτείνει τις σειρές των κανόνων της φραστικής δομής, για να περιλάβει τους ποικίλους τύπους ρημάτων και τα προαιρετικά είδη των βοηθητικών στοιχείων, θα μπορούμε να χρησιμοποιούμε τους κανόνες, για να σχηματίσουμε οποιαδήποτε πυρηνική πρόταση. Αργότερα θα μάθουμε πώς να χρησιμοποιούμε αυτές τις πυρηνικές προτάσεις, για να κατασκευάσουμε πιο σύνθετες προτάσεις.

### 3. Από τους ήχους στα σύμβολα

Η βασική λειτουργία της γλώσσας είναι ότι στέλνει μηνύματα με τη βοήθεια συμβόλων. Σύμβολο είναι κάτι που έχει νόημα, γιατί αντικαθιστάει κάτι άλλο. Π.χ. η σημαία είναι ένα κοινό πανί, αλλά συμβολίζει την πατρίδα. Με ποιο τρόπο είναι η γλώσσα συμβολική; Πώς αναπαριστάει κάτι πέρα από τον εαυτό της; Ας υποθέσουμε πως κοιτάμε έξω από το παράθυρο και βλέπουμε ότι βρέχει.

Αυτό που βλέπουμε γίνεται σκέψη. Με τον τρόπο αυτό όλες οι σκέψεις έχουν την αρχή τους στο φυσικό κόσμο.

Αν θέλαμε να μιλήσουμε σε κάποιον για τη βροχή, θα έπρεπε να τον καλέσουμε στο παράθυρο και σιωπηλά να του δείξουμε τις σταγόνες που πέφτουν και το βρεμένο δρόμο. Ή θα έπρεπε να του προφέραμε ήχους που θα μπορούσαν να εκφράζουν τη σκέψη μας ως ένα μήνυμα. Το μήνυμα θα δημιουργούσε στο μυαλό του την ίδια σκέψη που είχε δημιουργηθεί στο δικό μας, όταν βλέπαμε τη βροχή.

Οι ήχοι που προφέρουμε μπορεί να μην έχουν νόημα σε κάποιον που δε μιλάει Ελληνικά. Επειδή όμως καθένας που μιλάει Ελληνικά έχει παραδεχτεί πώς ορισμένοι ήχοι αντικατασταίνουν ορισμένα αντικείμενα, οι ήχοι αποκτούν συμβολικό νόημα και μπαίνουν στη θέση των ίδιων των πραγμάτων.

Οι ήχοι της ομιλίας συμβολίζουν σκέψεις για αντικείμενα, φαινόμενα ή ιδέες και η γραφή συμβολίζει ήχους ομιλίας. Αλλά αυτή η απλή κίνηση —από τα αντικείμενα στις σκέψεις και από τους ήχους στη γραφή— δημιουργεί κάποια προβλήματα. Μπορεί να υπάρχει γραφή χωρίς ομιλία; Ποιά είναι η διαφορά ανάμεσα στην ομιλία που κάνουμε με τους φίλους μας και στο γράψιμο μιας έκθεσης; Γιατί η ομιλία είναι εύκολη και το γράψιμο δύσκολο; Είναι το γράψιμο γλώσσα;

Το κεφάλαιο αυτό εξετάζει την ομιλία και το γράψιμο ως τις δύο σπουδαιότερες μορφές επικοινωνίας. Θα μάθουμε για τις βασικές διαφορές ανάμεσα στον προφορικό και το γραπτό λόγο και θα καταλάβουμε καλύτερα τις σχέσεις μεταξύ τους.

### 3α. Οι δυο κυριότερες μορφές επικοινωνίας

Οι περισσότεροι από μας θεωρούμε την ομιλία και το γράψιμο ως κάτι το δεδομένο. Σπάνια στεκόμαστε να εξετάσουμε ότι χωρίς τους δυο αυτούς τρόπους επικοινωνίας με τους άλλους, ακόμη και τα πιο απλά καθήκοντα θα γίνονταν δύσκολα, αν όχι αδύνατα. Και συγχέουμε συχνά την ομιλία με το γράψιμο, όταν χρησιμοποιούμε τον όρο γλώσσα. Εδώ θα εξετάσουμε τις σπουδαιότερες διαφορές ανάμεσα στις δυο αυτές βασικές μορφές επικοινωνίας, για να μπορούμε να απαντάμε σε ερωτήσεις όπως οι ακόλουθες:

- Τι εννοούν οι γλωσσολόγοι με τη φράση «η πρωταρχικότητα της ομιλίας»;

- Γιατί είναι πιο εύκολο να μιλάμε παρά να γράφουμε;

- Γιατί είναι σπουδαίο να γνωρίζουμε τις διαφορές ανάμεσα στον προφορικό και το γραπτό λόγο;

- Πού οφείλεται η σπουδαιότητα του γραπτού λόγου;

### 3α. Η πρωταρχικότητα της ομιλίας

Αν ζητούσαμε από έναν γλωσσολόγο να μας δώσει τον ορισμό της γλώσσας, θα μας έλεγε αναμφίβολα κάτι τέτοιο: «Γλώσσα είναι ένα σύστημα ήχων ομιλίας που χρησιμοποιούν τα ανθρώπινα όντα, για να συνεννοούνται μεταξύ τους». Για τους περισσότερους γλωσσολόγους γλώσσα σημαίνει ομιλία. Οι περισσότεροι όμως άνθρωποι θεωρούν ότι η γλώσσα είναι και τα δυο, και ομιλία και γραφή. Πράγματι, ο πολύς κόσμος έχει την τάση να συγχέει αυτές τις δυο μεθόδους επικοινωνίας, όταν μιλά για τη γλώσσα. Για να μπορέσουμε να αποκτήσουμε ευχέρεια στο γράψιμο, θα πρέπει να συνειδητοποιήσουμε πρώτα τις σπουδαίες, αλλά συχνά παραμελημένες, διαφορές ανάμεσα στην ομιλία και τη γραφή. Όταν κατα-

λάβουμε τις διαφορές αυτές, θα αντιληφθούμε γιατί η ομιλία φαίνεται πιο εύκολη από το γράψιμο.

Γιατί οι γλωσσολόγοι χρησιμοποιούν τον όρο γλώσσα μόνο για την ομιλία; Τι εννοούν, όταν μιλούν για «πρωταρχικότητα της ομιλίας»; Πρώτα πρώτα, αν και κανένας δεν ξέρει τον ακριβή χρόνο κατά τον οποίο χρησιμοποιήσαν οι άνθρωποι την ομιλία, ξέρουμε εντούτοις ότι ο άνθρωπος προφανώς μιλούσε εδώ και εκατοντάδες χιλιάδες χρόνια. Ξέρουμε όμως σίγουρα πότε άρχισε να γράφει. Οι επιστήμονες έχουν ανακαλύψει ότι ο άνθρωπος άρχισε να χρησιμοποιεί τη γραφή, από όσα ως τώρα ξέρουμε, μόνο εδώ και πέντε χιλιάδες χρόνια. Συνεπώς σε σύγκριση με την ομιλία, το γράψιμο είναι μια εφεύρεση πολύ πρόσφατη.

Επίσης κανένας πολιτισμός δε χρησιμοποίησε γραφή, ως μορφή επικοινωνίας, προτού χρησιμευτείσει την ομιλία. Όλοι οι άνθρωποι, εκτός αν εμποδίζονται από φυσική ή πνευματική αναπηρία, μπορούν και μιλούν αντίθετα, λιγότεροι από το μισό πληθυσμό της γης διαβάζουν και γράφουν. Ακόμη και στις μέρες μας υπάρχουν πολλές γλώσσες που δεν έχουν κανένα σύστημα γραφής.

Τέλος, η γραφή βασίζεται στη γλώσσα ή προέρχεται από αυτή. Η γραφή είναι σύνολο συμβόλων που αναπαριστούν τη γλώσσα. Στις περισσότερες γλώσσες γραπτά σύμβολα, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, αναπαριστούν ήχους ομιλίας. Αλλά σε καμιά γλώσσα δεν υπάρχουν ήχοι ομιλίας που να χρησιμοποιούνται, για να αναπαραστήσουν γραπτά σύμβολα. Με άλλα λόγια, είναι δυνατό να έχουμε γλώσσα (ομιλία) χωρίς γραφή, αλλά αδύνατο να έχουμε γραφή χωρίς γλώσσα (ομιλία).

Όλα αυτά εξηγούν γιατί οι γλωσσολόγοι θεωρούν τους ήχους της ομιλίας γλώσσα, ενώ το γράψιμο ως σύστημα συμβόλων που χρησιμοποιούνται, για να αναπαριστούν τη γλώσσα. Όταν οι γλωσσολόγοι μιλούν για «πρωταρχικότητα της ομιλίας», δεν εννοούν ότι η ομιλία είναι ανώτερη ή πιο σπουδαία από το γράψιμο. Εννοούν απλώς ότι η ομιλία εμφανίστηκε πρώτη, ότι είναι η βασική, πρωταρχική μέθοδος επικοινωνίας των ανθρώπων.

Επειδή η ομιλία είναι τόσο βασικό στοιχείο για τη ζωή του ανθρώπου, σπάνια τη σκέφτεται ο άνθρωπος. Θεωρεί αυτόνομο ότι, αν κάποιος είναι άνθρωπος, μιλάει κιόλας. Ας γυρίσουμε για λίγο τη σκέψη μας στο παρελθόν. Μπορούμε να θυμηθούμε πώς μάθαμε να μιλάμε; Οπωσδήποτε δε μιλούσαμε μόλις γεννηθήκαμε. Μάθαμε πώς να μιλάμε, αλλά δε διδαχτήκαμε πώς να μιλάμε. Μάθαμε να μιλάμε ακούοντας και μιμούμενοι τους άλλους. Η διαδικασία ήταν τόσο φυσική και σταδιακή, ώστε να φαίνεται σχεδόν αυτόματη και ασυνείδητη. Αυτός είναι ο λόγος που η ομιλία είναι τόσο εύκολη και φυσική. Αποκτήθηκε σχεδόν τόσο φυσικά όσο και το βάδισμα.

Αλλά ως εξετάσουμε για μια στιγμή τι συμβαίνει, όταν μιλάμε. Τι συμβαίνει σε μια κατάσταση ομιλίας; Σε κάθε κατάσταση ομιλίας υπάρχουν τουλάχιστο δυο συμμετοχοί — ένας ομιλητής και ένας ακροατής. Ο ένας στέλνει το μήνυμα και ο άλλος το δέχεται. Κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης οι δυο αυτοί συμμετοχοί αλλάζουν σταθερά ρόλους. Ο ομιλητής γίνεται ακροατής και ο ακροατής ομιλητής. Υπάρχει μια ανταλλαγή ιδεών διαμέσου της γλώσσας. Αυτό που λέει ο ομιλητής συχνά καθορίζεται από την αντίδραση του ακροατή, και η απάντηση του ακροατή συχνά καθορίζεται από όσα λέει ο ομιλητής. Η κατάσταση είναι πολύ ευμετάβολη και ρευστή. Συνήθως ούτε ο ομιλητής ούτε ο ακροατής σχεδιάζουν ακριβώς τι θα πουν, προτού αρχίσει η συζήτηση, που απλώς «συμβαίνει».

Αν κατά τη διάρκεια της συζήτησης ο ακροατής δεν καταλάβει κάτι από αυ-

τά που λέει ο ομιλητής, μπορεί να τον διακόψει, για να ρωτήσει. Έτσι δίνεται στον ομιλητή μια ακόμη ευκαιρία να διασαφηνίσει το μήνυμά του. Όταν μιλάει, οι λέξεις φαίνεται να διευθετούνται αυτόματα, έτσι που να σχηματίζουν νόημα. Και αν για κάποια αιτία δε σχηματίζουν νόημα, ο ομιλητής μπορεί να σταματήσει και να επιχειρήσει πάλι — συχνά χωρίς να συνειδητοποιήσει ο ακροατής ότι έγινε κάποιο λάθος. Οι ήχοι της ομιλίας όπως σχηματίζονται έτσι και χάνονται. Τα λάθη «σβήνουν» στη στιγμή.

Θα ήταν αποκαλυπτικό αν κάναμε τον κόπο να αναλύσουμε τι γίνεται σε μια κατάσταση ομιλίας. Συνειδητοποιώντας το ρόλο του ομιλητή / ακροατή και του ακροατή / ομιλητή, θα καταλάβουμε γιατί η χρήση της ομιλίας για την επικοινωνία είναι τόσο εύκολη. Παρακάτω θα δούμε πιο καθαρά γιατί το γράψιμο δεν είναι τόσο εύκολη διαδικασία.

### 3.α2 Η σπουδαιότητα της γραφής

Και η ομιλία και το γράψιμο μεταβιβάζουν νόημα από ένα πρόσωπο σε άλλο, αλλά με αρκετά διαφορετικό τρόπο. Είμαστε μιά μηχανή που περιέχει ομιλία. Παράγουμε ό,τι χρειαζόμαστε, για να επικοινωνήσουμε με τους άλλους ανθρώπους. Για να στείλουμε ένα μήνυμα, το μόνο που χρειάζεται να κάνουμε είναι να ανοιξουμε το στόμα μας και να μιλάμε. Οι ήχοι που παράγουμε μεταφέρουν το μήνυμά μας στον ακροατή. Εκείνος ακούει τους ήχους και, επειδή μιλάει την ίδια γλώσσα, μπορεί χωρίς καμιά σχεδόν προσπάθεια να τους «αποκωδικοποιήσει» αυτόματα την ώρα που μιλάμε. Η ομιλία μεταβιβάζει νοήματα διαμέσου συμβόλων που μπορούν να ακουγονται.

Δεν είμαστε όμως μηχανή που αυτοπεριέχει γραφή. Όταν γράφουμε, πρέπει να στηριζόμαστε σε πράγματα έξω από μας — πράγματα με τα οποία γράφουμε και πράγματα πάνω στα οποία γράφουμε. Για να στείλουμε ένα μήνυμα, πρέπει να χειριζόμαστε προσεκτικά το μολύβι, το στιλό ή τη γραφομηχανή, για να σχηματίσουμε τα γραπτά σύμβολα που μεταφέρουν το μήνυμά μας στον αναγνώστη. Αν θέλουμε να γίνει το μήνυμά μας κατανοητό, πρέπει τα γραπτά αυτά σύμβολα να πάρουν μια προσεκτικά επιλεγμένη σειρά. Αντίθετα με τους φωνητικούς ήχους που «σβήνουν» στον αέρα («έπεα πτερόεντα» τα ονόμασε ο Όμηρος), τα γραπτά σύμβολα καταλαμβάνουν χώρο. Έχουν μορφές που πρέπει να σχηματιστούν και να διευθετηθούν σωστά. Το πρόσωπο που δέχεται το μήνυμά μας πρέπει να αποκτήσει μια ξεχωριστή δεξιότητα, για να «αποκωδικοποιήσει» το νόημα των συμβόλων· πρέπει να μάθει να διαβάζει. Το γραπτό μεταβιβάζει νοήματα με ορατά σύμβολα.

Για να καταλάβουμε γιατί είναι πολύ ευκολότερο να μιλάμε παρά να γράφουμε, αρκεί να σκεφτούμε τις άλλες διαφορές ανάμεσα στην ενέργεια της ομιλίας και την ενέργεια της γραφής. Η ομιλία είναι μια φυσική έκφραση του ανθρώπου. Το γράψιμο δεν είναι. Μαθαίνουμε πώς να μιλάμε ασυνείδητα, ενώ χρειάζεται να διδαχτούμε προσεκτικά πώς να γράφουμε.

Σε κάθε κατάσταση ομιλίας υπάρχουν τουλάχιστο δυο συμμετοχοί — ένας ομιλητής και ένας ακροατής. Ποιοί είναι εκείνοι που συμμετέχουν στη διαδικασία της γραφής; Σε τι διαφέρουν οι ρόλοι τους από τους ρόλους του ομιλητή και του ακροατή; Η ομιλία είναι πολύ ευκίνητη. Υπάρχει μια σχέση δοσοληψίας ανάμεσα στον ομιλητή και του ακροατή, που μπορεί συχνά να αλλάζουν ρόλους στη διάρκεια της συνομιλίας.

Αντίθετα, η διαδικασία της γραφής είναι «παγωμένη». Εφόσον ο αναγνώστης δεν είναι τις πιο πολλές φορές παρόν, δεν υπάρχει προσωπική ανταλλαγή ιδεών, όπως συμβαίνει με τη συζήτηση. Αν ο ομιλητής δεν έγινε σαφής, ο αναγνώστης μπορεί να τον διακόψει και να ζητήσει διευκρινίσεις. Ο συγγραφέας όμως δεν έχει τέτοια ευκαιρία. Πρέπει να προσέχει πάρα πολύ, ώστε να πει με απόλυτη ακρίβεια και σαφήνεια αυτό που εννοεί. Πρέπει να προβλέπει πιθανές παρανοήσεις και να γράφει έτσι που να τις αποφεύγει.

Στην ομιλία οι λέξεις βγαίνουν χωρίς πολλή προσπάθεια ή σκέψη. Η μεγάλη ταχύτητα της ομιλίας δεν επιτρέπει να γίνονται προσεκτικές επιλογές και κατατάξεις των λέξεων και των ιδεών καθώς μιλάμε. Αντίθετα το γράψιμο είναι μια δραστηριότητα πιο συνειδητή και κοπιαστική. Επειδή το γράψιμο γίνεται αργά, ο συγγραφέας έχει χρόνο να εξετάσει τους ποικίλους τρόπους αυτοέκφρασης και κάνει επιλογές στη γλώσσα, που δεν είναι πάντοτε φανεροί, όταν μιλάει. Όσο παράξενο κι αν φαίνεται, όσο περισσότερες επιλογές έχει ένας συγγραφέας, για να εκφράσει μια ιδέα, τόσο δύσκολο είναι να την εκφράσει.

Η ομιλία εκμεταλλεύεται μερικές μεθόδους επικοινωνίας απρόσιτες για το συγγραφέα. Π.χ. ο ομιλητής μπορεί να χρησιμοποιήσει χειρονομίες και γκριμάτσες του προσώπου, για να τονίσει εκείνο που θέλει. Μπορεί να αλλάξει τον τόνο της φωνής του, για να δείξει διάφορες ψυχικές καταστάσεις — χαρά, λύπη, θυμό, ενθουσιασμό. Ο συγγραφέας αντίθετα δεν μπορεί να κάνει τίποτε από αυτά. Πρέπει να εκπληρώσει το καθήκον να ανακοινώσει τις ιδέες του μόνο με γραπτά σύμβολα. Πρέπει να ξέρει τη χρήση των σημείων στίξης, για να υποκαταστήσει τον «τόνο της φωνής». Πρέπει να κατέχει την τέχνη να διευθετεί τις λέξεις σε προτάσεις και τις προτάσεις σε παραγράφους χρησιμοποιώντας μορφή και οργάνωση τέτοια, που να κάνει το μήνυμά του σαφές στον αναγνώστη. Αυτές είναι οι απαιτήσεις που αντιμετωπίζει ο συγγραφέας. Είναι δύσκολα καθήκοντα, αλλά όχι αδύνατο να πραγματοποιηθούν. Με άσκηση και σκέψη μπορεί να γίνει κανείς ως συγγραφέας καλός όσο και ως ομιλητής.

Αλλά γιατί, θα μπορούσε να ρωτήσει κάποιος αν η ομιλία είναι τόσο εύκολη και το γράψιμο τόσο δύσκολο, θα πρέπει να πασχίζει κανείς να γίνει καλός συγγραφέας; Γιατί είναι τόσο σπουδαίο το γράψιμο; Δεν μπορεί κανείς να απαντήσει μονολεκτικά σ' αυτές τις ερωτήσεις. Υπάρχουν ασφαλώς πολλές απαντήσεις, αλλά εδώ τα αναφέρουμε μερικές.

Χωρίς γραφή η μελέτη της ιστορίας θα ήταν αδύνατη. Δε θα είχαμε σύνδεσμο με το παρελθόν και θα χανόταν η συσσωρευμένη γνώση του ανθρώπου. Η γραφή αιχμαλωτίζει και αναπαράσταίνει τις σκέψεις σπουδαιών ανθρώπων και τις κάνει κοινό κτήμα του καθενός που ξέρει να διαβάζει. Μπορούμε να φανταστούμε πώς θα μεταδίδονταν οι υψηλές ιδέες, τα σπουδαία γεγονότα και τα ντοκουμέντα της ιστορίας από γενιά σε γενιά μόνο προφορικά; Μόνο ένας που έπαιξε κάποτε το τηλεφωνικό παιχνίδι, κατά το οποίο μεταβιβάζονται μερικές λέξεις από τον έναν στον άλλον και ο καθένας προσπαθεί να επαναλάβει ακριβώς ό,τι άκουσε, ξέρει πόσο αναξιόπιστη είναι η προφορική μεταβίβαση των πληροφοριών.

Η γραφή παρακάμπτει τους περιορισμούς που βάζει η ανθρώπινη μνήμη. Τον ελευθερώνει από το δύσκολο και ακατόρθωτο καθήκον να κρατάει όλες τις γνώσεις στο μυαλό του. Αν χρειαστεί κάποια ιδιαίτερη πληροφορία, μπορεί να τη βρει γραμμένη κάπου. Μπορεί να καταγράψει τις ιδέες της στιγμής, ξέροντας πώς, αν τις ξεχάσει, θα υπάρχουν γραμμένες εκεί, για να φρεσκάρουν τη μνήμη του. Πώς θα μπορούσε ο πολύπλοκος κόσμος των εργασιών με τις καταστάσεις, τις

αποδειξεις, τα γράμματα κτλ. να λειτουργήσει χωρίς την απέραντη «τράπεζα της μνήμης»;

Εκτός από αυτές τις πρακτικές λειτουργίες της καταγραφής και αποθήκευσης, η γραφή βοηθάει να πραγματοποιείται η αμέτρητη συλλογή των λογοτεχνημάτων όλου του κόσμου και όλων των εποχών — ποιημάτων, μυθιστορημάτων, διηγημάτων, δοκιμίων, θεατρικών έργων. Στη λογοτεχνία η γραφή γίνεται μια μορφή τέχνης. Προσφέρει έναν τρόπο έκφρασης και δημιουργίας. Η γραμμένη λέξη είναι το ακατέργαστο υλικό για τον λογοτέχνη όπως ακριβώς τα χρώματα για το ζωγράφο, οι νότες για το μουσικό και το μάρμαρο ή το μέταλλο και το ξύλο για το γλύπτη. Με αυτό το ακατέργαστο υλικό ο λογοτέχνης διασκεδάζει, εμπνέει και πλουτίζει το πνεύμα του αναγνώστη.

Βλέπουμε λοιπόν ότι η γραφή είναι μια από τις μεγαλύτερες και τις πιο σπουδαίες επινοήσεις του ανθρώπου. Ακόμη και σήμερα, παρά τα μαγνητόφωνα και τα άλλα ηλεκτρονικά θαύματα που καταγράφουν, μεταβιβάζουν και αναπαρασταίνουν τους ήχους της ομιλίας, η γνώση της αποτελεσματικής επικοινωνίας με το γραπτό λόγο παραμένει μια από τις πιο σπουδαίες δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσουν όλοι οι άνθρωποι. Στις επόμενες σελίδες θα μάθουμε τις δεξιότητες που θα μας βοηθήσουν να γίνουμε καλοί συγγραφείς. Δεν μπορούμε να γράφουμε το ίδιο εύκολα όσο μιλάμε. Όμως ίσως ξέροντας γιατί το γράψιμο δεν είναι εύκολο, να κατορθώσουμε να το κάνουμε πολύ πιο εύκολο από πριν.

#### 4. Η έκθεση

Η σπουδαιότητα του γραπτού λόγου μας επιβάλλει όχι μόνο να γράφουμε σωστά τις λέξεις και να σχηματίζουμε καλοδομημένες προτάσεις, αλλά ιδιαίτερα να μάθουμε να εκμεταλλευόμαστε τις συμβάσεις της συγγραφικής τέχνης που βοηθούν στην αποτελεσματική μετάδοση πληροφοριών, σκέψεων, συναισθημάτων κτλ. μέσα σε ένα πιο σύνθετο πλαίσιο, όπως είναι η παράγραφος και η έκθεση.

Πολλά από αυτά που έχουμε μάθει για τις παραγράφους έχουν εφαρμογή και στην έκθεση ως όλο. Η παράγραφος αποτελείται από προτάσεις που συνδέονται στενά μεταξύ τους στο επίπεδο του νοήματος· η έκθεση σχηματίζεται από συσχετιζόμενες μεταξύ τους παραγράφους. Όπως η παράγραφος έτσι και η έκθεση εστιάζεται πάνω σε μια απλή ιδέα που συνήθως διατυπώνεται κοντά στην αρχή.

Επειδή μια έκθεση αποτελείται από αρκετές παραγράφους, είναι εύλογο ότι το θέμα της θα πρέπει να εκθέτεται πιο εκτεταμένα και με μεγαλύτερη πληρότητα από ό,τι σε μια παράγραφο. Συνήθως η έκθεση ασχολείται με μια ιδέα που έχει διάφορα μέρη και που το καθένα τους μπορεί να τα εξετάζεται μέσα σε μια ξεχωριστή παράγραφο. Π.χ. μια έκθεση που συγκρίνει τα ατομικά με τα ομαδικά σπόρ μπορεί να έχει δύο παραγράφους, μια για το κάθε είδος. Επίσης, μια έκθεση με θέμα την απροσεξία ως αιτία ατυχημάτων μπορεί να έχει μια παράγραφο για ατυχήματα που συμβαίνουν στο σπίτι, άλλη για ατυχήματα στην εθνική οδό, άλλη για ατυχήματα στη θάλασσα κ.ο.κ. Συνήθως η έκθεση έχει μια σύντομη εισαγωγική παράγραφο που εκθέτει το θέμα. Μπορεί ακόμη να έχει μια σύντομη επιλογική παράγραφο που συνοφίζει ό,τι έχει αναπτυχθεί, με τον ίδιο τρόπο που η πρόταση κατακλείδα συνοφίζει το περιεχόμενο μιας παραγράφου.

Σε άλλη ευκαιρία θα δούμε περισσότερα για το περιεχόμενο και την τεχνική των εκθέσεων.

## ΓΙΑ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

- Α. Τι είναι επαρκής ανάπτυξη και πώς πετυχαίνεται;  
 Β. Ποιά είναι τα συστατικά του ΡΣ (ρηματικού συνόλου);  
 Γ. Τι είναι οι κανόνες επαναγραφής;  
 Δ. Τι είναι πυρηνική πρόταση;  
 Ε. Ποιές είναι οι κυριότερες μορφές επικοινωνίας; Ποιές οι ομοιότητες και ποιές οι διαφορές τους;  
 ΣΤ. Ποιά η σπουδαιότητα του γραπτού λόγου;  
 Ζ. Τι είναι έκθεση; Ποιά η σημασία της;

## ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΑΣΚΗΣΗ

- Α. Η παρακάτω παράγραφος δεν έχει επαρκή ανάπτυξη. Αφού τη διαβάσετε, εξηγήστε (1) πώς το καταλάβατε; (2) Τι θα προσθέτατε, για να αναπτυχθεί επαρκώς;

*Από φυσική και ψυχική άποψη οι γυναίκες είναι ίσες με τους άντρες. Έχει παρατηρηθεί ότι κάτω από τις βαριές συνθήκες του αποκλεισμού και των βομβαρδισμών, μέσα στα φριχτά στρατόπεδα συγκέντρωσης και τις όμοιες σκληρές συνθήκες οι γυναίκες άντεξαν εξίσου καλά με τους άντρες.*

- Β. Κάντε ένα πείραμα μεταβιβάζοντας μια πληροφορία προφορικά από τον ένα συμμαθητή σας στον άλλο. Γράψτε το μήνυμά σας σ' ένα χαρτί και παραδώστε το σε κάποιον συμμαθητή σας. Αυτός να διαβάσει φιθυριστά το περιεχόμενο σε άλλο συμμαθητή του. Αυτός πάλι να φιθυρίσει ό,τι άκουσε στον επόμενο, ώσπου να πάρουν και να επαναλάβουν όλοι οι μαθητές το μήνυμα. Ο τελευταίος να το επαναλάβει φωναχτά. Έπειτα διαβάστε το μήνυμα από το χαρτί. Συζητήστε το αποτέλεσμα του πειράματος.

## ΓΡΑΠΤΗ ΑΣΚΗΣΗ

- Α. Γράψτε από μια παράγραφο επαρκώς αναπτυγμένη βασισμένοι πάνω στις παρακάτω θεματικές προτάσεις:
1. Η θέα από το παράθυρό μου είναι μαγευτική.
  2. Η θέα από το παράθυρό μου είναι απογοητευτική.
  3. Οι νέοι είναι ώριμοι να ψηφίζουν από τα 18 τους χρόνια.
- Β. Σχηματίστε δεκαπέντε διαφορετικές προτάσεις υποκαθιστώντας λέξεις και σύμβολα στην ακόλουθη σειρά. Πρώτα γράψτε το σύμβολο· έπειτα, κάτω από αυτό, την πρόταση. Σας δίνονται οι πρώτες δυο προτάσεις:

(Π) + Ο + Χ + Ρήμα

Κάθε άνθρωπος εργάζεται

( ) κάποιος γελάει

**ΓΙΑ ΕΠΕΚΤΑΣΗ ΤΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ ΣΑΣ**

- A. Ο άνθρωπος επινόησε πολλούς τρόπους επικοινωνίας εκτός από την ομιλία και το γράψιμο. Ένας από αυτούς είναι και τα σήματα της τροχαίας (Εξηγήστε γιατί). Να βρείτε και άλλες μεθόδους επικοινωνίας. Κατατάξτε τις σε δυο κατηγορίες: (1) σε κείνες που σχετίζονται πιο στενά με την ομιλία και (2) σε κείνες που σχετίζονται πιο στενά με το γράψιμο. Τα σήματα της τροχαίας σχετίζονται αμεσότερα με το γράψιμο, γιατί είναι οπτικά σύμβολα. Οι ήχοι της σάλπιγγας σχετίζονται πιο άμεσα με την ομιλία, γιατί μεταβιβάζουν μηνύματα με ήχους.
- B. Δεν μπορείτε να γράφετε με τον ίδιο τρόπο που μιλάτε. Η καλή ομιλία δε σημαίνει καλό γράψιμο. Αποδείξτε το μαγνητοφωνώντας μια διήγηση γνωστού σας, χωρίς να το ξέρει. Έπειτα απομαγνητοφωνήστε την και συγκρίνετε το αποτέλεσμα με ένα γραπτό κείμενο με το ίδιο περίπου περιεχόμενο.

Κυκλοφορούν  
σε ανατύπωση τα τεύχη 1-12, 16, 18, της ΝΕΑΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ  
και  
τα τεύχη 1, 2, 3 της ΓΛΩΣΣΑΣ



## Η «ΥΠΕΡΚΑΘΑΡΕΥΟΥΣΑ» ΤΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ

Είναι γνωστό ότι παλιότερα, και πιο πολύ τον περασμένο αιώνα, αυτό το γλωσσικό ιδίωμα που το ονόμαζαν καθαρεύουσα, ήταν ένα ανομοιομορφο κι ανισόπεδο κύκλωμα εκφραστικών υποομάδων που ο μοναδικός όρος αναφοράς τους στρεφόταν αταλάντευτα προς την αρχαία ελληνική γλώσσα. Ανάμεσα στις ομάδες αυτές ήταν κι εκείνοι που έγραφαν επιδιώκοντας τη λεκτική κυρίως αλλά και τη δομική προσέγγιση προς τα αρχαία. Τώρα και αρκετό καιρό εμφανίστηκε στο χώρο της δημοτικής το ίδιο περίπου φαινόμενο με κέντρο βάρους την υφολογική μετατροπή του λόγου και τη χρησιμοποίηση λέξεων με αλλοιωμένο το εννοιολογικό τους περιεχόμενο — ένα είδος μεταφορικής χρησιμοποίησής τους όχι και τόσο παραδεκτής — και με όρο αναφοράς (τώρα) τη λαϊκή γλώσσα και την εφαρμογή ορισμένων κανόνων, ακόμα κι εκεί που η χρήση τους παραμέρισε τουλάχιστο στις λέξεις που έρχονται από τις πηγές της γλώσσας μας ή όπως αλλιώς την είπαν — μεταγλώσσα. Παλιότερα χρησιμοποιήσαν τον όρο λόγια δημοτική, αλλά δεν εννοούσαν αυτή την ιδιομορφία: εννοούσαν το δεύτερο γλωσσικό επίπεδο της καλλιιεργημένης γλώσσας στη λογοτεχνία, στην επιστήμη, στον προφορικό λόγο των αναπτυσσόμενων κοινωνικών ομάδων — όχι τους ιδιαίτερους κώδικες της καθέμιας, αλλά το γενικό ιδίωμα που ήταν κοινό σ' όλες.

Δεν πρόκειται λοιπόν γι' αυτό, αλλά για ένα «περίεργο» φαινόμενο που οφείλεται ίσως ως ένα σημείο στην εφτάχρονη δικτατορία, τότε που στην αρχή στήσανε τα πάντα, για ν' αναθαρρήσουν μετά και ν' αρχίσουν δελά πρώτα κι ύστερα πιο τολμηρά να κυκλοφορούν αρκετές εκδόσεις που ήταν ολοφάνερα αντιδικτατορικές, αλλά δε μπορούσε εύκολα να τις κατηγορήσεις από τα γραφόμενα τουλάχιστο. Όμως όσοι έγραφαν τότε, φρόντιζαν ν' αποσκεπάσουν τις σκέψεις τους με εκφράσεις συμβολικές ή μεταφορικές ή κάπως σβυλικές ή δίσημες ή τουλάχιστο αμφιλεγόμενες ή ετεροχρονισμένες σε μιαν ιστορική αοριστολογία πολύ διαφανή βέβαια, αλλά δυσκολοκατηγόρητη. Έτσι δημιουργήθηκε ένας τρόπος έκφρασης συνήθης σε ανελεύθερες καταστάσεις και δηλωτικός μιας στάσης. Αυτός ο τρόπος όμως φαίνεται ότι είχε τη συνέχειά του.

Οι αντικαταστάσεις ήταν εύκολες: στη θέση της δικτατορίας μπήκε το κατεστημένο και στη θέση του «κρυφού» γλωσσικού οργάνου μια ιδιόλεκτος που συνέχιζε την προηγούμενη με εκφραστικές μορφές εξελιγμένες προς μια συμβολική ή παραενοιολογική διάσταση που παραμερίζει την ακρίβεια και τη σαφήνεια του εκφραστικού της γλώσσας μας.

Φυσικά δε θα ισχυριστώ ότι το μόνο αίτιο αυτού του φαινομένου ήταν η δικτατορία, γιατί μια τέτοια άποψη θα ήταν τουλάχιστο ανιστόρητη, ιδιαίτερα για τη μεταδικτατορική περίοδο. Αυτό το φαινόμενο το συναντούμε συχνά σε λογοτεχνικά ή πολιτικοκοινωνικά περιοδικά ή στον τύπο ή σε βιβλία (δε θα αναφέρω ονόματα τώρα εδώ, αλλά μόνο ένα σχόλιο της κ. Φραγκουδάκη στον ΠΟΛΙΤΗ τ. 63 με τίτλο «Γλώσσα και κρίση των ιδεών», όπου θα ήθελα να παρατηρήσω ότι δεν είναι μόνο «στις σύγχρονες ανεπτυγμένες οικονομικά κοινωνίες (που) η εξουσία είναι όλο και πιο κορβολογική», στηρίζεται στη γνώση και στο νόμο», αφού είναι γνωστό ότι στην Αρχαία Ελλάδα ο νόμος ήταν «βασιλεύς» και η πλατωνική οργάνωση του κράτους στηρίζεται ακριβώς στη γνώση και το νόμο. Στο σχόλιο αυτό λοιπόν επιχειρείται μια ερμηνεία του φαινομένου αυτού αρκετά ακουδεκτά, με κεντρική θέση ότι η *ιδιαιτερότητά του βρίσκεται στη μορφή κι όχι στο περιεχόμενο*).

Πραγματικά όλη αυτή η προσπάθεια στρέφεται προς τη μορφή, γιατί μόνο σ' αυτή μπορούν να παίζουν το παίρνιδι τους της σύμφυτης ιδεών, εννοιών, παραστάσεων με λέξεις ιδιόρρυθμες και σύνταξη μη δόκιμη. Όμως δε μπορεί όλη αυτή η αναταραχή του λόγου να μην επηρεάσει και το περιεχόμενο που τελικά είναι ασαφές, αβρίστο και άκαρπο, χωρίς σήματα που μπορεί να προκαλέσουν συν-ζήτηση ή διάλογο ή αντιδράσεις. Τίποτα δεν επιστρέφει από την αντικυρήνη όχθη, παρά μόνο η σιωπή και η απομόνωση.

Θα έλεγα ότι αυτός ο μαυρισμός (επιδήτωση;) δεν είναι φαινόμενο αποκλειστικό μιας ομάδας, μέλο του κυριαρχεί σχεδόν στους πνευματικούς ανθρώπους μιας ορισμένης ιδεολογίας, αλλά γενικότερα, που καλύπτει κι άλλες ομάδες-ησίδες από διάφορους χώρους, αφού στα γραφτά όλων

αυτών παρουσιάζεται κι άλλο ένα σύμπτωμα: το απίθανο ανακάτωμα τύπων, φράσεων, εκφράσεων ανόμοιας γραμματικά προέλευσης που προκαλούν μιαν αίσθηση αβεβαιότητας για ό,τι θεωρείται γραμματικά ή εκφραστικά ή υφολογικά ορθό. Βέβαια όσα γράφονται εδώ, δεν έχουν με κανένα τρόπο την πρόθεση να καταδικάσουν, αλλά να εκφράσουν μόνο μιαν ήρεμη αποδοκιμασία. Γιατί το πρόβλημα είναι περίπλοκο, χρειάζεται έναν κοινωνιολόγο της Γλώσσας για να βρει τα αίτια, να τα καταγράψει και να τα ερμηνεύσει έτσι που να μπορούμε να προχωρήσουμε σε μιάν ορθή αξιολόγηση του προβλήματος. Γιατί υπάρχει, ως διάσταση άλλη, και η άποψη: ποιός ξέρει αν αυτοί οι άνθρωποι δεν είναι οι πρόδρομοι του μέλλοντος, μια και σίγουρα είναι «ταραξίες» με την ανορθόδοξη τακτική τους που μας αναγκάζουν να προβληματιστούμε το λιγότερο;

## ΣΥΓΧΥΣΗ ΚΑΙ ΤΑΡΑΧΗ

Σημειώσαμε και σε προηγούμενο τεύχος την κατάσταση σύγχυσης που επικρατεί στις μέρες μας και στον προφορικό και στο γραπτό λόγο.

Εκεί που ακούς λ.χ. τα νέα από την τηλεόραση παίρνει το αυτί σου λέξεις που τις τονίζουν στην προπαράληψουσα, ενώ η χρήση καθιέρωσε τον τονισμό τους στην παραλήγουσα ή που υπάρχει επιτέλους κι ένας κανόνας της Γραμματικής γι' αυτές: άκουσα ακόμα και την ονομαστική μιας μετοχής σε όντας: είδα γραμμένο κι ένα καλέσμα (!) για μια δημόσια συγκέντρωση ή μερικούς να επιμένουν στην κατάληξη -ι αντί -η ή ρήματα σε τύπους απαρχαιωμένους ή περιόδους σχοινοτενείς με δομή καθαρευουσιάνικη ή χρησιμοποίηση λέξεων που τις ονόμασαν «απολιθώματα» ή «δάνεια» για ευκολία τους κτλ. Τώρα εισβάλλουν στο διδακτικό χώρο και νεότευκτοι τρόποι διδασκαλίας της γλώσσας χωρίς κάποια δοκιμή, όσο ξέρω.

Έτσι μου δημιουργείται αυθόρμητα στο νου το έρωτημα: τι θέλουμε να μάθουν τα παιδιά και πως πρέπει να το μάθουν:

Θα δεχτώ βέβαια ότι υπάρχει μια επιστήμη που μελετά τη γλώσσα και βρίσκεται σε κάποιο σημείο εξέλιξης κι αυτή και οι συγγενείς της επιστήμης. Το πρόβλημα ήταν πάντα κι εξακολουθεί να είναι πως οι θέσει των επιστημών αυτών θα περάσουν στην εκπαίδευση. Και είναι πολύ σημαντική υπόθεση η γλωσσική κατάρτιση των μαθητών για να την αφήσουμε στους γλωσσολόγους μόνο.

Η διδασκαλία ενός μαθήματος στο σχολείο είναι μια πολυδιάστατη «επιχείρηση» που οφείλει προσαρμογή των «κανόνων» της προς τα σχολικά επίπεδα της μάθησης με μιαν απλουστευτική διαδικασία που δε ζημιώνει το καίριο, αλλά παραμερίζει τις αιτιολογημένες και μη δημιουργικές λεπτομέρειες, δίνοντας τις μεγάλες γραμμές των γνώσεων και αφήνοντας περιθώρια ή προκαλώντας με τον τρόπο προσφοράς τους την ανάπτυξη των δεξιοτήτων που πρέπει το σχολείο να καλλιεργήσει.

Το σχόλιο αυτούτου αφορμήθηκε από τρία σημεία: την παραδοσιακή γλωσσική διδασκαλία, τη στροφή της όπως διαγράφεται στις τελευταίες οδηγίες του ΚΕΜΕ και τις νέες μεθοδεύσεις σύμφωνα με τις σύγχρονες γλωσσολογικές θεωρίες. Την πρώτη την ξέρουν όλοι οι εκπαιδευτικοί, τη δεύτερη τη δοκιμάζουν —δεν είμαι σε θέση να αξιολογήσω α) το βαθμό κατανόησης της από τους διδάσκοντες και β) το βαθμό επιτυχίας της —την τρίτη ετοιμάζονται να τη διακινήσουν με το γνωστό τρόπο — οδηγίες, σεμινάρια ίσως, εγκυκλίους κτλ.

Και το ερώτημα παραμένει: τι θέλουμε να διδάξουμε στα παιδιά;

Κ. Ν. ΠΑΠΑΝΙΚΟΛΑΟΥ

## ΕΠΙΚΑΝΘΕΙΣ ΚΑΙ ΑΠΟΣΤΡΟΦΕΣ

Στη λεγόμενη «Μεγάλη Γραμματική του Μ. Τριανταφυλλίδη», 8539, ορίζεται ρητά ότι η κατάληξη των ισοσύλλαβων αρσενικών σε -ος στην κλητική του ενικού είναι -ε (π.χ. γιατρέ, στρατηγέ) και δηλώνονται οι περιπτώσεις που χρησιμοποιείται η κατάληξη -ο (π.χ. Αλέκο, γέρο, Μανολιό). Τώρα τελευταία όμως γίνεται στα μέσα ενημερώσεως μια προσπάθεια να χρησιμοποιούνται στην κλητική τύποι σε -ο: θείο, δημοσιογράφο. Ίσως γιατί οι τύποι αυτοί θεωρούνται «λαϊχότεροι». Θα πρέπει λοιπόν να αλλάξουν και οι κλητικές οι συνηθισμένες στον καθημερινό λόγο, όπως: συμπεθερε, κύριε Αγγελόπουλε, καλέ, ουρανό, άπιστε, σκληρέ, διά(β)ολε, δήμαρχε, Όλυμπε, κ.ά.π.; Ο, θεέ μου! Μα και αυτό το λαϊκότερο «ρε» («ρε φίλε») από μια τέτοια κλητική προέρχεται (μωρέ > βρε, μπρε, υρέ > ρε).

ΑΝΤ. Η. ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ

Η ΓΛΩΣΣΑ έχει ως στόχο της την ευρύτερη, αλλά πιο πολύ τη  
σχολική γλωσσική παιδεία.



---

Στο επόμενο τεύχος θα δημοσιευτούν οι ακόλουθες εργασίες:

*S. Pit Corder, Η γλώσσα ως σύστημα συμβόλων.*

*P. Herriot, Η επικοινωνία ως διαδικασία.*

*Z. Σιαφλέκη, Η γλώσσα, η μετάφραση και οι συγκρίσεις στη λογοτεχνία.*

*Γ. Δημητράκου, Διδακτική και μεθοδολογία του γλωσσικού μαθήματος.*

*Ευστ. Γ. Δημητρόπουλον, Η ελληνική γλώσσα της τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης, κτλ.*

---

Και η ΓΛΩΣΣΑ θα βασιστεί κυρίως στην υποστήριξη των εκπαι-  
δευτικών



---

Το επόμενο τεύχος θα κυκλοφορήσει το Μάιο

---

Φωτοσύνθεση: «Πορεία» Σόλωνος 77 τηλ. 3631622

# 685.84.4

Κεντρική διάθεση:  
Βιβλιοπωλείο Γρηγόρη  
Σόλωνος 71  
τηλ. 3629684

Δρχ. 200