

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

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



ΙΔΡΥΤΗΣ: Κ. Ν. ΠΑΠΑΝΙΚΟΛΑΟΥ
ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΥΝΤΑΞΗΣ: Ι. Ν. ΜΠΑΣΛΗΣ

Σ' ΑΥΤΟ ΤΟ ΤΕΥΧΟΣ ΓΡΑΦΟΥΝ:

Άννα Διαμαντοπούλου
Μαρίζα Φουντοπούλου
Βασίλειος Κωτούλας

Αθανάσιος Μιχάλης
Θανάσης Νάκας
Έλενα Κοτσακίδη

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ: Άννα Ιορδανίδου, Ι. Ν. Μπασλής,
Γ. Χ. Σακελλαριάδης, Αν. Η. Σακελλαρίου

Συνέντευξη της επιτρόπου στην Ευρωπαϊκή Ένωση
Άννας Διαμαντοπούλου

ΕΤΟΣ ΕΙΚΟΣΤΟ ΔΕΥΤΕΡΟ **56**

ΑΘΗΝΑ ΑΝΟΙΞΗ 2003

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 του περιοδικού ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

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



ΕΤΟΣ ΕΙΚΟΣΤΟ ΔΕΥΤΕΡΟ **56**

ΑΘΗΝΑ ΑΝΟΙΞΗ 2003

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 του περιοδικού ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

ΕΚΔΟΣΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ «ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ»

ΓΡΑΦΕΙΑ: Σόλωνος 77, Αθήνα τ.τ. 10679, ΑΘΗΝΑ, τηλ. (210) 3636007

ΣΥΝΔΡΟΜΕΣ:	Εσωτερικού	: € 8
	Κύπρου	: € 9
	Ευρώπης	: € 9
	Αμερικής	: € 11
	Τραπεζών-Οργανισμών	: € 11
	Φοιτητών-Σπουδαστών	: € 5

Τα κείμενα που έχουν υπογραφή εκφράζουν τις απόψεις των συγγραφέων.

Η επιλογή της ύλης γίνεται από επιτροπή.

Η *Γλώσσα*, όπως και η *Νέα Παιδεία*, δεν είναι κερδοσκοπική έκδοση.

Η *Γλώσσα* εκδίδεται δύο φορές το χρόνο.

Υπεύθυνος σύμφωνα με το νόμο: Ι. Ν. Μπασλής, Ευβοίας 10α, Χαλάνδρι 15231

Για πληροφορίες: Τηλ. (210) 3636007
Τετάρτη 10-12 π.μ. και
Δευτέρα - Παρασκευή 5.30-8.30 μ.μ.

GLOSSA

Periodical review of linguistic problems

Address: Solonos 77, 10679 Athens, Greece

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΜΜΕ και Γλώσσα	σελ. 5
Άννα Διαμαντοπούλου, Η ελληνική γλώσσα στη διευρυμένη Ευρωπαϊκή Ένωση	» 7
Μαρίζα Φουντοπούλου, Η γλωσσική εμπειρία του μαθητή: Μάθηση και διδασκαλία	» 12
Βασίλειος Κωτούλας, Φωνημική επίγνωση και εκδήλωση αναγνωστικών δυσκολιών	» 29
Αθανάσιος Μιχάλης, Το γλωσσικό λάθος και η διδακτική αντιμετώπισή του	» 51
Θανάσης Νάκας, Πως ορίζουν τα παιδιά τις λέξεις	» 70
Έλενα Κοτσακίδου, Η λεξιλογική έκρηξη στα ελληνικά. Πρώτα ευρήματα από τρία ελληνόπουλα	» 85

ΜΜΕ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΑ

Στο σχολείο γίνεται μια οργανωμένη και συστηματική προσπάθεια να καλλιεργηθεί η γλωσσική ικανότητα των μαθητών τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο. Η γλωσσική αυτή επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών καλλιεργείται όχι μόνο με το μάθημα της γλώσσας, αλλά και με το σύνολο των μαθημάτων (φυσική, ιστορία, γεωγραφία κ.λπ.) και των δραστηριοτήτων, στις οποίες εμπλέκονται οι μαθητές. Πολλοί συχνά διάφοροι σχετικοί και προπαντός άσχετοι ασκούν οξύτατη κριτική στα προγράμματα σπουδών, στα βιβλία, κυρίως γλωσσικής διδασκαλίας, και στη διδακτική μεθοδολογία, που εφαρμόζουν δάσκαλοι και φιλόλογοι στη διδασκαλία της γλώσσας. Η αρνητική αυτή κριτική, συνήθως, δεν έχει επιστημονική βάση και τα κίνητρα είναι εξωεπιστημονικά ή πολιτικά.

Η γλώσσα όμως των μαθητών δεν καλλιεργείται μόνο στο σχολείο. Ο προφορικός μάλιστα λόγος θα έλεγε κανείς ότι καλλιεργείται περισσότερο έξω από το σχολείο. Ισχυρά γλωσσικά πρότυπα, που ασκούν επιρροή στη γλώσσα των μαθητών, είναι για το γραπτό λόγο οι εφημερίδες και τα περιοδικά –στα αγόρια μάλιστα οι αθλητικές εφημερίδες–, ενώ για τον προφορικό η τηλεόραση. Οι «αστέρες» της τηλεόρασης, από τους εκφωνητές ειδήσεων μέχρι τους σχολιαστές ποδοσφαιρικών αγώνων αποτελούν για το παιδί όχι μόνον πρότυπα γενικότερης συμπεριφοράς, αλλά και ειδικότερα πρότυπα γλωσσικής συμπεριφοράς. Αλλά η ποιότητα του λόγου του συνόλου σχεδόν από τους αστέρες αυτούς είναι πρότυπο προς αποφυγήν μάλλον παρά για μίμηση.

Αν παρακολουθήσει κανείς το λόγο που εκφέρουν κατά τις διάφορες συνεντεύξεις, συζητήσεις, παιχνίδια κλπ. οι διάφοροι «αστέρες και αστερίσκοι» της τηλεοπτικής νεοελληνικής κοινωνίας, θα διαπιστώσει τον υψηλό βαθμό κακοποίησης της γλώσσας. Στο σχολείο δεν υπάρχει μαθητής, που να χρησιμοποιεί τόσο κακοποιημένα το λόγο. Οι μαθητές (παρά τα όσα λέγονται) χρησιμοποιούν ελληνική γλώσσα κι όχι τη μιζοβάρβαρη ελληνική, που χρησιμοποιούν οι αστέρες και αστερίσκοι της τηλεοπτικής μας κοινωνίας. Οι ορθοί χρήστες της γλώσσας είναι λίγοι, και δεν ανατρέπουν την κατάσταση. Βέβαια ο λόγος που εκφέρεται στην κρατική τηλεόραση στο σύνολό του δεν

έχει σχέση με την παραπάνω εικόνα. Ποιο παιδί όμως βλέπει κρατική τηλεόραση!

Κι ενώ οι επικριτές της σχολικής γλωσσικής παιδείας ασκούν οξύτατη κριτική ακόμη και στους ίδιους τους μαθητές για τη γλωσσική τους ικανότητα, χρησιμοποιώντας μάλιστα τα ΜΜΕ, δεν τολμούν ούτε καν να σχολιάσουν τη γλωσσική κακοδαιμονία της τηλεόρασης. Επίσης, μια από τις κοινωνικές γλωσσικές δεξιότητες, που θα πρέπει να κατακτήσει ένας μαθητής, είναι η δεξιότητα να διαλέγεται, να μπορεί δηλ. να συμμετέχει στη συζήτηση ενός θέματος τηρώντας ορισμένους κανόνες, που είναι αναγκαίοι για την ομαλή διεξαγωγή της συζήτησης. Δυστυχώς η δεξιότητα αυτή είναι δύσκολο να καλλιεργηθεί σε ικανοποιητικό βαθμό στις παρούσες συνθήκες, μολονότι και το πρόγραμμα σπουδών το προβλέπει και βιβλία υπάρχουν. Οι συζητήσεις που γίνονται στην τηλεόραση θα μπορούσαν ν' αποτελέσουν πρότυπο για τους μαθητές. Όμως οι συζητήσεις που παρακολουθούμε π.χ. εδώ και εννιά (9) μήνες να διεξάγονται σ' όλα τα κανάλια από τους ίδιους σχεδόν τηλεοπτικούς αστέρες, συνήθως δημοσιογράφους, δικηγόρους, πολιτικούς, που έχουν άποψη «διά παν το επιστητόν», μόνο μοντέλο διαλόγου δεν μπορεί να θεωρηθούν. Δεν υπάρχει γλωσσικός ή κοινωνικός κανόνας που να μην παραβιάζεται. Η προσβολή, η χυδαιολογία, η επιθετικότητα, η γλωσσική ασυναρτησία, η διακοπή του ομιλητή, είναι τα βασικά χαρακτηριστικά της συζήτησης, που καλείται ο νέος να έχει ως μοντέλο. Ότι και να διδάξει το σχολείο, μια τέτοια συζήτηση το ακυρώνει.

Είναι καιρός οι υπεύθυνοι των ΜΜΕ να συνειδητοποιήσουν ότι σήμερα έχουν την ίδια, αν όχι μεγαλύτερη, ευθύνη από το σχολείο για την καλλιέργεια της γλωσσικής ικανότητας των ελληνοπαίδων. Γι' αυτό και όσοι εμφανίζονται στην τηλεόραση θα πρέπει να είναι όχι μόνον ικανοί χρήστες της ελληνικής γλώσσας, αλλά και κάτοχοι κοινωνικών γλωσσικών δεξιοτήτων, όπως είναι η ικανότητα να συμμετέχει κανείς σε μια συζήτηση.

Παρακαλούνται οι κ.κ. συνδρομητές ν' ανανεώσουν τις συνδρομές τους για το 2003

Άννα Διαμαντοπούλου
Επίτροπος στην Ευρωπαϊκή Ένωση

Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ
ΣΤΗ ΔΙΕΥΡΥΜΕΝΗ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ

Το νομικό καθεστώς, η σημερινή κατάσταση, και οι προοπτικές

Διάλογος με τον Χρίστο Παπαρίζο

1. Χρίστος Παπαρίζος. – Ποιο είναι το θεσμικό καθεστώς των γλωσσών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και ποια η θέση της ελληνικής γλώσσας μετά τη Συνθήκη του Μάαστριχτ (1992);

Άννα Διαμαντοπούλου. – «Η Ευρωπαϊκή Ένωση αναγνωρίζει ότι η γλωσσική ποικιλομορφία αποτελεί ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της και σπουδαίο πολιτιστικό αγαθό. Έτσι, η νομοθεσία της Ευρωπαϊκής Ένωσης κατοχυρώνει την ύπαρξη 11 επίσημων και ισότιμων γλωσσών. Ειδικότερα, στο Άρθρο 53 της Συνθήκης για την Ευρωπαϊκή Ένωση αναφέρεται ότι η εν λόγω Συνθήκη συντάσσεται και στις 11 επίσημες γλώσσες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και τονίζεται ότι “όλα τα κείμενα είναι εξίσου αυθεντικά”. Το Άρθρο 21 της Συνθήκης περί Ιδρύσεως της Ευρωπαϊκής Κοινότητας (1999) κατοχυρώνει τόσο το δικαίωμα των πολιτών της Ένωσης να απευθύνονται γραπτώς στη γλώσσα τους στα ευρωπαϊκά όργανα, όσο και την υποχρέωση των τελευταίων να απαντούν στη γλώσσα του αποστολέα. Ρητή αναφορά στην υποχρέωση αυτή γίνεται και στον Κώδικα Χρηστής Διοικητικής Συμπεριφοράς των υπαλλήλων της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Τέλος, στη Λευκή Βίβλο για την Ευρωπαϊκή Διακυβέρνηση (Ιούλιος 2001) και συγκεκριμένα στην προσπάθεια να γίνει διαφανέστερος ο τρόπος που εργάζεται η Ευρώπη, επισημαίνεται ότι η πληροφορία σχετικά με ευρωπαϊκά θέματα πρέπει να “διατίθεται σε όλες τις γλώσσες της Ένωσης, αν η Ένωση θέλει να περιλάβει μεγάλο ποσοστό του πληθυσμού

της”. Τη σημασία που αποδίδεται στο θέμα των γλωσσών καταδεικνύει και το γεγονός ότι οποιαδήποτε τροποποίηση του γλωσσικού καθεστώτος της Ένωσης προαπαιτεί απόφαση του Συμβουλίου που λαμβάνεται με ομοφωνία».

2. X. Π. – Με τη διεύρυνση που αποφασίστηκε στην Κοπεγχάγη το 2002 ο αριθμός των επίσημων γλωσσών της Ευρωπαϊκής Ένωσης σχεδόν διπλασιάζεται, ενώ πολλαπλασιάζονται τα μεταφραστικά ζεύγη και, συνακόλουθα, τα προβλήματα. Υπάρχει στην Κοινότητα σχέδιο μιας σφαιρικής αντιμετώπισης των συνεπειών της διεύρυνσης στις γλώσσες; Η ελληνική πλευρά, ειδικότερα, έχει ανάλογη, συγκροτημένη γλωσσική πολιτική;

A. Δ. – «Η προσχώρηση δέκα νέων κρατών μελών τον Μάιο του 2004 θα έχει ως αποτέλεσμα τον σχεδόν διπλασιασμό του αριθμού των επίσημων γλωσσών της Ένωσης. Σε επίπεδο ευρωπαϊκών οργάνων, αυτό αποτελεί μια άνευ προηγουμένου διοικητική και υλικοτεχνική πρόκληση. Για το λόγο αυτό, στη Σεβίλλη (Ιούνιος 2002), το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο ζήτησε από το Συμβούλιο “να μελετήσει το ζήτημα της χρήσης των γλωσσών στην προοπτική μιας διευρυμένης Ένωσης, καθώς και τα πρακτικά μέσα για τη βελτίωση της σημερινής κατάστασης χωρίς να τίθενται υπό αμφισβήτηση οι βασικές αρχές”. Επακολούθησε μια πρώτη έκθεση (Δεκέμβρης 2002) που επισημαίνει τα προβλήματα που θα δημιουργηθούν και προτείνει τρόπους επίλυσής τους χωρίς όμως να θέτει υπό αμφισβήτηση το πλήρες γλωσσικό καθεστώς. Μια ενδιαφέρουσα πρόταση αφορά την εισαγωγή κάποιας μορφής συστήματος “ο αιτών πληρώνει” στα πλαίσια του προϋπολογισμού του Συμβουλίου. Αυτό σημαίνει ότι θα προβλεφθούν για κάθε κράτος μέλος, ισόποσα κονδύλια στα πλαίσια του προϋπολογισμού του Συμβουλίου. Στην περίπτωση αυτή, τα κράτη μέλη θα χρεώνονται βάσει των αιτημάτων διερμηνείας σε δίκαιη βάση (π.χ. ανάλογα με το μερίδιο των συνεισφορών τους στον προϋπολογισμό του Συμβουλίου), με το κίνητρο ότι τα τυχόν ποσά που δεν θα χρησιμοποιούνται θα επιστρέφονται στο οικείο κράτος μέλος. Οι τυχόν απαιτήσεις πέραν του εθνικού κονδυλίου θα πρέπει να χρηματοδοτούνται με πρόσθετη εισφορά του οικείου κράτους μέλους. Μια άλλη εναλλακτική δυνατότητα θα ήταν να προβλέπονται κονδύλια για κάθε γλώσσα, παρά για κάθε κράτος μέλος, στα πλαίσια του προϋπολογισμού του Συμβουλίου. Στην περίπτωση αυτή, θα χρεώνονται τα κράτη μέλη που θα ζητούν μία από τις επίσημες γλώσσες τους. Έτσι, εφόσον δεν ζητήσουν διερμηνεία σε μία από τις επίσημες γλώσσες τους, δεν θα βαρύνονται με το αντίστοιχο οικονομικό κόστος. Βέβαια, θα απαιτηθούν περαιτέρω διεξοδικές εργασίες προκειμένου να προσδιοριστεί η λειτουργικότητα ενός τέτοιου συστήματος».

2.1 X. Π. – Η ένταξη της Κύπρου ως ενιαίου κράτους στην Ευρωπαϊκή Ένωση και, αργότερα, της Τουρκίας συνεπάγονται αναγνώριση της τουρκικής ως επίσημης γλώσσας της Ένωσης και, συνεπώς, αναγνώριση της τουρκικής ως επίσημης γλώσσας μέσα στην ελληνική επικράτεια. Αυτό θα σημάωνε ελεύθερη χρήση της ελληνικής γλώσσας στην τουρκική επικράτεια και ελεύθερη, επίσης χρήση της τουρκικής στην ελληνική επικράτεια. Επιπλέον, ο πολλαπλάσιος αριθμός των τουρκόφωνων ομιλητών, η αναμενόμενη, σύμφωνα με έγκυρα στοιχεία, είσοδος πολλαπλάσιων μαζών πληθυσμού από την Τουρκία στην Ελλάδα· η προαγωγή της μιας από τις γλώσσες των μουσουλμάνων της Θράκης, της τουρκικής, σε επίσημη γλώσσα της Ελλάδας· η παρουσία –ήδη ενός ποσοστού αλλοδαπών στην Ελλάδα, που εγγίζει το 10%, το γνωστό δημογραφικό πρόβλημα της Ελλάδας κ.ά., οδηγούν στο ερώτημα: υπάρχει από ελληνικής πλευράς σχεδιασμός για την αντιμετώπιση των συνεπειών (θετικών ή αρνητικών) στην ελληνική γλώσσα από τα δικαιώματα ελεύθερης εγκατάστασης, κυκλοφορίας και επαφών με τους Τούρκους;

A. Δ. – «Η αναγνώριση της τουρκικής γλώσσας ως επίσημης γλώσσας της Ευρωπαϊκής Ένωσης θα γίνει μόνο εάν η Κύπρος ενταχθεί στην Ευρωπαϊκή Ένωση ως ενιαίο κράτος ή όταν η Τουρκία προσχωρήσει στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Αυτό δεν την καθιστά σε καμία περίπτωση επίσημη γλώσσα του ελληνικού κράτους. Εδώ θα ήθελα να διαχωρίσω το γλωσσικό ζήτημα από τις οποιεσδήποτε πολιτικές επιφυλάξεις που έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί σε συνάρτηση με το τουρκικό ζήτημα: η δημοκρατικά αποφασισμένη προσθήκη ακόμα μιας γλώσσας στη λίστα των επίσημων γλωσσών της Ένωσης, κάτι που προϋποθέτει και την εκπλήρωση πολύ συγκεκριμένων πολιτικών κριτηρίων από τη χώρα που θα προσχωρήσει, δεν είναι απειλή. Αντίθετα, είναι ένα λιθαράκι στο σεβασμό της πολιτισμικής και πολιτιστικής ποικιλομορφίας της Ευρώπης».

3. X. Π. – Ποιες είναι οι σχέσεις γλώσσας-κράτους-υπερεθνικών θεσμών σήμερα και στο ορατό μέλλον; Ποιες είναι οι δυνατότητες στήριξης της γλώσσας από το κράτος, σήμερα και αύριο, αν χρειαστεί; Το έθνος ως έννοια αντιμετωπίζεται στην Ευρωπαϊκή Ένωση όπως στις Η.Π.Α., ή σε γειτονικές μας χώρες, όπως στην Τουρκία και στις άλλες βαλκανικές; Ποια είναι η σχέση μεταξύ κυρίαρχου έθνους και εθνικών ή γλωσσικών μειονοτήτων;

A. Δ. – «Τα κράτη μέλη έχουν την αποκλειστική αρμοδιότητα για αποφάσεις που αφορούν το γλωσσικό καθεστώς εντός των συνόρων τους και επομένως δεν ισχύει η λεγόμενη «κοινοτική μέθοδος». Με άλλα λόγια, η Ένωση και οι

όποιοι υπερεθνικοί θεσμοί δεν συγκρούονται με τις επιμέρους εθνικές γλωσσικές πολιτικές. Στην Ευρώπη του 21ου αιώνα, με κοινό νόμισμα, ενιαία εσωτερική αγορά και αυξημένη κινητικότητα των εργαζομένων, η έννοια του έθνους δεν ταυτίζεται απόλυτα με αυτήν του κράτους. Χαρακτηριστικό είναι ότι σύμφωνα με ειδική έρευνα του Ευρωβαρόμετρου για τους Ευρωπαίους και τις γλώσσες, η Ελλάδα, η Ιταλία και η Πορτογαλία έχουν τα υψηλότερα ποσοστά ταύτισης της μητρικής γλώσσας με την εθνική (98,7%, 99,2% και 100% αντίστοιχως). Στο Λουξεμβούργο τα λουξεμβουργέζικα αποτελούν ξένη γλώσσα για το 19% του πληθυσμού, στις Κάτω Χώρες, η ολλανδική είναι ξένη γλώσσα για το 5,1% και στη Σουηδία το 4,9% δεν μιλούν σουηδικά ως μητρική τους γλώσσα. Άλλες χώρες, όπως το ΗΒ, η Αυστρία και η Ισπανία, τα ποσοστά αυτών που δηλώνουν την εθνική γλώσσα ως ξένη γλώσσα ανέρχονται σε 4,8%, 3,7% και 2,5% αντίστοιχα. Τα στοιχεία που προκύπτουν ενδεχομένως αντικατοπτρίζουν τη θέση περιφερειακών γλωσσών ή γλώσσες ατόμων που μετανάστευσαν πρόσφατα. Ως εκ τούτου, δεν μπορούν να ερμηνευθούν ως απειλή της εθνικής κυριαρχίας».

4. X. Π. – Ποιες είναι οι δυνατότητες και περιθώρια αποδοχής του δικαιώματος χρήσης της μητρικής γλώσσας και της αρμονικής συνεργασίας αλλόγλωσσων και αλλοεθνών κ.τ.ό. μέσα σε καθεστώς ελεύθερου ανταγωνισμού; Υπάρχει δυνατότητα και, ενδεχομένως, δικαίωμα μιας κυβέρνησης να εντάξει ή να αφομοιώσει με ειρηνικά μέσα μια αλλόγλωσση μειονότητα, όταν κρίνει ότι στο προβλέψιμο μέλλον μπορεί να ανατραπούν οι δημογραφικές ισορροπίες και να αντιμετωπίσει, πιθανόν, προβλήματα ασφάλειας ή εθνικής κυριαρχίας;

A. Δ. – «Σύμφωνα με το άρθρο 22 του Ευρωπαϊκού χάρτη των θεμελιωδών δικαιωμάτων “η Ένωση σέβεται την πολιτιστική, θρησκευτική και γλωσσική πολυμορφία”. Ο σεβασμός αυτός αποτελεί έναν από τους ακρογωνιαίους λίθους του ευρωπαϊκού οικοδομήματος και μεταφράζεται, όσον αφορά το τρίτο στοιχείο του, σε μια σειρά ενεργειών για την προστασία και προώθηση και προστασία των περιφερειακών και μειονοτικών γλωσσών και πολιτισμών. Οι γλώσσες που επιδιώκεται να επωφεληθούν από τις δραστηριότητες αυτές είναι αυτόχθονες γλώσσες που ομιλούνται παραδοσιακά από μέρος του πληθυσμού κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Είναι λοιπόν υποχρέωση και των επιμέρους κρατών μελών να σέβονται τα γλωσσικά δικαιώματα των κατοίκων τους αλλά και να ενεργούν σε τρόπο ώστε να διασφαλίζεται η σωστή εκμάθηση της επίσημης γλώσσας σε όλη την επικράτεια. Η παροχή δυνατότητας δωρεάν εκμάθησης της

Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΣΤΗ ΔΙΕΥΡΥΜΕΝΗ ΕΥΡΩΠΑΤΚΗ ΕΝΩΣΗ

επίσημης γλώσσας σε πρόσφυγες ή μετανάστες είναι αποτελεσματικό εργαλείο ταχείας κοινωνικής ένταξης των ομάδων αυτών στην κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα της χώρας υποδοχής».

5. X. Π. – Ποιες θα ήταν οι επιπτώσεις από την προαγωγή του καθεστώτος που διέπει σήμερα την αγγλική γλώσσα μέσα στην ελληνική επικράτεια, όπως π.χ. στην εκπαίδευση, στα θεσμικά όργανα (δικαστήρια), δημόσιες υπηρεσίες, ημικρατικούς οργανισμούς κ.ό.κ.; Υπάρχουν σκέψεις ή πολιτικές αντιμετώπισης των αρνητικών συνεπειών ή εκμετάλλευσής των θετικών;

A. Δ. – «Σε μια Ευρώπη όπου η κινητικότητα των εργαζομένων εντός των συνόρων της χώρας τους αλλά και μέσα στην Ένωση είναι πια μια πραγματικότητα, η ενδεδειγμένη εκμάθηση μιας τουλάχιστον ξένης γλώσσας αποτελεί όρο εκ των ων ουκ άνευ. Με στόχο την μεγιστοποίηση της απασχολησιμότητας και την καταπολέμηση της ανεργίας, τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών μελών οφείλουν να παρέχουν τη δυνατότητα αυτή στους πολίτες τους και ευκτέο είναι να μην υπάρχουν σοβαρές αποκλίσεις ως προς το επίπεδο εκμάθησης ξένων γλωσσών μεταξύ των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Εν πάση περιπτώσει, η παιδεία αποτελεί τομέα εθνικής αρμοδιότητας και εναπόκειται στα κράτη μέλη η επιλογή των μέσων υλοποίησης αυτού του στόχου. Η χρήση μιας δεύτερης γλώσσας, όπως η αγγλική για παράδειγμα, από ορισμένες υπηρεσίες της δημόσιας διοίκησης (πχ. εξυπηρέτησης μεταναστών) είναι πάγια πρακτική σε χώρες όπως η Σουηδία, χωρίς αυτό να σημαίνει την οποιαδήποτε προαγωγή της δεύτερης γλώσσας σε βάρος της επίσημης γλώσσας του κράτους. Άλλωστε, η κατά περίπτωση χρήση από το επίσημο κράτος μιας οιασδήποτε ξένης γλώσσας ως εργαλείου επικοινωνίας δεν την ανάγει και σε επίσημη γλώσσα του κράτους αυτού. Όσον αφορά την Ελλάδα, δεν ετέθη ποτέ θέμα τυπικής προαγωγής του στάτους μιας ξένης γλώσσας, και δη της αγγλικής έναντι της ελληνικής. Είναι απαραίτητη όμως η προαγωγή της ουσιαστικής γλωσσομάθειας για λόγους όχι μόνον προσωπικής επαγγελματικής εξέλιξης των πολιτών, αλλά και καλλιέργειας ενός πραγματικού αισθήματος ευρωπαϊκής ιδιγένειας».

Μαρίτσα Φουντοπούλου

Η ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ: ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ*

Ο 20ός αιώνας αποτελεί για την ιστορική εξέλιξη της παιδαγωγικής και διδασκτικής σκέψης χρονικό πλαίσιο αναπροσανατολισμού και αναδιατύπωσης των βασικών όρων έκφρασης της διδασκτικής διαδικασίας.

Ο χώρος του σχολείου αναδιοργανώνεται βάσει δημοκρατικών αρχών, όπως η ελευθερία έκφρασης και η χορήγηση ίσων για όλους τους μαθητές ευκαιριών η προσφορά του νέου γνωστικού αντικειμένου αξιοποιεί σύγχρονες διδασκτικές αρχές, όπως της εποπτείας και της καθοδηγούμενης αυτενέργειας· οι ρόλοι δασκάλου και μαθητή αναδιανέμονται με αποτέλεσμα το νέο επικοινωνιακό μοντέλο των δύο παραπάνω παραγόντων της διδασκαλίας να μετατρέπεται από «δασκαλοκεντρικό» σε «μαθητοκεντρικό»· τέλος, τα αγωγικά και διδασκτικά μέσα είτε διαφοροποιούνται είτε εμπλουτίζονται.

Διαφοροποιούνται μεν, εφόσον τα ήδη υπάρχοντα προσαρμόζονται στα σύγχρονα κοινωνικά δεδομένα, τα οποία υπαγορεύονται από πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές και επιστημονικές εξελίξεις της νέας, εκδημοκρατισμένης και εξελισσόμενης συνεχώς κοινωνίας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η θεωρητική τεκμηρίωση και η πρακτική αξιοποίηση αγωγικών και διδασκτικών μέσων, όπως η αμοιβή και η ποινή. Η χρήση τους από την πλευρά του δασκάλου δεν λειτουργεί πλέον, σύμφωνα με τη σύγχρονη παιδαγωγική συλλογιστική του 20ού αιώνα, ως τρόπος τιμωρίας ή επιδεικτικής επιβράβευσης του παιδιού ούτε ως στοιχείο διάκρισης των «καλών» από τους «κακούς» μαθητές ή των «κα-

* Το άρθρο αυτό αποτελεί επεξεργασμένη και εμπλουτισμένη μορφή εισήγησης, που έγινε στο Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν στις 20 Ιανουαρίου 2000.

λών» από τα «κακά» παιδιά. Λειτουργεί ως διαδικασία πληροφόρησης τόσο του μαθητή όσο και του άμεσου περιβάλλοντός του για τα αποτελέσματα των προσπαθειών του στην επιδίωξη κατάκτησης της γνώσης ή διαμόρφωσης κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς. Περαιτέρω, η αμοιβή και η ποινή λειτουργούν ως ανατροφοδοτικές δίοδοι τροποποίησης μη αποδεκτής ή παγίωσης αποδεκτής συμπεριφοράς του παιδιού εκ μέρους του δασκάλου. Και μάλιστα, και εδώ ίσως θα πρέπει να εστιάσουμε το ενδιαφέρον μας, η διαδικασία εφαρμογής τους υλοποιείται σ' ένα πλαίσιο σεβασμού της προσωπικότητας και της ατομικότητας των μαθητών, χωρίς να προκαλεί σωματικές βλάβες ή διατάραξη της πνευματικής και συναισθηματικής ισορροπίας τους.

Εμπλουτίζονται, δε, τα αγωγικά και διδακτικά μέσα κατά τον 20ό αιώνα, εφόσον προστίθενται στα ήδη υπάρχοντα νέες τεχνικές δράσης, οι οποίες υπαγορεύονται από το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο και τις ανάγκες του και παράλληλα διευκολύνουν ως προς το αποτέλεσμα και επιταχύνουν ως προς το χρόνο τη μαθησιακή διαδικασία. Ανάμεσά τους μπορούμε να διακρίνουμε έννοιες και διδακτικές πρακτικές, όπως η εργασία, η ενθάρρυνση του μαθητή, η χρήση της ομάδας, η γνωστικού, συναισθηματικού και ψυχοκινητικού χαρακτήρα χάραξη διδακτικών στόχων, η ανακαλυπτική χαρακτήρα και επικοινωνιακής μορφής διδασκαλία και η αξιοποίηση της παλαιάς εμπειρίας του μαθητή.

Σύγχρονη, επομένως, στην έκφραση και υιοθέτησή της προβάλλεται η ανάγκη αξιοποίησης της παλαιάς εμπειρίας του μαθητή. Ωστόσο, η θεωρητική τεκμηρίωση της ανάγκης αυτής έχει τις ρίζες της στην εποχή του Πραγματισμού, στο πνεύμα της εμπειρίας του 17ου αιώνα, το οποίο εναντιώθηκε στη διδακτική τυπικότητα της μέχρι τότε εποχής. Σε προγενέστερο, δε, χρονικό πλαίσιο μάς μεταφέρει στην εποχή της Αναγέννησης, η οποία εκφράζει την απελευθέρωση της ατομικής συνείδησης και τον εξανθρωπισμό της κοινωνίας και των εκφάνσεών της.

Στο πλαίσιο της διδακτικής πρακτικής, οι εκπρόσωποι του Πραγματισμού, όπως ο Ρατίχιος και ο Κομένιος, ως υλοποιητές του πνεύματος της Αναγέννησης, εξαίρουν τη συμβολή της παλαιάς εμπειρίας του μαθητή στην αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας, εφόσον, όπως αναφέρουν, κάθε νέα γνώση πρέπει να στηρίζεται σε προγενέστερη. Στην περαιτέρω εξελικτική πορεία της αγωγικής και διδακτικής πράξης η παλαιά εμπειρία του μαθητή αποτελεί σημαντικό μέσο επίτευξης του εκάστοτε επιδιωκόμενου αγωγικού σκοπού. Εκφράζεται δε, ως αξιοποίηση των αναγκών και των ενδιαφερόντων του μαθητή από τον Rousseau, ως απόκτηση πείρας από τον Frobel, ως προπαρασκευή από τον Herbart, ως εμπειρία από τον Dewey, ως δημιουργία

ισχυρών βιωμάτων που θα συντελέσουν στη δημιουργική σχολική εργασία από τον Kerschensteiner, ως ατομικές διαφορές από τον Claparède, ως μετάδοση πείρας από τον Dottrens, ως κοινωνική ζωή από τον Piaget, ως μετατροπή της θεωρίας σε πράξη, δηλαδή σε βίωμα, από τους εκπροσώπους της Σοσιαλιστικής Αγωγής, και ως «project» από τη σύγχρονη διδακτική θεωρία.

Το ενδιαφέρον των σύγχρονων αγωγικών και διδακτικών συστημάτων για την οριοθέτηση και την αξιοποίηση της παλαιάς εμπειρίας του μαθητή πηγάζει από τη σχέση της εμπειρίας με την ανθρώπινη ανάπτυξη. Συγκεκριμένα, οι γενετικές καταβολές, νοούμενες ως το κληρονομήσιμο υλικό του ανθρώπου, βρίσκονται από τη στιγμή της σύλληψης της νέας ζωής σε δυναμικού χαρακτήρα σχέση με τα παρεχόμενα από το περιβάλλον ερεθίσματα. Η συνεχής και συστηματική επανάληψη της παροχής συγκεκριμένων ερεθισμάτων από το περιβάλλον προς το άτομο, και ειδικά όταν αυτά τα ερεθίσματα συνδυαστούν με την ικανοποίηση του ατόμου, είτε βιολογική, είτε κοινωνική, είτε ηθική, είτε συναισθηματική, θα αποφέρει τη σταδιακή αφομοίωση και ενσωμάτωσή τους στις ανθρώπινες νοητικές δομές. Σε κάθε μεταγενέστερη, παρόμοια χωροχρονικά με εκείνη της αφομοίωσής τους, περίσταση το άτομο ανακαλεί και ενεργοποιεί τα ενσωματωμένα στις νοητικές του δομές ερεθίσματα, προκειμένου να υπερβεί προβληματικές καταστάσεις. Τέτοιου είδους ερεθίσματα αποτελούν πλέον εμπειρίες. Δηλαδή, ερεθίσματα τα οποία δεν είναι περιστασιακά αποθηκευμένα στη βραχυπρόθεσμη μνήμη του ατόμου, αλλά σταθερά αποθηκευμένα στη μακροπρόθεσμη.

Η χρήση των εμπειριών αυτών εξασφαλίζει σε μεγάλο βαθμό τη διδακτική αποτελεσματικότητα. Ο εκπαιδευτικός βρίσκει πρόσφορο έδαφος και έτοιμη προς αξιοποίηση γνώση, προκειμένου να προωθήσει ποιοτικά τη μαθησιακή διαδικασία. Η γνώση, δε, αυτή, η παλαιά εμπειρία του μαθητή εκφράζεται κυρίως μέσω της χρήσης του γλωσσικού κώδικα, η αξιοποίηση του οποίου μεταποιεί την εμπειρία του μαθητή σε γλωσσική εμπειρία.

Με άλλα λόγια, ο μαθητής κοινοποιεί τις εμπειρίες του χρησιμοποιώντας τη γλώσσα. Επομένως, προσεγγίζοντας την αφομοίωση και την ενεργοποίηση των εμπειριών του μαθητή οφείλουμε να περιγράψουμε τη διαδικασία κατάκτησης της ανθρώπινης γλώσσας, ως οργάνου έκφρασης των εμπειριών. Βέβαια, πρέπει να επιστημόνουμε πως η χρήση της γλώσσας από τον άνθρωπο αποτελεί λειτουργία γενετικά προκαθορισμένη. Αποτελεί, δηλαδή, εγγενές χαρακτηριστικό του ανθρώπου, το οποίο τον διακρίνει ως ανώτερο είδος ζωής από τα υπόλοιπα έμβια όντα. Είναι εγγεγραμμένο, δε, στο γενετικά κληρονομήσιμο υλικό του παιδιού, ως δυνατότητα, ως τάση έμφυτου χαρακτήρα προς γλωσσική έκφραση.

Πρακτικά, αυτό σημαίνει πως κατά την περίοδο της συμβολικής και προεννοιολογικής σκέψευς του παιδιού, που εκτείνεται από το 2ο έως το 4ο έτος της ηλικίας του, θα εμφανιστεί η ικανότητα της γλωσσικής έκφρασής του¹, εφόσον βέβαια το επιτρέψουν δύο σημαντικοί παράγοντες: οι οικογενειακές περιβαλλοντικές συνθήκες και η βιολογική αρτιότητα του παιδιού.

Συγκεκριμένα, το οικογενειακό περιβάλλον επηρεάζει την εμφάνιση της γλωσσικής έκφρασης, εάν απαρτίζεται, για παράδειγμα, από άτομα που δεν μιλούν ή που έχουν πρόβλημα ομιλίας, όπως βραδυγλωσσία ή ψευδισμό. Και τούτο, επειδή η κατάκτηση της γλώσσας βασίζεται στη διαδικασία της μίμησης, της αναπαραγωγής των γλωσσικών ακουσμάτων από το παιδί. Οφείλει, επομένως το οικογενειακό περιβάλλον, εφόσον δεν συντρέχουν λόγοι δυσχέρειας της γλωσσικής έκφρασης, να χρησιμοποιεί με σαφήνεια εννοιολογική και καθαρότητα εκφραστική τον επικοινωνιακό κώδικα, ώστε να διευκολυνθεί η κατάκτησή του από το παιδί.

Εκτός, όμως, από την επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος, η εμφάνιση της ικανότητας της γλωσσικής έκφρασης θα επηρεαστεί και από λόγους ύπαρξης παθολογικών προβλημάτων του παιδιού, φωνητικού χαρακτήρα, οι οποίοι δεν θα επιτρέψουν ή θα δυσκολέψουν τη γλωσσική έκφρασή του.

Δεχόμενα, λοιπόν, πως η ανθρώπινη γλωσσική έκφραση δεν θα επηρεαστεί από περιβαλλοντικούς ή βιολογικούς παράγοντες, το «δυνάμει» είναι της γλώσσας ως γενετικής καταβολής, θα μετατραπεί σε «ενεργεία» είναι, ως γλωσσική έκφραση². Η εμπειρία δεν καθορίζει, σ' αυτό το επίπεδο, την εκδήλωση ή μη της γλώσσας. Η γλωσσική εμπειρία, δηλαδή, του μαθητή δεν θα καθορίσει το αν αυτός θα χρησιμοποιήσει τη γλώσσα ή όχι. Η λειτουργικότητά της αναδεικνύεται στην ποιότητα της επικοινωνίας του μαθητή με το περιβάλλον του. Δηλαδή στο πλούσιο λεξιλόγιο, στη σωστή συντακτική και γραμματική χρήση των όρων, στην ορθή φωνολογική απόδοση των λέξεων, στη δυνατότητα συγκινησιακού χρωματισμού της γλώσσας, στη μεταφορική χρήση της γλώσσας, στην κατανόηση των λογοτεχνικών δημιουργημάτων, αλλά και στην ταχύτερη επίτευξη του εκάστοτε επιδιωκόμενου μαθησιακού αποτελέσματος.

Εμπειρία και γλώσσα βρίσκονται, επομένως, σε μία σχέση συνεχούς αλληλεπίδρασης. Οι ανθρώπινες εμπειρίες εκφράζονται μέσω της γλώσσας και η γλώσσα διαμορφώνεται και παγιώνεται μέσω των ανθρώπινων εμπειριών. Επειδή, εξάλλου, οι εμπειρίες αυτές ποτέ δεν είναι απόλυτα ίδιες ως προς την παροχή τους, λόγω του περιβάλλοντος, και ως προς την επεξεργασία τους, λόγω του γενετικού υλικού, ακόμα και όταν αφορούν στο ίδιο άτομο ή σε άτομα με παρόμοιο γενετικό υλικό, όπως οι μονοωγενείς δίδυμοι, προκύπτει η ανθρώπινη

γλωσσική διαφορετικότητα. Η διαπλοκή του περιβάλλοντος στη σχέση αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική. Το περιβάλλον καθορίζει σε μεγάλο βαθμό το είδος και την ποιότητα των γλωσσικών εμπειριών, και άρα συνηθειών, που θα αποκτήσει το παιδί. Παράλληλα, επειδή το γενετικό υλικό δεν τροποποιείται κατά την αναπτυξιακή πορεία του ανθρώπου, το περιβάλλον οφείλει να προσαρμοστεί σ' αυτό. Οφείλει, με άλλα λόγια, να σέβεται τη γλωσσική εμπειρία του παιδιού και να του παρέχει ερεθίσματα δυνατά ως προς την πρόσληψη και επεξεργασία τους ανάλογα με τις νοητικές του ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του. Για τη διδακτική πράξη, η σχέση εμπειρίας και γλώσσας είναι πολύ σημαντική. Λειτουργεί στα χέρια του εκπαιδευτικού, ο οποίος διαμορφώνει και αποτελεί το περιβάλλον έκφρασης της σχέσης αυτής, ως μέσο διάγνωσης και θεραπείας προβληματικών μορφών συμπεριφοράς του μαθητή, γλωσσικών και μη, αλλά και ως μέσο επιτάχυνσης της μαθησιακής διαδικασίας και υπέρβασης τυχόν μαθησιακών δυσκολιών. Και τούτο, επειδή ο εκπαιδευτικός δεν αρκείται απλώς στην καταγραφή της σωστής ή μη συμπεριφοράς του παιδιού σε γλωσσικό ή οποιοδήποτε άλλο επίπεδο, αλλά ανιχνεύει τις αιτίες που την προκαλούν, τις προηγούμενες δηλαδή εμπειρίες, ώστε να ενισχύσει, στη συνέχεια, τις κοινωνικά αποδεκτές και να αποθαρρύνει τις μη αποδεκτές.

Η παραπάνω συλλογιστική οριοθετεί τη γλωσσική εμπειρία του μαθητή ως τη διαδικασία της παγίωσης κάθε είδους γλωσσικού ερεθίσματος του περιβάλλοντος, το οποίο είτε προσλαμβάνεται έμμεσα, ακουστικά ή οπτικά, και γίνεται αντικείμενο νοητικής επεξεργασίας από τον άνθρωπο, είτε βιώνεται άμεσα, με την έννοια της χρήσης του ερεθίσματος αυτού από τον άνθρωπο. Για παράδειγμα, αποτελεί νοητικού χαρακτήρα γλωσσική εμπειρία η κατάκτηση του επικοινωνιακού κώδικα από το παιδί πριν από την ηλικία έκφρασης της ομιλίας. Και τούτο αποδεικνύεται από το γεγονός ότι ανταποκρίνεται στα εξωτερικά γλωσσικά ερεθίσματα δείχνοντας, για παράδειγμα, αυτό που θέλει ή αυτό που του ζητάνε να εντοπίσει. Η εμπειρία αυτή γίνεται βιωματική, όταν ο άνθρωπος χρησιμοποιεί πλέον το γλωσσικό κώδικα, εκφραστεί, δηλαδή, με την ομιλία, την οποία συνεχώς βελτιώνει και εμπλουτίζει μέσω της άσκησής της. Για παράδειγμα, το παιδί συνειδητοποιεί και θέλει να εκφράσει χρονικά την έννοια του παρελθόντος, η οποία έχει οριοθετηθεί από το περιβάλλον του, αλλά αντί να πει «εχθές πήγαμε» λέει «εχθές θα πάμε». Η συνεχής διάρθρωση της λανθασμένης έκφρασης από το περιβάλλον και η προβολή της ορθής «εχθές πήγαμε» σταδιακά θα αποφέρει την παγίωση της χρήσης του ορθού τύπου και στην ομιλία.

Η έννοια της σταδιακής κατάκτησης εκ μέρους του μαθητή νέων, περισσότερων του ενός, γλωσσικών στοιχείων θα έχει ως επακόλουθο τη διαμόρφωση

ενός εσωτερικευμένου γλωσσικού συστήματος. Το σύστημα αυτό, το οποίο εκφράζει το σύνολο των εκάστοτε κοινωνικά αποδεκτών γλωσσικών στοιχείων, τα οποία κατά σύμβαση διασφαλίζουν την επικοινωνία μεταξύ των μελών μιας κοινωνίας, ορίζεται ως λόγος. Δομείται βάσει εξωτερικών του ατόμου παραγόντων, οι οποίοι καθιστούν σαφή τα αποδεκτά γλωσσικά σχήματα έναντι των μη αποδεκτών, ως προς την αποτελεσματικότητα της ανθρώπινης επικοινωνίας. Η έκφραση του λόγου, η εκδήλωσή του, γίνεται με ομιλία, η οποία αφορά στην εξωτερίκευση του παγιωμένου γλωσσικού συστήματος³. Οποιαδήποτε, δε, γλωσσική έκφραση του παιδιού, ως εφαρμογή του λόγου, που δεν υπηρετεί την ανάγκη επικοινωνίας του με το περιβάλλον, ως ικανοποίηση των αναγκών του και έκφραση των συναισθημάτων του, τροποποιείται. Δηλαδή, το άτομο αναζητεί από τα στοιχεία που απαρτίζουν το λόγο του εκείνα που κάθε φορά ικανοποιούν την επικοινωνιακή του ανάγκη. Αν τα επιλεγθέντα στοιχεία δεν επιτελούν τον επιδιωκόμενο στόχο, είτε αναζητούνται άλλα, από τα ήδη παγιωμένα, είτε ακολουθείται διαδικασία τροποποίησης της παγιωμένης γλωσσικής δομής. Αντικαθίστανται, δηλαδή, τα λανθασμένα σχήματα από σωστά, τα οποία στη συνέχεια παγιώνονται στο σύστημα του λόγου, βάσει της εμπειρικής τους χρήσης. Έτσι, το άτομο τροποποιεί και ανασχηματοποιεί το λόγο του, το εσωτερικευμένο, παγιωμένο γλωσσικό σύστημα. Η τροποποίηση ή ανασχηματοποίηση αυτή εκφράζεται με ανάλογη διαφοροποίηση της μέχρι πρότινος εκδηλούμενης ομιλίας.

Η έννοια του χρόνου είναι πολύ σημαντική εδώ. Ταυτίζεται με την ηλικιακή ανάπτυξη του παιδιού και δηλώνει το μακροπρόθεσμο και δυναμικό χαρακτήρα της μαθησιακής διαδικασίας της γλώσσας⁴. Μακροπρόθεσμο, εφόσον τα αποτελέσματα της δημιουργικής χρήσης του επικοινωνιακού κώδικα θα διαφανούν στην αναπτυξιακή πορεία του παιδιού, και δυναμικό, εφόσον ο γλωσσικός κώδικας εξελίσσεται συνεχώς και ο άνθρωπος πρέπει να προσαρμόζεται στις όποιες διαφοροποιήσεις του, ώστε να επιτυγχάνει την επικοινωνία του με τα μέλη της κοινωνίας, όπου ανήκει. Πρέπει, δηλαδή, να εμπλουτίζει συνεχώς τις γλωσσικές εμπειρίες του. Ο εμπλουτισμός αυτός, ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του, εκφράζεται με τη δημιουργική χρήση της γλώσσας κατά την αναπτυξιακή του πορεία. Και η έννοια της δημιουργικότητας υπονοεί εδώ την ενεργοποίηση της ανθρώπινης σκέψης. Με άλλα λόγια, ο μαθητής κατά τη διδακτική πράξη δεν αξιοποιεί τυχαία τη γλωσσική του εμπειρία, ειδικά καθώς ωριμάζει ηλικιακά. Η επιλογή των προηγούμενων βιωμάτων, τα οποία ανακαλούνται σκόπιμα, γίνεται προκειμένου να επιτευχθεί το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα: η κατάκτηση του νέου προς μάθηση γνωστικού αντι-

κειμένου. Οφείλει, επομένως, ο δάσκαλος να παρέχει στους μαθητές ερεθίσματα που δεν θα ενεργοποιούν απλώς τις προηγούμενες γλωσσικές εμπειρίες τους, αλλά θα συμβάλλουν στη συνδυαστική και δημιουργική σκέψη του μαθητή. Τέτοιου χαρακτήρα ερεθίσματα αποτελούν, για παράδειγμα, η διδακτική αξιοποίηση παράλληλων κειμένων κατά την προσφορά της λογοτεχνίας, αλλά και η παροχή ασκήσεων ετυμολογικής ανίχνευσης γλωσσικών τύπων. Ο μαθητής, σε περιπτώσεις σαν αυτές, συνδυάζει, συγκρίνει, αντιπαραθέτει κοινά ή ανόμοια σημασιολογικά, συντακτικά ή φωνολογικά χαρακτηριστικά της γλώσσας, προκειμένου να ερμηνεύσει και να κατανοήσει καλύτερα τη νέα γνώση.

Ο τελικός σκοπός της αξιοποίησης της γλωσσικής εμπειρίας του μαθητή είναι η υπέρβαση προβληματικών μαθησιακών καταστάσεων, όπως είναι η δυσχέρεια έκφρασης ιδεών από τους μαθητές ή η δυσχέρεια κατανόησης απ' αυτούς των μηνυμάτων του περιβάλλοντος. Η υπέρβαση αυτή θα συμβάλει στην απόκτηση ή επαναφορά της διαταραχθείσας ισορροπίας του ατόμου με το περιβάλλον, δηλαδή στην προσαρμογή του. Η κατεύθυνση αυτή αποδίδει στην εν γένει, και ειδικότερα στη γλωσσική εμπειρία του μαθητή, μαθησιακό χαρακτήρα. Η προηγούμενη γλωσσική γνώση του μαθητή συμβάλλει στην ταχύτερη και αποτελεσματικότερη οικειοποίηση της νέας. Βάσει της παραπάνω συλλογιστικής η αξιοποίηση της γλωσσικής εμπειρίας του μαθητή αποβαίνει σε μαθησιακό και διδακτικό μέσο. Επιταχύνει ως προς το αποτέλεσμα τη διαδικασία της κατάκτησης εκ μέρους του μαθητή του επικοινωνιακού κώδικα του κοινωνικού συνόλου, όπου ανήκει. Διευκολύνει ως προς την εφαρμογή της διαδικασίας παροχής των νέων γλωσσικών στοιχείων τον εκπαιδευτικό, παρέχοντάς του ένα χρήσιμο εργαλείο αρωγής στην προσπάθειά του.

Προκειμένου, όμως, να διασφαλιστεί η αποτελεσματικότητα της αξιοποίησης της παλαιάς γλωσσικής εμπειρίας του μαθητή, πρέπει, αφενός να θεμελιωθεί και να τεκμηριωθεί η χρησιμότητά της, μέσω μαθησιακών αρχών και νόμων, και αφετέρου να ενεργοποιηθούν ορισμένες ασφαλιστικές δικλίδες, οι οποίες θα μειώσουν τις πιθανότητες ανεπιτυχούς χρήσης της. Και τούτο, επειδή η διδακτική και μαθησιακή διαδικασία έχει σύνθετο χαρακτήρα. Εμπλέκονται σ' αυτήν ο δάσκαλος και ο μαθητής, ως φορείς ατομικών αναγκών, ενδιαφερόντων και ικανοτήτων, το εκάστοτε κοινωνικό γίγνεσθαι, από το οποίο υπαγορεύονται ο διδακτικός σκοπός του κάθε μαθήματος και οι ανάλογοι μ' αυτόν διδακτικοί στόχοι, ποικίλοι παράγοντες προσδιοριστικοί της διδασκαλίας και της μάθησης, όπως οι ιδιαιτερότητες του χρησιμοποιούμενου από το κοινωνικό σύνολο γλωσσικού κώδικα, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών αλλά και η υλικοτεχνική υποδομή. Η ανάγκη εξισορρόπησης των παραπάνω παραγόντων, οι οποί-

οι επηρεάζουν τη συναντησιακή σχέση δασκάλου και μαθητή, υπαγορεύουν τη διαγραφή ενός δημιουργικού πλαισίου δράσης της παλαιάς εμπειρίας, μαθησιακά τεκμηριωμένου. Καταδεικνύοντας, άλλωστε, τη μαθησιακή διάσταση της παλαιάς εμπειρίας του μαθητή θεμελιώνεται επαρκέστερα η διδακτική αξιοποίησή της.

Η Συνειρμική, λοιπόν, Ψυχολογία, η Μορφολογική θεώρηση της μάθησης, η Γνωστική Ψυχολογία και η Κοινωνικο-γνωστικού χαρακτήρα προσέγγιση της μάθησης, των οποίων οι θέσεις θα μας απασχολήσουν εδώ, καταδεικνύουν και οριοθετούν τη λειτουργικότητα της παλαιάς εμπειρίας του μαθητή, άρα και της γλωσσικής, με έννοιες και νόμους, που ονομαστικά διαφοροποιούνται, αλλά εννοιολογικά συγκλίνουν.

Οι εκπρόσωποι της Συνειρμικής Ψυχολογίας, αρχικά, οι οποίοι εκφράζουν τη μαθησιακή διαδικασία ως τη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα σε ένα ερέθισμα και σε μία αντίδραση, από τις ήδη εγκατεστημένες στο κεντρικό νευρικό σύστημα, αποδίδουν στην εμπειρία αφομοιωτικό χαρακτήρα. Η συλλογιστική, που υιοθετείται, είναι η εξής: εφόσον ο επιδιωκόμενος σκοπός είναι η σύνδεση του ερεθίσματος και της αντίδρασης κατά τρόπο, ώστε σε κάθε, νέα μεν, παρόμοια δε, με την αρχική, περίπτωση το ίδιο ερέθισμα να προκαλεί την ενεργοποίηση της ίδιας, αποδεκτής αντίδρασης, το παρεχόμενο ερέθισμα πρέπει να επιλέγεται βάσει των αποθηκευμένων αντιδράσεων, βάσει, δηλαδή, των προηγούμενων εμπειριών του μαθητή. Και τούτο, επειδή μπορούμε να διασφαλίσουμε σε μεγάλο βαθμό την αντίδραση του μαθητή, σύμφωνα με τους Συνειρμικούς, όταν προσφέρουμε σ' αυτόν το ερέθισμα εκείνο, που η προηγούμενη πείρα έχει καταδείξει ότι ανασύρει την επιδιωκόμενη αντίδραση. Η διδασκαλία ανάγεται, έτσι, σε κυβερνητικού χαρακτήρα σύστημα⁵, εφόσον στοχεύει στη μείωση των μεταβλητών εκείνων, που μπορούν να ανασύρουν μία διαφορετική της αναμενόμενης αντίδρασης. Έχει, δε, πειραματικό χαρακτήρα. Ο εκπαιδευτικός δοκιμάζει, ψάχνει, αλιεύει την προηγούμενη γνώση του μαθητή για να μπορέσει να συνδυάσει το νέο με το παλαιό, να βρει, δηλαδή, τα κοινά στοιχεία τους, τα οποία πρέπει να αξιοποιηθούν.

Η Συνειρμική Ψυχολογία δεν ερμηνεύει τη γνωστική επεξεργασία των μηνυμάτων του περιβάλλοντος. Δεν προσπαθεί να καταγράψει τη διαδικασία πρόσληψης της εμπειρίας, ούτε τον τρόπο παγίωσής της. Υποστηρίζει, όμως, τη λειτουργικότητά της στο βαθμό που αποτελεί για τον εκπαιδευτικό ένα μήνυμα προσδιοριστικό της διδακτικής οργάνωσης και της παροχής του νέου μαθησιακού, γλωσσικού στην περίπτωση, αντικειμένου. Επομένως, ο εκπαιδευτικός οφείλει να ανιχνεύει την παλαιά γλωσσική γνώση του μαθητή και να παρέχει

σ' αυτόν τη νέα προσπαθώντας να την παρουσιάσει ως απόρροια της παλαιότερης. Η τεχνική αυτή, μας παραπέμπει στη Σωκρατική μαιευτική⁶. Υποβάλλοντας τις κατάλληλες ερωτήσεις, ο δάσκαλος, εν αγνοία του μαθητή, ανασύρει εμπειρίες, οι οποίες, ασυνείδητα σε αρχικό στάδιο, εδραιώνουν νέα γνώση. Η ενεργοποίηση λανθασμένων εμπειριών, η εκδήλωση μη αναμενόμενων αντιδράσεων, το λάθος του μαθητή οφείλεται στην παροχή λανθασμένων ερεθισμάτων, στην αποτυχία του δασκάλου να συνδέσει την παλαιά εμπειρία με τη νέα γνώση, σύμφωνα με τους Συνειρμικούς. Γι' αυτό, άλλωστε, έννοιες, όπως η ενίσχυση και η απόσβεση, ως παγίωση επιθυμητής και απάλειψη ανεπιθύμητης συμπεριφοράς του παιδιού, αντίστοιχα, βασίζονται στην επαναληπτική παροχή του ερεθίσματος, που προκάλεσε την αποδεκτή συμπεριφορά, την ενεργοποίηση της επιθυμητής εμπειρίας, η πρώτη και στην αποφυγή παροχής του ερεθίσματος, που οδήγησε στην εκδήλωση της μη αποδεκτής εμπειρίας η δεύτερη. Απαιτεί δε, η παραπάνω συνειρμική θεώρηση της εμπειρίας του μαθητή την αίσθηση της παιδαγωγικής ευθύνης εκ μέρους του εκπαιδευτικού, αλλά και την καλή γνώση απ' αυτόν της διαδικασίας επιλογής των κατάλληλων ερεθισμάτων, η οποία σχετίζεται με ατομικές διαφορές των μαθητών, όπως το φύλο τους, τα ενδιαφέροντά τους, οι ανάγκες τους, τα συναισθήματά τους, το οικογενειακό περιβάλλον προέλευσής τους και το κοινωνικό περιβάλλον, όπου ανήκουν. Η γνώση των παραπάνω στοιχείων από τον εκπαιδευτικό ωφελεί τον ίδιο, ως πομπό του νέου γνωστικού υλικού, αλλά και το μαθητή, ως δέκτη του υλικού αυτού. Ο εκπαιδευτικός ωφελείται, εφόσον η γνώση από αυτόν των ιδιαιτεροτήτων των μαθητών του συμβάλλει στη δημιουργική αξιοποίηση τεχνικών, όπως η υποβολή κατάλληλων ερωτήσεων, η εξατομίκευση της διδασκαλίας, η επιτυχής χρήση της αφόρμισης. Ο μαθητής, από τη δική του πλευρά, δεν θα αιφνιδιαστεί στη θέαση του νέου γνωστικού υλικού. Θα αισθανθεί πως τα νέα ερεθίσματα είναι εύκολα απομνημόσυμα, εφόσον οδηγούν σε ήδη γνωστές, κατακτημένες γνώσεις. Κυρίως, όμως, θα νιώσει πως ο ίδιος αποτελεί το κριτήριο της διδακτικής πρακτικής και θα προσεγγίσει τη νέα γνώση με θετική προδιάθεση.

Η Μορφολογική Ψυχολογία, ακολουθώντας, αποδίδει την έννοια της παλαιάς εμπειρίας του μαθητή με το νόμο της ομοιότητας⁷. Η ομοειδία, ως τάση του ανθρώπινου οργανισμού να οργανώνει σε ενιαία σύνολα μεμονωμένα στοιχεία του περιβάλλοντος δηλώνει τη λειτουργικότητα της παλαιάς εμπειρίας στη διδακτική πράξη. Ο μαθητής απέναντι στο νέο προς κατάκτηση γνωστικό αντικείμενο σκέπτεται, δηλαδή αναπαριστά, ανακαλεί, συνδυάζει την προηγούμενη γνώση και οργανώνει εσωτερικά τα νέα δεδομένα, προτού εκδηλώσει συμπερι-

φορά. Ο σκοπός της ενεργοποίησης των νοητικών του ικανοτήτων είναι η αναζήτηση και ο εντοπισμός παλαιότερων, συναφών ως προς τα χαρακτηριστικά με το νέο γνωστικό αντικείμενο, εμπειριών. Οι εμπειρίες αυτές λειτουργώντας συνδυαστικά με τα νέα δεδομένα του περιβάλλοντος οδηγούν στην υπέρβαση των μαθησιακών δυσκολιών, στην αφομοίωση του νέου υλικού. Η παλαιά εμπειρία του μαθητή, σύμφωνα με τη Μορφολογική θεώρηση, είναι εσωτερικής δυναμικής. Ενεργοποιείται, δηλαδή, ως διαδικασία κριτικής επεξεργασίας των δεδομένων του περιβάλλοντος. Θεωρείται, δε, ανώτερος τρόπος προσέγγισης του προς κατάκτηση γνωστικού αντικείμενου, εφόσον προϋποθέτει νοητική ωριμότητα, συναφή με την αναπτυξιακή πορεία του μαθητή, και συσώρευση αξιοποιήσιμων εμπειριών ως αποτέλεσμα της δημιουργικής αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του.

Σύμφωνα με τη Μορφολογική Ψυχολογία, η ενεργοποίηση της παλαιάς εμπειρίας του μαθητή εναπόκειται στον ίδιο το μαθητή. Έχει προσωπικό χαρακτήρα, εφόσον ο μαθητής καλείται να αυτενεργήσει νοητικά, να σκεφτεί δημιουργικά και να πράξει πρωτότυπα. Ο δάσκαλος συμβάλλει σ' αυτήν την προσπάθεια όχι ως παράγοντας διαμορφωτικός των καταλληλότερων προς μάθηση εξωτερικών συνθηκών, όπως στο πλαίσιο της Συνειρμικής Ψυχολογίας. Ο ρόλος του εδώ είναι ανατροφοδοτικός. Δηλαδή, μετά την προσπάθεια του μαθητή και εφόσον μόνος του έχει επιδιώξει την κατάκτηση του νέου γνωστικού αντικείμενου, τον ενημερώνει για το επιτυχές ή όχι αποτέλεσμα για την επιτυχή, αλλιώς, ή μη επιλογή των παλαιότερων εμπειριών, σε σχέση με τα χαρακτηριστικά των νέων μαθησιακών δεδομένων. Ο μαθητής επεξεργαζόμενος την ανταπόκριση του δασκάλου είτε παγιώνει τη συγκεκριμένη εφαρμογή του νόμου της ομοιότητας, συνδυάζοντας και αφομοιώνοντας τα νέα στοιχεία στις προϋπάρχουσες νοητικές μορφές του είτε αναζητά άλλες εμπειρίες, άλλες μορφές, των οποίων τα χαρακτηριστικά να προσιδιάζουν αποτελεσματικότερα ως προς το μαθησιακό αποτέλεσμα με τα δεδομένα του περιβάλλοντος.

Η γλώσσα, επομένως, είναι για τη Μορφολογική Ψυχολογία ένα «όλον», μία μορφή, τα δομικά στοιχεία της οποίας κατηγοριοποιούνται βάσει των ομοιοτήτων, σημασιολογικών, φωνολογικών ή συντακτικών, που αυτά παρουσιάζουν. Ο μαθητής ενεργοποιώντας και ανιχνεύοντας την παλαιά γλωσσική εμπειρία του μπορεί να προβεί, βάσει του νόμου της ομοιότητας, στην επιτυχή ετυμολογική ανάλυση λέξεων, που δεν γνωρίζει, ή ακόμα στην επιτυχή χρήση συνωνύμων.

Η Γνωστική Ψυχολογία, τρίτη στη σειρά μαθησιακή θεωρία που εδώ θα προσεγγίσουμε ως προς την αξιοποίηση της παλαιάς εμπειρίας του μαθητή, αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στην αποθηκευμένη πείρα. Η μαθησιακή διαδικασία για

τους Γνωστικούς Ψυχολόγους έγκειται στη διαπλοκή των διαδικασιών συμμόρφωσης των προϋπαρχουσών νοητικών δομών, με την έννοια της προετοιμασίας τους για την αποδοχή των νέων δεδομένων, και αφομοίωσης των νέων αυτών δεδομένων, με την έννοια της ένταξής του, της ενσωμάτωσής τους στις παλαιότερες νοητικές δομές⁸. Το ζητούμενο είναι η προσαρμογή του ατόμου στο συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, δηλαδή η επίτευξη ισορροπίας του ατόμου με το περιβάλλον. Η παλαιά εμπειρία ανάγεται εδώ σε σημαντικό μαθησιακό παράγοντα και για το μαθητή και για το δάσκαλο. Υποβοηθεί το μαθητή στη διαδικασία συμμόρφωσης, εφόσον προετοιμάζει τις νοητικές δομές, μέσω λειτουργιών, όπως η αντίληψη και η μνήμη, και διαδικασιών, όπως η συνειρμικού χαρακτήρα σκέψη, να δεχθούν τη νέα γνώση, χωρίς, κυρίως, να διαταραχθεί η συναισθηματική και νοητική κατάσταση του παιδιού. Για το δάσκαλο, σύμφωνα με τη Γνωστική Ψυχολογία, το ενδιαφέρον εστιάζεται στη διαδικασία αφομοίωσης, καθώς επιδιώκεται η προσαρμογή της παλαιάς εμπειρίας στη νέα μαθησιακή κατάσταση. Ο δάσκαλος ενθαρρύνει το μαθητή να εφαρμόσει τις γνώσεις του σε άγνωστες καταστάσεις και τον προετοιμάζει να χρησιμοποιεί γνωστές μορφές συμπεριφοράς για την αντιμετώπιση νέων δεδομένων. Μ' αυτόν τον τρόπο, η παλαιά εμπειρία συμμορφώνεται με τη νέα, κατά τρόπο, ώστε και οι δύο να αποβλέπουν στην κατά το δυνατόν καλύτερη αναπτυξιακή πορεία του μαθητή. Η παραπάνω συλλογιστική αποδίδει στην παλαιά εμπειρία του μαθητή μία νέα διάσταση: εκείνη της πρόβλεψης και της μακροπρόθεσμης δράσης. Ο μαθητής δεν μαθαίνει να συνδυάζει την παλαιά με τη νέα εμπειρία μόνο για να αντεπεξέλθει στις πρόσκαιρες, βραχυπρόθεσμες μαθησιακές ανάγκες. Η διδακτική διαδικασία αποβλέπει επίσης στην παγίωση του παραπάνω μηχανισμού, ώστε αυτός να εφαρμόζεται «δια βίου» από το μαθητή, ακόμα και όταν ολοκληρωθούν οι εγκύκλιες σπουδές, προκειμένου να συμβάλει στην υπέρβαση οποιωνδήποτε δυσκολιών, που δυσχεραίνουν ή διασαλεύουν την ισορροπία του με το περιβάλλον.

Η γλώσσα, ως επικοινωνιακό μέσο, ενδιαφέρει ιδιαίτερα τους εκπροσώπους της Γνωστικής Ψυχολογίας. Και τούτο, επειδή μέσω αυτής εκφράζονται οι παλαιές και παγιώνονται οι νέες εμπειρίες. Την προσεγγίζουν, δε, ως διαδικασία σύνθετη λαμβάνοντας υπόψη την αναπτυξιακή πορεία του ανθρώπου. Οι Γνωστικοί Ψυχολόγοι επισημαίνουν πως προτού επιτευχθεί η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού έχει προηγηθεί η αφομοίωση, μέσω εικόνων, και άλλου είδους εμπειριών και δομών, που αφορούν στη γνωριμία τόσο της ατομικότητάς του όσο και του περιβάλλοντος. Η ηλικιακή ωριμότητα, η οποία θα επιτρέψει τη χρήση της ανθρώπινης ομιλίας, θα προκαλέσει, παράλληλα, και τη διαπλοκή της

με τις προηγούμενες, γενικότερες, μη - γλωσσικού χαρακτήρα παγιωμένες εμπειρίες. Η γλωσσική εμπειρία του μαθητή, επομένως, δεν είναι μόνο γλωσσική. Είναι, επίσης, κοινωνική, πολιτιστική, θρησκευτική, οικονομική. Εκφράζει, δε, συναισθήματα, αξίες, ιδέες, στάσεις, δεξιότητες, ενδιαφέροντα, κλίσεις. Για τη διδακτική πράξη, ο παραπάνω χαρακτήρας της γλώσσας εκφράζει την πολύπλοκη διάσταση της μαθησιακής διαδικασίας. Γενετικές καταβολές και περιβαλλοντικά δεδομένα διαπλέκονται δυναμικά. Ο μαθητής εκφράζει με τη γλώσσα το σύνολο των εμπειριών του, και όχι μόνο των γλωσσικών. Και τούτο είναι σημαντικό για τον εκπαιδευτικό, εφόσον οφείλει να ερμηνεύει τις γλωσσικές αντιδράσεις του παιδιού όχι αποκλειστικά με κριτήρια τις φωνολογικές, σημασιολογικές και συντακτικές εμπειρίες του, αλλά με προσπάθεια ανίχνευσης των ευρύτερων βιωμάτων του. Η σκέψη αυτή βρίσκει πρακτική εφαρμογή σε περιπτώσεις τοπικών γλωσσικών διαλέκτων, οι οποίες αποκλίνουν από το συμβατικό, επίσημα διδασκόμενο στα ελληνικά σχολεία γλωσσικό σύστημα, αλλά απορρέει αβίαστα από την κοινωνική εμπειρία του μαθητή.

Η τελευταία εννοιολογική προσέγγιση της εμπειρίας του μαθητή προέρχεται από την Κοινωνικο-γνωστική θεωρία μάθησης, η οποία αποδίδει μια νέα διάσταση στην έννοια⁹. Η μάθηση νοείται ως μίμηση προτύπου. Μίμηση δημιουργική, εφόσον η διαδικασία επιλογής των προς αναπαραγωγή προτύπων είναι επιλεκτική. Σχετίζεται, δε, με κριτήρια, τα οποία αφορούν και στο προβαλλόμενο πρότυπο και στο άτομο, το οποίο παρατηρεί το πρότυπο αυτό. Η παλαιά εμπειρία εμπλέκεται στη διαδικασία αυτή στο βαθμό που αποτελεί κριτήριο επιλογής ή απόρριψης κάποιου προτύπου. Λειτουργεί, επιπλέον, και εδώ έγκειται η συμβολή της Κοινωνικο-γνωστικής θεωρίας και με έμμεσο τρόπο. Αυτό σημαίνει πως ο μαθητής δεν μαθαίνει μόνο επειδή αναπαράγει την επιλεγμένη συμπεριφορά του προτύπου, αλλά μαθαίνει και επειδή την παρατηρεί. Αποφεύγοντας, δηλαδή, να βιώσει τις δυσάρεστες επιπτώσεις της συμπεριφοράς του προτύπου, απορρίπτει, χωρίς να την αναπαράγει, τη μη κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά, βάσει των αντιδράσεων του περιβάλλοντος. Η έμμεση επίδραση της παλαιάς εμπειρίας του μαθητή στη συμπεριφορά του, την ανάγει σε μέσο πρόβλεψης μελλοντικής συμπεριφοράς. Με άλλα λόγια, προβάλλω στο μαθητή τα πρότυπα εκείνα, των οποίων η συμπεριφορά τους προκαλεί ευχαρίστηση, αναμένοντας παρόμοια συμπεριφορά του παιδιού, εφόσον η ανθρώπινη φύση επιδιώκει την επιδοκιμασία και όχι την απόρριψη. Για τη διδακτική πράξη, η θεωρητική σύλληψη της παλαιάς εμπειρίας από την Κοινωνικο-γνωστική θεωρία, σημαίνει αύξηση της ευθύνης του εκπαιδευτικού. Και τούτο, επειδή τα προβαλλόμενα στο μαθητή πρότυπα πρέπει να επιλεγούν με ιδιαίτερη φροντίδα,

ώστε να μειωθούν, κατά μεγάλο ποσοστό οι εκδηλώσεις ανεπιθύμητων συμπεριφορών. Για παράδειγμα, στο μάθημα της λογοτεχνίας ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αξιοποιεί τις ιδέες που εκφράζονται και τα πρόσωπα, που πρωταγωνιστούν στα λογοτεχνικά δημιουργήματα, προς την κατεύθυνση της χρήσης τους ως προτύπων από το μαθητή. Αυτός είναι και ο λόγος της προσεκτικής επιλογής των κειμένων που προσφέρονται από τα σχολικά εγχειρίδια. Η αποφυγή, δηλαδή, του κινδύνου της υιοθέτησης προτύπων μη κοινωνικά αποδεκτών, εφόσον αυτά προβάλλονται στο χώρο του σχολείου, άρα νομιμοποιούνται.

Η παραπάνω μαθησιακή τεκμηρίωση του ρόλου της παλαιάς γλωσσικής εμπειρίας του μαθητή βάσει αρχών και νόμων των κυριότερων θεωριών μάθησης, μάς παραπέμπει στη διδακτική αξιοποίηση της έννοιας. Εφόσον, δηλαδή, η παλαιά εμπειρία υποβοηθά τη μαθησιακή διαδικασία, ανάγεται σε διδακτικό μέσο. Προτού, όμως, αναφερθούμε στην πρακτική αξιοποίηση της παλαιάς γλωσσικής εμπειρίας του μαθητή πρέπει να διασφαλίσουμε την αποτελεσματικότητά της. Η ανάγκη αυτή απορρέει από το γεγονός ότι η εκπαίδευση, ως θεσμός και ως διαδικασία, υλοποιείται βάσει συγκεκριμένου σκοποθετικού πλαισίου. Το πλαίσιο αυτό αποβλέπει στην όσο το δυνατόν καλύτερη αναπτυξιακή πορεία του ανθρώπου και εν τέλει στην ολοκλήρωση της προσωπικότητάς του προς όφελος ατομικό και κοινωνικό. Από αυτήν την προσπάθεια πρέπει να αποκλεισθούν παράγοντες, οι οποίοι εκ των προτέρων, και όχι απρόβλεπτα, μάς προδιαθέτουν για ενδεχόμενο αρνητικό αποτέλεσμα. Τέτοιου είδους παράγοντες μπορεί να είναι στη συγκεκριμένη περίπτωση αρνητικού χαρακτήρα εμπειρίες του παιδιού, με την έννοια της πρόκλησης από αυτές προβληματικής ή μη αποδεκτής κοινωνικής συμπεριφοράς. Αυτό σημαίνει πως δεν προσφέρονται όλες οι εμπειρίες του μαθητή για διδακτική αξιοποίηση. Εκείνες που κρίνονται κατάλληλες, οφείλουν να πληρούν τα κριτήρια της συνέχειας και της γενίκευσης¹⁰.

Η αρχή της συνέχειας, αρχικά, νοείται ως ένταση του βιώματος. Δηλαδή, ο δάσκαλος πρέπει να αξιοποιεί εμπειρίες του μαθητή, οι οποίες επαναλαμβάνονται συνειδητά και σκόπιμα σε τακτά χρονικά διαστήματα. Διαφορετικά, ίσως πρόκειται για ενθουσιασμό του μαθητή και όχι για εσωτερικευμένη γνώση, για παλαιά εμπειρία, η οποία μπορεί να αποτελέσει τη βάση για αφομοίωση νέων γνωστικών δεδομένων. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός δεν θα πρέπει να επαφίεται στην αρχική ανταπόκριση του μαθητή, ακόμα και αν αυτή είναι η σωστή, στην προσπάθεια ορισμού των βαρύτερων ρημάτων της ελληνικής γλώσσας. Η αντίδραση αυτή μπορεί να έχει στιγμιαίο χαρακτήρα ή ακόμα και τυχαίο και να μην είναι αντιπροσωπευτική του γνωστικού επιπέδου του παιδιού. Η αντίληψη και ενεργοποίηση των βιωμάτων εκείνων, τα οποία, με την έννοια

της παγίωσης, αποτελούν γόνιμα αξιοποιήσιμες διδακτικά εμπειρίες πρέπει να γίνεται με επαναληπτικό και ποικιλόμορφο τρόπο. Η διατύπωση της ερώτησης με πολλούς διαφορετικούς τρόπους, αποτελεί μια τεχνική, που μπορεί μέχρι ένα βαθμό να τεκμηριώσει και να διασφαλίσει το χαρακτήρα παγίωσης των ενεργοποιημένων βιωμάτων.

Η αρχή της γενίκευσης αποτελεί το δεύτερο κριτήριο διασφάλισης του αξιοποιήσιμου διδακτικά χαρακτήρα της γλωσσικής εμπειρίας του μαθητή. Αφορά στην ευρύτητα των βιωμάτων του μαθητή, στο κατά πόσο, δηλαδή, οι εμπειρίες ενός παιδιού αποτελούν κοινές εμπειρίες για το σύνολο της τάξης, ή τουλάχιστον για το μεγαλύτερο ποσοστό αυτής, ούτως ώστε αυτές να αποφέρουν γενικού εύρους χρησιμότητα. Η αρχή της γενίκευσης επιδιώκει την εκμετάλλευση του διδακτικού χρόνου, εφόσον η τεχνική προσφοράς του νέου γνωστικού αντικείμενου αφορά σε μεγάλο ποσοστό μαθητών. Σέβεται, δε, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του συνόλου των μαθητών, οι οποίοι εκπροσωπούν κάποια κοινωνική ομάδα και εκφράζουν τους προβληματισμούς της. Επιπλέον, υλοποιεί την επιταγή της ανάγκης σύνδεσης του σχολείου με την κοινωνία, εφόσον γενικευμένες εμπειρίες αφορούν σε ευρύτερους κοινωνικούς προβληματισμούς και καταδεικνύουν το σύγχρονο χαρακτήρα του σχολείου. Για παράδειγμα, η διδασκαλία κειμένων της αρχαίας ελληνικής γραμματείας, όπως το «Περὶ παιδων αγωγῆς», αφορούν σε σύγχρονους προβληματισμούς του μεγαλύτερου ποσοστού των μαθητών, παρουσιάζουν τη διαχρονικότητα του θέματος και δημιουργούν, παράλληλα, ευνοϊκό κλίμα απέναντι στο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας.

Ωστόσο, η επιλογή από τον εκπαιδευτικό των βιωμάτων εκείνων του μαθητή, τα οποία μπορούν να προκαλέσουν το ενδιαφέρον μιας μεγάλης ομάδας μαθητών, δεν είναι εύκολη διαδικασία. Παράγοντες, όπως η διαφορετικότητα του οικογενειακού, γλωσσικού στη συγκεκριμένη περίπτωση, περιβάλλοντος, οι διαφορετικές προτεραιότητες του μαθητή, οι οποίες συχνά συνδυάζονται και με τον επαγγελματικό προσανατολισμό του και οι διαφορετικές γενετικές καταβολές, μπορούν να προκαλέσουν την ενεργοποίηση ατομικού αλλά όχι κοινωνικού χαρακτήρα εμπειριών. Τέτοιου είδους εξέλιξη θα δυσχεράνει τη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και θα επηρεάσει, και συνήθως η επιρροή αυτή είναι αρνητική, την εικόνα του μαθητή, εκφραστή μιας εμπειρίας μη ευρύτερα γνωστής και άρα κατανηγής. Η ύπαρξη ενός μαθητή μέσα στο σύνολο της τάξης, για παράδειγμα, ο οποίος λόγω μη ελληνικής καταγωγής δεν χειρίζεται σωστά την ελληνική γλώσσα, μπορεί να προκαλέσει διατάραξη της ισορροπίας. Ο εκπαιδευτικός οφείλει, σε τέτοιες περιπτώσεις, να βρίσκεται σε ετοιμότητα, ώστε, με διακρι-

τικότητα, η ατομικότητα των μαθητών να μην αποτελεί στοιχείο διάκρισης, αλλά δημιουργικά αξιοποιήσιμη εμπειρία. Σε μία περίπτωση όπως η προηγούμενη ο δάσκαλος θα μπορούσε κατά τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας να αντιπαραβάλλει επιλεγμένα γραμματικά, συντακτικά, σημασιολογικά και φωνολογικά στοιχεία της γλώσσας μας με τη γλώσσα που χρησιμοποιεί ο εν λόγω μαθητής, ώστε να διαφανεί η μεταξύ τους σχέση. Η συγκριτική αυτή αντιπαράθεση συμβάλλει στον εμπλουτισμό των γλωσσικών εμπειριών του συνόλου των μαθητών και στη δημιουργική αξιοποίηση της προσωπικής εμπειρίας του μαθητή, που δεν χειρίζεται σωστά τη γλώσσα μας.

Στη διδακτική πράξη, ενδεικτικά παραδείγματα αξιοποίησης της εμπειρίας του μαθητή στα γλωσσικά μαθήματα αποτελούν ενέργειες και καταστάσεις, όπως:

1) Η αξιοποίηση της επαγωγικής μεθόδου διδασκαλίας. Αφορά στη συστηματική παροχή του νέου γνωστικού αντικειμένου από τα μέρη του στο όλον. Διαπλέκεται, δε, με την παλαιά γλωσσική εμπειρία του μαθητή, στο βαθμό που τα μέρη αυτά ή κάποια από τα μέρη αυτά είναι ήδη γνωστά στο μαθητή. Η διδασκαλία της δοτικής πτώσης της αρχαίας ελληνικής αποτελεί παράδειγμα επαγωγικής αξιοποίησης της γλωσσικής εμπειρίας του μαθητή. Η προσφορά της πρέπει να ξεκινά από αυτό που ήδη γνωρίζει ο μαθητής. Και αυτό που ήδη γνωρίζει είναι οι εμπρόθετες αιτιατικές και η χρήση τους στη Νέα Ελληνική. Η προηγούμενη, επομένως, γλωσσική εμπειρία του μαθητή θα συμβάλει στην καλύτερη και ταχύτερη κατανόηση ενός φαινομένου ιδιαίτερα δύσκολου τόσο στην προσέγγισή του, από την πλευρά του μαθητή, όσο και στην προσφορά του, από την πλευρά του εκπαιδευτικού.

2) Η αξιοποίηση της έννοιας της κατηγοριοποίησης σε γνωστικά αντικείμενα, όπως η λογοτεχνία και η γραμματική. Αφορά στην προσπάθεια του μαθητή να εντάξει σε λογοτεχνικές κατηγορίες ή τεχνοτροπίες λογοτεχνικά δημιουργήματα, στην περίπτωση της λογοτεχνίας, και σε γραμματικές ή συντακτικές ομάδες παρατηρούμενα φαινόμενα, στην περίπτωση της γραμματικής. Το κριτήριο της κατηγοριοποίησης αυτής είναι η παλαιά γλωσσική εμπειρία. Δηλαδή, οι γνώσεις που ήδη έχουν παγιωθεί και ενεργοποιούμενες υπαγορεύουν, βάσει των νόμων του συνειρμού, την ένταξη του άγνωστου ρήματος «τιμών», λόγω μορφολογικών χαρακτηριστικών, στα συννηρημένα ή την αναγνώριση ενός λογοτεχνικού δημιουργήματος της γενιάς του '30, λόγω εκφραστικών ιδιαιτεροτήτων, ακόμα και αν ο συγγραφέας δεν γνωστοποιείται.

3) Η αξιοποίηση της γνώσης της μητρικής γλώσσας κατά τη διδασκαλία της ξένης. Αφορά στην προσπάθεια χρήσης του παγιωμένου μητρικού γλωσσι-

κού συστήματος στο πλαίσιο της προσπάθειας κατάκτησης του ξένου. Αξιοποιείται, δε, ανάμεσα στα άλλα, με την αναζήτηση ελληνικής προέλευσης λέξεων στο διδασκόμενο ξένο γλωσσικό σύστημα ή με την αναζήτηση στην ελληνική χρησιμοποιούμενων λέξεων που προέρχονται από αυτό. Ο μαθητής αναγνωρίζοντας σε ένα θεωρητικά άγνωστο, ξένου γλωσσικού κώδικα κείμενο, λέξεις και έννοιες ελληνικής προέλευσης ή συνειδητοποιώντας ότι χρησιμοποιεί και γνωρίζει λέξεις μη ελληνικές ενθαρρύνεται στη μαθησιακή διαδικασία της ξένης γλώσσας¹¹.

4) Η κριτική θεώρηση των ιστορικών γεγονότων. Αφορά στην αξιοποίηση των προηγούμενων εμπειριών της ιστορικής πορείας της ανθρώπινης κοινωνίας, προκειμένου να προβλεφθούν μελλοντικές προβληματικές καταστάσεις ή να ερμηνευθούν σύγχρονα γεγονότα. Η παλαιά εμπειρία προβάλλεται εδώ όχι ως αποδεκτική, αλλά ως ενδεικτική των αναμενόμενων ανθρώπινων ενεργειών και προλαμβάνει, ίσως, στο βαθμό που η πείρα των παλαιότερων παραδειγματίζει τους νεώτερους, λανθασμένες αντιδράσεις.

5) Η σπειροειδής διάταξη της ύλης των γλωσσικών μαθημάτων και η ανάλογη χορήγηση ασκήσεων. Αφορά στη σταδιακή, ανάλογα με την προηγούμενη γνώση, παροχή του νέου γνωστικού αντικειμένου, με τέτοιο τρόπο, ώστε η νέα γνώση να αποτελεί διεύρυνση και εμπάθυνση της προηγούμενης. Για παράδειγμα, δεν απαιτώ από τους μαθητές να γνωρίζουν τις έννοιες του ύφους, της δομής ή της μορφής ενός λογοτεχνικού κειμένου. Ζητάω, όμως την αξιοποίηση των όρων αυτών, αφού αποσαφηνιστούν εννοιολογικά, εφόσον αποτελέσουν εμπειρία.

6) Η χρήση του πολλαπλού εγχειριδίου στα γλωσσικά μαθήματα. Αφορά στη δυνατότητα εκ μέρους του δασκάλου να χρησιμοποιήσει περισσότερα του ενός, επίσημα εγκεκριμένα, σχολικά εγχειρίδια ή διαφορετικής μορφής υλικό για την παροχή της νέας γλωσσικής γνώσης, όπως εποπτικό υλικό, φωτοτυπίες, παράλληλα κείμενα. Τέτοιου είδους δραστηριότητες στοχεύουν στην ενεργοποίηση της προσωπικής γλωσσικής εμπειρίας, νοούμενης ως προηγούμενης γνώσης, του μαθητή. Και τούτο, επειδή όλα τα παιδιά δεν έχουν τις ίδιες «δυνάμεις» δυνατότητες ή αυτές δεν αξιοποιήθηκαν με τον ίδιο τρόπο από το περιβάλλον.

Η ανάγκη αξιοποίησης της παλαιάς εμπειρίας του μαθητή, η οποία ανάγεται σε γλωσσική στο βαθμό που στη διδακτική διαδικασία η γλώσσα εκφράζει τις εμπειρίες μας, περισσότερο από κάθε άλλη φορά θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική. Και τούτο, επειδή τεκμηριώνει σύγχρονες τεχνικές διδακτικής δράσης, όπως η χρήση του ενδιαφέροντος του μαθητή, ο σεβασμός της ατομικότητάς του, η καλλιέργεια της δημιουργικής-κριτικής σκέψης του, η υιοθέτηση της

βιωματικής διδακτικής μεθόδου, η χρήση του μαιευτικού-διαλεκτικού μοντέλου διδασκαλίας, η σύνδεση του σχολείου με τη ζωή. Και κυρίως, επειδή η σύνδεση του νέου με το παλαιό κατά τρόπο ώστε να αναδεικνύεται η μεταξύ τους αιτιώδης σχέση και να κατανοείται πληρέστερα το παρόν βάσει του παρελθόντος απαντά στη συνηθισμένη στις μέρες μας ερώτηση των μαθητών: «Σε τι μου χρησιμεύουν όλα αυτά;»

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. J. Piaget, *Le langage et la pensée chez l' enfant*, Delacheux et Nestle, 5e edition, Neuchatel, Paris 1962.
2. Γ. Μπαμπινιώτη, *Θεωρητική Γλωσσολογία*, Αθήνα 1980, σελ. 190 και Κ. Πόρποδα, *Γνωστική Ψυχολογία*, τόμ. 2, Αθήνα 1996, σελ. 100-119.
3. F. Saussure, *Cours de linguistique générale*, ανατύπωση από τις εκδόσεις Payot, Paris 1981, σελ. 24-25.
4. Αντ. Δανασσή-Αφεντάκη, *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, τ. Α', *Μάθηση και Ανάπτυξη*, Αθήνα 1996, σελ. 455-458.
5. Για τις έννοιες «Κυβερνητική» και «σύστημα» βλ. Σωτ. Δημητρίου, *Λεξικό όρων Κυβερνητικής, Δομισμού και της Θεωρίας των Συστημάτων*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1987, σελ. 159-164 και 234-239.
6. Ιω. Κανάκη, *Η Σωκρατική στρατηγική διδασκαλίας - μάθησης*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1990.
7. E. Hilgard, *Theories of learning*, Appleton - Century, New York 1948, σελ. 190-198.
8. J. Piaget, *The origins of intelligence in children*, Int. University Press, New York 1952, σελ. 6-7.
9. A. Bandura, *Social learning theory*, U.S.A. 1977.
10. J. Dewey, *Εμπειρία και Εκπαίδευση*, μτφρ. Λεάνδρος Πολενάκης, εκδ. Γλάρος, Αθήνα 1980, σελ. 22-37.
11. Μ.-Ζ. Φουντοπούλου, «Η διδασκαλία της Ισπανικής γλώσσας σε Έλληνες μαθητές: στοιχεία της μητρικής γλώσσας βοηθητικά στην εκμάθηση της ξένης», άρθρο εγκεκριμένο προς δημοσίευση στην *Παρουσία*, Σύλλογος Διδακτικού Προσωπικού Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών, τόμ. ΙΓ'.

Βασίλειος Κωτούλας
Δάσκαλος Ειδικής Αγωγής - Υποψήφιος Διδάκτορας

ΦΩΝΗΜΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΕΚΔΗΛΩΣΗ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της έρευνας ήταν η σύγκριση παιδιών σχολικής ηλικίας με και χωρίς δυσκολίες στο χειρισμό του γραπτού λόγου, ως προς τη φωνημική τους επίγνωση. Στην έρευνα συμμετείχαν 280 παιδιά που φοιτούσαν σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου, τα μισά από τα οποία φοιτούσαν σε ειδικές τάξεις καθώς είχαν εκδηλώσει δυσκολίες - και τα υπόλοιπα ήταν συμμαθητές τους που δεν είχαν εκδηλώσει δυσκολίες στο χειρισμό του γραπτού λόγου. Χρησιμοποιήθηκαν οκτώ δραστηριότητες φωνημικής επίγνωσης: αναγνώριση αρχικού και τελικού φωνήματος, σύνθεση, ανάλυση, αφαίρεση αρχικού, τελικού και μέσου φωνήματος & αντιστροφή φωνημάτων. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η επίδοση στις δραστηριότητες φωνημικής επίγνωσης των παιδιών που είχαν εκδηλώσει αναγνωστικά προβλήματα ήταν σημαντικά χαμηλότερη από την επίδοση των συμμαθητών τους σε όλες τις τάξεις εκτός της τετάρτης. Το έλλειμμα στη φωνημική επίγνωση καταγράφηκε και στις μεγάλες τάξεις αναδεικνύοντας τον ανταποδοτικό χαρακτήρα της σχέσης μεταξύ της ανάγνωσης και των δεξιοτήτων και στρατηγικών που εμπλέκονται για την τέλεση της πράξης.

Μέρος της μελέτης παρουσιάστηκε στο 15^ο Διεθνές Συμπόσιο Θεωρητικής και Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας που πραγματοποιήθηκε από τις 4-6 Μαΐου 2001 στη Θεσσαλονίκη με τον τίτλο «Έλλειμμα Φωνημικής Επίγνωσης και Αναγνωστικές Δυσκολίες». Επίσης το παρόν κείμενο έχει θέση προδημοσίευσης των αποτελεσμάτων έρευνας Διδακτορικής Διατριβής.

Εισαγωγή

Με τον όρο φωνημική επίγνωση θεωρούμε «την ακριβή και ενσυνείδητη γνώση των φωνολογικών στοιχείων του λόγου, εκείνων που λίγο ή πολύ αντιπροσωπεύονται σε μια αλφαβητική ορθογραφία» (Blachman, 1997: 409). Σε ένα αλφαβητικό σύστημα γραφής που στηρίζεται στην αντιστοίχιση ενός φωνήματος προς ένα γράφημα η σαφής γνώση της φωνημικής δομής του λόγου διευκολύνει την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής. Η αρχική και βασική παραδοχή που περιγράφει τη σχέση μεταξύ φωνημικής επίγνωσης και γραπτού λόγου είναι πως: «Πριν μπορέσει να απεικονίσει το οπτικό μήνυμα στη λέξη που έχει στο λεξιλόγιό του, [το παιδί] πρέπει να είναι συνειδητά ενήμερο ότι η λέξη *cat* την οποία ήδη γνωρίζει –μια προφανής συλλαβική μονάδα– αποτελείται από τρία διαφορετικά κομμάτια» (Shankweiler & Liberman, 1972: 309).

Αν και το φώνημα είναι η φωνολογική μονάδα που απεικονίζεται σε ένα αλφαβητικό σύστημα γραφής δε σημαίνει πως συνειδητοποιείται εύκολα ή πως η συνειδητοποίησή του είναι αποτέλεσμα της ωρίμανσης. Μελέτη που αφορούσε στην εκφορά και την αντίληψη του προφορικού λόγου έδειξε πως ως λειτουργίες στηρίζονται στην παράλληλη και όχι στη σειριακή επεξεργασία των φωνημάτων (Liberman, Cooper, Shankweiler, & Studdert-Kennedy, 1967). Τούτο σημαίνει πως η αντίληψη της δομής της εκφοράς δε γίνεται με κριτήριο τη γλωσσολογική αρχή της γραμμικότητας του εκφωνήματος (Saussure, 1979: 104) αλλά στο επίπεδο της αυτονομίας της εκφοράς, δηλαδή στο επίπεδο της συλλαβής.

Την εικόνα αυτή έχουν δείξει και έρευνες τόσο με νήπια που δεν είχαν διδαχτεί ανάγνωση και γραφή, όπου η κατάκτηση που μόνα τους πραγματοποιούσαν γινόταν στο επίπεδο της συλλαβής (Vernon & Ferreiro, 1999), όσο και με αναλφάβητους ενήλικες οι οποίοι έδειξαν πως δεν μπορούσαν να συνειδητοποιήσουν την ύπαρξη του φωνήματος (Morais, Cary, Alegria, & Bertelson, 1979, Morais, Bertelson, Cary, & Alegria, 1986). Παρά τις δυσκολίες όμως στην αντίληψη του φωνήματος σε σχέση με την αντίληψη της συλλαβής το πρώτο έχει δείχθει πως κυρίως επηρεάζει την κατάκτηση της αλφαβητικής αρχής, τη λογική λειτουργία δηλαδή του γραφημικού συστήματος (Byrne, 1998, Lundberg, Frost & Petersen, 1988), αν και έρευνες έδειξαν πως τόσο η επίγνωση της συλλαβής όσο και η επίγνωση του φωνήματος συνεισφέρουν ανεξάρτητα η μία από την άλλη τόσο στην ανάγνωση όσο και στην ορθογραφία (Aidinis & Nunes, 2001, Wimmer, Landerl, & Schneider, 1994).

Η συνδρομή της επίγνωσης του φωνήματος στην κατάκτηση του γραμμα-

τισμού έχει χαρακτηριστεί ιδιαίτερα κρίσιμη καθώς έχει δείχτει από έρευνες πως, όταν τα παιδιά που ξεκινούν τη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο στερούνται αυτής της επίγνωσης, είναι πολύ πιθανό να αποτύχουν στην κατάκτηση του γραπτού λόγου που η διδασκαλία του ξεκινά τότε. Δύο μακροχρόνιες μελέτες που παρακολούθησαν την πορεία παιδιών προς το γραμματισμό έδειξαν πως τα παιδιά που στο ξεκίνημα της φοίτησης δεν είχαν επίγνωση του φωνήματος δυσκολεύτηκαν περισσότερο από τους συμμαθητές τους που την είχαν σε κάποιο βαθμό, καθώς και ότι όλα τα παιδιά που χαρακτηρίστηκαν κακοί αναγνώστες δεν είχαν επίγνωση της φωνημικής δομής στην αρχή της φοίτησης (Juel, 1988, 1994). Σε άλλη μελέτη, η επίγνωση της φωνημικής δομής των λέξεων έδειξε να έχει τη μεγαλύτερη συνεισφορά στην κατοπινή εκμάθηση της ανάγνωσης, ακόμη και όταν ελέγχθηκε η νοητική ικανότητα, από μια ομάδα μεταβλητών που περιλάμβαναν τη μόρφωση και το επάγγελμα των γονέων, την οικογένεια και τις συνήθειες γραμματισμού σε αυτή, τη συμπεριφορά, το φύλο του παιδιού καθώς και τη μνημονική ικανότητα και την ικανότητα ονοματοδοσίας (Share, Jorm, MacLean & Matthews, 1984).

Αποτελέσματα ερευνών όπως αυτών που αναφέρθηκαν, που αναδεικνύουν τη σχέση μεταξύ της επίγνωσης της φωνημικής δομής των λέξεων, κατά πρώτον με την κατάκτηση της ανάγνωσης και της ορθογραφίας των λέξεων (Lundberg, Frost & Petersen, 1988, Lundberg, Olofsson & Wall, 1980, Perfetti, 1985, Perfetti, Beck, Bell & Hugues, 1987, Vellutino & Scanlon, 1987) και, στη συνέχεια, με την εκδήλωση αναγνωστικών δυσκολιών (Bradley & Bryant, 1983, Mann, 1984), οδήγησαν ορισμένους ερευνητές να χαρακτηρίσουν τη σχέση τους αιτιώδη (Bradley & Bryant, 1983, Wagner, 1988, Wagner & Torgesen, 1987).

Η αντίθετη άποψη θέλει την επίγνωση του φωνήματος να κατακτάται αποκλειστικά μέσω της διδασκαλίας της ανάγνωσης (Alegria & Morais, 1991, Morais, 1991; Morais, et al., 1986, Morais, et al., 1979). Η αντιπαράθεση πάνω στο εάν η φωνημική επίγνωση είναι προαπαιτούμενο ή συνέπεια της διδασκαλίας της ανάγνωσης οδήγησε στη σύνθεση των δύο θεωρήσεων, που θέλει τη φωνημική επίγνωση να ευνοεί και να ευνοείται, να διευκολύνει και να διευκολύνεται από την κατάκτηση της ανάγνωσης (Lieberman & Shankweiler, 1985, 1991, Mann, 1991, Perfetti, et al., 1987, Wimmer, Landerl, Linortner, & Hummer, 1991).

Τα παιδιά ωστόσο που δυσκολεύονται στην κατάκτηση του χειρισμού του γραπτού λόγου επιδεικνύουν χαμηλή επίγνωση της φωνημικής δομής της λέξης, και μάλιστα έρευνες έχουν δείξει πως το έλλειμμα φωνολογικής επεξεργασίας

των δυσλεξικών επιμένει και αφού αυτοί έχουν κατακτήσει σε όποιο βαθμό την ανάγνωση και τη γραφή (Bruck, 1992, ηλικίες 19-27 ετών), Pennington, Van Orden, Smith, Green & Haith, 1990 (Μ.Ο. ηλικιών 25,6 & 30,9 έτη). Η Bruck σύγκρινε τις επιδόσεις δυσλεξικών με συνομηλίκους τους αλλά και με άτομα χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες, μικρότερα σε ηλικία, τα οποία είχαν την ίδια επίδοση σε κριτήρια αποκωδικοποίησης λέξεων. Οι δυσλεξικοί υπολείπονταν των συνομηλίκων τους στο χειρισμό όλων των δραστηριοτήτων, σε ό,τι αφορά όμως στη σύγκριση με την ομάδα που είχε την ίδια αναγνωστική επίδοση, υπολείπονταν αποκλειστικά στις δραστηριότητες που απαιτούσαν το χειρισμό φωνημάτων. Στην έρευνα των Pennington, et al. (1990) εξετάστηκαν δραστηριότητες που αφορούσαν σε διαστάσεις της φωνολογικής επεξεργασίας όπως η αντίληψη φωνήματος, η ανάκτηση λέξης, η ταχύτητα εκφοράς και η λεκτική βραχυπρόθεσμη μνήμη, οι οποίες ωστόσο δεν έδωσαν την καθαρότητα και τη συνέπεια των αποτελεσμάτων της φωνημικής επίγνωσης (στατιστικές σημαντικότητες, ακρίβεια αποτελεσμάτων και συμφωνία με τους χρόνους αντίδρασης).

Στην ελληνική πραγματικότητα έχει δημιουργηθεί ένα σώμα ερευνών που αφορούν στη φωνημική επίγνωση. Έχει περιγραφεί η σχέση μεταξύ φωνημικής επίγνωσης και ανάγνωσης και έχει δείχτει ότι η φωνημική επίγνωση διευκολύνει την κατάκτηση της ανάγνωσης (Καρυώτης, 1997, Μανωλίτσης, 2000, Πόρποδας, 1992) καθώς επίσης ότι σχετίζεται με την ορθογραφική ικανότητα (Kotoulas & Padeliadu, 1999, Πόρποδας, 1989, 1992). Σε πρόσφατη έρευνα σύγκρισης μαθητών / τριών της πρώτης τάξης δημοτικών σχολείων, με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες, προέκυψε πως τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες είχαν σημαντικά χαμηλότερες επιδόσεις στις δραστηριότητες φωνημικής επίγνωσης από τους συμμαθητές τους που δεν έχουν αναγνωστικές δυσκολίες (Porpodas, 1999). Απάντηση ωστόσο δεν έχει δοθεί για το τι ισχύει για την ικανότητα χειρισμού φωνημάτων μετά τις πρώτες τάξεις, όταν έχει ολοκληρωθεί η βασική διδασκαλία της ανάγνωσης, κατά τη διάρκεια της φοίτησης των παιδιών στο δημοτικό σχολείο.

Κύριος σκοπός συνεπώς της παρούσας μελέτης ήταν η περιγραφή της εξέλιξης της επίγνωσης της φωνημικής δομής των λέξεων, σε συνάρτηση με τη φοίτηση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο και με την εκδήλωση αναγνωστικών δυσκολιών (ΑΔ στο εξής). Δευτερεύοντες στόχοι αποτέλεσαν η διερεύνηση της εσωτερικής ιεράρχησης και δομής της φωνημικής επίγνωσης, σε συνάρτηση πάντα με την ηλικία και την εκδήλωση ΑΔ.

Μεθοδολογία

Δείγμα

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από το Φεβρουάριο μέχρι τον Απρίλιο του 2000. Συμμετείχαν 280 παιδιά από τα οποία 232 φοιτούσαν σε 26 δημοτικά σχολεία της ευρύτερης περιοχής της Πρωτεύουσας και 48 φοιτούσαν σε 14 δημοτικά σχολεία της Θεσσαλονίκης. Η επιλογή των σχολείων έγινε με βάση τρεις όρους: α) Το σχολείο να έχει ειδική τάξη. Ο όρος τέθηκε προκειμένου να εντοπιστούν τα παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες στο χειρισμό του γραπτού λόγου, ευκολότερα και ασφαλέστερα, καθώς απουσιάζει σταθμισμένο κριτήριο διάγνωσης τους, β) Υπαρξη ελεύθερης αίθουσας για να πραγματοποιηθεί η έρευνα και, γ) Η απαραίτητη συναίνεση των δασκάλων και των γονέων των παιδιών που επιλέγονταν για να συμμετάσχουν στην έρευνα. Αναφορικά με το φύλο των συμμετεχόντων από τα 280 παιδιά 175 είναι αγόρια και 105 είναι κορίτσια. Πιο συγκεκριμένα από την Α' τάξη συμμετείχαν 38 παιδιά, από τη Β' τάξη 66, από τη Γ' τάξη 60, από τη Δ' τάξη 40, από την Ε' τάξη 38 όπως και από την Στ' τάξη.

Διαδικασία

Η πρώτη επαφή γινόταν με το δάσκαλο της ειδικής τάξης όπου και υπεδείκνυε τα παιδιά που παρακολουθούσαν εκεί, επειδή είχαν εκδηλώσει αποκλειστικά δυσκολίες στο χειρισμό του γραπτού λόγου. Στη συνέχεια ζητούσαμε από το δάσκαλο της τάξης προέλευσης κάθε παιδιού να υποδείξει ένα παιδί, κατά προτίμηση του ίδιου φύλου, το οποίο να θεωρεί ως «μέσο προς το καλό» μαθητή της τάξης στο χειρισμό του γραπτού λόγου. Έτσι δημιουργήθηκαν δύο ομάδες συμμετεχόντων, η πρώτη στην οποία ανήκαν τα παιδιά που είχαν εκδηλώσει ΑΔ και η δεύτερη στην οποία ανήκαν τα παιδιά που δεν είχαν εκδηλώσει ΑΔ και θεωρούνταν από τους δασκάλους τους καλοί μαθητές της τάξης τους. Αφού εξασφαλιζόταν η συγκατάθεση των γονέων των παιδιών, ο δάσκαλος των παιδιών όριζε τις ημέρες και τις ώρες της συνεργασίας.

Οι επιδόσεις των παιδιών καταγράφονταν σε δύο διαδοχικές ημέρες. Την πρώτη ημέρα αξιολογούνταν η αντιληπτική ικανότητα των παιδιών με βάση την επίδοση στο κριτήριο του Raven (Raven Standard Progressive Matrices Test – Raven, 1956) στη στάθμιση που είχε γίνει από τον Γεώργα (Georgas, 1971). Το κριτήριο αυτό τέθηκε προκειμένου να αποκλειστεί η απόδοση της εκδήλω-

σης αναγνωστικών δυσκολιών στη νοητική ανεπάρκεια του εξεταζόμενου, χαρακτηριστικό που δηλώνεται ρητά στον ορισμό των Α.Δ. (Spear-Swerling & Sternberg, 1996). Την επόμενη μέρα αξιολογούνταν η φωνημική επίγνωση. Η πρώτη δραστηριότητα του κριτηρίου σκοπό είχε αφενός να γνωρίσει στο παιδί τη διαδικασία του κριτηρίου και αφετέρου να αποκλειστεί η πιθανότητα ακουστικού προβλήματος. Αντικείμενό της ήταν ο χαρακτηρισμός δύο λέξεων που άκουγαν ως όμοιων ή διαφορετικών, οι οποίες διέφεραν είτε σε κάποιο φώνημα (αρχικό (ρόδα - σόδα), τελικό (σύκα - σήκω) ή μέσο (λύση - λύπη)) είτε στον τονισμό (ποδιά - πόδια). Η δραστηριότητα ανακεφαλαίωνε τα φωνολογικά χαρακτηριστικά της ελληνικής και λειτουργούσε ως προαπαιτούμενο αντίληψης του ομιλούμενου λόγου. Αν κάποιο παιδί δεν μπορούσε να χειριστεί τη δραστηριότητα, δε συνέχιζε στο κριτήριο. Η διαδικασία στο κριτήριο φωνημικής επίγνωσης ξεκινούσε με τον εξεταστή που, αφού εξηγούσε στο παιδί τι θα έπρεπε να προσέξει για να ανταποκριθεί σε ό,τι του ζητούσε η άσκηση, έδινε τρία παραδείγματα στα οποία μάλιστα βοηθούσε το παιδί –αν από μόνο του δεν τα κατάφερε –στη λύση τους, ώστε να αντιληφθεί τι έπρεπε να κάνει. Στη συνέχεια ξεκινούσε η διαδικασία. Το παιδί έπρεπε, πριν δώσει την απάντησή του, να επαλαμβάνει το ερέθισμα, ώστε να βεβαιώνεται η σωστή πρόσληψή του.

Εργαλεία

Φωνημική Επίγνωση

Η έρευνα έχει δείξει ότι η φωνημική επίγνωση μπορεί να μετρηθεί με εγυρότητα και αξιοπιστία μέσω μιας ποικιλίας ασκήσεων-δραστηριοτήτων (Stahl & Murry, 1998, Stanovich, Cunningham & Cramer, 1984, Wagner & Torgesen, 1987, Yopp, 1988, 1995). Το πρωτόκολλο που κατασκευάστηκε περιλάμβανε οκτώ δραστηριότητες-ασκήσεις και σε καθένα από αυτές το παιδί χειρίζονταν έξι λέξεις. Χρησιμοποιήθηκαν λέξεις από το λεξιλόγιο των βιβλίων «Η γλώσσα μου», οι περισσότερες από τις οποίες δομούνται με ακολουθίες του τύπου ΣΦΣΦ.

Η πρώτη και η δεύτερη άσκηση ήταν η διάκριση / διαχωρισμός πρώτου και τελευταίου φωνήματος. Ζητούσαμε από τα παιδιά να πούνε είτε το αρχικό είτε το τελικό φώνημα μιας λέξης που την άκουγαν, αφού πρώτα την επαναλάμβαναν. Η δραστηριότητα στηρίχτηκε στην πρωτότυπη της Yopp (1988).

Η τρίτη άσκηση ήταν η σύνθεση φωνημάτων. Η δραστηριότητα αυτή απαιτεί τη σύνθεση χωριστά εκφερόμενων φωνημάτων σε λέξεις. Ο εξεταστής εκ-

φέρει κάθε φωνολογική μονάδα περίπου ανά δευτερόλεπτο και στη συνέχεια ζητά από το παιδί να εκφέρει τη λέξη ολόκληρη. Η άσκηση στηρήχτηκε στα πρωτότυπα των Perfetti, Beck Bell & Hughes (1987). Όλες οι συνθέσεις οδηγούσαν σε λέξεις με νόημα.

Ακολουθούσε η ανάλυση λέξεων σε φωνήματα. Τροποποιημένη δραστηριότητα βασισμένη στην πρωτότυπη των Liberman, Shankweiler, Fischer & Carter, (1974) και στο κριτήριο ανάλυσης φωνημάτων Yopp-Singer (Yopp, 1988). Το παιδί έπρεπε να εκφέρει τη λέξη που είχε ακούσει φώνημα-φώνημα, στη σωστή σειρά, χωρίς να παραλείψει κανένα.

Η προτελευταία ομάδα ασκήσεων περιλάμβανε τις αφαιρέσεις αρχικού, τελικού και μέσου φωνημάτων. Η δραστηριότητα περιγράφηκε από τους Perfetti et al., (1987) και σύμφωνα με αυτούς, παρουσιάζονταν λέξεις στο παιδί και αυτό έπρεπε να τις επαναλαμβάνει χωρίς το αρχικό, ή το τελικό φώνημα. Στις δραστηριότητες αυτές το παιδί πρέπει να κάνει μια μερική ανάλυση, να αναγνωρίσει το αρχικό φώνημα και να το αφαιρέσει, ενώ ταυτόχρονα θα κρατά στη μνήμη του το υπόλοιπο τμήμα της λέξης το οποίο τελικά εκφέρει. Παραλλάσσοντας τις δύο δραστηριότητες υιοθετήσαμε μια δραστηριότητα που περιγράφεται από το Rosner (1975) στην οποία ζητούσαμε από το παιδί να αφαιρέσει ένα συγκεκριμένο φώνημα που του λέγαμε, το οποίο βρισκόταν στη μέση της λέξης, και να εκφέρει το τμήμα που απομένει (Πες «πέτρα» χωρίς το «ρ»). Στις ασκήσεις δεν περιλαμβάνονταν ψευδολέξεις.

Η όγδοη και τελευταία δραστηριότητα ήταν η αντιστροφή φωνημάτων. Τροποποιήθηκε η δραστηριότητα που περιγράφεται από τους Alegria, Pignot & Morais (1982). Το παιδί έπρεπε να αντιστρέψει τα φωνήματα μιας συλλαβής ή μιας λέξης που παρουσιάζονταν από τον εξεταστή και να την εκφέρει.

Αποτελέσματα

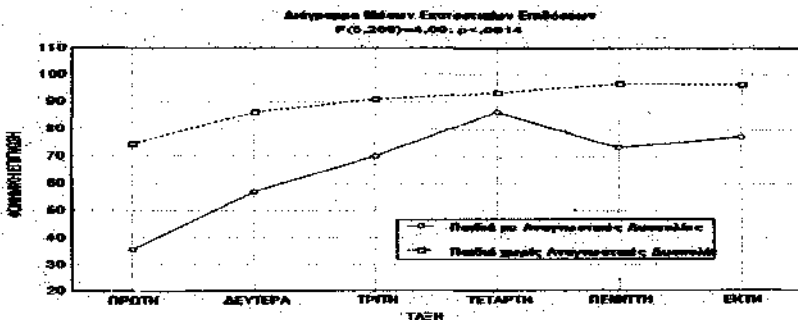
Τα κριτήρια συμμετοχής στην έρευνα ήταν δύο: α) η επίδοση στο μη λεκτικό κριτήριο του Raven και β) η ακουστική διάκριση όμοιων ή διαφορετικών λέξεων που διαφοροποιούνταν ως προς ένα τους φωνολογικό χαρακτηριστικό. Τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν επιδόσεις που ικανοποιούσαν τον όρο της επάρκειας τόσο για το κριτήριο Raven σύμφωνα με την ελληνική στάθμιση (ομάδα με Α.Δ., Μ.Ο.=111, Τ.Α.=14,3 και ομάδα χωρίς Α.Δ., Μ.Ο.=121, Τ.Α.=16,5) όσο και για το κριτήριο αντίληψης του προφορικού λόγου, όπου όλα τα παιδιά χειρίστηκαν όλες τις ασκήσεις χωρίς λάθος.

Στο κριτήριο φωνημικής επίγνωσης κάθε σωστή απάντηση βαθμολογούνταν με 1, ενώ οι λανθασμένες δεν έπαιρναν βαθμό. Η αξιοπιστία των μετρήσεων του κριτηρίου για την ομάδα των παιδιών με Α.Δ. ήταν Cronbach alpha: 0,91 ενώ για την ομάδα των παιδιών χωρίς Α.Δ. ήταν Cronbach alpha: 0,82. Η διαφορά των δύο τιμών οφείλεται στο «φαινόμενο οροφής» (ceiling effect) που καταγράφηκε στις επιδόσεις της ομάδας των παιδιών χωρίς Α.Δ., και έτσι ο δείκτης alpha που στηρίζεται στη διασπορά των τιμών εμφανίζεται χαμηλότερος. Οι μέσες επιδόσεις δηλαδή σε κάθε δραστηριότητα του κριτηρίου από την τρίτη τάξη σχεδόν βρίσκονται κοντά στο άριστα, χωρίς λάθη στο χειρισμό του, στην οροφή του κριτηρίου. Οι βαθμοί αξιοπιστίας που καταγράφηκαν στα κριτήρια, χαρακτηρίζονται πολύ υψηλοί και επιτρέπουν την παραπέρα επεξεργασία των αποτελεσμάτων.

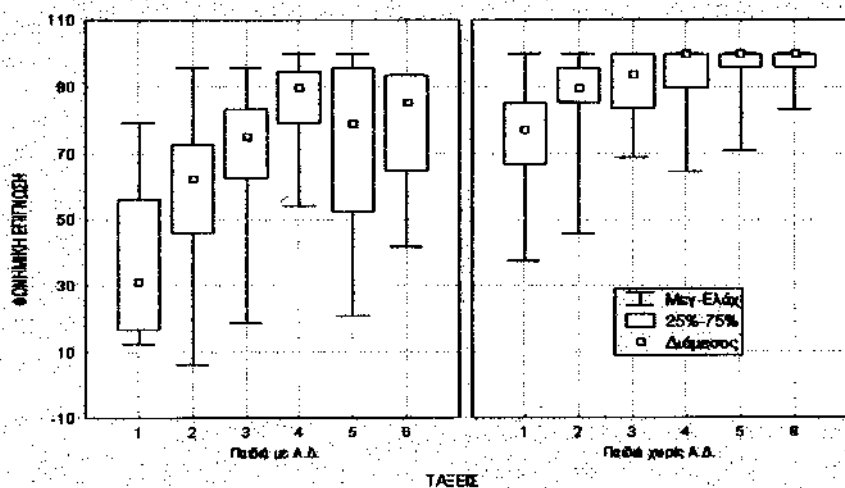
Α. Πορεία της Φωνημικής Επίγνωσης

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε χρόνο όπου είχε ολοκληρωθεί η βασική διδασκαλία του κώδικα, δηλαδή είχε ολοκληρωθεί η διδασκαλία των γραφοφωνημικών αντιστοιχιών και του μηχανισμού ανάγνωσης και όλα τα παιδιά είχαν την εμπειρία του χειρισμού του γραπτού λόγου, άλλα λιγότερο και άλλα περισσότερο. Αυτή η διαφορά καταγράφεται μέσα από την απεικόνιση των μέσων τιμών των επιδόσεων στο κριτήριο φωνημικής επίγνωσης κατά ομάδα και κατά τάξη στο Διάγραμμα 1. Στο Διάγραμμα 2 αποδίδονται οι μέγιστες και ελάχιστες τιμές, οι διάμεσοι και το διάστημα 25-75% των επιδόσεων των παιδιών κατά ομάδα και κατά τάξη. Οι μέσες εκατοστιαίες επιδόσεις και οι τυπικές αποκλίσεις κατά δραστηριότητα, ομάδα και τάξη αποδίδονται στον Πίνακα 1.

Διαγράμματα 1 & 2. Μέσες εκατοστιαίες επιδόσεις, μέγιστες και ελάχιστες τιμές τους, διάμεσοι και διάστημα 25-75% των επιδόσεων των παιδιών κατά ομάδα και κατά τάξη.



ΦΩΝΗΜΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ



Η εικόνα της ανάπτυξης της φωνημικής επίγνωσης εμφανίζεται αυξητική και για τις δύο ομάδες, τουλάχιστον μέχρι την τετάρτη τάξη, καθώς στις δύο τελευταίες τάξεις καταγράφεται πτώση στην ομάδα των παιδιών με Α.Δ. Ωστόσο αν και υπάρχει ομοιότητα στην εικόνα ανάπτυξης είναι εντελώς διαφορετικά τα επίπεδα στα οποία κινούνται οι δύο ομάδες. Η χαμηλότερη μέση εκατοστιαία επίδοση καταγράφεται και για τις δύο ομάδες στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου, ωστόσο τα παιδιά με Α.Δ. ξεκινούν τη φοίτησή τους από πολύ χαμηλότερο επίπεδο και φτάνουν στο επίπεδο της πρώτης δημοτικού στον τρίτο χρόνο της φοίτησής τους. Στα παιδιά που δεν εκδηλώνουν Α.Δ. καταγράφεται επιτυχής χειρισμός της τάξης του 90% από την τρίτη τάξη και μετά, μέση επίδοση που βρίσκεται πάνω από τη μέση επίδοση οποιασδήποτε τάξης στην ομάδα των παιδιών που εκδηλώνουν Α.Δ.. Στην τελευταία η μέγιστη μέση επίδοση εκδηλώνεται στην Δ' τάξη η οποία φτάνει σχεδόν στην επίδοση των παιδιών χωρίς Α.Δ. που φοιτούν στη Β' τάξη.

Η αναζήτηση διαφορών στις μέσες επιδόσεις κατά ομάδα και κατά τάξη έγινε μέσω του μοντέλου κατηγορία (φοίτηση στην ειδική τάξη ή όχι) επί τάξη (οι 6 τάξεις του σχολείου) το οποίο ανέδειξε πως τόσο η τάξη όσο και η κατηγορία διαφοροποιούν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό τις υπάρχουσες διαφορές ($f=4,091$, $p=0,001$). Ο έλεγχος των διαφορών με το κριτήριο Tukey ανέδειξε για την ομάδα των παιδιών με Α.Δ. στατιστικά σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις στην πρώτη τάξη με τις επιδόσεις σε όλες τις υπόλοιπες, στη δεύτερη τάξη με τις υπόλοιπες εκτός της τρίτης και στην τρίτη τάξη με τις επιδόσεις

ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ ΚΩΤΟΥΛΑΣ

στην τετάρτη. Στην ομάδα των παιδιών χωρίς Α.Δ. οι διαφορές καταγράφηκαν μονάχα μεταξύ των επιδόσεων της πρώτης τάξης με τις τέσσερις τελευταίες τάξεις.

Σε ό,τι αφορά στις διαφορές μεταξύ των επιδόσεων των δύο ομάδων κατά τάξη, η σύγκριση ανέδειξε μεγαλύτερες επιδόσεις της ομάδας των παιδιών χωρίς Α.Δ. σε όλες τις τάξεις. Οι διαφορές αυτές είναι στατιστικά σημαντικές σε όλες τις τάξεις εκτός της τετάρτης (πρώτη $t=6,268$, $p=0,000$, δεύτερη $t=5,964$, $p=0,000$, τρίτη $t=5,351$, $p=0,000$, τετάρτη $t=1,865$, $p=0,070$, πέμπτη $t=3,837$, $p=0,000$, έκτη $t=4,384$, $p=0,000$). Τέλος οι διαφορές στις επιδόσεις μεταξύ των ομάδων σε όλες τις δραστηριότητες αναδείχθηκαν στατιστικά σημαντικές (Διάκριση αρχικού $t=4,41$, $p=0,00$, Διάκριση τελικού $t=6,01$, $p=0,00$, Σύνθεση $t=8,23$, $p=0,00$, Ανάλυση $t=8,45$, $p=0,00$, Αφαίρεση αρχικού $t=7,23$, $p=0,00$, Αφαίρεση τελικού $t=5,82$, $p=0,00$, Αφαίρεση μέσου $t=9,80$, $p=0,00$, Αντιστροφή $t=7,44$, $p=0,00$, Φωνημική Επίγνωση, $t=10,45$, $p=0,00$).

Πίνακας 1
Μέσες Εκατοστιαίες Επιδόσεις και Τυπικές Αποκλίσεις κατά Δραστηριότητα, Ομάδα και Τάξη συμμετεχόντων

	Ομάδα με Α.Δ.											
	Πρώτη		Δευτέρα		Τρίτη		Τετάρτη		Πέμπτη		Έκτη	
	Μ.Ε.	Τ.Α.	Μ.Ε.	Τ.Α.	Μ.Ε.	Τ.Α.	Μ.Ε.	Τ.Α.	Μ.Ε.	Τ.Α.	Μ.Ε.	Τ.Α.
Διάκριση Αρχικού	70,18	30,21	88,89	22,69	91,11	20,87	100,00	0,00	97,37	8,36	97,37	8,36
Διάκριση Τελικού	55,26	44,11	69,19	38,89	84,44	24,34	92,50	16,64	89,47	17,75	90,35	17,84
Σύνθεση	60,53	16,86	62,63	26,03	72,78	22,95	82,50	17,50	76,32	32,54	83,33	16,67
Ανάλυση	30,70	35,25	61,62	32,67	70,00	31,68	77,50	30,72	67,54	41,75	70,18	33,60
Αφαίρεση Αρχικού	35,09	24,78	52,53	23,24	57,78	26,16	79,17	21,54	71,05	29,84	70,18	22,62
Αφαίρεση Τελικού	10,53	12,68	43,94	36,28	60,00	33,79	92,50	18,32	64,91	40,40	68,42	36,04
Αφαίρεση Μέσου	11,40	26,67	25,25	29,50	51,67	38,49	77,50	27,19	52,63	46,24	59,65	35,27
Αντιστροφή	10,53	21,67	50,51	39,85	72,22	31,96	90,00	13,68	67,54	34,46	80,70	30,56
Φωνημική Επίγνωση	35,53	20,57	56,82	24,44	70,00	19,08	86,46	11,48	73,36	25,84	77,52	18,33

ΦΩΝΗΜΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Ομάδα χωρίς Α.Δ.

	Πρώτη		Δευτέρα		Τρίτη		Τετάρτη		Πέμπτη		Έκτη	
	Μ.Ε.	Τ.Α.	Μ.Ε.	Τ.Α.	Μ.Ε.	Τ.Α.	Μ.Ε.	Τ.Α.	Μ.Ε.	Τ.Α.	Μ.Ε.	Τ.Α.
Διάκριση Αρχικού	100,00	0,00	98,99	5,80	98,33	9,13	96,67	14,91	100,00	0,00	100,00	0,00
Διάκριση Τελικού	96,49	10,51	95,45	12,69	98,33	5,09	93,33	19,79	98,25	7,65	98,25	7,65
Σύνθεση	80,70	20,98	87,37	17,69	93,33	9,39	94,17	12,42	98,25	7,65	99,12	3,82
Ανάλυση	89,47	20,19	87,88	22,16	95,00	9,93	90,00	23,82	94,74	12,49	97,37	6,24
Αφαίρεση Αρχικού	65,79	24,52	74,24	23,97	84,44	23,95	88,33	20,30	92,98	16,02	92,11	18,73
Αφαίρεση Τελικού	54,39	35,07	80,30	31,86	75,56	31,18	89,17	26,64	95,61	13,43	90,35	22,44
Αφαίρεση Μέσου	50,88	41,00	78,79	27,09	87,78	20,03	96,67	10,26	98,25	7,65	98,25	5,26
Αντιστροφή	57,89	36,59	87,37	14,45	95,56	7,50	98,33	7,45	97,37	6,24	98,25	5,26
Φωνημική Επίγωση	74,45	17,59	86,30	14,45	91,04	9,99	93,33	11,84	96,93	7,03	96,71	5,30

B. Ιεράρχηση δεξιοτήτων φωνημικής επίγνωσης κατά ομάδα

Η ιεράρχηση των δεξιοτήτων ανάλογα προς την ευκολία χειρισμού τους, δεν είναι ακριβώς η ίδια και για τις δύο ομάδες. Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι μέσες επιδόσεις και οι τυπικές αποκλίσεις για κάθε δραστηριότητα και ομάδα, διαταγμένες κατά ευκολία χειρισμού καθώς και η συνολική επίδοση στο κριτήριο.

Κοινά χαρακτηριστικά των ιεραρχήσεων των δύο ομάδων είναι η ευκολία χειρισμού των φωνολογικών μονάδων που βρίσκονται στην αρχή παρά στο τέλος, και η ακολουθία μιας γενικής ιεράρχησης. Πιο συγκεκριμένα, οι δραστηριότητες απλής διάκρισης ή μερικής ανάλυσης είναι οι απλούστερες, ακολουθούν οι δραστηριότητες πλήρους ανάλυσης, και δυσκολότερες είναι εκείνες που απαιτούν συντονισμό γνωστικών στρατηγικών-δεξιοτήτων, όπως είναι οι αφαιρέσεις.

Πίνακας 2

Περιγραφικά στατιστικά των επιδόσεων στις δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης κατά ευκολία χειρισμού σε κάθε ομάδα.

	Μέση Επίδοση	Τυπική Απόκλιση
Μαθητές με Αναγνωστικές Δυσκολίες		
Διάκριση αρχικού	90,71	20,71
Διάκριση τελικού	79,52	31,76
Σύνθεση	72,02	24,34
Ανάλυση	63,45	36,20
Αντιστροφή	61,79	39,00
Αφαίρεση αρχικού	60,00	27,83
Αφαίρεση τελικού	55,95	39,38
Αφαίρεση μέσου	44,88	39,83
Φωνημική Επίγνωση	66,04	25,54
Μαθητές χωρίς Αναγνωστικές Δυσκολίες		
Διάκριση αρχικού	98,93	7,54
Διάκριση τελικού	96,67	11,34
Ανάλυση	92,14	17,36
Σύνθεση	91,79	14,62
Αντιστροφή	89,52	20,62
Αφαίρεση μέσου	84,76	27,08
Αφαίρεση αρχικού	82,26	23,50
Αφαίρεση τελικού	80,48	30,58
Φωνημική Επίγνωση	89,57	13,74

Σε ό,τι αφορά στις διαφορές τους, αυτές βρίσκονται στο χειρισμό των δύο δραστηριοτήτων: της σύνθεσης φωνημάτων σε λέξεις και της ανάλυσης λέξεων σε φωνήματα. Η ομάδα των παιδιών με Α.Δ. δείχνει να χειρίζεται με μεγαλύτερη ευκολία τη δραστηριότητα της σύνθεσης παρά της ανάλυσης, ενώ στην ομάδα των παιδιών χωρίς Α.Δ. συμβαίνει το αντίθετο. Μια άλλη διαφορά βρίσκεται στο χειρισμό της δραστηριότητας αφαίρεσης φωνήματος που βρίσκεται στη μέση της λέξης. Τα παιδιά άκουγαν τη λέξη, την επαναλάμβαναν, στη συνέχεια ο εξεταστής τους έλεγε ποιο φώνημα να αφαιρέσουν και περίμενε την απάντησή τους που θα έπρεπε να ήταν το τμήμα της λέξης χωρίς το συγκεκριμένο φώνημα. Η δραστηριότητα αυτή αναδείχτηκε η δυσκολότερη τόσο των

ΦΩΝΗΜΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

«αφαιρέσεων» όσο και του κριτηρίου στην ομάδα των παιδιών με Α.Δ., ενώ στην ομάδα των παιδιών χωρίς Α.Δ. ανήκε μεν στις τρεις δυσκολότερες, ήταν όμως η ευκολότερη δραστηριότητα στις αφαιρέσεις.

Γ. Συσχετίσεις δραστηριοτήτων προς το τελικό αποτέλεσμα

Οι υψηλές συσχετίσεις της φωνημικής επίγνωσης με κάθε μια από τις δραστηριότητες που αποτελούν το κριτήριο, καθώς και οι υψηλές συσχετίσεις μεταξύ των δραστηριοτήτων, δείχνουν πως όλες οι δραστηριότητες συνεισφέρουν στο τελικό αποτέλεσμα (Πίνακας 3).

Πίνακας 3
Συσχετίσεις μεταξύ δραστηριοτήτων φωνημικής επίγνωσης

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Παιδιά με Α.Δ.									
Διάκριση αρχικού (1)		0,53	0,52	0,53	0,50	0,42	0,40	0,52	0,66
Διάκριση τελικού (2)			0,52	0,49	0,53	0,49	0,45	0,47	0,70
Σύνθεση (3)				0,62	0,55	0,52	0,58	0,64	0,77
Ανάλυση (4)					0,62	0,61	0,59	0,63	0,82
Αφαίρεση αρχικού (5)						0,67	0,50	0,63	0,79
Αφαίρεση τελικού (6)							0,60	0,67	0,82
Αφαίρεση μέσου (7)								0,75	0,80
Αντιστροφή (8)									0,86
Φωνημική Επίγνωση (9)									
Παιδιά χωρίς Α.Δ.									
Διάκριση αρχικού (1)		0,40	0,26	0,10*	0,26	0,04*	-0,02*	-0,02*	0,22
Διάκριση τελικού (2)			0,40	0,19	0,36	0,28	0,17*	0,09*	0,43
Σύνθεση (3)				0,57	0,53	0,54	0,60	0,53	0,79
Ανάλυση (4)					0,45	0,36	0,42	0,26	0,61
Αφαίρεση αρχικού (5)						0,62	0,58	0,43	0,81
Αφαίρεση τελικού (6)							0,62	0,53	0,82
Αφαίρεση μέσου (7)								0,65	0,83
Αντιστροφή (8)									0,71
Φωνημική Επίγνωση (9)									

Οι συσχετίσεις που είναι σημειωμένες (*), δεν είναι σημαντικές στο επίπεδο του $p < ,05$

Πρέπει να επισημανθεί πως η εικόνα των συσχετίσεων διαφέρει στις δύο ομάδες. Η μέση συσχέτιση στην ομάδα των Α.Δ. βρίσκεται στο 0,56 ενώ στην

ομάδα χωρίς Α.Δ. στο 0,38, κι αυτή η διαφορά μπορεί να αποδοθεί στο φαινόμενο οροφής των επιδόσεων που σημειώνεται στην ομάδα χωρίς Α.Δ. Στην ομάδα των παιδιών με Α.Δ. οι συσχετίσεις των δεξιοτήτων προς το τελικό αποτέλεσμα είναι όλες πολύ υψηλές, ενώ στην ομάδα των παιδιών χωρίς Α.Δ. είναι χαμηλότερες, χωρίς αυτό να σημαίνει πως είναι χαμηλές. Οι χαμηλότερες συσχετίσεις προς το συνολικό αποτέλεσμα είναι αυτές των διακρίσεων αρχικού και τελικού φωνήματος και για τις δύο ομάδες, που αποδείχτηκαν άλλωστε και οι ευκολότερες στο χειρισμό τους. Τις υψηλότερες συσχετίσεις κρατά η αντιστροφή (0,86) για την ομάδα των παιδιών με Α.Δ., ενώ για την άλλη ομάδα η αφαίρεση μέσου φωνήματος (0, 83).

Οι συσχετίσεις μεταξύ των δραστηριοτήτων τόσο στην ομάδα με, όσο και στην ομάδα χωρίς Α.Δ., βοηθούν στη διάκριση ομάδων δραστηριοτήτων ανάλογα με τις γνωστικές λειτουργίες που κινητοποιούν για την πραγμάτωσή τους. Η διάκριση αρχικού φωνήματος σχετίζεται με τη διάκριση τελικού, η σύνθεση με την ανάλυση, οι αφαιρέσεις με την αντιστροφή. Οι συσχετίσεις των δραστηριοτήτων υποδεικνύουν την ομαδοποίηση των δραστηριοτήτων σε δραστηριότητες μερικής ανάλυσης και σε δραστηριότητες πλήρους ανάλυσης όπου περιλαμβάνονται η ανάλυση, η σύνθεση, οι αφαιρέσεις και η αντιστροφή. Τέλος πρέπει να αναφερθεί πως η δραστηριότητα της αντιστροφής η οποία περιλαμβάνει το συντονισμό δραστηριοτήτων ανάλυσης και σύνθεσης σχετίζεται ισχυρά με όλες τις δραστηριότητες του κριτηρίου.

Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η περιγραφή της εξέλιξης της φωνημικής επίγνωσης, καθώς και η διερεύνηση της εσωτερικής ιεράρχησης και δομής της σε συνάρτηση με τη φοίτηση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο και με την εκδήλωση αναγνωστικών δυσκολιών.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, τα παιδιά που εκδηλώνουν αναγνωστικές δυσκολίες κατά τη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο έχουν χαμηλότερες επιδόσεις σε δραστηριότητες χειρισμού φωνημάτων από συμμαθητές τους που δεν εκδηλώνουν αναγνωστικές δυσκολίες. Το αποτέλεσμα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με αποτελέσματα ερευνών τόσο από το διεθνή (Bradley & Bryant 1983, Bruck, 1992, Juel, 1994, Scarborough, Ehri, Olson, & Fowler, 1998, Stanovich, Siegel, Gottardo, Chiappe, Sidhu, 1997) όσο και από τον ελληνικό χώρο (Kotoulas & Padelidiu, 1999, Porpodas, 1999). Το έλλειμμα αυτό

δείχνει να επιμένει μέχρι το τέλος της φοίτησης στο δημοτικό σχολείο και ανεξάρτητα από το αν τα παιδιά έχουν μάθει τις γραφοφωνημικές αντιστοιχίες και το μηχανισμό ανάγνωσης. Και στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρεται αυτή η εξέλιξη στις έρευνες της Bruck, (1992) και των Pennington et al., (1990) που αναφέρθηκαν στην εισαγωγή.

Δύο σημεία ωστόσο χρήζουν ιδιαίτερης σημασίας για τη συζήτηση που αφορά στη σχέση μεταξύ της φωνημικής επίγνωσης και της κατάκτησης του χειρισμού του γραπτού λόγου. Το πρώτο αφορά το ιδιαίτερα χαμηλό σημείο στο οποίο βρίσκεται η μέση επίδοση στο κριτήριο φωνημικής επίγνωσης των παιδιών με Α.Δ. που φοιτούν στην πρώτη τάξη του δημοτικού. Το δεύτερο αφορά στις χαμηλότερες επιδόσεις που καταγράφονται στις δύο τελευταίες τάξεις της ομάδας των παιδιών με Α.Δ., που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ένα σπάσιμο – μια υποχώρηση – της γραμμής εξέλιξης της φωνημικής επίγνωσης όπως καταγράφεται στο διάγραμμα 1.

Σε ό,τι αφορά στο πρώτο σημείο, η ιδιαίτερα χαμηλή ικανότητα χειρισμού της φωνημικής δομής των λέξεων δείχνει να καθορίζει την κατοπινή πορεία των παιδιών. Αυτό συμβαίνει λόγω της αδυναμίας των παιδιών να συλλάβουν την αλφαβητική αρχή και να αργοπορήσουν σε σχέση με τους συμμαθητές τους στην κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής. Αυτή η αργοπορία λειτουργεί δυστυχώς καταλυτικά και –όπως περιγράφηκε από τον Stanovich (1986) ως «φαινόμενο του Ματθαίου»– ενώ οι συμμαθητές τους θα προχωρούν γοργά αυτά τα παιδιά θα μένουν όλο και πιο πίσω, γεγονός που θα γεννήσει αδιαφορία για το σχολείο.

Αυτή την αργοπορία το σχολείο επιχειρεί να την καλύψει προσφέροντας επιπλέον διδασκαλία μέσω των ειδικών τάξεων. Ερωτήματα έχουν τεθεί ωστόσο (Allington, 1998) σχετικά με την αποτελεσματικότητα της επανορθωτικής διδασκαλίας που είναι προσανατολισμένη και διδάσκει αποκλειστικά τη χρήση του κώδικα, καθώς ταιριάζει το παιδί με συνεχείς ασκήσεις στις οποίες δεν βρίσκει νόημα και ξοδεύει πολύτιμες διδακτικές ώρες. Η παραπάνω κριτική θέση διατυπώθηκε για την πραγματικότητα των Ηνωμένων Πολιτειών καθώς όμως ο θεσμός των ελληνικών τμημάτων ένταξης (είτε ειδικών τάξεων) λειτουργεί κάτω από τις ίδιες συνθήκες και την ίδια λογική, αφορά και στην εδώ κατάσταση. Ερώτημα επίσης τίθεται για τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, καθώς προέρχονται από διαφορετικά παιδιά, αφού η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και δεν ήταν μια μακροχρόνια έρευνα παρακολούθησης των ίδιων παιδιών. Η καμπύλη ανάπτυξης των μέσων εκατοστιαίων επιδόσεων που παρατέθηκε παραπάνω βρίσκεται σε συμφωνία προς την

καμπύλη που προκύπτει από μακροχρόνια έρευνα, στην οποία παρακολουθούνται παιδιά από την πρώτη μέχρι την Τετάρτη τάξη του δημοτικού σχολείου (Juel, 1994). Η ομοιότητα αυτή δείχνει πως, ανεξάρτητα από τη γλώσσα αναφοράς και το χαρακτήρα του γραφημικού συστήματος, εφόσον η συζήτηση αναφέρεται στο χειρισμό ενός αλφαβητικού γραφημικού συστήματος, τα παιδιά που εκδηλώνουν αναγνωστικές δυσκολίες υπολείπονται των συμμαθητών τους που δεν εκδηλώνουν αναγνωστικές δυσκολίες σε ό,τι αφορά στο χειρισμό φωνημάτων.

Η διδακτική παρέμβαση κάποια στιγμή θα οδηγήσει και τα παιδιά που υστερούν να φτάσουν, αν και με σημαντική χρονική καθυστέρηση, κοντά στις επιδόσεις των συνομηλίκων τους σε ό,τι αφορά στο χειρισμό των φωνημάτων. Αυτό συμβαίνει στην τετάρτη τάξη, στην οποία σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, τα παιδιά που έχουν ήδη εκδηλώσει Α.Δ. δεν έχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις στο κριτήριο φωνημικής επίγνωσης από τους συνομηλίκους τους που δεν έχουν εκδηλώσει Α.Δ.. Φαίνεται πως στην τάξη αυτή κατακατάται πλήρως η αλφαβητική αρχή και πλέον το παιδί μπορεί να χειριστεί το γραπτό λόγο. Οι επιδόσεις, ωστόσο, στις δύο μεγαλύτερες τάξεις είναι χαμηλότερες, χαρακτηριστικό που δε συμφωνεί με τη θεώρηση που θέλει τη σχέση φωνημικής επίγνωσης και ανάγνωσης αμοιβαία ανταποδοτική. Τη θέση αυτή δεν την απορρίπτουμε, απεναντίας τα αποτελέσματα της έρευνας την επαληθεύουν. Σε ό,τι αφορά στην πτώση της επίδοσης στις δύο μεγάλες τάξεις, μετά μάλιστα από την υψηλότερη επίδοσή τους στην ομάδα των παιδιών με Α.Δ., θεωρούμε πως αυτή οφείλεται στις ορθογραφικές γνώσεις που έχουν.

Δύο έρευνες έχουν δείξει τη σοβαρή επιρροή που έχει η ορθογραφική γνώση στις δραστηριότητες φωνημικής επίγνωσης (Ehri & Wilce, 1980, Tunmer & Nesdale, 1982). Σύμφωνα με τις έρευνες αυτές, οι συμμετέχοντες σκεπτόμενοι κυρίως τα γράμματα –την ορθογραφική δομή της λέξης– προσπαθούν να χειριστούν δραστηριότητες φωνημικής επίγνωσης. Το αποτέλεσμα αυτό καταγράφηκε και σε νεότερη έρευνα (Scarborough, Ehri, Olson, & Fowler, 1998), όπου μελετήθηκε ο τρόπος με τον οποίο φοιτητές παιδαγωγικών τμημάτων χωρίζουν μια λέξη στα φωνήματά της. Χρησιμοποιήθηκαν πραγματικές λέξεις από τις οποίες κάποιες είχαν διάφανη γραφοφωνημική αναπαράσταση και κάποιες άλλες περισσότερο σύνθετη. Η δραστηριότητα έγινε γραπτά και ζητούσε από τους συμμετέχοντες να υπογραμμίζουν το γράμμα ή τα γράμματα που εκφράζουν τα φωνήματα των λέξεων και στη συνέχεια να γράφουν τον αριθμό των φωνημάτων κάθε λέξης. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι συμμετέχοντες χειρίστηκαν σωστά λιγότερες από τις μισές λέξεις και αυτό αποδόθηκε στη γνώση και τη θεώρηση της ορθογραφικής τους δομής.

Τα παιδιά που έχουν εκδηλώσει Α.Δ. μπορεί να έχουν κατακτήσει τη φωνημική δομή των λέξεων, ωστόσο αυτό δε σημαίνει πως η ικανότητα ανάγνωσης και ορθογραφίας τους έφτασε στο επίπεδο των συνομηλίκων τους που δεν έχουν εκδηλώσει Α.Δ. Στην ορθογραφία ιδιαίτερα εκδηλώνουν σημαντικά περισσότερα ορθογραφικά λάθη, τόσο ιστορικής ορθογραφίας όσο και φωνολογικού τύπου (Kotoulas & Padeliaou, 1999). Η γνώση τους αυτή είναι που καθορίζει και την επίδοσή τους στο κριτήριο φωνημικής επίγνωσης.

Σε ό,τι αφορά στην εσωτερική δομή και ιεραρχία της φωνημικής επίγνωσης, οι υψηλές συσχετίσεις μεταξύ των επιδόσεων των δραστηριοτήτων δείχνουν πως πρόκειται για ένα σύνολο σχετιζόμενων δραστηριοτήτων που αναφέρονται στην ίδια λειτουργία γεγονός που βρίσκεται σε συμφωνία με τη βιβλιογραφία (Stanovich, Cunningham & Cramer, 1984, Yopp, 1988). Η εικόνα των συσχετίσεων επιβεβαιώνει την άποψη των Perfetti, et al., (1987) σύμφωνα με την οποία οι δραστηριότητες αποτελούν έναν αστερισμό με τη φωνολογική επίγνωση στο κέντρο και τις δραστηριότητες να διατάσσονται γύρω της.

Σε ό,τι αφορά στις ιεραρχήσεις των δεξιοτήτων σύμφωνα με την ευκολία χειρισμού τους κατά ομάδα και κατά τάξη συμμετεχόντων, προκύπτουν διαφορές από τάξη σε τάξη και από ομάδα σε ομάδα. Η κωδικοποίηση και η σύγκριση των αποτελεσμάτων σε σχέση με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών θα γίνει με βάση τη δυσκολία χειρισμού, η οποία προσδιορίζεται από δυο παράγοντες: α) την απαιτούμενη μνήμη και τις γνωστικές στρατηγικές για την άσκηση (Yopp, 1988) και, β) τα χαρακτηριστικά των φωνολογικών μονάδων (Smith, Simmons & Kameenui, 1995), δηλαδή τη θέση και το μέγεθός τους.

Δυσκολότερες και στις δύο ομάδες αναδείχτηκαν οι δραστηριότητες των αφαιρέσεων, καθώς απαιτούν για τη διεκπεραίωσή τους μνήμη και στρατηγική και το εύρημα αυτό είναι σύμφωνο προς τα δεδομένα που έχουμε από έρευνες. Εξάιρεση αποτελεί η δραστηριότητα της αντιστροφής που, αν και απαιτεί τόσο μνήμη όσο και στρατηγική, αναδείχτηκε ως άσκηση μέσης δυσκολίας. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα έχει χαρακτηριστεί ως μια πολύ δύσκολη δραστηριότητα, την οποία δεν μπορούν να χειριστούν παιδιά στις αρχές της φοίτησής τους στο δημοτικό σχολείο (Chafouleas, Lewandowski, Smith, & Blachman, 1997, Padeliaou, Kotoulas & Botsas, 1998, Yopp, 1988). Αναζητώντας τη θέση της δραστηριότητας σε κάθε τάξη παρατηρούμε πως για τα μικρότερα παιδιά της ομάδας με Α.Δ. αποτελεί τη δυσκολότερη δραστηριότητα και για τα συναμήλικά τους χωρίς Α.Δ. μια από τις δυσκολότερες δραστηριότητες, κάτι όμως που δε συμβαίνει στις υπόλοιπες τάξεις. Γίνεται προφανές πως η κατάκτηση του κώδικα διευκολύνει τις γραφοφωνημικές αναπαραστάσεις και κατ' επέκταση την αντιστροφή.

Οι δύο ομάδες διαφοροποιήθηκαν στο χειρισμό των δραστηριοτήτων ανάλυσης και σύνθεσης. Η ομάδα των παιδιών με Α.Δ. χειρίστηκε ευκολότερα τη σύνθεση, ενώ η ομάδα των παιδιών χωρίς Α.Δ. την ανάλυση. Το αποτέλεσμα της έρευνας βρίσκεται σε συμφωνία με τη θέση των Perfetti et al. (1987), σύμφωνα με την οποία η ικανότητα για ανάλυση καλλιεργείται από την αναγνωστική ικανότητα, ενώ η ικανότητα για σύνθεση καλλιεργεί την κατάκτηση της ανάγνωσης. Τα παιδιά χωρίς Α.Δ., έχοντας κατακτήσει τη δεξιότητα της ανάγνωσης, έχουν υψηλές επιδόσεις στην ανάλυση, ενώ οι συμμαθητές τους, που έχουν εκδηλώσει Α.Δ., χειρίζονται ευκολότερα τη σύνθεση ως αποτέλεσμα των εντατικών μαθημάτων κατάκτησης της ανάγνωσης που δέχονται στα τμήματα ένταξης ή στις ειδικές τάξεις.

Επίλογος

Η μελέτη ανέδειξε το έλλειμμα των παιδιών που έχουν εκδηλώσει αναγνωστικές δυσκολίες στην επίγνωση της φωνημικής δομής των λέξεων, έλλειμμα που καλύπτεται μετά από φοίτηση τουλάχιστον τριών ετών, με αποτέλεσμα τα παιδιά αυτά να μένουν πίσω από τους συνομηλίκους τους. Η σύνδεση της φωνημικής επίγνωσης με την κατάκτηση της αλφαβητικής αρχής υποδεικνύει τη διδασκαλία της πρώτης προκειμένου να κατακτηθεί ευκολότερα η δεύτερη (Byrne, 1998). Η επιταγή αυτή πραγματοποιείται σε προτάσεις για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου, ολιστικής είτε συνθετικής θεώρησης ή ισορροπημένης διδασκαλίας, δηλαδή διδασκαλίας γραφοφωνημικών αντιστοιχιών σε πλαίσιο νοήματος (Adams, 1990, Adams & Bruck, 1995, Beck & Juel, 1995, Brady & Moats, 1997, Clay, 1993, Cunningham & Allington, 1999, Ehri, Corroero, Shanahan, Willows, Yatvin, 2000, Freppon, & Dahl, 1991, Gough, 1996, Weaver, 1998) πάντα ως οργανικό τους στοιχείο. Με τον χαρακτηρισμό οργανικό εννοούμε ότι περιλαμβάνεται ως κεντρικό στοιχείο και μάλιστα δημιουργείται το κατάλληλο περιβάλλον για να διδαχτεί.

Συνδυάζοντας τα αποτελέσματα ερευνών που δείχνουν πως η εκμάθηση του χειρισμού του γραπτού λόγου διευκολύνεται από τη φωνημική επίγνωση τόσο από τη διεθνή (Ball & Blachman, 1988, 1991, Blachman, 2000, Bradley & Bryant, 1983, Byrne & Fielding-Barnsley, 1991, 1993, 1995, Lundberg, Frost & Petersen, 1988, Williams, 1980), όσο και από την ελληνική βιβλιογραφία (Πόρποδας, Παλαιοθόδωρος, & Παναγιωτόπουλος, 1998, Τάφα, Καλύβα & Φραγκιά, 1998) καταλήγουμε στην πρόταση διδασκαλίας της φωνημικής

ΦΩΝΗΜΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

επίγνωσης τόσο για τα παιδιά που έχουν εκδηλώσει Α.Δ. όσο και για αυτά που δεν έχουν ξεκινήσει τη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο. Η λογική για τα πρώτα είναι να διευκολυνθεί η κατάκτηση της αλφαβητικής αρχής και για τα δεύτερα να εξασφαλιστούν οι συνθήκες επιτυχούς διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read – Thinking and Learning about print*. MIT Press.
- Adams, M. J., & Bruck, M., (1995). «Resolving the "Great Debate"». *American Educator*, 19 (2): 7/10-20.
- Aidinis, A., & Nunes, T. (2001). «The Role of Different Levels of Phonological Awareness in the Development of Reading and Spelling in Greek». *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 145-177.
- Alegria, J. & Morais, J. (1991). «Segmental analysis and reading acquisition». Στο L. Rieben & C. Perfetti (Eds.) *Learning to read: Basic research and its implications* (pp.135-148). Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey.
- Alegria, J., Pignot, & E., Morais, J. (1982). «Phonetic analysis of speech and memory codes in beginning readers». *Memory & Cognition*, 10 (5): 451-456.
- Allington, R. (1998). «The schools we have. The schools we need». Στο C. Weaver (Ed.) *Reconsidering a balanced approach to reading* (pp. 495-519). National Council of Teachers of English, Urbana Ill.
- Ball, E., & Blachman, B. (1988). «Phoneme segmentation training: Effects on reading readiness». *Annals of Dyslexia*, 38: 208-225 (Reprint 117, The Reprint Series, The Orton Dyslexia Society – International Dyslexia Association).
- (1991). «Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling?». *Reading Research Quarterly*, 26 (1), 49-66.
- Beck, I., & Juel, C., (1995). «The role of decoding in learning to read». *American Educator*, 19 (2): 8/21-25/39-42.
- Blachman, B. (1997). «Early intervention and phonological awareness: A cautionary tale». Στο B. Blachman (Ed.) *Foundations of Reading Acquisition and Dyslexia – Implications for Early Intervention* (pp. 409-430). Lawrence Erlbaum Associates Publishers. Mahwah, New Jersey.
- (2000). «Phonological Awareness. Στο Michael Kamil, Peter Mosenthal», David Pearson & Rebecca Barr (Eds.) *Handbook of Reading Research - Vol. III* (pp. 483-502). Lawrence Erlbaum Associates Publishers. Mahwah, New Jersey.
- Bradley, L., & Bryant, P. (1983). «Categorizing sounds and learning to read – a causal connection». *Nature*, 301: 419-421.
- Brady, S. & Moats, L. (1997). *Informed instruction for reading success: Foundations for teacher preparation*. A position paper of The International Dyslexia Association.
- Bruck, M. (1992). «Persistence of dyslexics' phonological awareness deficits». *Developmental Psychology*, 28(5): 874-886.
- Byrne, B. (1998). *The foundation of literacy*. Hove, UK, Psychology Press.
- Byrne, B., & Fielding-Barnsley R. (1991). «Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children». *Journal of Educational Psychology*, 83 (4): 451-455.

- (1993). «Evaluation of a Program to Teach Phonemic Awareness to Young Children: A 1-Year Follow-up». *Journal Of Educational Psychology*, 85 (1): 104-111.
- (1995). «Evaluation of a Program to Teach Phonemic Awareness to Young Children: A 2- and 3-Year Follow-up and a New Preschool Trial». *Journal Of Educational Psychology*, 87 (3): 488-503.
- Chafouleas, S., Lewandowski, L., Smith, C. & Blachman, B. (1997). «Phonological awareness skills in children: Examining performance across tasks and ages». *Journal of Psycho-educational Assessment*, 15: 334-347.
- Clay, M. (1993). *Reading Recovery – A guidebook for teachers in training*. Heinemann, Auckland – New Zealand.
- Cunningham, P. & Allington, R. (1999). *Classrooms that work – They can all read and write*. Longman, New York.
- Ehri, L., Correrro, G., Shanahan, T., Willows, D. & Yatvin, J. (2000). «Alphabetics – Part I Phonemic Awareness Instruction». Στο *Report of the National Reading Panel – Teaching Children to Read – Reports of the Subgroup* (pp. 2-1 – 2-176). National Institute of Child Health and Human Development – National Institute of Health, NIH Pub. No 00-4754, April 2000.
- Freppon, P., & Dahl, K., (1991), «Learning about phonics in a whole language classroom». *Language Arts*, 68: 190-197.
- Georgas, J. (1971). *To Georgas τεστ νοημοσύνης για παιδιά*. Εκδόσεις Κέδρος, Αθήνα.
- Gough, P. (1996). «How children learn to read and why they fail». *Annals of Dyslexia*, 46: 3-20.
- Juel, C. (1988). « Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades». *Journal of Educational Psychology*, 80 (4): 437-447.
- Juel, C. (1994). *Learning to read and write in one elementary school*. Springer – Verlag, New York.
- Καρυώτης, Θ. (1997). «Η ανάπτυξη της φωνολογικής συνείδησης και η πρόσκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας». *Γλώσσα*, 43: 41-49.
- Kotoulas V., & Padiadiu, S. (1999). *The Nature of Spelling Errors in the Greek Language: The Case of Students with Reading Disabilities*. Εργασία που παρουσιάστηκε στο 13ο Διεθνές Συμπόσιο Θεωρητικής και Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας στη Θεσσαλονίκη, τον Απρίλιο του 1999 και οργανώθηκε από το Τμήμα Θεωρητικής και Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, Σχολή Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.
- Liberman, A., Cooper, F., Shankweiler, D. & Studdert-Kennedy, M. (1967). «Perception of the speech code». *Psychological Review*, 74: 431-461.
- Liberman, I. & Shankweiler, D. (1991). «Phonology and beginning reading: A tutorial». Στο L. Rieben & C. Perfetti (Eds.) *Learning to read: Basic research and its implications* (pp. 3-18). Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey.
- (1985). «Phonology and the problems of learning to read and write». *Rase* 6 (6): 8-17.
- Liberman, I., Shankweiler, D., Fischer, W., & Carter, B. (1974). «Explicit syllable and phoneme Segmentation in the young child». *Journal of Experimental Child Psychology*, 18: 201-212.
- Lundberg, I., Frost, J., & Petersen, O. (1988). « Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children». *Reading Research Quarterly*, 23 (3): 263-284.

- Lundberg, I., Olofsson, A., & Wall, S. (1980). «Reading and Spelling skills in the first school years predicted from phonemic awareness skills in kindergarten». *Scandinavian Journal of Psychology*, 21: 159-173.
- Mann, V. (1991). «Are we taking too narrow a view of the conditions for development of phonological awareness?» Στο S. Brady & D. Shankweiler (Eds.) *Phonological processes in literacy* (pp. 55-64). Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey.
- Μανωλίτσης, Γ. (2000). *Μέτρηση και αξιολόγηση μεταγλωσσικών ικανοτήτων παιδιών ηλικίας 5-6 ετών*. Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.
- Morais, J., Bertelson, P., Cary, L., & Alegria, J. (1986). «Literacy training and speech segmentation». *Cognition*, 24: 45-64.
- Morais, J., Cary, L., Alegria, J., & Bertelson, P. (1979). «Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously?» *Cognition*, 7: 323-331.
- Padeliadu, S., Kotoulas, V., & Botsas, G. (1998). *Phonological awareness skills: internal structure and hierarchy*. Εργασία που παρουσιάστηκε στο 12ο Διεθνές Συμπόσιο Θεωρητικής και Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας στη Θεσσαλονίκη, τον Απρίλιο του 1998 και οργανώθηκε από το Τμήμα Θεωρητικής και Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, Σχολή Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. (Πρακτικά: Proceedings, Vol. II, Papers on Applied Linguistics pp.81-96).
- Pennington, B., Van Orden, G., Smith, S., Green P., & Haith, M. (1990). «Phonological Processing Skills and Deficits in Adult Dyslexics». *Child Development*, 61: 1753-1778.
- Perfetti, C., Beck, I., Bell, L., & Hughes, C. (1987). «Phonemic Knowledge and learning to read are Reciprocal: A Longitudinal Study of first grade children». *Merrill - Palmer Quarterly*, 33(3): 283-319.
- Porpodas, C. (1999). «Patterns of phonological and memory processing in beginning readers and spellers of Greek». *Journal of Learning Disabilities*, 33(5): 406-428.
- Πόρποδας, Κ. (1989). «Η ορθογραφία στην Α' Δημοτικού σε σχέση με τη γλωσσική και τη μνημονική ικανότητα». *Ψυχολογικά Θέματα*, 2(4): 201-214.
- (1992). «Η εκμάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφίας σε σχέση με την ηλικία και τη φωνημική ενημερότητα». *Ψυχολογία*, 1: 30-43.
- Πόρποδας, Κ., Παλαιοθόδωρος, Α. & Παναγιωτόπουλος, Π. (1998). *Διερεύνηση του ρόλου της φωνολογικής ενημερότητας στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής της ελληνικής γλώσσας*. Εργασία που παρουσιάστηκε στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο που διοργανώθηκε από την Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδας, στη Ναύπακτο στις 13-15 Νοεμβρίου 1998 (Πρακτικά, σελ. 196-219, Εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα, 1999).
- Scarborough, H., Ehri, L., Olson, R., & Fowler, A. (1998). «The fate of phonemic awareness beyond the elementary school years». *Scientific Studies of Reading* 2 (2), 115-142.
- Shankweiler, D. & Liberman, I. (1972). «Misreading: A search for causes». Στο James Kavanagh & Ignatius Mattingly (Eds.) *Language by Ear and by Eye – The Relationship between Speech and Reading* (pp. 293-317). MIT Press.
- Smith, S., Simmons, D., & Kameenui, E. (1995). *Synthesis of Research on Phonological Awareness: Principles and Implications for Reading Acquisition*. (Technical Report no 21, National Center to Improve the Tools of Educators). Eugene: University of Oregon.
- Spear-Swerling, L., & Sternberg, R. (1996). *Off Track – When Poor Readers become «Learning Disabled»*. Westview Press, Colorado.
- Stanovich, K. (1986). «Matthew effects in reading: Some consequences of individual

- differences in the acquisition of literacy». *Reading Research Quarterly*, 21 (4): 360-407.
- Stanovich, K., Cunningham, A., & Cramer, B., (1984). «Assessing Phonological Awareness in Kindergarten Children: Issues of Task Comparability». *Journal of Experimental Child Psychology*, 38: 175-190.
- Stanovich, K., Siegel, L., Gottardo, A., Chiappe, P., & Sidhu, R. (1997). «Subtypes of developmental dyslexia: Differences in phonological and orthographic coding». Στο B. Blachman (Ed.) *Foundations of Reading Acquisition and Dyslexia – Implications for Early Intervention* (pp. 115-141). Lawrence Erlbaum Associates Publishers. Mahwah, New Jersey.
- Τάφα, Ε., Καλύβα, Ε. & Φραγκιά, Μ. (1998). «Πρόγραμμα ενίσχυσης της φωνολογικής ενημερότητας στα παιδιά του νηπιαγωγείου». *Ανοιχτό Σχολείο*, 66: 32-37.
- Vellutino, F., & Scanlon, D. (1987). «Phonological coding, Phonological Awareness, and reading Ability: Evidence from a Longitudinal and Experimental Study». *Merrill-Palmer Quarterly*, 33 (3): 321-363.
- Wagner, R., & Torgesen, J. (1987). «The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills». *Psychological Bulletin*, 101 (2): 192-212.
- Wagner, R. (1988). «Causal relations between the development of phonological processing abilities and the acquisition of reading skills: A meta-analysis». *Merrill-Palmer Quarterly*, 34 (3): 261-279.
- Weaver, C. (Ed.) (1997). *Practicing what we know – Informed reading Instruction*. National Council of Teachers of English, Urbana Illinois.
- Wimmer, H., Landerl, K. & Schneider, W. (1994). «The role of rhyme awareness in learning to read a regular orthography». *British Journal of Developmental Psychology* 12: 469-484.
- Wimmer, H., Landerl, K., Linortner, R., & Hummer, P. (1991). «The relationship of phonemic awareness to reading acquisition: More consequence than precondition but still important». *Cognition*, 40, 219-249.
- Yopp, H. K. (1988). «The validity and reliability of phonemic awareness tests». *Reading Research Quarterly*, 23 (2): 159-177.
- (1995). «A test for assessing phonemic awareness in young children». *The Reading Teacher*, 49 (1): 20-29.

Αθανάσιος Μιχάλης

Δρ Πανεπιστημίου Αθηνών με αντικείμενο
έρευνας τη γλωσσική διδακτική

ΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΛΑΘΟΣ ΚΑΙ Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ

Κύριο μέλημα των παραγόντων της σχολικής ζωής και της εκπαιδευτικής δραστηριότητας αποτελεί η μαθησιακή διαδικασία, η οικειοποίηση, δηλαδή, από τους μαθητές νέας εμπειρίας, καινούριας γνώσης, η οποία εκδηλώνεται ως αλλαγή της συμπεριφοράς του ατόμου με σκοπό την προσαρμογή του στο συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Η αποτυχία της μπορεί να οφείλεται σε διάφορους παράγοντες, όπως η κακή μέθοδος διδασκαλίας, η μη ανταποκρινόμενη στο επίπεδο και τα ενδιαφέροντα των παιδιών ύλη, αλλά και η αδιαφορία ή τα σφάλματα από την πλευρά των μαθητών¹.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι βασικός στόχος κάθε διδασκαλίας είναι ο έλεγχος της συμπεριφοράς των μαθητών ανάλογα με το διδασκόμενο τομέα και η απόκτηση νέων γνώσεων. Συνεπώς, από τους κύριους σκοπούς και της γλωσσικής διδασκαλίας είναι ο έλεγχος της γλωσσικής συμπεριφοράς των μαθητών στον προφορικό και το γραπτό λόγο, η αξιολόγηση των εκφραστικών δυνατοτήτων τους, λεξιλογικών και μορφοσυντακτικών, και η διόρθωση των γλωσσικών λαθών, στα οποία υποπίπτουν².

1. Ανάλυση γλωσσικών λαθών

Για να μπορέσει να γίνει από τους διδάσκοντες σωστός έλεγχος και διόρθωση των γλωσσικών λαθών, είναι απαραίτητο να προηγηθεί μια διαδικασία, από τις σημαντικότερες στην εφαρμοσμένη γλωσσολογία, η ανάλυση και ερμη-

νεία των γλωσσικών λαθών, γνωστή στην ξένη βιβλιογραφία ως error analysis. Στην ανάλυση αυτή, θεωρημένη από τη σύγχρονη επιστημονική οπτική, μελετάται το γλωσσικό λάθος, νοούμενο όχι μόνο ως προϊόν της γλωσσικής διαδικασίας (τι ο μαθητής δεν μπορεί από γλωσσικής απόψεως να επιτελέσει), διότι κάτι τέτοιο θα συσκότιζε την πορεία της γλωσσικής προόδου του μαθητή. Εξετάζεται, επίσης, και ως διαδικασία (process) γλωσσικής κατάκτησης (language acquisition) που δίνει έμφαση στη δημιουργική μέθοδο, με την οποία ο φυσικός ομιλητής κατακτά τη γλώσσα του κάνοντας συνεχώς υποθέσεις ως προς τη δομή της και στις διαφορετικές στρατηγικές με τις οποίες προσεγγίζει το πολυσύνθετο γλωσσικό φαινόμενο³. Αυτή η διαδικασία είναι γνωστή ως υπόθεση της δημιουργικής δόμησης του γλωσσικού συστήματος (creative construction hypothesis)

2. Ταξινόμηση των γλωσσικών λαθών

Τα λάθη στη χρήση της γλώσσας που παρατηρούνται στους Έλληνες ομιλητές και κυρίως στους μαθητές αφορούν στα παρακάτω επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης:

α) Φωνολογικά - φωνητικά : στην περιοχή αυτή, τα λάθη των ομιλητών της μητρικής γλώσσας, οι οποίοι κατακτούν από πολύ νωρίς το φωνολογικό σύστημα μιας γλώσσας⁴, δεν είναι πολύ συχνά. Αφορούν στην προφορά συγκεκριμένων φθόγγων ή φωνητικών συνδυασμών, όπως η έρρινη ή μη προφορά των ηχηρών μέσων συμφώνων (b, d, g / "b, "d, "g), τα οποία αποτελούν φωνολογικές παραλλαγές που, ενώ αποτελούν στην καθημερινή γλωσσική επικοινωνία ελεύθερα εναλλασσόμενους τύπους, σε πιο επίσημες χρήσεις συνηθίζεται η έρρινη προφορά τους. Επίσης, τα λάθη της περιοχής αυτής συνίστανται σε λανθασμένη συνίζηση συλλαβών λόγιων κυρίως λέξεων. (met' alio αντί met' alio), σε κακή προφορά φωνητικών συνδυασμών (si^o gra^f eas), σε ακουστικά ή αρθρωτικά λάθη, σε ανύπαρκτους ή λανθασμένους επιτονισμούς. Στη συγκεκριμένη περιοχή των φωνολογικών λαθών θα μπορούσαν να ενταχθούν και τα ποικίλα ορθογραφικά ή αναγνωστικά λάθη (η ανάγνωση αφορά στην πρόσληψη λόγου, που αποτελεί αντίστροφη διαδικασία από την παραγωγή), όπως και η λανθασμένη χρήση σημείων στίξεως.

β) Μορφολογικά: τα λάθη αυτά συνίστανται σε λανθασμένη κλίση λόγιων στοιχείων της γλώσσας μας, τα οποία αποτελούν εξαιρέσεις από το κλιτικό παράδειγμα του ονόματος ή του ρήματος. Τέτοια είναι αοριστικοί τύποι, όπως

εκρήχτηκε αντί εξερράγη, γενική επιθέτων σε -ης, όπως ουσιώδων αντί ουσιωδών, προστακτικές, όπως αντέγραψε αντί αντίγραψε, θηλυκές μετοχές παθητικού αορίστου, όπως προκληθέντων αντί προκληθεισών. Επίσης παρατηρείται λανθασμένη κλίση άκλιτων ξένων λέξεων (π.χ. τα ταξιά), όπως και λάθη στην παραγωγή και τη σύνθεση.

γ) Συντακτικά: παρατηρούνται λάθη στη συμφωνία όρων της πρότασης (στην πτώση του κατηγορηματικού προσδιορισμού όταν προηγείται το ως, π.χ. η προσφορά του ως υπάλληλος, λάθη στη σύνταξη λόγιων εκφράσεων, π.χ. ένεκα που έχει δακτύλιο, υπεργενίκευση στη χρήση του που αντί του ο οποίος ή του σαν αντί του ως, λανθασμένος σχηματισμός της παθητικής φωνής των αποθετικών ρημάτων κτλ.

δ) Σημασιολογικά: παρατηρείται χρήση λέξεων με λανθασμένη σημασία, ακυρολεξίες, ασάφειες, λανθασμένη κατανόηση εκφράσεων, εννοιολογικά αντιφατικές χρήσεις, αξεδιάλυτες νοηματικά προτάσεις, αμφιλεγόμενες λέξεις, εννοιολογικά αντιφατικές χρήσεις, κένωση της σημασίας λέξεων ή και σημασιολογική υπερφόρτωση γλωσσικών στοιχείων, σύγχυση και δημιουργία δίστημων λέξεων και άλλα.

ε) Επικοινωνιακά - κοινωνιογλωσσικά: λανθασμένες υρολογικά λεξιλογικές επιλογές, παραβίαση των κοινωνικών κανόνων ευγένειας, χρήση οικείου ύφους σε επίσημες περιστάσεις ή το αντίστροφο, παραβίαση των αρχών συνεργασίας, αλήθειας και πληροφορητικότητας (μετάδοση υψηλού ποσοστού νέων και άγνωστων πληροφοριών σε άτομα που είναι αδύνατο να τις κατανοήσουν), μη κατανόηση μεταφορικών ή ειρωνικών εκφράσεων (π.χ. -Παίζουμε κρυφτό; -Πώς πάει το γράψιμο; = Αν τελείωσες το γράψιμο, και.), χρήση διαλεκτικών τύπων στον επίσημο λόγο και άλλα παρόμοια⁵.

3. Ερμηνεία γλωσσικών λαθών (error analysis)

Τα περιγραφέντα παραπάνω γλωσσικά λάθη των μαθητών και των ομιλητών της μητρικής γλώσσας ταξινομούνται ως προς την αιτία που τα δημιουργεί σε τρεις κατηγορίες⁶:

3.1 Λάθη γλωσσικής ικανότητας

Είναι τα λάθη που οφείλονται στην άγνοια των κανόνων παραγωγής συνεχούς λόγου, του σχηματισμού κλίσεως ονομάτων και ρημάτων, των δομικών σχη-

μάτων συνδυασμού γλωσσικών στοιχείων για τη δημιουργία προτάσεων και κειμένου, όπως και του λεξιλογίου (είναι αυτά που στην κοινή γλώσσα αποκαλούνται λάθη γραμματικής, συντακτικού και λεξιλογίου). Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται και τα λάθη επικοινωνιακής ικανότητας (error of communicative competence). Αυτά είναι τα λάθη άγνοιας των γλωσσικών τύπων που είναι κατάλληλοι για μια συγκεκριμένη επικοινωνιακή κατάσταση ή για ένα επίπεδο γλώσσας (π.χ. χρήση ιδιωματισμών σε επίσημο λόγο, χρήση του ενικού μιλώντας σε άγνωστα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας κλπ).

Σε αυτή την κατηγορία μπορούν να συμπεριληφθούν και τα λάθη υπερδιόρθωσης (overcorrection), τα λάθη, δηλαδή, στα οποία υποπίπτει ένας ομιλητής, συνήθως κατώτερου κοινωνικού στρώματος ή χαμηλής μόρφωσης, που προσπαθεί να μιμηθεί την επίσημη γλώσσα με τους πολλούς λόγιους τύπους και τα εξωτερικά δάνεια ή τη γλώσσα ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων. Αποτέλεσμα αυτής της μίμησης είναι να προβαίνει σε εκφορά λανθασμένων αναλογικών σχηματισμών ή να υπεργενικεύει κάποιους κανόνες, οι οποίοι στην περίπτωση που τους εφαρμόζει δε χρησιμοποιούνται (π.χ. η συνείδησή μου υπηγορεύει, υποδήλατο, μοδέρνος). Τα λάθη αυτά εμφανίζουν κάποια ομοιότητα με τα λάθη, στα οποία υποπίπτει συχνά ο αρχάριος κυρίως σπουδαστής της ξένης γλώσσας εξαιτίας μεταφοράς μάθησης από τη μητρική του γλώσσα.

Επιπλέον και τα λάθη παρετυμολόγησης (λάθη από εσφαλμένη ετυμολόγηση άγνωστων στον ομιλητή λέξεων, ο οποίος προσπαθεί να τις αναγάγει σε γνωστές του λεξιλογικές δομές, ώστε να προκύψει γι' αυτό σημασιολογική διαφάνεια). Τέτοιου είδους λάθη αποτελούν λέξεις, όπως ανθηρόστομος, αποθανατίζω, βρωμολοχίες, θανατικός οπαδός.

Θα ολοκληρώσουμε την ενότητα αυτή με μια διευκρίνιση. Αναφερόμαστε σε λάθη γλωσσικής ικανότητας, τη στιγμή που κάποιες σύγχρονες ψυχολinguολογικές θεωρίες εκτιμούν ότι μέχρι και την ηλικία των έξι ετών ο φυσικός ομιλητής μιας γλώσσας έχει κατακτήσει τους βασικότερους μορφολογικούς και συντακτικούς κανόνες της γλώσσας του με φυσικό κι αβίαστο τρόπο⁷. Συνεπώς, είναι λογικό να μιλάμε για άγνοια λέξεων και κανόνων. Σύμφωνα, λοιπόν, με τις ίδιες και άλλες νεότερες ψυχολinguολογικές έρευνες, υπάρχουν ορισμένα γλωσσικά φαινόμενα που ο άνθρωπος τα αποκτά σε μεγαλύτερη ηλικία, διότι είναι σύνθετα και πολύπλοκα αλλά και διότι η δομική τους δυσκολία απαιτεί συνθετότερο ή και αφαιρετικό επίπεδο σκέψης, που τα άτομα το αποκτούν σε πιο μεγάλη ηλικία. Τέτοια φαινόμενα είναι η παθητική φωνή, οι υποθετικοί λόγοι, κάποιες ιδιαίτερα περίπλοκες συντακτικές δομές (π.χ. συμφωνία όρων πρότασης) και μορφολογικές εξαιρέσεις σε γλώσσες με ιδιαίτερη ιστορία, στις οποίες η επί-

δραση των λόγιων μορφών είναι έντονη. Εξάλλου υπάρχουν ορισμένα γλωσσικά φαινόμενα, τα οποία το παιδί τα μαθαίνει στο σχολείο με τη συστηματική γλωσσική διδασκαλία, η οποία στοχεύει να το οδηγήσει στη συνειδητοποίηση και εξωτερίκευση των κανόνων της γλώσσας του, που την έχει κατακτήσει διαισθητικά: τέτοια είναι η χρήση ορισμένων τύπων και σχημάτων που χρησιμοποιούνται σε συγκεκριμένες κοινωνιογλωσσικές περιστάσεις, οι συμβάσεις του γραπτού λόγου και η ορθογραφία, η σημασιολογική ακρίβεια και σαφήνεια διατύπωσης, τα κλιτικά παραδείγματα της επίσημης γλώσσας, το καλλιεργημένο και απαιτητικό λεξιλόγιο, κάποιες γλωσσικές ποικιλίες επίσημου ύφους λόγιας επίδρασης και κάποια αναφομοιώτα εσωτερικά και εξωτερικά δάνεια, όπως και οι εξαιρέσεις από τα κλιτικά παραδείγματα. Μέχρι να τα διδαχθεί αυτά το παιδί, είναι λογικό να υποπίπτει σε λάθη, πολύ φυσικά και προβλεπόμενα για την εξελισσόμενη σε στάδια παιδική γλώσσα αλλά μη αποδεκτά για τη συμβατική γλώσσα των ενηλίκων⁸. Αν δεν φοιτήσει στο σχολείο κάποιος ομιλητής ή δεν μάθει αυτές τις ιδιαίτερες δομές και μηχανισμούς παραγωγής λόγου, τότε λογικό είναι να αγνοεί κάποια πράγματα και να διαπράττει σφάλματα.

3.2 Λάθη γλωσσικής πλήρωσης

Στην κατηγορία αυτή ανήκουν τα γλωσσικά ολισθήματα που δεν οφείλονται στον παράγοντα της άγνοιας αλλά σε ψυχολογικές αιτίες, όπως το άγχος, η ταραχή, η βιασύνη, η κόπωση, η έλλειψη προσοχής, η αδιαφορία, η αβεβαιότητα για το αποτέλεσμα της παραγωγής λόγου, κάποια σύνθετη διανοητική διεργασία που έχει ως αποτέλεσμα την παραγωγή πολλών προτάσεων χωρίς ο ομιλητής να θυμάται από πού ξεκίνησε. Οφείλονται τα σφάλματα αυτά σε καταστασιακές, επίσης, αιτίες, όπως ο θόρυβος, το πλήθος των συνομιλητών, ο χώρος και ο χρόνος της ομιλίας, η ανεπίτρεπτη απλούστευση ή και εμπορευματοποίηση του λόγου από δημοσιογράφους και άλλους ομιλητές⁹. Τέλος, για τέτοιου είδους λάθη υπάρχουν και κοινωνιογλωσσικού τύπου αίτια, όπως η γλωσσική κομματικοποίηση και επίδειξη, κατά την οποία συνειδητά και σκόπιμα κάποιοι ομιλητές χρησιμοποιούν συγκεκριμένους γλωσσικούς τύπους και δομές, θεωρώντας ότι έτσι πλησιάζουν τη γλώσσα των λαϊκών ανθρώπων ή διαφοροποιούνται από τον κώδικα επικοινωνίας των άλλων πολιτικών κομμάτων (στην ίδια κατηγορία ανήκουν και οι γλωσσικοί τύποι που θεωρούνται δημοτικοί και επιλέγονται σταθερά από κάποιους ομιλητές, οι οποίοι επιθυμούν να χαρακτηριστούν ως δημοτικιστές και να διαφοροποιηθούν λεκτικά από τους καθαρευουσιάνους αποφεύγοντας συστηματικά κάθε στοιχείο που σχετίζεται με την καθαρεύουσα: μετοχές,

προθέσεις, γενικές σε -εως, επιρρήματα σε -ως και άλλα).

Τα κριτήρια που έχουν τεθεί από τους γλωσσολόγους για τη διάκριση ενός λάθους και το χαρακτηρισμό του ως λάθους γλωσσικής ικανότητας ή πλήρωσης (πολλοί ειδικοί επιστήμονες χαρακτηρίζουν τα λάθη αυτά αντίστοιχα ως errors και mistakes) είναι δύο: i) η μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης ενός λάθους υποδηλώνει και μεγαλύτερη πιθανότητα το σφάλμα να είναι λάθος γλωσσικής ικανότητας και ii) η ικανότητα αναγνώρισής του σφάλματος από το άτομο που υπέπεσε σ' αυτό υποδηλώνει ότι το λάθος ανήκει στην περιοχή της γλωσσικής πλήρωσης.

Στα λάθη γλωσσικής πλήρωσης μπορεί να συμπεριληφθεί και η σκόπιμη, ενσυνείδητη παραγωγή λέξεων, για τις οποίες ο ομιλητής δεν είναι σίγουρος ότι υπάρχουν στο λεξιλόγιο αλλά τις δημιουργεί με βάση τους κανόνες παραγωγής του μορφολογικού συστήματος της γλώσσας του και τις χρησιμοποιεί ad hoc σε μια συγκεκριμένη επικοινωνιακή περίπτωση, επειδή αδυνατεί στα πλαίσια της συγκεκριμένης κατάστασης επικοινωνίας να επιλέξει την κατάλληλη έκφραση για να μεταδώσει το νόημά του (π.χ. *Είναι απαραίτητος ο καλαισθητισμός, ας το πω έτσι, της πόλης μας*, όπου ο ομιλητής δε γνωρίζει τη λέξη *εξωραϊσμός* ή κάποια συνώνυμη και για να μεταδώσει το ίδιο νόημα δημιουργεί το συγκεκριμένο νεολογισμό *καλαισθητισμός* γνωρίζοντας ότι είναι ανύπαρκτος στο λεξιλόγιο της γλώσσας –εξ ου και η απολογητική φράση *ας το πω έτσι*— αλλά κατανοητός από το συνομιλητή του). Αυτό το είδος λάθους παρατηρείται και στους ομιλητές μιας ξένης γλώσσας.

3.3 Λάθη οφειλόμενα σε αδιαφάνεια του συστήματος

Ενώ οι δύο παραπάνω αιτίες λαθών φαινόταν ότι καλύπτουν την ερμηνεία των γλωσσικών σφαλμάτων, υπάρχουν και κάποια άλλα δεδομένα τα οποία δεν μπορεί να αγνοήσει κάποιος: i) υπάρχουν λάθη που ποτέ δε γίνονται και μη αποδεκτές δομές που ποτέ δεν εκφέρονται και δεν απαντούν στο λόγο, όσο πρόχειρος και βιαστικός κι αν είναι αυτός, ii) κάποια λάθη, αν και τα αναγνωρίζουν οι ομιλητές, στο λόγο τους τα επαναλαμβάνουν και δεν μπορούν στην αυθόρμητη και αβίαστη γλωσσική τους επικοινωνία να τα απαλείψουν, και iii) κάποιες δομές που χαρακτηρίζονται γλωσσικά λάθη οι μητρικοί ομιλητές τις αποφεύγουν μόνο στον πολύ προσεγμένο λόγο τους, ο οποίος δε διακρίνεται από τον αναμενόμενο και συνήθη για τη μητρική γλώσσα αυτοματισμό (π.χ. αναύζητη προστακτική αορίστου, ως αντί για σαν όταν δεν υπάρχει παρομοίωση, όλους όσοι αντί για όλους όσους κτλ). Τέτοιου είδους σφάλματα και αποκλίσεις, οι οποίες

εμφανίζονται με μεγάλη συχνότητα στον καθημερινό λόγο των φυσικών ομιλητών της γλώσσας μας αποτελούν ενδείξεις αδιαφάνειας και ασάφειας του συστήματος στις συγκεκριμένες δομές, κάτι που δημιουργεί τις προϋποθέσεις πιθανής μεταβολής τους σε επόμενη φάση της γλώσσας¹⁰.

Η γλώσσα ως ζωντανός οργανισμός, ως ενέργεια και όχι έργο κατά τη ρήση του Humboldt, ποτέ και σε κανένα στάδιο της εξέλιξής της δεν είναι στατική. Αντίθετα χαρακτηρίζεται από δυναμικότητα και τάσεις μεταδομήσεως του συστήματός της. Σε κάθε εξελικτική φάση της γλώσσας υπάρχουν πάντοτε σε κυκλοφορία γλωσσικές μεταβολές που φαίνονται από την ύπαρξη ποικιλιών και διτυπιών¹¹. Αποτέλεσμα των μεταβολών γλωσσικών στοιχείων και δομών είναι να καθίστανται τμήματα και υποσυστήματα του γλωσσικού συστήματος «αδιαφανή» για τους φυσικούς ομιλητές. Οι αιτίες των αλλαγών είναι:

i) η απλοποίηση του συστήματος, η –κατά την αρχή της οικονομίας του Martinet– τάση κάθε γλωσσικού συστήματος να καλύψει και να εκπληρώσει με τη χρήση ελάχιστων στοιχείων του το σύνολο των γλωσσικών λειτουργιών και επικοινωνιακών αναγκών που καλείται να εκφράσει, αρκεί να μη δημιουργήσει σύγχυση και επικοινωνιακές παρανοήσεις. Διαδικασίες μέσω των οποίων επιτυγχάνεται η απλοποίηση του συστήματος αποτελούν συγκεκριμένοι μηχανισμοί: i) η αναλογία (όταν μετά την αλεξανδρινή εποχή κυρίαρχη δομή στο όνομα κατέληξε να είναι η χαρακτηριζόμενη από παρουσία -ς στην ονομαστική και απουσία -ς στη γενική στο αρσενικό γένος και το αντίστροφο στο θηλυκό, η ύπαρξη πολλών καταλήξεων για να δηλωθούν οι πτώσεις αυτές κρίθηκε περιττή συστηματικά, με αποτέλεσμα τα τριτόκλιτα ουσιαστικά να μεταπλαστούν κατά αναλογία με τη δομή των πρωτόκλιτων), ii) η εξάλειψη κάθε μορφής πλεονασμού (αφού οι παρελθοντικοί χρόνοι δηλώνονταν επαρκώς από τις ειδικές καταλήξεις τους, η αύξηση ως δηλωτικό στοιχείο του παρελθόντος πλεονάζει και αποβλήθηκε εκτός από τις περιπτώσεις που είναι απαραίτητη για να διατηρησει τον τόνο στην προπαραλήγουσα). Παρόμοιες φωνολογικές διαδικασίες για να επιτευχθεί η ευκολία άρθρωσης και εκφοράς λόγου είναι η αφομοίωση, η μετάθεση φθόγγων, η αναμοίωση, η ηχηροποίηση φθόγγων και άλλα πάθη φωνηέντων, που οφείλονται και σε επίδραση του φωνολογικού περιβάλλοντος.

Αντίστοιχη με όσα παραπάνω αναφέρθηκαν είναι η μαθησιακή στρατηγική της υπεργενίκευσης¹² που χρησιμοποιεί τόσο ο φυσικός ομιλητής μιας γλώσσας, όπως και αυτός που τη μαθαίνει ως ξένη. Κατά την κρατούσα ψυχολογική θεωρία το παιδί κατακτώντας τη γλώσσα κάνει συνεχείς υποθέσεις για τον τρόπο δόμησης και λειτουργίας της, τις οποίες με τη μέθοδο της δοκιμής και της πλάνης δοκιμάζει κατά την επικοινωνία του με το περιβάλλον (έτσι παράγονται

τύποι όπως δώνα αντί για δίνω κατά το σχήμα στρώνω - έστρωσα). Την ίδια διαδικασία της δημιουργίας υποθέσεων για τις δομές και τα συστήματα της γλώσσας που κατακτούν αλλά και της ομαδοποίησης των στοιχείων που επιτελούν παρόμοια λειτουργία ακολουθούν και τα άτομα που μαθαίνουν μια γλώσσα ως ξένη (π.χ. οι αγγλομαθείς παράγουν τύπους, όπως *goed* αντί *went*). Επίσης, και ο φυσικός ομιλητής ως μικρό παιδί που κατακτά τη γλώσσα και ο ξένος αρχάριος παραλείπουν τα λιγότερο σημαντικά για την επικοινωνία στοιχεία του λόγου, όπως προθέσεις και άρθρα (είναι ο λεγόμενος τηλεγραφικός λόγος που παρατηρείται στην ηλικία των ενάμισι ως δύο ετών)¹³.

ii) Συναφής με την προηγούμενη διαδικασία είναι και η δεύτερη αιτία γλωσσικών αλλαγών, η τάση για ενοποίηση δομών του συστήματος, όταν για λόγους οικονομίας μια σειρά λειτουργιών μπορεί να δηλωθεί από περιορισμένο αριθμό παραλλαγών, όπως και η τάση για συμμετρία, η συμμόρφωση δηλαδή προς ορισμένες δομές που καθορίζουν τη φυσιολογία του συστήματος. Βασικός μηχανισμός για την πραγματοποίηση αυτών των δυναμικών είναι και εδώ αυτός της αναλογίας (οι καταλήξεις των παρελθοντικών χρόνων ενεργητικής και παθητικής φωνής του νεοελληνικού ρηματικού συστήματος ενοποιήθηκαν, για να δηλώσουν τα αντίστοιχα ενικά και πληθυντικά πρόσωπα του μη διαρκούς και του συνεχούς ποιού ενεργείας των παρωχημένων δομών, κατ' αναλογία προς τις καταλήξεις του ενεργητικού αορίστου της αρχαίας, ενώ και ο μέλλοντας διακρίθηκε σε διαρκή και στιγμιαίο κατ' αναλογία προς τους παρελθοντικούς χρόνους για λόγους συστηματικής συμμετρίας).

iii) Η ύπαρξη μιας αλλαγής σε μια περιοχή του συστήματος πολλές φορές είναι αιτία διαδοχικών αλλαγών στις παρακείμενες περιοχές του συστήματος. Όταν στην ελληνική στα χρόνια της Κοινής τα ηχηρά στιγμιαία μετατράπηκαν σε ηχηρά διαρκή (το *b* σε *v*, το *g* σε *γ* και το *d* σε *δ*), δημιουργήθηκε μια νέα σειρά συμφώνων ηχηρών στιγμιαίων για να καλυφθεί το κενό. Οι αλλαγές που γίνονται ως αποτέλεσμα γλωσσικής μεταβολής σε κάποια περιοχή του συστήματος σχετίζονται με όσα παραπάνω αναφέρθηκαν, καθώς επιτελούνται για να καλύψουν δημιουργηθέντα κενά, άρα να διασφαλίσουν τη συμμετρία του συστήματος¹⁴.

iv) Προσπάθεια άρσης της αδιαφάνειας του γλωσσικού συστήματος σε συγκεκριμένες δομές του θα μπορούσε να θεωρηθεί και ο μηχανισμός της ενίσχυσης. Αυτός συνίσταται στην προσθήκη μορφημάτων ή λέξεων σε γλωσσικές δομές, για να τονισθεί η σημασία τους ή να γίνουν πιο εκφραστικές. Παραδείγματα ενίσχυσης αποτελεί η προσθήκη του *πιο* σε συγκριτικές δομές (π.χ. *πιο καλύτερος*) ή η προσθήκη του *από* σε τύπους με το επίθημα *-θεν* (π.χ. *από ανέκα-*

θεν). Στις παραπάνω δομές τα επιθήματα -θεν ή -τέρος πιθανόν να μη δηλώνουν εμφανώς και σε κάθε περίπτωση τη σημασία της προέλευσης ή της σύγκρισης αντίστοιχα, με αποτέλεσμα να υπάρχει για κάποιους ομιλητές ανάγκη ενίσχυσής τους με άλλους γλωσσικούς τύπους¹⁵.

ν) Τέλος, οι μεταβολές του γλωσσικού συστήματος πολλές φορές οφείλονται σε κοινωνιογλωσσικούς και εθνογλωσσολογικούς παράγοντες (επαφές λαών διαφορετικής κουλτούρας και πολιτιστικού επιπέδου, αλλαγή αξιών, δομών και ρόλων σε μια κοινωνία, εφευρέσεις νέων αντικειμένων και δημιουργία νέων πολιτιστικών δεδομένων που πρέπει να δηλωθούν και γλωσσικά). Όταν η Ελληνική υπό τη μορφή της Κοινής διαδόθηκε σε όλο το γεωγραφικό χώρο του κράτους του Μεγάλου Αλεξάνδρου και έπρεπε να μιληθεί από ανθρώπους που δεν την είχαν ως μητρική γλώσσα, υπέστη αρκετές μεταδομήσεις στο σύστημά της, που υπηρετούσαν μια γενικότερη τάση απλοποίησης κάποιων δομών. Γι' αυτούς τους λόγους περάσαμε από το σύνθετο ονοματικό και ρηματικό σύστημα της αρχαίας στο απλούστερο και συμμετρικότερο της Νέας Ελληνικής (δίπτωτα και τρίπτωτα ουσιαστικά, ρήμα με τρία θέματα, ενεστωτικό, ενεργητικό αοριστικό και παθητικό αοριστικό). Επίσης, οι δανεισμοί που εμπλουτίζουν το λεξιλόγιο αλλά και λέξεις που παύουν να υφίστανται οφείλονται σε νέα πολιτιστικά δεδομένα και τεχνολογικά δημιουργήματα που πρέπει να δηλωθούν. Στην ίδια αιτία οφείλονται και σημασιολογικές αλλαγές σε λέξεις (διεύρυνση της σημασίας, π.χ. η τράπεζα από τραπέζι εξελίχθηκε και σε ίδρυμα πιστωτικών συναλλαγών, στένωση, π.χ. η κόπη που από οποιοδήποτε ξύλο δήλωσε μόνο το κουπί, αλλαγή επί καλώ ή κακώ, π.χ. ο τύραννος που από βασιλιάς δήλωσε τον απόλυτο άρχοντα, μεταφορική έκταση και μετωνυμία, π.χ. πόδι ανθρώπου - πόδι τραπέζιού κτλ).

3.3.1 Παραδείγματα λαθών που οφείλονται στην αδιαφάνεια του συστήματος:

α) Έλξη αναφορικού: όλους όσους αντί όλους όσοι

Ακόμη με μεγάλη, μάλιστα, συχνότητα από τους ομιλητές της ελληνικής εκφωνήματα, όπως *Θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους μας βοήθησαν σ' αυτή την προσπάθεια ή Εξετάστηκαν οι περιπτώσεις όλων όσων οφείλουν στο δημόσιο*. Στα εκφωνήματα αυτά υπάρχει προφανής ασυνταξία: το υποκείμενο των δευτερευουσών αναφορικών προτάσεων δε βρίσκεται σε ονομαστική πτώση σύμφωνα με τον κανόνα αλλά σε αιτιατική και γενική αντίστοιχα. Αυτό το λάθος, που το συναντάμε με πολύ μεγάλη συχνότητα στον καθημερινό λόγο των ομιλητών, ακόμα και των μορφωμένων, στην τηλεόραση, στο ραδιόφωνο, στον τύπο, στα λογοτεχνικά κείμενα και δε γίνεται αντιληπτό ως λάθος από τους

χρήστες της ελληνικής, οφείλεται στην αδιαφάνεια του γλωσσικού μας συστήματος στην περιοχή των ελεύθερων αναφορικών προτάσεων¹⁶.

Στις ονοματικές ελεύθερες αναφορικές προτάσεις¹⁷ στην ελληνική ισχύουν τα παρακάτω δεδομένα: i) εισάγονται με τις αοριστολογικές αντωνυμίες *όποιος, όσος, ό,τι* κτλ, ii) η πτώση της αοριστολογικής αντωνυμίας που εισάγει τις ελεύθερες αναφορικές προτάσεις καθορίζεται όχι από τη λειτουργία της στην αναφορική πρόταση αλλά από τη λειτουργία της όλης αναφορικής πρότασης μέσα στην κύρια: *Θα πάρουμε μαζί μας όσους θέλουν να έρθουν* (είναι το γνωστό φαινόμενο που περιγράφεται από την παραδοσιακή γραμματική ως έλξη του αναφορικού), iii) αν η αναφορική λειτουργεί ως θέμα (γνωστό στοιχείο του εκφώνηματος) και προηγείται της κύριας η πτώση της αοριστολογικής αντωνυμίας είναι εξίσου αποδεκτή και ως ονομαστική και ως αιτιατική: *Όσοι έρχονται στο σπίτι τους φιλοξενεί / Όσους έρχονται στο σπίτι τους φιλοξενεί* (η παρουσία της κλιτικής αντωνυμίας στην κύρια πρόταση είναι υποχρεωτική σε αιτιατική πτώση δείχνοντας ότι η αναφορική είναι το αντικείμενο της κύριας), iv) οι αοριστολογικές αντωνυμίες *όποιος* και *όσος* ανήκουν σημασιολογικά και στην κύρια και την αναφορική πρόταση και γι' αυτό η πτώση τους ποικίλλει ανάλογα με τη θέση της αναφορικής στο εκφώνημα και v) η αντωνυμία *όσος* στον πληθυντικό συμπίπτει στη σημασία της με την *όποιος* και σημαίνει *αυτός / εκείνος που*¹⁸.

Οι ονοματικές ελεύθερες αναφορικές προτάσεις συνεμφανίζονται συχνά με τον ποσοδείκτη *όλος* στον πληθυντικό. Το *όλος*, δηλαδή, δεν συντάσσεται με το *που* αλλά με το *όσος*. Το *όλος* συντασσόμενο με προσωπικές και δεικτικές αντωνυμίες (*όλοι εμείς, όλοι αυτοί*) σημαίνει *άπαντες ανεξαιρέτως*¹⁹.

Η προαναφερόμενη ασάφεια του συστήματος έγκειται στο ότι ο προσδιοριστής *όλος* δε φαίνεται να λειτουργεί ως όρος της κύριας πρότασης, τον οποίο προσδιορίζει η αντωνυμία *όσος*, αλλά ως όρος άρρηκτα συνδεδεμένος με το *όσος* (αφού, όπως είπαμε, το *όσος* στον πληθυντικό σημαίνει *εκείνοι που*, είναι το *όλος* που λειτουργεί ως προσδιορισμός του και όχι το αντίθετο)²⁰. Εφόσον η αναφορική εισάγεται με το *όσος* φαίνεται λογικό στο φυσικό ομιλητή να ακολουθεί τους κανόνες των ελεύθερων αναφορικών και όχι των επιθετικών αναφορικών. Εξάλλου οι επιθετικές αναφορικές προτάσεις, οι οποίες προσδιορίζουν ουσιαστικά της κύριας –περιοριστικές και μη περιοριστικές– εισάγονται με το *που* ή το *ο οποίος*.

Και στη θεματοποίησή τους οι προτάσεις με τη δομή *όλους όσους* ακολουθούν τις ελεύθερες αναφορικές και όχι τις επιθετικές ως προς το ότι θεματοποιούνται τιθέμενες στην αρχή της πρότασης χωρίς την απαραίτητη παρουσία

του προσδιοριζόμενου όρου: *Ευχαριστώ όλους όσους/όσοι ήρθαν* → *Όσους/όσοι ήρθαν, τους ευχαριστώ όλους ή Όλους όσους/όσοι ήρθαν, τους ευχαριστώ*. Αντίθετα, οι επιθετικές αναφορικές δε θεματοποιούνται μόνες τους αλλά ακολουθούν τον όρο που προσδιορίζουν, όταν αυτός θεματοποιείται (π.χ. *Είδα στο δρόμο την κοπέλα, η οποία φορούσε κόκκινη μπλούζα* → *Την κοπέλα, η οποία φορούσε κόκκινη μπλούζα, την είδα στο δρόμο αλλά *Η οποία φορούσε κόκκινη μπλούζα, είδα στο δρόμο την κοπέλα*). Χαρακτηριστικότερο παράδειγμα: *Το Σεπτέμβριο θα γίνει η επανεξέταση όλων όσων/όσοι εξετάστηκαν τον Ιούνιο* → *Όσων/όσοι εξετάστηκαν τον Ιούνιο, το Σεπτέμβριο θα γίνει η επανεξέταση όλων τους αλλά Το Σεπτέμβριο θα γίνει η επανεξέταση όλων εκείνων, οι οποίοι εξετάστηκαν τον Ιούνιο* → **Οι οποίοι εξετάστηκαν τον Ιούνιο, το Σεπτέμβριο θα γίνει η επανεξέταση εκείνων*.

Οι φυσικοί ομιλητές, λοιπόν, θεωρούν το όλος όχι ως αντωνυμία της κύριας πρότασης, την οποία προσδιορίζει η αναφορική πρόταση (μόνο οι επιθετικές αναφορικές με το *που* και το *ο οποίος* προσδιορίζουν όρο της κύριας) αλλά ως προσδιοριστή ουσιαστικού ή αντωνυμίας, κάτι που αποτελεί τη συνηθισμένη του θέση. Κι αυτό γίνεται, καθόσον η ελεύθερη αναφορική πρόταση επέχει θέση ουσιαστικού στο λόγο, καθώς είναι υποκείμενο ή αντικείμενο κάθε ρήματος που επιδέχεται ονοματικό συμπλήρωμα²¹. Ο προσδιοριστής όσος θα μπορούσε και να παραλειφθεί, αφού αποτελεί σημασιολογικό πλεονασμό τρόπον τινά, μια που και να λείπει το νόημα του εκφωνήματος δεν αλλοιώνεται ούτε κατ' ελάχιστο αλλά χρησιμοποιείται για λόγους έμφασης (*Ευχαριστώ όσους ήρθαν / Ευχαριστώ όλους όσους ήρθαν*). Εξάλλου, όταν το όλος χρησιμοποιείται ως αντωνυμία - αντικείμενο του ρήματος απαιτεί υποχρεωτικά κλιτικό, αλλά όταν γίνεται χρήση του ως καθολικής άριστης αντωνυμίας δεν επιδέχεται προσδιορισμούς: *Τους ευχαριστώ όλους αλλά *Ευχαριστώ όλους*²². Αντίθετα, στην περίπτωση που συζητάμε, όταν το όλος ακολουθείται από το όσος δεν απαιτεί κλιτικό στην κύρια πρόταση.

β) Προστακτική αορίστου σύνθετων ρημάτων με αύξηση:

Πολύ συχνά ακούμε από τους φυσικούς ομιλητές της γλώσσας μας και μάλιστα με μεγάλη συχνότητα τύπους της προστακτικής αορίστου, όπως *αντέγραφέ μου αυτό, επέτρεψέ μου εκείνο, υπέγραψέ το το έγγραφο, διάταξέ τον Αστυνόμο κτλ*. Βλέπουμε, δηλαδή, η αύξηση της οριστικής του αορίστου μεταφέρεται και στην προστακτική χωρίς να υφίσταται λόγος. Το λάθος αυτό της γενίκευσης της αύξησης και στην προστακτική, στο οποίο υποπίπτει η πλειοψηφία των φυσικών ομιλητών της γλώσσας, αδιακρίτως μορφωτικού επιπέδου,

οφείλεται στην αδιαφάνεια του συστήματος του νεοελληνικού ρήματος στην περιοχή της αύξησεως²³.

Η αύξηση, ήδη, στο ρηματικό σύστημα της αρχαίας αποτελούσε πλεοναστικό στοιχείο, αφού το παρελθόν δηλώνονταν από τις αντίστοιχες καταλήξεις των παρωχημένων ρηματικών χρόνων (με άλλα λόγια το εδήλωσα δεν απαιτεί το μορφοφωνηματικό στοιχείο ε- για να δηλώσει τον παρελθοντικό του χρόνο, καθώς αρκεί η κατάληξη -σα). Για τους λόγους αυτούς το στοιχείο της αύξησης στη Νέα Ελληνική, όπου επιπλέον οι καταλήξεις των παρελθοντικών δομών έχουν ενοποιηθεί σε όλους τους χρόνους, χρησιμεύει μόνο ως φορέας του τόνου στην προπαραλήγουσα, όπως απαιτούν οι τονικοί νόμοι των παρελθοντικών χρόνων (με εξαίρεση τον παθητικό παρατατικό σε -όμουν και τον ενεργητικό παρατατικό των ρημάτων β συζυγίας σε -ούσα). Έτσι, οι παρελθοντικοί χρόνοι του δισύλλαβου λύνω δέχονται την αύξηση ε- (έλυνα, έλυσα) για να ικανοποιηθεί το τονικό σχήμα του τονισμού στην προπαραλήγουσα, αλλά οι αντίστοιχοι του τρισύλλαβου χορεύω όχι (χόρευα, χόρεψα), αφού ο τόνος είναι ήδη στην προπαραλήγουσα.

Κατά συνέπεια, για τους προαναφερθέντες λόγους, η αύξηση -κυρίως η άτονη- ως μη οργανικό στοιχείο του ρηματικού συστήματος της Νέας Ελληνικής, δημιούργησε σύγχυση στους ομιλητές ως προς τους όρους εμφάνισής της. Εδώ και πάρα πολλά χρόνια (περισσότερο από αιώνα) η αύξηση στο γλωσσικό αίσθημα των ομιλητών δε συνδέεται με τον παρελθόντα χρόνο, ιδιαίτερα η εσωτερική. Αυτό αποδεικνύεται από ενεστωτικούς τύπους, όπως εβλέπω, εγνωρίζω, ηπιάνω που είχαν εμφανιστεί παλιότερα στο λόγο των ομιλητών χωρίς να καθιερωθούν, αλλά και σε τύπους που κατάφεραν να επικρατήσουν στη γλώσσα, όπως κατεβαίνω < κατέβηκα αντί καταβαίνω, πετυχαίνω < πέτυχα, πεθαίνω < πέθανα, συνεφέρνω < συνέφερα από συμφέρω κτλ. Η ίδια σύγχυση επιτείνεται σήμερα στα σύνθετα ρήματα, όπου η χρήση της αύξησης εμφανίζεται σε ορισμένα περιβάλλοντα αβέβαιη με αποτέλεσμα να δημιουργούνται διτυπίες: παράλυσα και παρέλυσα, ξαναέβλεπα και ξανάβλεπα, προσέφερα και πρόσφερα, προέβαλα και πρόβαλα. Έτσι, υπάρχουν στη γλώσσα καθιερωμένοι τύποι κορίστου και αναούχητοι, όπως πρόδωσα, κατάλαβα, περίμενα, κατάφερα αλλά και επαυξημένοι, όπως εξέλεξα, παρέδωσα, κατέκρινα, ενέπνευσα.

Η σύγχυση στους τύπους αυτούς οφείλεται στο ότι, αφενός είναι σύνθετα ρήματα αποτελούμενα από δύο στοιχεία (παρά + λύω, προ + βάλλω) με αποτέλεσμα να σχηματίζονται οι τύποι παρέλυσα (παρά + έλυσα), προέβαλα (προ + έβαλα) και αφετέρου στο ότι, εφόσον είναι υπερδισύλλαβες δομές δεν απαιτείται το ε- για την εκπλήρωση του τονικού σχήματος της προπαραλήγουσας,

ώστε να σχηματίζονται οι τύποι παράλυσα, πρόβαλα, ξανάφαγα.

Τη σύγχυση είναι πιθανό να επιτείνουν δύο παράγοντες: α) ότι συμπίπτουν οι τύποι γ' ενικού της οριστικής και β' ενικού της προστακτικής των απλών ρημάτων (π.χ. Αυτός χόρεψε, εσύ χόρεψε), ώστε να μην ενοχλεί η ταύτιση των αντίστοιχων τύπων των συνθέτων ρημάτων και β) πολλά σύνθετα ρήματα στο γλωσσικό αίσθημα των φυσικών ομιλητών δε λειτουργούν ως σύνθετα, καθώς ο τύπος του ρήματος-δεύτερου συνθετικού ακολουθεί λογικότερα σχήματα (π.χ. συμπίπτω και όχι συμπέφτω, επιλύω και όχι επιλύνω, συμφέρω και όχι συμφέρνω) αλλά και ότι τα πρόθήματα εν, συν, εις, εκ, προ δε λειτουργούν στον αυθόρμητο καθημερινό λόγο ως αυτοτελή στοιχεία.

Η απουσία σύνδεσης στο γλωσσικό αίσθημα των ομιλητών της αύξησης ε-με τους παρελθοντικούς τύπους συμβάλλει, ώστε οι επαυξημένοι τύποι να γενικεύονται και στην προστακτική (εξ ορισμού μη παρελθοντική έγκλιση, καθώς η διαταγή ως πράξη αναφέρεται κατ' ανάγκη στο μέλλον), όπου δεν υφίσταται κανονικά λόγος να εμφανιστούν (η σύγχυση είναι τέτοια, ώστε απαντούν στο λόγο τύποι και επαυξημένων ουσιαστικών, π.χ. απέκρουση). Έτσι, οι διτυπίες που συναντήσαμε στην οριστική εμφανίζονται και στην προστακτική: *Επίτρεφέ μου και Επέτρεφέ μου, Παρήγγειλέ μου και Παράγγειλέ μου, Υπόγραψε το χαρτί και Υπέγραψε το χαρτί*²⁴.

4. Προτάσεις για τη διδακτική αντιμετώπιση του γλωσσικού λάθους

1. Η διόρθωση των λαθών γλωσσικής πλήρωσης δεν αποτελεί πρόβλημα για το δάσκαλο, καθώς, όπως αναλύσαμε παραπάνω, αυτά οφείλονται σε αίτια που δεν αφορούν τη γλωσσική επάρκεια των ατόμων αλλά σε άλλους παράγοντες, όπως η βιασύνη και η απροσεξία, η κούραση και η αδιαφορία, η επικοινωνιακή κατάσταση παραγωγής του λόγου.

2. Για τη διόρθωση των λαθών που οφείλονται στη γλωσσική ικανότητα των ομιλητών η συμβολή του δασκάλου της γλώσσας μπορεί να είναι ουσιαστική. Ο δάσκαλος, λοιπόν, οφείλει να διορθώνει τα λάθη των μαθητών που ανήκουν στο πεδίο της αντιληπτικής τους ικανότητας και συνεπώς μπορούν να τα καταλάβουν. Αυτά τα λάθη τα ιεραρχεί, τα ομαδοποιεί και τα παρουσιάζει στην τάξη, ώστε να βοηθηθούν όλοι οι μαθητές²⁵.

Αναφορικά με τα μορφολογικά και τα συντακτικά λάθη των μαθητών (αυτά εντοπίζονται, όπως προείπαμε, σε σύνθετα φαινόμενα, τα οποία αποτελούν εξαιρέσεις και αποκλίνουν από τα ομαλά κλιτικά συστήματα), ο δάσκαλος τα αντι-

μετωπίζει με τη διδασκαλία της γραμματικής, των συστημάτων και των δομών, δηλαδή, της γλώσσας μας και των λειτουργιών που αυτές επιτελούν στο λόγο. Η διδασκαλία της γραμματικής πραγματοποιείται επαγωγικά, διατυπώνεται, δηλαδή ο κανόνας, όπως προκύπτει μέσα από τη γλωσσική χρήση και τα ζωντανά παραδείγματα που πραγματεύτηκαν τα παιδιά στην τάξη και έπειτα η εκμάθησή του ελέγχεται μέσα από ασκήσεις και χρήση της γλώσσας. Στην κατανόηση των εξαιρέσεων από τους μαθητές συμβάλλει και η διαχρονική διδασκαλία της γλώσσας, καθώς αποτελεί ιδιαιτερότητα της ελληνικής η αδιάλειπτη συνέχειά της και η αλληλεπίδραση νεότερων και παλαιότερων γλωσσικών συστημάτων μέσα από την αναβίωση των τελευταίων δια των επιστροφικών κινημάτων (π.χ. αρχαϊσμός κτλ) και την κυριαρχία της καθαρεύουσας για μεγάλο χρονικό διάστημα ως επίσημης γλωσσικής μορφής.

Όσο για τα ορθογραφικά λάθη, και εδώ η διδασκαλία της γραμματικής σε συγχρονικό επίπεδο παίζει σημαντικό ρόλο, αφού οι γραμματικές κατηγορίες και η μορφολογία συμμετέχουν ουσιαστικά στον καθορισμό της ορθογραφίας των λέξεων (πώς γράφονται οι καταλήξεις των ρημάτων, της ενεργητικής φωνής, πώς ο πληθυντικός της παθητικής φωνής, ποια είναι η ορθή γραφή των ουσιαστικών ή του θηλυκού του επιθέτου ο πολύς, πότε διπλασιάζεται το ρ στις σύνθετες λέξεις κτλ). Παράλληλα, όμως, ειδικά στην ορθογραφία ουσιαστική είναι και η συμβολή της διαχρονικής διδασκαλίας της ελληνικής, αφού η ορθογραφία του θέματος της λέξης είναι καθαρά απομνημονευτική διαδικασία. Η γνώση των ριζών των λέξεων και της ετυμολογίας τους συμβάλλει ουσιαστικά, ώστε η σωστή ορθογραφία των λέξεων πέρα από τη μνήμη να μπορεί να συναχθεί μέσω της ετυμολογικής προέλευσής τους (π.χ. η διαφορετική γραφή της λέξης αποικία από την απεικόνιση).

Και φυσικά, η επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών βελτιώνεται, μέσα από την εξάσκηση των μαθητών στην τάξη σε γλωσσικές δραστηριότητες που αφορούν σε όλες τις δυνατές επικοινωνιακές περιστάσεις και τα επίπεδα λόγου (γραπτός, προφορικός, οικείος, επίσημος, καθημερινός, δημοσιογραφικός, επιστημονικός, επιστολικός κτλ), τόσο στο επίπεδο της παραγωγής, όσο και σε αυτό της πρόσληψης του λόγου. Οι γλωσσικές δραστηριότητες στην τάξη θα καλύπτουν όλο το φάσμα των πραγματικών επικοινωνιακών περιστάσεων, στις οποίες θα βρεθεί στη ζωή του ο μαθητής και θα διακρίνονται από ζωντανό και βιωματικό λόγο και όχι από και τεχνητά διδασκαλικά παραδείγματα, που δεν έχουν σχέση με την καθημερινή επικοινωνία. Επίσης, η επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών αυξάνεται με τη διδασκαλία των λειτουργιών και της χρήσης των δομών που μαθαίνουν, όπως και των παραδειγματικών διαστάσεων του

λεξιλογίου (βιωματική και μεταφορική σημασία, περιβάλλοντα εμφάνισης των λεξικών στοιχείων κτλ).

3. Κλείνοντας τη μελέτη αυτή θα παραθέσουμε κάποιες σκέψεις σχετικά με την αντιμετώπιση του λάθους που οφείλεται σε αδιαφάνεια του συστήματος στη συγκεκριμένη περιοχή. Αυτό γίνεται αντιληπτό, όπως είπαμε, από τις διτυπίες και τους ελευθέρως εναλλασσόμενους τύπους που εμφανίζονται στις δομές αυτές. Πιστεύουμε ότι ο δάσκαλος οφείλει να παρουσιάσει αυτές τις διτυπίες στους μαθητές, οι οποίες απεικονίζουν ανάγλυφα τη φύση της γλώσσας, του αντικειμένου διδασκαλίας τους, δηλαδή, η οποία χαρακτηρίζεται από πολυτυπία, υφολογική διαφοροποίηση και πολυσημία (με τον τρόπο αυτό, τους καθιστά ικανούς να συνειδητοποιήσουν το ποιόν του κώδικα επικοινωνίας που χρησιμοποιούν). Η ελεύθερη επιλογή από εναλλακτικούς τύπους είναι σύμφυτη με τη γλώσσα, βασική αρχή της οποίας είναι η συστηματικότητα αλλά και η ελαστικότητα, καθώς ως ζωντανός οργανισμός αλλάζει με την πάροδο του χρόνου. Απλώς, ο διδάσκων στα πλαίσια του επικοινωνιακού μοντέλου γλωσσικής διδασκαλίας, είναι απαραίτητο να διδάσκει στους μαθητές και τις κοινωνικές και υφολογικές συνυποδηλώσεις κάθε τύπου (π.χ. *Ναι μεν η επιλογή κάποιου από τους δύο εναλλασσόμενους τύπους δεν αλλάζει τη σημασία του εκφωνήματος, αλλά ο πρώτος ταιριάζει σε επίσημο ύφος, ο δεύτερος σε οικείο, ο πρώτος στο γραπτό λόγο, ο δεύτερος στον προφορικό, ο πρώτος συνάδει με αυτό που η παραδοσιακή γραμματική δίδαξε ως γραμματικώς ορθό, ο δεύτερος, όμως, όχι κτλ.*)²⁶.

Τέλος, θα προβούμε και σε μία παρατήρηση για τις ορθογραφικές διτυπίες. Στις περιπτώσεις αυτές, λόγω της φύσης της ορθογραφίας ως συμβολικού συστήματος επιλεγμένου από τους ανθρώπους για την αναπαράσταση της γλώσσας, δε χωρούν και οι δύο επιλογές. Η ορθογραφία δεν είναι ζωντανός οργανισμός που αλλάζει με την πάροδο του χρόνου και δεν παρακολουθεί τις φωνολογικές μεταβολές της γλώσσας αλλά μεταβάλλεται μόνο μετά από απόφαση εκπαιδευτικών, πολιτικών ή άλλων επιστημονικών φορέων (το γραφικό σύστημα που χρησιμοποιούμε ταυτίζεται σχεδόν με το ευκλείδειο ορθογραφικό σύστημα του 404 π.Χ. έχοντας υποστεί μικρές τροποποιήσεις). Γι' αυτό το λόγο μιλάμε για ιστορική και όχι φωνητική ή φωνολογική ορθογραφία. Έτσι, όταν κάποιες λέξεις εμφανίζονται με δύο ορθογραφίες, τότε ο δάσκαλος εξηγεί γιατί αποδεκτή είναι μόνο η μία, η οποία συνάδει με την ετυμολογία της λέξης (αυτή είναι η βασική αρχή της ιστορικής ορθογραφίας) ή με την αρχή της απλογράφησης που ισχύει για τις δάνειες ξένες λέξεις (τρένο και όχι τραίνο διότι το *e* των ξένων λέξεων θα γραφεί με το απλούστερο ορθογραφικό στοιχείο της γλώσσας

μας που αναπαριστά τον ήχο αυτό, δηλαδή το ε). Και, βέβαια, είναι αναγκαίο οι διευκρινήσεις που δίνονται για την ορθογραφία των λέξεων να συμφωνούν απολύτως με τους γραμματικούς κανόνες, τους οποίους έχουν διδαχτεί τα παιδιά. Παράδειγμα: εξηγούμε ότι το *εξάλλου* και το *απευθείας* γράφεται ως μία λέξη, διότι στην πρώτη λέξη η πρόθεση *εξ* δεν αποτελεί οργανικό στοιχείο (ανεξάρτητο μόρφημα) της ελληνικής, ενώ στη δεύτερη η σύνταξη από + γενική δε χαρακτηρίζει τη Νέα Ελληνική. Η λέξη *απέξω*, όμως, δεν μπορεί να γίνει αποδεκτή και ως μία λέξη και ως δύο λέξεις (απ' *έξω*, κατά το *από μέσα*), διότι παραβιάζει το φωνολογικό νόμο της έκκρουσης (σχετική ισχύς των φωνηέντων) που έχουν διδαχτεί οι μαθητές: το *ο* στα ελληνικά είναι ισχυρότερο και εκκρούει στην έκθλιψη το *ε*, άρα θα είχαμε τύπο απ' *όξω* κι όχι απ' *έξω* (π.χ. *από εδώ* → *από 'δω* και όχι απ' *εδώ*).

5. Επίλογος

Τα λάθη, λοιπόν, των μαθητών είναι βασικό στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας. Η ερμηνεία τους είναι απαραίτητη όχι μόνο για τη διόρθωσή τους, προσδιορίζοντας την αντίστοιχη διδακτική μεθοδολογία και την αποφυγή επανάληψής τους, αλλά και διότι τα λάθη αποτελούν κριτήριο του τρόπου σκέψης και μάθησης του μαθητή και λειτουργούν ανατροφοδοτικά τόσο για το μαθητή, όσο και για το δάσκαλο²⁷. Μέσα από τη παρούσα μελέτη προσπαθήσαμε να δώσουμε στους διδάσκοντες κάποιες αφορμές για σωστή και αποτελεσματική ανάλυση των λαθών των μαθητών στη χρήση της γλώσσας, ώστε οι προσπάθειες καλύτερης γλωσσικής διδασκαλίας να γίνουν ευχερέστερες.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Βλ. Φουντοπούλου Μ., «Το λάθος του μαθητή και ο ρόλος του στη διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας», ανακοίνωση στο Συνέδριο με θέμα *Μάθηση και διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως ξένης γλώσσας*, Ρέθυμνο, 6-8 Οκτωβρίου 2000.
2. Βλ. Μπαμπινιώτη Γ., *Η Γλώσσα ως αξία*, Gutenberg, Αθήνα 1994.
3. Βλ. Littlewood W., *Communicative Language Teaching*, Cambridge University Press, 1981 και Van Els Th., Bongaerts Th., Extra G, Van Os Ch., Janssen - Van Dieten A.M., *Applied Linguistics and the Learning and Teaching of foreign languages*, Edward Arnold, London, 1989.
4. Ήδη, τα παιδιά από τον όγδοο ως το δωδέκατο μήνα της ζωής τους αναπαράγουν σε πολύ μεγάλο ρυθμό ήχους ταυτόσημους με των ενηλίκων, στο φωνολογικό σύστημα της γλώσσας των οποίων είναι προσαρμοσμένη η ομιλία τους, που τώρα έχει και στοιχεία

ΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΛΑΘΟΣ ΚΑΙ Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ

- τονισμού και ρυθμού. Βλ. σχετικά Μήτση Ν., *Η διδακτική του γλωσσικού μαθήματος*, Gutenberg 1996.
5. Για τα γλωσσικά λάθη και την ταξινόμησή τους βλ. Σετάτο Μ., «Τα γλωσσικά λάθη και η αντιμετώπισή τους», περ. *Φιλολόγος*, Θεσσαλονίκη 1991, σελ. 26-28.
 6. Στην παρούσα μελέτη δε συμπεριλαμβάνονται τα λάθη που οφείλονται σε φυσιολογικά αίτια ή οργανικές παθήσεις, όπως μέθη, εγκεφαλικές ασθένειες, βλάβες αρθρωτικών οργάνων διαταραχές λόγου κτλ ούτε ταξινομούνται λάθη ερμηνευόμενα ψυχαναλυτικά ως δηλωτικά προθέσεων και ασυνείδητων παρορμήσεων του υποκειμένου. Επίσης, δε συνεξετάζονται λάθη σκόπιμα σε περιπτώσεις που ο ομιλητής ειρωνεύεται τη γλωσσική συμπεριφορά άλλων ατόμων.
 7. Πόρποδας Κ., *Γνωστική Ψυχολογία*, τόμ. 2, Αθήνα 1996, σ. 62-66.
 8. Βλ. Πετρούνια Ευ., *Νεοελληνική Γραμματική και Συγκριτική Ανάλυση*, εκδ. University Studio Press, Θεσσαλονίκη, 1993², σ. 101 - 104. Επίσης, βλ. Θεοφανοπούλου Δ., *Η ανατομία του λάθους*, Συνέδριο για την Ελληνική Γλώσσα, Αθήνα, 1996.
 9. Βλ. Σετάτο Μ., «Τα γλωσσικά λάθη και η αντιμετώπισή τους», περ. *Φιλολόγος*, Θεσσαλονίκη 1991.
 10. Βλ. Θεοφανοπούλου Δ., *ό.π.*, σ. 25⁴ και Μπαμπινιώτη Γ., *ό.π.*, σ. 302 - 303. Επίσης, βλ. Van Els κ.ά., *ό.π.*, σ. 60-61.
 11. Βλ. Μπαμπινιώτη Γ., *Θεωρητική γλωσσολογία*, Αθήνα 1998² και Θεοφανοπούλου, *ό.π.*, σ. 154-255.
 12. James C., *Errors in Language Learning and Use*, Longman, London 1998, σ. 173-203.
 13. Βλ. Μήτση Ν., *ό.π.*, σελ. 68 - 77 και Littlewood W., *ό.π.*, σ. 23-27.
 14. Βλ. σχετικά Poole S., *An Introduction to Linguistics*, Macmillan Press LTD, London 1999.
 15. Θεοδωροπούλου Μ. - Παπαναστασίου Γ., *Το γλωσσικό λάθος, στον Εγκυκλοπαιδικό οδηγό για τη γλώσσα*, εκδ. ΚΕΓ, σ. 199-202.
 16. Βλ. σχετικά Τσολάκη Χ., *Τη γλώσσα μου έδωσαν ελληνική*, τόμ. Β, εκδ. Νησίδες, 1999.
 17. Με τον όρο αυτό χαρακτηρίζονται οι προτάσεις στις οποίες δεν υπάρχει εκπεφρασμένο σημείο αναφοράς στην κύρια πρόταση.
 18. Για τις ελεύθερες αναφορικές προτάσεις βλ. σχετικά Mackridge P., *Η Νεοελληνική Γλώσσα*, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1987, σ. 366-368 και Mackridge P., Holton D., Φιλίππιακη-Warburton E., *Γραμματική της Ελληνικής Γλώσσας*, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1999, σ. 424 - 426.
 19. Βλ. *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής*, Ίδρυμα Μ. Τριανταφυλλίδη, λήμμα *όλος*, όπως και Γ. Μπαμπινιώτη, *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, εκδ. Κέντρου Λεξικολογίας, Αθήνα 1988, λήμμα *όλος*.
 20. Στην παρούσα μελέτη δε θα ασχοληθούμε με το αν το *όλος* ανήκει στο συμπληρωματικό δείκτη της δευτερεύουσας ή σε θέση κεφαλής της αναφορικής πρότασης. Πάντως το *όλος* θα είναι μαζί με το *όσος* είτε στο συμπληρωματικό δείκτη είτε σε θέση κεφα-

λής, ανάλογα με την ανάλυση που θα επιλεγεί και όχι το όλος στην κύρια και το όσος στο συμπληρωματικό δείκτη της δευτερεύουσας, γιατί έτσι δε θα μπορούσε να εριμηνευθεί η αιτιατική του όσος.

21. Βλ. Κλαίρη Χ. - Μπαμπινιώτη Γ., *Γραμματική της Νέας Ελληνικής*, τόμ. Β, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999, σ. 242.
22. Βλ. Mackridge P., Holton D., Φιλιππάκη-Warburton E., *Γραμματική της Ελληνικής Γλώσσας*, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1999, σ. 304-307.
23. Βλ. Θεοφανοπούλου Δ., *Η ανατομία του λάθους*, Συνέδριο για την Ελληνική Γλώσσα, Αθήνα, 1996· και Τσολάκη Χ., *Τη γλώσσα μου έδωσαν ελληνική*, τόμ. Β', εκδ. Νησίδες, 1999.
24. Βλ., Μπαμπινιώτη Γ., *Το ρήμα της ελληνικής*, βιβ. Σαριπόλου, Αθήνα 1972, σ. 151-156.
25. Βλ. Μήτση Ν., *ό.π.*, σ. 163.
- 26 Βλ. σχετικά Φιλιππάκη-Warburton E., *Γραμματική και σχολική παιδεία*, (αδημοσίευτο).
27. Βλ. Φουντοπούλου Μ., *ό.π.*

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Θεοδωροπούλου Μ. - Παπαναστασίου Γ., *Το γλωσσικό λάθος*, *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη Γλώσσα*, ΚΕΓ, Θεσσαλονίκη 2001.
- Θεοφανοπούλου Δ., *Η ανατομία του λάθους*, Συνέδριο για την Ελληνική Γλώσσα, Αθήνα 1996.
- Κλαίρης Χ. - Μπαμπινιώτης Γ., *Γραμματική της Νέας Ελληνικής*, τόμ. Β', εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999.
- Littlewood W., *Communicative Language Teaching*, Cambridge University Press, 1981.
- Mackridge P., Holton D., Φιλιππάκη-Warburton E., *Γραμματική της Ελληνικής Γλώσσας*, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1999.
- Μπαμπινιώτης Γ., *Το ρήμα της ελληνικής*, βιβ. Σαριπόλου, Αθήνα 1972.
- James C., *Errors in language learning*, Logman, London and New York 1998.
- Poole St., *An introduction to Linguistics*, εκδ. MACMillan Press, London 1999.
- Σταύρου-Σηφάκη - Μ. Φιλιππάκη-Warburton E., *Η παράγραφος της εναρμόνισης και οι ελεύθερες αναφορικές προτάσεις στην ελληνική γλώσσα*, *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1978.
- Τσολάκης Χ., *Τη γλώσσα μου έδωσαν ελληνική*, τόμ. Β', εκδ. Νησίδες, 1999.
- Van Els Th., Bongaerts Th., Extra G, Van Os Ch., Janssen - Van Dieten A. M., *Applied Linguistics and the Learning and Teaching of foreign languages*, Edward Arnold, London, 1998.
- Φιλιππάκη-Warburton E. - Σταύρου-Σηφάκη Μ., *Οι ελεύθερες αναφορικές προτάσεις στα Νέα Ελληνικά*, *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1986.

ΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΛΑΘΟΣ ΚΑΙ Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ

Φουντοπούλου Μ., *Το λάθος του μαθητή και ο ρόλος του στη διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας*, ανακοίνωση στο Συνέδριο με θέμα «Μάθηση και διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως ξένης γλώσσας», Ρέθυμνο 6-8 Οκτωβρίου 2000.

Χαραλαμπίδης Χ., *Νεοελληνικός Λόγος*, εκδ. Νεφέλη, Αθήνα 1992.

Χειλά-Μαρκιοπούλου Δ., «Προβλήματα διαχρονικής σύνταξης», περ. Γλωσσολογία, 9-10, Αθήνα 1990-91.

Θανάσης Νάκας
Αν. Καθηγητής Γλωσσολογίας
Πανεπιστημίου Αθηνών

ΠΩΣ ΟΡΙΖΟΥΝ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΙΣ ΛΕΞΕΙΣ

3. Η κοινωνιογλωσσολογική σκοπιά

Σπεύδω να προειδοποιήσω πως όσα παρατίθενται εδώ (μέρος της προκαταρκτικής έρευνας που επιχειρούμε), δεν αφορούν την ψυχολογική ή την ψυχογλωσσολογική πλευρά του θέματος, αλλά –ας μου επιτραπεί να πιστεύω– την κοινωνιογλωσσολογική.

Εστιάζοντας, τώρα, την προσοχή μας στο γλωσσικό μέρος των ορισμών, θεωρώ χρήσιμο να θυμίσω τη γνωστή –για την οποία έχει χυθεί πολλή μελάνη– διάκριση μεταξύ ‘δηλωτικού’ (ή ‘γνωστικού’ ή ‘λογικού’ ή ‘αντικειμενικού’) περιεχομένου των γλωσσικών σημείων, αφενός, και ‘παραδηλωτικού’ (ή ‘βιωματικού’ ή ‘εξωλογικού’ ή ‘υποκειμενικού’), αφετέρου. Στην περίπτωση, ας πούμε (πρόχειρο το παράδειγμα), του αριθμητικού 13 (δεκατρείς / δεκατρία) έχουμε, εκτός από ένα αριθμητικό σύμβολο με μιαν ορισμένη αξία (“μια δεκάδα και τρεις μονάδες”), που συνιστά και τη γνωστική / αντικειμενική του σημασία, και μια λέξη-ταμπού για τους προληπτικούς ή τους δεισιδαίμονες (με καλούς συνειρμούς μόνον αν πρόκειται για τον 13-άρη του ΠΡΟ-ΠΟ). Η χρήση του ψυχολογικού όρου ‘συνειρμοί’ είναι σκόπιμη εδώ, αφού η ‘βιωματική’ ή η ‘παραδηλωτική’ σημασία αποκαλείται από άλλους και ‘συνειρμική’ (‘associative’). Οι ‘παραδηλώσεις’ (‘connotations’) είναι, σύμφωνα μ’ έναν ορισμό, «το καθετί που ένας γλωσσικός όρος μπορεί ν’ ανακαλεί, να υποδηλώνει, να διεγείρει, να παρεμφράνει κατά τρόπο σαφή ή ασαφή.»

Επειδή στο θέμα αυτό έχω αναφερθεί επανειλημμένα¹, από τις πολλών ειδών παραδηλώσεις θα σταθώ εδώ, πρώτα, σ’ εκείνες που είναι απόρροια

των υποκειμενικών βιωμάτων, των προκαταλήψεων κτλ. των ατόμων που χρησιμοποιούν τη γλώσσα. Είναι η περίπτωση όπου θα μπορούσε να γίνει λόγος για 'ελεύθερους συνειρμούς' που χρωματίζουν ποικιλότροπα τη σημασία μιας λέξης. Θα χρησιμοποιήσω, προτού να έρθω στον παιδικό λόγο, ένα-δύο παραδείγματα μέσα από το έργο γνωστών λογοτεχνών, παραδείγματα που μας δείχνουν ότι οι μνήμες που ανακαλούνται με τη χρήση μιας λέξης είναι (κυρίως) από την παιδική ηλικία. Στην Αναφορά στον Γκρέκο (³1982, σσ. 56-57) του Νίκου Καζαντζάκη διαβάζουμε, μεταξύ άλλων, τα εξής:

Απ' όλα τα μαθήματα μου άρεσε η Ιερά Ιστορία. Παράξενο παραμύθι, πολύ-πλοκο, σκοτεινό []

-Μα δεν καταλαβαίνουμε, κυρ δάσκαλε, κλαψουρίζαμε εμείς.

-Αυτά είναι του Θεού πράματα, αποκρίνονταν ο δάσκαλος, δεν πρέπει να καταλαβαίνουμε, είναι αμαρτία!

Είναι αμαρτία! Ακούγαμε τη φοβερή λέξη και ζαρώναμε· δεν ήταν λέξη, ήταν το φίδι που πλάνεψε την Εύα και κατέβαινε από την έδρα του δασκάλου κι άνοιγε το στόμα να μας φάει· ζαρώναμε στα θρανία μας και δεν βγάζαμε άχνα.

Μια άλλη λέξη που μου προξένησε φρίκη όταν την άκουσα για πρώτη φορά: η λέξη Αβραάμ. Αυτά τα δύο α-α αντιλαλούσαν μέσα μου σαν να 'ρχονταν από πολύ μακριά, από ένα βαθύ, σκοτεινό, επικίνδυνο πηγάδι. Μουρμούριζα κρυφά μέσα μου: «Αβρα-άμ, Αβρα-άμ» κι άκουγα ποδοβολητό πίσω μου και λαχάνιασμα, κάποιος με γυμνές, φαρδιές πατούσες με κυνηγούσε, κι όταν έμαθα πως πήρε μια μέρα το γιο του να τον σφάζει, μ' έπιασε τρόμος, σίγουρα ήταν αυτός που σφάζει τα παιδιά, και κρύβουμουν πίσω από τη ράχη του θρανίου να μη με δει και με αρπάξει. Κι όταν ο δάσκαλος μας είπε πως όποιος ακολουθάει τις εντολές του Θεού θα πάει στον κόρφο του Αβραάμ, ορκίστηκα μέσα μου να παραβώ όλες τις εντολές, για να γλιτώσω από τον κόρφο του.

Την ίδια ταραχή ένιωσα όταν πρωτάκουσα, στο ίδιο μάθημα, τη λέξη Αββακούμ· σκοτεινή κι αυτή μου φάνηκε, ένας μπαμπούλας που παραμόνευε στην αυλή του σπιτιού μας· κι ήξερα πού ήταν χωμένος, πίσω από το πηγάδι- κάθε που πλακώνει το σκοτάδι, και μια φορά που αποκότησα να βγω τη νύχτα έξω στην αυλή μόνος, πετάχτηκε από το πηγάδι, άπλωσε το χέρι και μου φώναξε: «Αββακούμ!», πάει να πει: «στάσου να σε φάω!»

Ο ήχος σε μερικές λέξεις ξυπνούσε μέσα μου ταραχή μεγάλη, όχι χαρά, πολύ συχνά φόβο- και περισσότερο απ' όλες οι οβραϊκές λέξεις· γιατί ήξερα από τη γιαγιά μου πως οι Οβραίοι παίρνουν τη Μεγάλη Παρασκευή τα χριστιανόπουλα, τα ρίχνουν σε μια σκάφη με καρφιά και πίνουν το αίμα τους· και πολλές φορές μια

οβραϊκή λέξη της Παλαιάς Διαθήκης –και πάνω απ’ όλες η λέξη «Γεχωβά»– μου φάνταζε μια σκάφη με καρφιά κι ήθελα να με ρίξουν μέσα.

Το βίωμα, η εμπειρία ή το υποσυνείδητο μπορεί, όμως, να είναι και συλλογικό για τα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας ή για τους πιστούς ενός δόγματος, πολιτικού ή θρησκευτικού, κτλ. Σ’ αυτή τη δεύτερη υποκατηγορία (θυμίζω ένα πολύ γνωστό παράδειγμα) ανήκουν οι παραδηλώσεις που δημιουργούνται για ’μάς τους Έλληνες κατά τη χρήση όρων όπως είναι η ρωμοσύνη, η λεβεντιά, το φιλότιμο κτλ. –και για τους Χριστιανούς ο παράδεισος, η κόλαση, ο διάβολος κ.τ.ό. Οι παραδηλώσεις που οφείλονται τόσο σε υποκειμενικά όσο και σε συλλογικά βιώματα έχουν το χαρακτηριστικό ότι μεταβάλλονται με συντελεστή τον παράγοντα χρόνο, εφόσον και το άτομο εξελίσσεται βιολογικά και, κυρίως, ψυχοπνευματικά ή εφόσον η κοινότητα στην οποία ανήκει εξελίσσεται κοινωνικοπολιτιστικά, κτλ.

Αλλά για να ξαναγυρίσω στους ορισμούς που δίνουν τα παιδιά, θα έλεγα ότι (όχι απλώς βιώνουν εσωτερικά, αλλά εξωτερικεύουν και) ρητά χρησιμοποιούν στοιχεία που ανήκουν τόσο στα ατομικά τους βιώματα όσο και σε κάποια συλλογικά βιώματα της κοινωνίας μας, αποκαλύπτοντας ενίοτε την κατάχρηση –και όχι τη χρήση που κάνουμε μερικών γλωσσικών όρων (δες λ.χ. εδώ πιο κάτω, στο ιδιοκτήτης, έναν ορισμό- καταγγελία, ιδίως εάν υποθεθεί ότι δίνεται από παιδί πολύτεκνης οικογένειας που έτυχε να συνοδεύει τον πατέρα του στην αναζήτηση σπιτιού / διαμερίσματος προς ενοικίαση) –ή και τον εκφυλισμό τους (δες λ.χ. στο απεργία), την κοινωνική μας υποκρισία ή την αναληγσία, κτλ. κτλ. Φυσικά, ως προς τα κοινωνικά πρότυπα ή τα στερεότυπα ή τα ιδεολογήματα που εμφανίζονται στους ορισμούς αυτούς και που τα παιδιά τα παραλαμβάνουν έτοιμα ή τα επαναλαμβάνουν και τα αναπαράγουν από τον κώδικα επικοινωνίας των ενηλίκων, προσφέρεται ευρύ πεδίο έρευνας για τους κοινωνιολόγους και τους άλλους ειδικούς.

Παραθέτουμε μερικά από τα πιο χαρακτηριστικά, από την άποψη αυτή, παραδείγματα. Ας ξεκινήσουμε με τους ορισμούς που μας δείχνουν τι αντιπροσωπεύουν στα μάτια των παιδιών ορισμένα επαγγέλματα, κοινωνικοί ή άλλοι ρόλοι, έννοιες και πράγματα από το ευρύτερο (πέρα από το στενό οικογενειακό) περιβάλλον:

<10> - <25>

• αγρότης: ζει από το χωράφι, μένει στο χωριό, έχει αγροτικό αυτοκίνητο, ηλιοκαμμένος [10] # ένας άνθρωπος που δουλεύει στα χωράφια [κ10] # αυτός που ακούει από την τηλεόραση για τον καιρό, στην ώρα του αγρότη [κ8] #

ο άνθρωπος που μας φέρνει τα φρούτα και τα λαχανικά [7,5] # αυτός που έχει αρνιά και λαχανικά [α7,5] # αυτός που συντηρεί τα χωράφια και βγάζει τροφές [7] [-πβ. επαρχία, επαρχιώτης].

- απεργία: Το κάνουν οι άνθρωποι για να ξεκουράζονται και να μπορούν τις άλλες μέρες να δουλέψουν. Αυτό είναι καλό πράγμα για να μπορούν να κάνουν τις δουλειές στο σπίτι και να ψωνίζουνε [α8*] # είναι πως δεν κάνουμε σχολείο και για άλλα πράγματα που... που έπρεπε να τα κάνουμε και δεν τα κάνουμε [κ7].

- βουλευτής: είναι και αυτός, κι αυτή μια δουλειά. ο βουλευτής, υπάρχουνε πολλά κόμματα για να πάει ένας βουλευτής, ας πούμε. ας πούμε Νέα Δημοκρατία, ΠΑΣΟΚ και Συνασπισμός. εγώ δεν ξέρω τι θα ψηφίσω, πάντως τώρα θα ψηφίζα Συνασπισμό επειδή είναι πολύ μικροί, μικρό κόμμα [α8] # . ένας άνθρωπος που πηγαίνει στη Βουλή και λέει τη γνώμη του μέσα σε ακόμα άλλους 299 βουλ.... ε... άλλους τόσους βουλευτές [α8] # οι βουλευτές δουλεύουν στη Βουλή, κάτω από τη Βουλή είναι δύο τσολιάδες και είναι ένας στρατιώτης που δείχνει ότι είναι πεθαμένος [α7].

- γυναίκα: μπορεί να δουλεύει και στο σπίτι και έξω από το σπίτι, αλλά κυριότερα στο σπίτι. ε.. μπορεί να κάνει διάφορες δουλειές ας πούμε: να σφουγγαρίζει, να πλένει πιάτα στο σπίτι, να γυαλίζει τα πατώματα και διάφορα ... η γυναίκα πάλι μπορεί να κάνει και παιδιά και η μητέρα τα φροντίζει λίγο περισσότερο. ε τώρα και κάποιοι άντρες θέλουν να κάνουν τις γυναίκες όπως ο Μάικλ Τζάκσον που τον είδαμε σήμερα στις ειδήσεις και ήταν πραγματικά σαν αδερφή ...ε... τώρα η γυναίκα είναι καλός άνθρωπος όπως και ο άντρας και λέει και καλά λόγια [α8] # σημαίνει όταν κάποια φτιάχνει τα μαλλιά, ντύνεται πολύ όμορφα, φοράει τα ωραία της φορέματα, κοσμήματα και λέει στη φίλη της είναι η πιο όμορφη [κ8] # ένας άνθρωπος που γεννάει παιδιά [α8] # έχει κουτάκι αλλά δεν έχει τσουτσούνι [α5] # πλένει τα πιάτα, πλένει τα ποτήρια, πλένει την ταράτσα, πλένει τις σκεπές, πλένει τις καμινάδες. ωραία ! [κ4,5].

- επαρχία: είναι μια κοινότητα [κ10] # ένα μικρό ή μεγάλο χωριό που έχει μικρά σπίτια και σε αραιές εκτάσεις [α9] # μικρό μέρος που έχει ιατρεία μικρά κι οι άρρωστοι δε γίνονται καλά [α9] # ό,τι είναι έξω από την Αθήνα [8] # ο τόπος όπου φορτώνουν οι νταλίκες φρούτα και λαχανικά και τα φέρνουν στην Αθήνα [8] # το μέρος όπου ζουν οι γεωργοί και οι βοσκοί [7,5].

- επαρχιώτης: αυτός που ζει στο χωριό και δεν είναι καλά ντυμένος. ζει στον αέρα και δε θέλει να μείνει στις πόλεις. είναι καλύτερος, γιατί δεν τα χαλάει όλα, για να κάνει πολυκατοικίες [α9] # οι επαρχιώτες ζουν στα χωριά κι επειδή δεν τους αρέσει, φεύγουν κι όλο μικραίνει το χωριό και στο τέλος θα μεί-

νει έρημο [κ9] # ζει στο χωριό και δεν είναι πλούσιος και ωραία ντυμένος [κ9] # μένει στα χωριά και δεν μπορεί να στέλνει τα παιδιά του Αγγλικά [κ9] # ο χωριάτης # αυτός που δουλεύει στην επαρχία [8].

- ιδιοκτήτης: έχει κάτι δικό του <ένα σπίτι, κάτι> και το δίνει σε κάποιον άλλον και παίρνει λεφτά, και καμιά φορά είναι και κακός και σου κλέβει πιο πολλά λεφτά. και σε ρωτάει προτού σ' το δώσει άμα έχεις παιδιά ή δεν έχεις <και πόσα παιδιά> [α9*].

- κουζίνα: σ' αυτό το χώρο πηγαίνουν ειδικά οι γυναίκες, γιατί μέσα στο σπίτι οι γυναίκες κάνουν όλες τις δουλειές. δεν είναι δουλειές αυτές για άντρες, είναι μόνο για γυναίκες [κ9*] # εγώ όταν θα μεγαλώσω σ' αυτό το μέρος δε θα μπαίνω, γιατί θα έχω τη γυναίκα μου και θα μπαίνει αυτή [α8*].

- λεβέντης: είναι ένας άντρας που τους πλακώνει όλους [α7] # είναι ότι είναι ένας μεγάλος καλός ... και είναι μάγκας[α5,5].

- μύδα: τώρα η μύδα είναι κάπως διαφορετική από τα παλιά χρόνια, φοράς, ας πούμε, τώρα που βλέπω πάλι στην τηλεόραση ε... ότι φοράνε κάτι σαρλαμπούρες [sic] στο κεφάλι, κάτι μπανάνες και τέτοια πράγματα .. μύδα είναι καλή να υπάρχει, μπορεί να βρούμε και κανένα προχωρημένο ρούχο, καμιά τουαλέτα για τις γυναίκες και κανένα καλό κουστούμι για τους άντρες. τώρα για τα παιδιά θα είναι καλή, αρκεί να έχει κάτι που θα τους αρέσει, όχι όπως και οι μεγάλοι, γιατί τα περισσότερα μεγάλα ρούχα είναι με φρούτα και κάτι τέτοια που ακούω στην Μαλβίνα Χόστες[α8] # μια γυναίκα έχει βάλει ρούχα, ε... έτσι [δείχνει με το σώμα] και πηγαίνει και στριφογυρίζει κι έρχεται ξανά πίσω [α8] # ωχ! την έχω βάλει. η μύδα είναι ρούχα, άνθρωποι που βάζουν τα ρούχα, τίποτ' άλλο, αυτά [α5].

- οδοντογιατρός: είναι επάγγελμα ...ε .. για τα παιδιά ...είναι ...για μερικά παιδιά είναι επιβάτης ...ε... μας βγάζει τα δόντια [α8] # ένας άνθρωπος που μας φτιάχνει τα δόντια ε.. ε... και μας κάνει φθοριώσεις και μας βάζει σιδεράκια και μας προστατεύει τα δόντια μας [κ7].

- πολυκατοικία : ένα σπίτι πολύ ψηλό και μεγάλο που μέσα έχει πολλές κατοικίες και ζουν πολλές οικογένειες [10] # μένουν πολλοί άνθρωποι και μπορεί να έχει πολλούς ορόφους [α9] # έχει πολλά διαμερίσματα και στους πρώτους ορόφους είναι μικρά τα μπαλκόνια, ενώ πάνω- πάνω, πιο μεγάλα. κι όταν χύνουν νερά, βρέχουν τους άλλους και γίνεται φασαρία [κ9] # ένα μεγάλο σπίτι με πολλούς ορόφους, που ζουν πολλοί άνθρωποι. για να γίνουν οι πολυκατοικίες χαλάστηκαν όλα τα χωράφια [α9] # εκεί που μένουν πολλοί μαζί, κι αν πιάσει φωτιά θα τη σβήσουν πιο εύκολα απ' ό,τι στη μονοκατοικία [α9] # ένα μεγάλο σπίτι που είναι σαν το ορθογώνιο, αλλά είναι σηκωμένο, έτσι, έχει πολλούς ορόφους, τζάααααα [με φωνολ. επιμήκυνση], βάζουμε τραπέζια μέσααα, και εκεί κατοικούν οι άνθρωποι [α8].

ΠΩΣ ΟΡΙΖΟΥΝ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΙΣ ΛΕΞΕΙΣ

• φεμινίστρια: τη φαντάζομαι με μακριά μαλλιά, αχτένιστα, ριγμένα πάνω στους ώμους, να έχει ένα άγριο πρόσωπο, να είναι τσαούσα και να μην υπολογίζει και τόσο πολύ τους άντρες [κ8*].

• φοιτητής: κάποιος που έχει περάσει Πανεπιστήμιο και έχει εξασφαλίσει τη ζωή του [α8].

• φωταγωγός: αν πείσεις δε θα 'ναι ωραία γιατί θα 'σαι σαν χαλκομανία, ύστερα θα σε πουλάνε στα περίπτερα, πεντακόσιες δραχμές το ένα. Ο φωταγωγός είναι και ωραίο να έχεις ένα φωταγωγό στην πολυκατοικία σου, οι περισσότερες πολυκατοικίες έχουν φωταγωγό, ας πούμε όταν πας στην ταράτσα να φωνάζεις κάποιον να σου δώσει κάτι ή αν είναι ληστής, να φωνάζεις βοήθεια [α8].

• ψυχίατρος: είναι ο γιατρός που εξετάζει τις ψυχές που έχουν παραισθήσεις. απ' αυτά που λέει ο άνθρωπος, ο γιατρός βρίσκει τι είναι αλήθεια κι άλλες φορές δίνει φάρμακα, ενώ άλλες κάνει κάτι άλλο και τους κάνει καλά [α9] # αν πάθει κάτι το μυαλό μας πάμε σ' αυτόν [α9] # ο γιατρός που γιατρεύει τα προβλήματα που έχουν οι άνθρωποι στο μυαλό και στην καρδιά [κ9] # εμένα δε μ' αρέσει και ούτε πρόκειται να πάω. ο ψυχίατρος, κάποιιοι ψυχίατροι είναι τρελοί ... ε... να ... δε μ' αρέσει ... έτσι, έχω ένα προαίσθημα ότι θα μου κάνει κάτι κακό. λες και θα μου βγάλει, θα μου λασκάρει η βίδα [α8] # όταν έχεις κάποια ψυχικά πράγματα που δεν μπορείς εσύ να τα βγάλεις, πας στον ψυχίατρο [κ6,5].

Από τον τρόπο που ορίζονται, ενόσω ή ενμέρει, ο αγρότης, η γυναίκα, η μόδα, ακόμη και ο ... φωταγωγός (λ.χ. εδώ ανακαλούνται στη μνήμη τα τραγικά περιστατικά με το Ρουμάνο ληστή στην πολυκατοικία της οδού Νιόβης), αποκαλύπτεται η έντονη παρουσία και η επιρροή της τηλεόρασης, έστω και αν δεν αφορά εξίσου όλα τα παιδιά (στη διάθεση της ερευνητικής ομάδας υπήρχαν και στοιχεία αναφορικά με τις ώρες τηλεθέασης των παιδιών). Έντονη κοινωνική προκατάληψη (με στοιχεία ρατσισμού) αποπνέουν οι ορισμοί, τους οποίους δεν θα παραθέσουμε, των γύφτος /τσιγγάνος, Φιλιππινέζα, Αλβανός, Τούρκος (ακόμη και του μετανάστη, σε ορισμένες περιπτώσεις). Θα περιοριστούμε στο να δώσουμε δείγματα από το πώς ορίζουν τα παιδιά τον Έλληνα, που μας αποκαλύπτουν, μεταξύ των άλλων, και τα όποια αποτελέσματα της λεγόμενης 'σχολειοποίησης' των γνώσεων:



• Έλληνας: ο άνθρωπος από την Ελλάδα [10] # αυτός που θυσιάζεται για την πατρίδα του [κ9] # είναι και αγρότης και πολεμιστής γενναίος. με την εξυπνάδα τους έκαναν τις πόλεις ωραίες και μας έκαναν να ζούμε όμορφα. οι παλιοί ήταν περισσότερο φίλοι, ενώ σήμερα μαλώνουν [κ9] # ζει στην Ελλάδα. οι ση-

μερινοί είναι πιο ωραίοι γιατί ντύνονται καλύτερα κι έχουν ωραία μαγαζιά, ενώ παλιά ντύνονταν με δέρματα [κ9] # ζει στην Ελλάδα και κουράστηκε πολύ για να κάνει ωραία πράγματα. τώρα δεν έχει τόση δύναμη, όση είχαν οι παλιοί, που σήκωναν ακόμα και βράχους. τότε η ζωή τους ήταν δύσκολη, ζούσε όμως ξένοιστα κι είχε και παλάτια [α9] # ζει στην Ελλάδα. άμα όμως είναι φτωχό το χωριό τους, φεύγουν για ξένες χώρες και δουλεύουν σε μεγάλα εργοστάσια για να κερδίσουν πολλά λεφτά κι αφήνουν τα παιδιά τους [κ9] # έχει πολύ μυαλό και μπορεί να κάνει επάγγελμα και να έχει κι οικογένεια. μπορεί και να κάνει κι άλλη δουλειά, αν δε του φτάνουν τα λεφτά για να ζήσουν τα παιδιά του [κ9] # είναι αυτός που πολέμησε τους Τούρκους και τους Ιταλούς [κ8] # αγαπάει την Ελλάδα. θέλει να δείχνει φιλικός και καλός συνήθως στους τουρίστες [8].

4. Αποκλίσεις- ανατροπές στα όρια του γλωσσικού συστήματος

Άλλες παραδηλώσεις είναι γνωστό ότι οφείλονται στο ίδιο το σύστημα της γλώσσας και στις ποικίλες σχέσεις (ομοηχίας, συνωνυμίας, αντίθεσης, κτλ.) που αναπτύσσονται μεταξύ των γλωσσικών σημείων.

Θυμίζω, απλώς, τους ποικίλους συνειρμούς που είναι δυνατόν να δημιουργηθούν, λ.χ., κατά τη χρήση μιας πολύσημης λέξης, που έχει δηλαδή περισσότερες από μία γνωστικές σημασίες (δες όπου και στη σημ. 2 για παραδείγματα).

Η μερική ομοηχία μιας κοινής λέξης (παπαρούνα) με άλλες λέξεις προκαλεί στον ποιητή Γιάννη Ρίτσο ποικίλους συνειρμούς (βλ. ό.π.) Παρόμοιες είναι οι αντιδράσεις του Ρίτσου, όπως τις καταγράφει στο *Εικονοστάσιο Ανωνύμων Αγίων*, και στο άκουσμα του ονόματος Θέκλα, του γαλλικού επωνύμου Ονέ (του συγγραφέα Georges Ohnet), του εμπορικού σήματος UHU (του ονόματος γνωστής κόλλας) και πλήθος άλλων:

Η δεύτερη [κόρη της θείας Ευαγγελίας] ήταν η Θέκλα· δε μ' άρεσε καθόλου τ' όνομά της γιατί ομοιοκαταληκτεί με την καρέκλα και παρ' ότι μ' άρεσει πολύ η καρέκλα κι όσο πάει μ' άρεσει και πύτερο· αλλά, να, η Θέκλα μου φαινόταν σαν παραχάραξη, παραποίηση, ψευτομίμηση του καρέκλα· μα δεν της το 'πα ποτέ -είπαμε πια να μη λέμε όλη την αλήθεια· τη φώναζα μόνο Θεκλάκι -έτσι με το υποκοριστικό μαλάκωνε κάπως η κατάληξη "κλα" κι έμοιαζε σαν αστεϊάκι που κρύβει καλά την απαρέσκεια ή το περιγέλασμα []

[] Έχει και κάτι άλλα βιβλία του Ζορζ Ονέ που καθώς είναι τ' όνομά του στο

εξώφυλλο γραμμένο με κεφαλαία δεν ξέρω αν διαβάζεται Ονέ ή Όνε. Αν συμβαίνει αυτό, τότε θα πρόκειται για ψευδώνυμο που το πήρε ο συγγραφέας απ' την αρχαιοελληνική λέξη "όνος" (δηλαδή: γάιδαρος) στην κλητική της "ω όνε", γιατί λένε πως η γαλλική λογοτεχνία είναι πολύ επηρεασμένη απ' τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό. Όνος, λοιπόν. []

[] Ακόμη φτιάχνεις χαρταϊτούς με τους παλιούς τρόπους, με καλάμια, σπάγκους, αλευρόκολα (κι όχι με κόλλα "ούχου", παρ' ότι έχει δύο "ου", αλλά μιιάζουν με τα αρχαία αρνητικά "ού" ή με το θρηνητικό "ουχού" της μανιάτισσας μοιρολόγησης). []

Άλλος λογοτέχνης, αναφερόμενος κι αυτός στην παιδική του ηλικία, γράφει (Ν. Δήμου, *Από την Μιχαήλ Βόδα στην Σύρου*, σ. 35) για κάποιο σπίτι όπου κατοίκησε με την οικογένειά του και τα εξής:

Ιδιοκτήτης ήταν κάποιος κύριος Βράτιμος. Το όνομα μου ανακαλούσε ένα περίεργο αμάλγαμα: Βρέ και άτιμος. Χαρακτηριστικό ίσως για ιδιοκτήτη. Δεν θυμάμαι το πρόσωπό του, μπορεί και να μην τον είχα δει ποτέ.

Το τελευταίο αυτό παράδειγμα θυμίζει έντονα τις λεγόμενες λαϊκές παρετυμολογίες: π.χ. *Κηφισιά* (< *Κηφισός*) –το γνωστό προάστιο της Αθήνας– από το "εκεί φυσά" ή *Μαγκουφάνα* (< *Μαγκαφά*, Άννα), επειδή τάχα εκεί έμενε κάποτε κάποια "μαγκούφα Άννα" κτλ. κτλ. Τις λαϊκές αυτές παρετυμολογίες μιμείται έξοχα και ο συγγραφέας βιβλίων για παιδιά Ευγένιος Τριβιζάς, με τα *σύκα* απ' το *Σικάγο* και τα *βύσσινα* απ' την *Αβησσυνία* ή το *λάχανο* το *λαχανιασμένο* και πλήθος άλλα όμοια⁵.

Σε ό,τι αφορά, τώρα, τα ίδια τα παιδιά, οι μελέτες σχετικά με την κατανόηση και την κατάκτηση της ομοηχίας, της ομωνυμίας, και της πολυσημίας, εκτός του ότι είναι ευάριθμες, δεν παρέχουν ακόμη πολύ ασφαλή συμπεράσματα. Σε άρθρο, πάντως, δημοσιευμένο στο *Journal of Child Language* (Backscheider & Gelman 1995) επισημαίνεται ότι, παρά τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν, στο να διαφοροποιήσουν σημασιολογικά δύο ομόηχα αν δεν υποβοηθούνται από κάποια συντακτική ή μορφολογική νύξη, τα παιδιά των 3 ετών έχουν παρ' όλα αυτά μάθει έναν αριθμό ομοήχων και έχουν τη μεταγλωσσική γνώση να τ' αναγνωρίζουν –επίσης, σ' ορισμένες περιπτώσεις, έδειξαν και κάποια ικανότητα να χειρίζονται τον ήχο, τη φωνολογική πλευρά των λέξεων, χωριστά από τη σημασία⁶.

Στην δική μας έρευνα, τα ίδια τα παιδιά, νηπιακής και σχολικής κυρίως

ηλικίας, είναι πολύ πιο τολμηρά, πολύ πιο ρηξικέλευθα –εννοώ σε σχέση με τους ενηλίκους– και ανατρεπτικά στον τρόπο με τον οποίο, και όταν ακόμη δεν γνωρίζουν την ακριβή σημασία της λέξης ή τα ακριβή συστατικά της, επιχειρούν να την αναλύσουν και, τελικά, να την επανευμολογήσουν, με βάση τα δικά τους βιώματα και τους δικούς τους ενδογλωσσικούς συνειρμούς⁷. Ιδού πώς αναλύουν και επανευμολογούν (σ.σ.: οι αραιογραφήσεις δικές μας) τις μονολεκτικές ή περιφραστικές λέξεις- έννοιες μήνας του μέλιτος, γεροντοπαλίκαρα, καλόγρια (αντίστοιχα με το οποίο τα παιδιά, ιδίως τα νήπια, σχηματίζουν και: κακόγρια, όπως και κακώδιο από καλώδιο, μαζί με πλήθος άλλες υπεργενικεύσεις και εξομαλισμούς –που τα μιμούνται κάποτε και οι συγγραφείς, λ.χ. ο Τριβιζιάς, κακαμαράκια < καλαμαράκια, Κακάβρυτα < Καλάβρυτα κ.τ.ό.) :

⟨27⟩ - ⟨29⟩

- μήνας του μέλιτος: όταν δύο παντρευτούν, κάνουν ένα ταξίδι που κρατάει ένα μήνα [10] # είναι το πιο όμορφο ταξίδι [κ9] # δυο άνθρωποι πάνε μ' ένα ποδήλατο και κάθε τόσο ο άντρας γυρίζει και φιλάει τη γυναίκα, φοράνε τα καλά τους ρούχα, τρώνε μέλι κάθε μέρα κι όταν είναι στο σπίτι τους, της λέει αυτός «αγάπη μου, λατρεία μου», του λέει αυτή «όχι, όχι, μη, μη ...» [κ9] # το ταξίδι που κάνουν η νύφη και ο γαμπρός, μόλις τελειώσει ο γάμος το λένε ο μήνας του μέλιτος γιατί δεν τους μέλλει για τίποτε, ό,τι και να γίνει [κ8] # τότε γίνεται η γιορτή των παντρεμένων και γίνονται γλέντια στο σπίτι [8].

- γεροντοπαλίκαρα: αυτός που είναι γερός, είναι και παλι κάρι, και κάνει πολλά κατορθώματα [α8,5] # κάνει πάρα πολλά κατορθώματα πρώτον και συνήθως είναι βοσκός ή ξυλουργός. Γι' αυτά τα κατορθώματα, συνήθως σκοτώνει ζώα που ενοχλούν το κοπάδι του, όπως, για παράδειγμα, ταύρους [α8*].

- καλόγρια: μερικές φορές, όταν οι γυναίκες είναι καλές όταν είναι νέες, κι όταν γερνάνε, το παθαίνουνε αυτό το πράγμα. κι η μαμά μου, επειδή τώρα είναι καλή στη ζωή της και είναι νέα, όταν γίνει γριά, έτσι θα γίνει [α8*].

Σ' αυτές τις περιπτώσεις, βρισκόμαστε, θα μπορούσαμε να πούμε, πολύ κοντά στις λαϊκές παρετυμολογίες –αλλά τα παιδιά προχωρούν ακόμη πιο πέρα, πολύ πιο τολμηρά στους ενδογλωσσικούς συνειρμούς τους, πολύ πιο ευφάνταστα στην επανανάλυση / ετυμολόγηση:

⟨30⟩ - ⟨39⟩

- αρεοπαγίτης: νομίζω πως έχουν έρθει και στο σπίτι μας τέτοιοι άνθρωποι για να μας φτιάξουν το ψυγείο μας [πβ. αερόψυκτο], αλλά τελικά δεν τα κατάφεραν επειδή είχε χαλάσει πάρα πολύ και το πετάξαμε [α9*] # προσπαθεί

ΠΩΣ ΟΡΙΖΟΥΝ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΙΣ ΛΕΞΕΙΣ

να δει αν θα κάνει κρύο, αν θα έχουμε πολύ αέρα [προφανώς, ακούει: αερο-], αν θα έχουμε πάγο... [κ8*] # παγίτης σημαίνει πως μπορεί να έχει παγάκια. και, και ... όταν δεν έχει κάποιος παγάκια και θέλει να πει ο άλλος και έχει ζέστη πάρα πολλή, λέει: «θα πάω στον τέτοιονα και θα πάρω παγάκια» [α5,5] # είναι ότι απλώνει αέρα και το σκορπάει παντού. και πηγαίνει παντού ο αέρας [κ5] #.

- βουλευτής: βουλευτής [πβ. δουλευτής] νομίζω ότι είναι ... ένας που δουλεύει σε ένα δουλευτείο [κ6,5] # βουλευτής σημαίνει,, ε, ε ... ότι βουλώνει μια τρύπα, ας πούμε ένα βόθρο [α6,5].

- διπλωμάτης: με το ένα του μάτι κοιτάει τη μια χώρα και με το άλλο κοιτάει την άλλη χώρα. στη μια χώρα έχει γυναίκα και παιδιά και στην άλλη χώρα έχει πάλι γυναίκα και παιδιά. ξέρει πολλές γλώσσες, έχει μεγάλα αυτοκίνητα, είναι πλούσιος, λέει ψέματα... [κ9*].

- ιατροδικαστής: είναι εκείνος που δικάζει τους γιατρούς που κάνουν παρανομίες. κάνουν μια χειρουργηση [sic!] και παίρνουν περισσότερα λεφτά από κείνα που πρέπει ή κάνουν τη χειρουργηση, ανοίγουν την κοιλιά και μετά την ξανακλείνουν και δεν έχουν πειράξει τίποτα [α9*].

- Τσιγγάνος: ένας άνθρωπος που μένει στην Τσιγγανία και πουλάει στη λαϊκή παντόφλες [κ4].

- υφαλοκρηπίδα: είναι στρογγυλό και έχει μια τρύπα. είναι στην κοιλιά μας αυτό το πράγμα [υφαλο-, αφαλο-], το έχουν όλοι οι άνθρωποι, και τα κορίτσια το έχουνε και όταν μεγαλώσουν θα κάνουν μωράκι [κ6*].

- Φιλιππινέζα: μια κοπέλα από τη Φιλί...ε... απ' τη Φιλίππη [α8] # είναι η φίλη μιας πινέζας [κ7].

- φοιτητής: αυτός που φυτεύει [πβ. φυτευτής], φυτεύει λουλούδια, σποράκια, ε..., ε... και καρπούζια, πεπόνια και μαρούλια [α5,5].

- φωταγωγός: αυτός ο άνθρωπος ασχολείται με τα φώτα, ένα συνώνυμο είναι ο ηλεκτρολόγος. αυτός ο άνθρωπος έχει ένα σπίτι, τα μηχανήματά του, τα εργαλεία του και φτιάχνει φώτα. έχει μια γυναίκα, παιδιά, μπορεί και να μην έχει παιδιά... [α8*] # είναι εκείνος που φωτογραφίζει με φώτα [κ7] # είναι αυτός που ελέγχει τα φώτα όταν σβήνουν ή όταν ανάβουν τα φώτα και είναι μέρα, τα σβήνει [α5,5].

- Χερουβείμ: είναι ένα χέρι που κρατάει ένα BIM και καθαρίζει ό,τι βρώμικο βρει μπροστά του [κ8*].

Αυτό το τελευταίο παράδειγμα χρησιμεύει και σε όσους θα ήθελαν να υπογραμμίσουν την επίδραση που ασκεί η τηλεόραση και οι διαφημίσεις

(εδώ ενός απορρυπαντικού) στα παιδιά – άλλωστε, την εξάρτησή τους από το ναρκωτικό της τηλεθέασης τη συνειδητοποιούν και τα παιδιά, αφού ένας από τους ορισμούς που έδωσαν για την τηλεόραση είναι και ο εξής:

<40>

• τηλεόραση: οι φτωχοί το 'χουν άσπρο και μαύρο [ο ορισμός αυτός δόθηκε πριν από αρκετά χρόνια, κατά την έναρξη της έρευνας] και οι πλούσιοι πολύ-χρωμο. τα παιδιά τα τραβάει από τα μαθήματά τους, κι όταν πηγαίνουνε βόλτα, λένε: πότε θα πάμε κοντά στο πράγμα αυτό.

5. Μεταφορικότητα ('ποιητικότητα') των ορισμών

Τελειώνω με ορισμένα παραδείγματα μεταφορικής χρήσης των λέξεων, για την οποία (όπως και για ορισμένα νεολογικά στοιχεία –λεξικές μονάδες απλές ή σύνθετες που κατασκευάζουν τα παιδιά) στη σχετική βιβλιογραφία γίνεται διάκριση μεταξύ 'αναγκαστικής' (compelled) και 'επιλεκτικής' (preferred) δημιουργίας και χρήσης.

Στη δεύτερη περίπτωση, το παιδί έχει στη διάθεσή του εναλλακτικές λύσεις, μη νεολογικές, και όμως επιλέγει τη νεολογία, ενώ στην πρώτη –κι αυτό παρατηρείται κάποτε και μεταξύ των ενηλίκων– αισθάνεται αναγκασμένο το παιδί να καταφύγει στη νεολογία, και τότε η γλωσσική δημιουργικότητά του μπορεί να προκαλείται από το γεγονός ότι ακριβώς δεν ξέρει πού να σταματήσει, πότε να μην είναι δημιουργικός.

Λόγω ελλείψεως χώρου, θα περιοριστώ σε μεταφορές όπου το παιδί 'σχολιάζει' με βάση σχέσεις ομοιότητας που έχει ήδη κατακτήσει. Ενδέχεται, σ' αυτή την περίπτωση, να έχει την ικανότητα ό,τι κάνει τη μια στιγμή, π.χ. το να τρώει μια μπανάνα, κάποια άλλη στιγμή να το δει διαφορετικά, π.χ. τη μπανάνα με ανοιγμένα τα φλούδια ακτινοειδώς να την πει: λουλούδι.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να 'βάλω στο παιχνίδι' και μιαν άλλη παράμετρο: είναι γνωστό ότι το παιδί –όπως και ο λαϊκός άνθρωπος, εξάλλου– δεν έχει ανεπτυγμένη την ικανότητα της αφηρημένης σκέψης και εκφράζεται, συνήθως, με συγκεκριμένους όρους, με συνεχείς μεταφορές και παρομοιώσεις προς κάτι το συγκεκριμένο. Κάποτε, αυτού του είδους οι μεταφορές οφείλονται σε άγνοια –θα λέγαμε ότι είναι σημασιολογικά λάθη που κάνει το παιδί από αφέλεια ή επειδή αγνοεί την πραγματική σύσταση και λειτουργία του πράγματος, και μένει μόνο στα εμφανή εξωτερικά γνωρίσμα-

τα, στις εξωτερικές ομοιότητες με πράγματα που ήδη γνωρίζει. Δεν παύει, όμως, με τη φαντασία του να μας αποκαλύπτει κάποτε ορισμένες απροσδόκητες ομοιότητες μεταξύ πραγμάτων που μας προκαλούν την έκπληξη –και η έκπληξη είναι βασικό στοιχείο της νεότερης τουλάχιστον ποίησης. Το παιδί, δηλαδή, από άγνοια ή αφέλεια, αλλά βοηθούμενο από τη φαντασία του –και ο ποιητής εν γνώσει του και ενσυνείδητα– προκαλούν συχνά σύγχυση στο προκατασκευασμένο εννοιολογικό σύστημα της γλώσσας, είναι σαν να σπάζουν τα εννοιολογικά δεσμά με τα οποία μας κρατά δεμένους η λογοκρατούμενη γλώσσα των ενηλίκων και να μας αποκαλύπτουν νέες σχέσεις μεταξύ των πραγμάτων.

Ας δούμε, όμως, μερικούς απ' αυτούς τους ορισμούς:

<41> - <50>

- δάκρυα: είναι καθαρά, στην αρχή είναι σαν μπαλίτσες, μετά γίνονται σαν κλωστές, τα έχουν πιο πολύ οι ερωτευμένοι [κ8*].

- ευτυχισμένοι: τον λέμε έτσι γιατί όλα του φαίνονται ωραία και γλυκά. ακούει απαλή μουσική, όμορφη, ακόμα και στο φαγητό του μπορεί να κόβει τη μπριζόλα σε σχήμα καρδιάς [α9*].

- ουράνιο τόξο: ο ήλιος ανεβάζει τα χρώματα από ένα νησί ή από μία πόλη και κάνει κάτι σαν μία γέφυρα που πάνω είναι οι αγγέλοι και ακούμε τη μουσική ροκ [κ6*].

- οικογένεια: μια φωλιά που κρατάει το μπαμπά και τη μαμά με τα παιδιά της. μόλις όμως μεγαλώνουν τα παιδιά, πρέπει να φτιάξουν δική τους φωλιά [κ9].

- παλάμη: το χρειαζόμαστε πολύ. μοιάζει με φύλλο [πβ. πλατανόφυλλο] όταν το ανοίξεις, απλώς δεν έχει το χρώμα του. όταν γεράσεις, αυτό ραγίζει και είναι σαν να έχει μαζευτεί αυτό το φύλλο [κ8*]

- πολυκατοικία: είναι κάτι που μοιάζει σαν γίγαντας κι έχει μέσα ανθρώπους, κι έχει πάρα πολλά μάτια, ενώ στα χωριά δεν υπάρχουν γίγαντες [α6*].

- σύννεφο: έχει ένα χρώμα άσπρο και όταν ανατέλλει ο ήλιος γίνεται ροζ, μωβ, από πίσω. είναι σαν βαμβάκι και είναι και αέρας [κ8*] # το φτιάχνει ο Θεός με μια μηχανή και είναι σαν αφρός ξυρίσματος [κ8*].

- τιμωρία: όταν με βάζουν μέσα στο δωμάτιο αισθάνομαι σαν ένα πουλάκι μέσα σ' ένα κλουβί [κ6*].

- φασολάκια / φασόλια: είναι μικρά σαν φιδάκια και υπάρχουν και άλλα πολύ μικρά που είναι σαν βαρκούλες ή σαν μπανάκια μικρά και η μαμά τα βάζει στην κατσαρόλα και τα ψήνει και τα τρώμε [κ6*].

• χωρίστρα: είναι ένα μονοπάτι μέσα στο δάσος και δίπλα του υπάρχουν πολλά πυκνά δέντρα και μπορούν να περπατήσουν μόνο οι ψείρες εκεί μέσα και οι κατσαρίδες [κ8*].

Ποιοτική -και, άρα, ποιητική- ακρίβεια, που θυμίζει τις έξοχες λαϊκές μεταφορές, π.χ. για το δάκρυ που τρέχει ή στάζει κορόμηλο, αναγνωρίζουμε στον ορισμό που έδωσαν τα παιδιά για την ίδια λέξη, όπως και στους ορισμούς για τα φασολάκια- φιδάκια ή τα μικρά φασόλια- μπανάκια, την παλάμη- (πλατανό)φυλλο, αλλά και την πολυκατοικία- γίγαντα με πολλά παράθυρα- μάτια. Έκπληξη προκαλεί ο παραστατικός τρόπος με τον οποίον ένα παιδί ορίζει τη χωρίστρα στα μαλλιά.

6. Άλλες αποκλίσεις

Διευκρινίζουμε, 'εν κατακλείδι', ότι σε μια τέτοιου είδους έρευνα δεν παραβλέπουμε -γιατί κι αυτά έχουν τη σημασία και τη γοητεία τους-, δίπλα στα γνωστικά ή τα λογικά λάθη των ορισμών, και τα καθαρώς γλωσσικά, π.χ. τα δουλευτείο, θαλάσσεως (κύματα της ~), παντρεψιά (συμφυρμός του παντρέψω με το παντρεία), σαρλαμπούρες, φωτοποτέρ (από 'φωτορεπόρτερ'), χαλάσματα (στις σχέσεις του ζευγαριού, προτού χωρίσουν -βλ. στο <1iii>), χαλάστηκαν (όλα τα χωράφια), χειρούργηση (συμφυρμός μεταξύ του χειρουργείου και του εγχείρηση: βλ. 'ιατροδικαστής') κ.ά. παρόμοια. Το μούσι με τη γενειάδα συμφύρονται στο μουσιάδα, στον ορισμό που έδωσε ένα παιδί για το Θεό, τον οποίο πλαισιώσαμε με άλλους δύο, λόγω του ότι είναι ιδιαίτερα ευρηματικοί (σχεδόν διπλωματικοί):

<51> (i- iii)

• θεός: τον φαντάζομαι να έχει μια μουσιάδα ως κάτω στη γη, να έχει χρώμα μαύρο και άσπρο, τα ρούχα του σέρνονται κάτω κι όταν περπατάει στη γη είναι άρατος [κ8*] # είναι ένας άγιος άνθρωπος που βοηθάει και τους καλούς και τους κακούς [α9] # είναι εκείνος που έφτιαξε τον άνθρωπο και όσα χρειάζεται. ο Θεός μπορεί να κάνει ό,τι του ζητάμε, αλλά δε θέλει [α9].

Τέλος. το συνδυασμό του γνωστικού με το γλωσσικό λάθος έχουμε σ' έναν ορισμό εξάχρονου κοριτσιού για την Ακρόπολη:

<52>

• Ακρόπολη: είναι ένας λόφος μικρός σαν βουναλάκι και υπάρχει μια

ΠΩΣ ΟΡΙΖΟΥΝ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΙΣ ΛΕΞΕΙΣ

άσφαλτος που τρέχουνε ράλια [sic], κάνουν αγώνες, σουζες, κολιές, τρέχουνε, τρακαράνε [sic] ... [x6*].

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

4. Δες Νάκα 1995.
5. Βλ. Θαν. Νάκα, *Νεολογία και Γλωσσική Δημιουργία σε Έργα της Λογοτεχνίας για Παιδιά (Η Περίπτωση του Ευγένιου Τριβιζά)* [σε προετοιμασία].
6. Δες και Κούρτη 1998.
7. Οι Παπαδημητρίου-Βοσνιάδου (1997) καταλήγουν σε παρόμοια συμπεράσματα, σε ό,τι αφορά τις δύο ομάδες μαθητών με τους οποίους πειραματίστηκαν. Γράφουν (σ. 349): «Τα παιδιά της Γ' τάξης δίνουν λίγους σχετικά ενδογλωσσικούς ορισμούς (15%) και κανένα ενδογλωσσικό ορισμό στην περίπτωση των ανοίκειων [ενν. καθόλου ή ελάχιστα γνωστών στα παιδιά] λέξεων. Αντίθετα στα παιδιά της Ε' τάξης παρατηρείται μείωση του ορισμού των εξωγλωσσικών ορισμών και εμφάνιση ενδογλωσσικών ορισμών κυρίως στις ανοίκειες λέξεις (17%)». Για διευκρίνιση των όσων διαλαμβάνονται εδώ, θα πρέπει να προσθέσουμε ότι οι Παπαδημητρίου-Βοσνιάδου «ανάλογα με το είδος της ερμηνείας» που επιχειρείται σε κάθε σωστή απάντηση-ορισμό των παιδιών, διακρίνουν «δύο μεγάλες κοινές κατηγορίες: 1) *Ενδογλωσσικές ερμηνείες*, κατά τις οποίες η απόδοση της σημασίας των λέξεων γίνεται βάσει άλλων εννοιών. 2) *Εξωγλωσσικές ερμηνείες*, κατά τις οποίες η απόδοση της σημασίας των λέξεων γίνεται βάσει πραγματολογικών στοιχείων» (σ. 346). Όταν η ερμηνεία είναι ενδογλωσσική, οι ορισμοί υποδιαιρούνται σε: *ακριβείς, εννοιολογικούς, συνωνυμικούς και περιεκτικούς* –ενώ όταν η ερμηνεία είναι εξωγλωσσική, υποδιαιρούνται σε: *ειδολογικούς, χρηστικούς, παραδειγματικούς, ταυτολογικούς και αξιολογικούς*. Ξεχωριστή υποκατηγορία συνιστούν οι *μεικτοί* και οι [?] *υπερκατηγορηματικοί* (όταν, δηλαδή, γίνεται χρήση υπερωνύμου).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Backscheider A. D. & Gelman S. A. 1995. "Children's understanding of homonyms", *Journal of Child Language*, 22/1, σσ. 107- 27.
- Benelli B. & Arcuri L. & Marchesini G. 1988. "Cognitive and linguistic factors in the development of word definitions", *Journal of Child Language*, 15, σσ. 619- 635.
- Chukovsky, Kornei. 1968. *From Two to Five* (αγγλ. μετάφρ. Miriam Morton), University of California Press, 170 σσ.
- Elbers, Loekie. 1988. "New names from old words: related aspects of children's metaphors and word compounds", *Journal of Child Language*, 15, σσ. 591- 617.

- Hakes, D. T. 1980. *The Development of Metalinguistic Abilities in Children*, Springer-Verlag, 119 σσ.
- Hervey, Sándor G.J. 1971. "Notions in the manipulating of non-denotational meaning in speech", *La Linguistique*, τόμ. 7/1, σσ. 31-40.
- Molino, Jean. 1971. "La connotation", *La Linguistique*, τόμ. 7/1, σσ. 5-30.
- Pollio M. R. & Pollio H. R. 1979. "A test of metaphoric comprehension and some preliminary developmental data", *Journal of Child Language*, 6/1, σσ. 111-120.
- Snow, C. E. 1990. "The development of definitional skill", *Journal of Child Language*, 17, σσ. 697-710.
- Stankiewicz, Edward. 1964. "Problems of emotive language", στο Th. Sebeok (*et al.*, επιμ.), *Approaches to Semiotics*, Mouton, σσ. 239-76.
- Watson, Rita. 1985. "Towards a theory of definition", *Journal of Child Language*, 12, σσ. 181-197.
- Winner, Ellen. 1979. "New names for old things: the emergence of metaphoric language", *Journal of Child Language*, 6/3, σσ. 469-91.
- Ευθυμίου, Απόστ. 1996. "Απόκτηση της σημασίας των λέξεων στην παιδική γλώσσα: ο ρόλος της λογικής συνοχής και των δομικών στοιχείων", *Ψυχολογία*, τόμ. 3/2, σσ. 33-45.
- Κούρτη, Ευαγγελία. 1998. "Γλωσσικά παιχνίδια και επικοινωνία στην προσχολική ηλικία", *Γλώσσα*, τεύχ. 46, σσ. 26-48.
- Νάκας, Θαν. 1995. "Οι επικοινωνιακές λειτουργίες της γλώσσας", *Λεξικογραφικόν Δελτίον* (της Ακαδημίας Αθηνών), τόμ. ΙΘ' (1994-5), σσ. 215-45 [= *Μια Πολυεπιστημονική Θεώρηση της Γλώσσας*, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης / Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών, Ηράκλειο 1995, σσ. 195-232].
- Νάκας, Θαν. 2000. *Γλωσσοφιλολογικά Β* (Μελετήματα για τη Λογοτεχνία και τη Γλώσσα), Πατάκης.
- Παπαδημητρίου, Έφη & Βοσνιάδου, Στέλλα. 1997. "Η ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών για απόδοση της σημασίας των λέξεων", *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα/Πρακτικά της 17ης Ετήσιας Συνάντησης του τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (22-24 Απριλίου 1996)*, Θεσσαλονίκη, σσ. 342-356.

Έλενα Κοτσακίδη

Η ΛΕΞΙΛΟΓΙΚΗ ΕΚΡΗΣΗ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΠΡΩΤΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΡΙΑ ΕΛΛΗΝΟΠΟΥΛΑ

1. Εισαγωγή

Στόχος της παρούσας μελέτης είναι η εξέταση του σταδίου της λεγόμενης λεξιλογικής έκρηξης (*vocabulary spurt*) τριών ελληνόπουλων (του Χρήστου της Άννας και της Καλλινας).

Η μελέτη από τη μια εξετάζει την ανάπτυξη των λεξικών κατηγοριών, από την άλλη συγκρίνει παρόμοιες μελέτες σε άλλες γλώσσες, με τελικό σκοπό να φτάσουμε σε βαθύτερη κατανόηση της γλωσσικής κατάκτησης.

Η λεξιλογική έκρηξη είναι ένα φαινόμενο που έχει παρατηρηθεί σε αρκετές γλώσσες μέχρι σήμερα. Εμφανίζεται κάπου ανάμεσα στον 16ο και τον 20ό μήνα του παιδιού, με χαρακτηριστικό γνώρισμα την ταχύρυθμη κατάκτηση καινούριων λέξεων. Έχει ακόμα παρατηρηθεί πως οι πρώτες πενήντα λέξεις του παιδιού μαθαίνονται με σχετικά αργούς ρυθμούς (βλ. λ.χ. Strömquist 2003· Bates & Goodman 1999· Marvis & Bertrand 1995· Goldfield & Reznik 1996· Woodward et al. 1994· Poulin-Dubois et al. 1995). Αφού το παιδί κατακτήσει τις πρώτες πενήντα περίπου λέξεις, η ταχύτητα κατάκτησης αυξάνεται ραγδαία, οδηγώντας στην λεξιλογική έκρηξη (Ingram 1989:35, 42).

2. Η λεξιλογική έκρηξη

Η καταμέτρηση και παρακολούθηση του λεξιλογίου του παιδιού έχει μακρόχρονη παράδοση (βλ. λ.χ. Benedict 1979; Dromi 1987· Bates et al. 1988; Goldfield & Reznick 1990· Mervis & Bertrand 1994, 95· Woodward et al. 1994· Hamilton & Plunkett 2000, etc.).

Έχει υποστηριχτεί πως η αρχή της έκρηξης συμβαίνει περίπου όταν το παιδί κατακτήσει ένα λεξιλόγιο περίπου 50 λέξεων (Strömquist 2003· Bates & Goodman 1999· Mervis & Bertrand 1995· Goldfield & Reznick 1996· Woodward et al. 1994· Poulin-Dubois et al. 1995). Η αρχή του σταδίου των πρώιμων προτάσεων γίνεται φανερή από διάφορα σημάδια. Πρώτα παρατηρούμε μία βελτίωση της γλωσσικής κατανόησης και ύστερα της χρήσης (Ingram 1989:35). Το δεύτερο σημάδι είναι η σταδιακή αύξηση στη χρήση πολλαπλών προτάσεων.

Οι περισσότεροι ερευνητές (γλωσσολόγοι και ψυχολόγοι) είναι σύμφωνοι πως παιδιά που ακολουθούν μια τυπική εξέλιξη θα περάσουν το στάδιο της λεξιλογικής έκρηξης κάποια στιγμή (βλ. λ.χ. Dromi 1987· Plunkett 1993· Fenson et al. 1994· Woodward et al. 1994· Mervis & Bertrand 1995· Hamilton & Plunkett 2000). Οι Goldfield & Reznick (1990) και Nelson (1973) ισχυρίζονται πως δεν υπάρχουν ενδείξεις για έκρηξη στα δεδομένα τους. Αποκαλύπτοντας ποιες κατηγορίες λέξεων μαθαίνονται στις αντίστοιχες χρονικές στιγμές, οι ερευνητές προσπαθούν να βρουν περισσότερα στοιχεία, για να υποστηρίξουν τις υποθέσεις τους για τη λεξιλογική έκρηξη (Bates et al. 1988).

Βασισμένη σε ερωτηματολόγια γονέων του CDI (*the MacArthur Communicative Development Inventory*) οι Bates et al. 1994 προτείνουν ότι η πρώιμη λεξιλογική ανάπτυξη ακολουθεί τρία στάδια. Στο πρώτο στάδιο, το σημείο στο οποίο περίπου εκατό λέξεις έχουν κατακτηθεί, υπάρχει μια σχετική αύξηση των κοινών ουσιαστικών. Έπειτα, στο δεύτερο στάδιο, υπάρχει μια βραδύρρυθμη αύξηση ρημάτων και μερικών κατηγορηματικών κατηγοριών, όπου το σύνολο των κατακτηθέντων λέξεων κυμαίνεται μεταξύ 100-600 λέξεων. Το τρίτο στάδιο αποτελείται από μια οξεία αύξηση στις λειτουργικές κατηγορίες, όπου το σύνολο των λέξεων κυμαίνεται μεταξύ 400-700 λέξεων.

Στην Εβραϊκή εκδοχή του CDI οι Maital et al. (2000:44) βρήκαν ότι το λεξιλόγιο των νεαρών ομιλητών της εβραϊκής αποτελείται κυρίως από ουσιαστικά.

Το πιο σημαντικό ίσως ερώτημα που απασχολεί τους ερευνητές της πρώιμης λεξιλογικής ανάπτυξης είναι σε τι οφείλεται αυτή η απότομη αύξηση του ρυθμού της λεξικής κατάκτησης.

3. Τα δεδομένα

Η παρούσα μελέτη στηρίζεται σε τρία διαφορετικά σώματα δεδομένων από τρία παιδιά, τον Χρήστο, την Άννα και την Καλλιόνα. Τα δύο σώματα (της Χριστοφίδου, βλ. Christofidou & Stephany 1999, και της Κατή, βλ. Katis & Kantzou, *in press*) συγκεντρώθηκαν ως σώματα διαχρονικής περίπτωσης ενός

παιδιού (longitudinal case study). Το τρίτο σώμα έχει τη μορφή ημερολογίου. Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν με διαχρονική και εντατική παρατήρηση του κάθε παιδιού (οι ηλικίες αναφέρονται στον πίνακα 1).

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Όνομα	φύλο	ηλικία
Καλλίνα (KAL)	θηλυκό	0;10-3;2
Χρήστος (HRI)	αρσενικό	1;9-2;9
Άννα (ANN)	θηλυκό	1;9-2;3

Ο Γιάννης Μπασλής συγκέντρωσε δεδομένα από την κόρη του την Καλλίνα, από τις πρώτες της λέξεις έως και την ηλικία 3;2 (τριών χρονών και δυο μηνών), (βλ. Baslis 1993). Οι επόμενες δυο μελέτες έχουν τη μορφή μακροχρόνιας μελέτης περίπτωσης. Τη μια σύναξε η Αναστασία Χριστοφίδου, η οποία παρακολουθούσε τον γιό της τον Χρήστο από την ηλικία 1;9 έως 2;9¹, ενώ η άλλη αποτελείται από δεδομένα που συγκέντρωσε η Δήμητρα Κατή από την κόρη της Άννα μεταξύ ηλικίας 1;9 με 2;3².

Τα μεγέθη των τριών σωμάτων είναι ως εξής: του Χρήστου από 25.931 λέξεις (tokens), της Άννας από 8.360 λέξεις (tokens) και της Καλλίνας από 1.300 λέξεις (types) (λέξεις δηλ. που ειπώθηκαν από τα παιδιά).

Και τα τρία παιδιά είναι μονόγλωσσα ελληνόφωνα και μεγαλώνουν στην Αθήνα.

4. Αποτελέσματα

Από την ανάλυση των γλωσσικών δεδομένων που συγκεντρώθηκαν προκύπτουν τα ακόλουθα στοιχεία.



Γράφημα 1: Τα αποτελέσματα της ομιλίας του Χρήστου από την ηλικία 1;7 έως 2;8

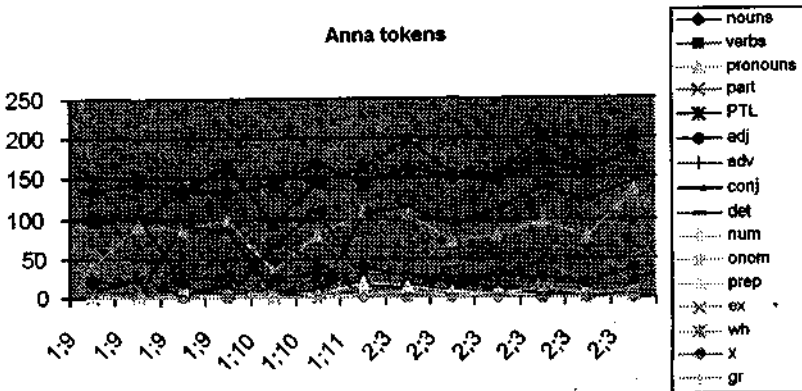
Μεταξύ 1;9 και 2;0 χρονών ο Χρήστος χρησιμοποιεί 14 καινούριες λέξεις ανά μήνα (με εβδομαδιαίο ρυθμό 3,5 λέξεων), ενώ μεταξύ 2;3 και 2;9 χρονών ο ρυθμός αυξάνεται στις 19,6 καινούριες λέξεις ανά μήνα, με εβδομαδιαίο ρυθμό 4,9 λέξεων.

Πιο συγκεκριμένα βρίσκουμε πως ο Χρήστος χρησιμοποιεί 10 καινούρια ουσιαστικά ανά μήνα μεταξύ 1;9-2;0 χρονών (με εβδομαδιαίο ρυθμό 2,5 λέξεις) και 4,1 καινούρια ουσιαστικά ανά μήνα κατά την περίοδο 2;3-2;7 (1 ουσιαστικό ανά εβδομάδα). Στο ενδιάμεσο διάστημα 2;0-2;3 χρονών παρατηρούμε μια μείωση στον αριθμό των καινούριων ουσιαστικών, με ρυθμό -5,2 ουσιαστικά ανά μήνα.

Όσον αφορά τα ρήματα, βρίσκουμε πως στην περίοδο 2;3 μέχρι 2;7 χρησιμοποιούνται 6,2 νέα ρήματα ανά μήνα (περίπου 1,5 ρήματα ανά εβδομάδα) ενώ από 1;8 έως 2;1 εμφανίζονται μόλις 2,3 καινούρια ρήματα τον μήνα.

Επίσης για τις λειτουργικές κατηγορίες βρίσκουμε έναν ρυθμό τεσσάρων καινούριων λέξεων το μήνα κατά τη διάρκεια της περιόδου 2;3-2;7, ενώ για το διάστημα 1;9-2;1 ο ρυθμός είναι μόλις 2,4 λέξεις ανά μήνα. Μια μείωση παρατηρείται στο διάστημα 2;1-2;3, με ρυθμό -1,2 λέξεις το μήνα.

Τα στάδια που αναφέρονται ως «ρηματική έκρηξη» και στάδιο «λειτουργικών κατηγοριών» φαίνεται να συμπίπτουν χρονικά για την περίπτωση του Χρήστου και λαμβάνουν χώρα στο διάστημα 2;3 με 2;7 χρονών. Είναι επίσης ξεκάθαρο πως η αντίστοιχη έκρηξη στα ουσιαστικά έχει ήδη συντελεστεί περίπου έξι μήνες πριν, δηλ. στο διάστημα 1;9-2;0 χρονών.



Γράφημα 2: Τα αποτελέσματα της ομιλίας της Άννας από την ηλικία 1;9 έως 2;3

Στα δεδομένα της Άννας δεν βρήκαμε όμως καμία ένδειξη έκρηξης. Αντίθετα παρατηρούμε μια βαθμιαία αύξηση λέξεων. Επειδή υποψιαζόμαστε ότι η Άννα

Η ΛΕΞΙΛΟΓΙΚΗ ΕΚΡΗΣΗ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ

πέρασε το υπό μελέτη στάδιο, δεν προχωρήσαμε σε στατιστικές αναλύσεις αλλά εξετάσαμε τις προτάσεις της. Είναι γνωστό πως πριν από τη λεξιλογική έκρηξη οι προτάσεις του παιδιού είναι σε πολύ μεγάλο ποσοστό μονολεκτικές, ενώ, αφού περάσει η λεξιλογική έκρηξη, αρχίζουν να βελτιώνονται οι προτάσεις του, συνδυάζοντας περισσότερες λέξεις. Η λεξιλογική έκρηξη υποδεικνύει πως το παιδί έχει κατακτήσει έναν καινούριο τρόπο μάθησης της γλώσσας. Μια ευρέως αποδεκτή εξήγηση (Woodward et al. 1994, Strömquist 2003) είναι πως η λεξιλογική έκρηξη είναι ένα από τα αποτελέσματα της συνειδητοποίησης ότι οι λέξεις είναι σύμβολα που αναφέρονται σε οντότητες στον κόσμο.

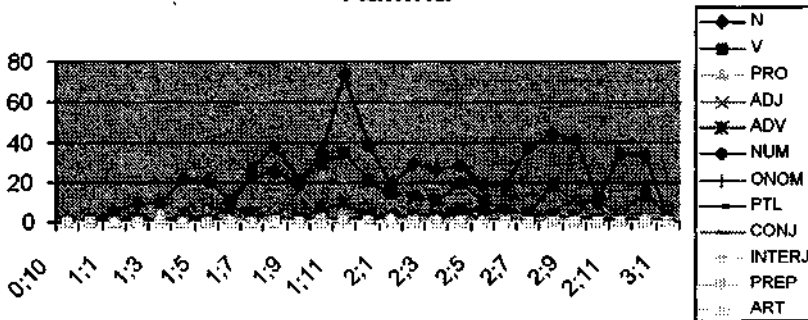
Anna



Γράφημα 3: Οι προτάσεις της Άννας στην ηλικία 1;9 μέχρι 2;3

Στο γράφημα 3 βλέπουμε πώς τις συνδυάζει τις λέξεις η Άννα. Στην πρώτη μαγνητοφώνηση διακρίνουμε ότι χρησιμοποιεί τον ίδιο αριθμό προτάσεων (μονολεκτικών, διλεκτικών και πολυλεκτικών). Ύστερα από μερικές μαγνητοφωνήσεις αρχίζουν να αυξάνονται οι πολυλεξικές προτάσεις. Οι μονολεκτικές και διλεκτικές προτάσεις χρησιμοποιούνται σε σταθερό αριθμό. Επίσης το σύνολο των προτάσεων της δείχνουν να αυξάνονται στο δεύτερο μισό του γραφήματος 3 (από την τέταρτη μαγνητοφώνηση).

Kallina



Γράφημα 4: Η ομιλία της Καλλινας μέχρι την ηλικία 3;2

Η κατάκτηση της ομιλίας της Καλλίνας μέχρι τον τριακοστό όγδοο μήνα δείχνει να περνά μια έκρηξη μεταξύ των ηλικιών 1;11 και 2;3. Όπως δείχνει και ο πίνακας, η αύξηση αποτελείται σε μεγάλο ποσοστό από ουσιαστικά.

Παρατηρούμε μια δοκιμαστική έκρηξη στο διάστημα 1;4-1;7 η οποία οφείλεται σχεδόν εξ ολοκλήρου σε ουσιαστικά. Αντίστοιχες έρευνες σε άλλες γλώσσες (Strömquist 2003) έχουν δείξει πως στο συγκεκριμένο στάδιο της δοκιμαστικής έκρηξης κατακτούνται οι χωροπροσδιοριστικές λέξεις (deictic words). Στην Καλλίνα παρατηρούμε μεγάλο ποσοστό ουσιαστικών, αλλά και κάποια επιρρήματα. Τα επιρρήματα αυτά φαίνεται να δείχνουν χωροπροσδιορισμό.

Τα σώματα δεδομένων του Χρήστου και της Καλλίνας διαφέρουν μεταξύ τους. Στο γράφημα 4 βλέπουμε όλες τις καινούριες λέξεις της Καλλίνας, ενώ στο γράφημα 1 βλέπουμε τις λέξεις που χρησιμοποιεί ο Χρήστος στις εβδομαδιαίες μαγνητοφωνήσεις. Επειδή το σώμα δεδομένων (της Καλλίνας) είναι σε μορφή ημερολογίου, είναι πολύ εύκολο να βρούμε πόσες καινούριες λέξεις έχει κατακτήσει η Καλλίνα. Φαίνεται ξεκάθαρα στο γράφημα 4 και έτσι είναι περριτό να προχωρήσουμε σε στατιστική ανάλυση.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

Τα αποτελέσματα των τριών παιδιών, οι πεντηκοστές και εκατοστές τους λέξεις

Παιδί:	50-λέξη	100-λέξη	50-λέξη ηλικία	100-λέξη ηλικία
Καλλίνα	γάτα	κάτω	1;3	1;5
Άννα	λύκος	και	1;9	1;9
Χρήστος	πορτοκάλια	τρέχει	1;8	1;10

Για να γίνει μια σύγκριση μεταξύ των τριών σωμάτων, παίρνουμε περιορισμένες πληροφορίες από τα δύο σώματα, της Χριστοφίδου και της Κατή, ώστε να έχουμε τις ίδιες πληροφορίες με αυτές του Μπασλή στη σύγκριση. Ένας τρόπος είναι να βρούμε την πεντηκοστή και την εκατοστή λέξη του παιδιού. Στα δεδομένα της Καλλίνας ξέρουμε ποιες είναι οι λέξεις αυτές και με βάση αυτές βρίσκουμε και τις αντίστοιχες των άλλων παιδιών.

Όπως βλέπουμε στον πίνακα 2, στο λεξιλόγιο της Καλλίνας βρίσκουμε την πεντηκοστή λέξη σε ηλικία 1;3 και την εκατοστή στην ηλικία 1;5. Στον Χρήστο οι αντίστοιχες λέξεις βρέθηκαν σε ηλικία 1;8 και 1;10. Στην Άννα τα βρίσκουμε στην ίδια ηλικία (1;9). Η περίπτωση της Άννας μας οδηγεί στην υποψία πως οι λέξεις αυτές είχαν ήδη ειπωθεί και άρα η λεξιλογική έκρηξη πέρασε πριν να αρχίσει η μαγνητοφώνηση των δεδομένων.

5. Συμπεράσματα

Η ανάλυση των δεδομένων που είχαμε στη διάθεσή μας, μας οδηγούν στα ακόλουθα συμπεράσματα. Δύο από τα τρία παιδιά δείχνουν μια έκρηξη στο ρυθμό που κατακτούν καινούριες λέξεις.

Πιο συγκεκριμένα παρατηρούμε λεξιλογική έκρηξη στον Χρήστο και στην Καλλιόνα, αλλά όχι στην Άννα.

Ο Χρήστος φαίνεται να περνά την έκρηξη σε δύο κύματα, πρώτα στα ουσιαστικά και έξι μήνες αργότερα στα ρήματα και ταυτόχρονα στις λειτουργικές κατηγορίες.

Σύμφωνα με μελέτες στα Σουηδικά (βλ. Berglund 1999) και στα Αγγλικά (βλ. Bates et al. 1994) οι ερευνητές βρήκαν τρία κύματα της έκρηξης. Πρώτα σημειώθηκαν στα ουσιαστικά, ακολουθούν τα ρήματα και τελευταία οι λειτουργικές κατηγορίες.

Στην Καλλιόνα βλέπουμε μια καθαρή έκρηξη ουσιαστικών. Τα ρήματα της Καλλιόνας δείχνουν αύξηση την ίδια χρονική περίοδο. Η Καλλιόνα φαίνεται να περνάει μια γενική λεξιλογική έκρηξη, όπου τα ουσιαστικά είναι σε πλειοψηφία. Ο πεντηκοστές λέξεις της Καλλιόνας και του Χρήστου αποτελούνται από ουσιαστικά. Η Καλλιόνα δείχνει να ξεκινάει την ταχύρυθμη κατάκτηση λίγους μήνες νωρίτερα από του Χρήστου. Κατά τα άλλα τα δυο αυτά παιδιά ακολουθούν παρόμοια εξέλιξη. Επίσης προκύπτει ότι τα δυο παιδιά ακολουθούν μια «μέθοδο» παρόμοια μ' αυτή που έχει παρατηρηθεί σε άλλες γλώσσες.

Όσο για την Άννα παρατηρούμε μια σταδιακή, αλλά πολύ μικρή αύξηση. Ίσως έχει ήδη περάσει το υπό μελέτη στάδιο πριν ακόμη αρχίσουν οι μαγνητοφωνήσεις. Σε άλλες γλώσσες βρέθηκε η έκρηξη μεταξύ των ηλικιών δεκαέξι έως και είκοσι μηνών. Στην πρώτη μαγνητοφώνηση που έχουμε της Άννας είναι ήδη εικοσιενός μηνών (Bates et al. 1999· Mervin & Bertrand 1995· Woodward 1994). Περισσότερα στοιχεία που μας βεβαιώνουν τις υποψίες μας είναι το γεγονός πως οι προτάσεις της Άννας σε μεγάλο ποσοστό αποτελούνται από πολυλεκτικές προτάσεις, ένα επιπλέον δείγμα πως πέρασε τη λεξιλογική έκρηξη. Επίσης δε βρήκαμε στα δεδομένα (της Άννας) που είναι στη διάθεσή μας ούτε την πεντηκοστή λέξη, αλλά και ούτε την εκατοστή της λέξη, το οποίο είναι ένδειξη ότι έχει περάσει την έκρηξη.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Η Απομαγνητοφώνηση και κωδικοποίηση των δεδομένων έγινε από τους Θεόδωρο Μαρίνη, Χριστίνα Αλεξάκη και Έλενα Κοτσακίδη.
2. Η απομαγνητοφώνηση και κωδικοποίηση των δεδομένων έγινε από τις Βασιλική Κάντζου και Έλενα Κοτσακίδη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Baslis, Y. (1993), «The development of subordinate clauses in the language of Greek children», In: *Themes in Greek Linguistics*, 333-340.
- Bates, E. & Goodman, J. C. (1999), «On the Emergence of Grammar from the Lexicon», In MacWhinney, B. (Ed.) *The Emergence of Language*. New Jersey: Erlbaum.
- Bates, E., Bretherton, I. & Snyder, L. (1988), *From First Words to Grammar-individual differences and dissociable mechanisms*. CUP.
- Bates, E., Marchman, V., Thal, D., Fenson L., Dale, P., Reznick, J. S. Reilly, J., & Hartung, J. (1994), «Developmental and stylistic variation in the composition of early vocabulary», In: *Journal of Child Language* 21, 85-123.
- Benedict, H. (1979), «Early lexical development: comprehension and production», In: *Journal of Child Language* 6, 183-200.
- Berglund, E. (1999), *Early communicative and language development in Swedish children*. PhD. D thesis Stockolm University.
- Christofidou, A. & Stephany, U. (1997), «The early development of case forms in the speech of a Greek boy: a preliminary investigation», In: *Papers and Studies in Contrastive Linguistics* 33, 127-139.
- Dromi, E. (1987), *Early lexical development*, Cambridge University press.
- Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, J., Bates, E., Thal, D. J. & Pethiick, S. J. (1994), «Variability in early communicative development», *Monographs of the Society for Research in Child Development* 59, 5.
- Goldfield, B. A. & Reznick, J. S. (1996), «Measuring the vocabulary spurt: a reply to Mervis & Bertrand», In: *Journal of Child Language* 23, 241-246.
- Goldfield, B. A. & Reznick, J. S. (1990), «Early lexical acquisition: rate, content, and the vocabulary spurt», In: *Journal of Child Language* 17, 171-183.
- Hamilton, A. & Plunkett, K. (2000), «Infant vocabulary development assessed with a British communicative development inventory», In: *Journal of Child Language* 27, 689-705.
- Ingram, D. (1989), *First language acquisition*, CUP.
- Katis, D. & Kantzou, V. (in press), *Προβλήματα υπολογιστικής μεταγραφής και κωδικοποίησης της ελληνικής παιδικής ομιλίας*.

- Maital, S., Dromi, E., Sagi, A. & Bornstein, M. (2000), «The Hebrew Communicative Development Inventory: language specific properties and cross-linguistic generalisations», In: *Journal of Child Language* 27, 43-67.
- Mervis, C. B. & Bertrand, J. (1995), «Early lexical acquisition and the vocabulary spurt: a response to Goldfield & Reznik», In: *Journal of Child Language* 22, 461-468.
- (1994), «Acquisition of the Novel Name-Nameless Category (N3C) Principle», In: *Child Development* 65, 1646-1662.
- Nelson, K. (1973), «Structure and strategy in learning to talk», In: *Monographs of the Society of Research in Child Development* 38, no 149.
- Plunkett, K. (1993), «Lexical segmentation and vocabulary growth in early acquisition», *Journal of Child Language* 20, 43-60.
- Poulin-Dubois, D., Graham, S., & Sippola, L. (1995), «Early lexical development: the contribution of parental labelling and infants' categorisation abilities», In: *Journal of Child Language* 22, 325-343.
- Strömquist, S. (2003), «Language acquisition in early childhood», In: G. Rickheit, Th. Herrmann & W. Deutsch (eds.) *Psycholinguistics – An International Handbook*, Berlin: Walter de Gruyter.
- Woodward, A. L., Markman, E. M., & Fitzsimmons, C., M. (1994), «Rapid Word Learning in 13 - and 18 - Month-Olds», In: *Developmental Psychology* 30 (4), 553-566.

ΣΤΑ ΣΤΑΥΡΟΔΡΟΜΙΑ ΤΟΥ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ

«Στα σταυροδρόμια του νεοελληνικού λόγου» είναι ο τίτλος της νέας σειράς των εκδόσεων Σαββάλα που, χωρίς απλουστεύσεις και λαϊκισμούς αλλά με σαφήνεια και κύρος, έχει στόχο να πλησιάσει και να ενημερώσει το αναγνωστικό κοινό που αναζητά να προσεγγίσει αποτελεσματικότερα τη λογοτεχνία.

Υπό τη διεύθυνση του Τάκη Μενδράκου και με τη συνεργασία πανεπιστημιακών και ειδικών που έχουν ήδη δώσει εξαιρετικά δείγματα της έρευνάς τους πάνω στα διάφορα ρεύματα και τις τάσεις της ελληνικής λογοτεχνίας, η σειρά αυτή επιχειρεί να ρίξει φως στα μονοπάτια του νεοελληνικού λόγου και να πληροφορήσει για την καταγωγή, τη διαφορετικότητα και την ποικιλία των θεμάτων της σύγχρονης νεοελληνικής λογοτεχνίας.

Στη σειρά κυκλοφορούν τα βιβλία:

Το Διήγημα, Χριστόφορος Μηλιώνης • Μοντερνισμός και Πρωτοπορίες, Γ. Δ. Παγανός
Θεωρία της Λογοτεχνίας και Νεοελληνική Λογοτεχνική Κριτική, Μαρία Κ. Πεσκειζή
Ελληνική Ταξιδιωτική Λογοτεχνία, Αννίτα Π. Παναρέτου

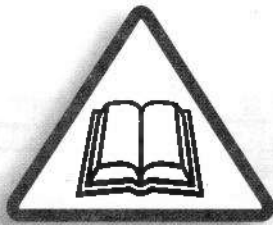


Υπό έκδοση:

Ο Υπερρεαλισμός, Γιώργης Γιατρομανωλάκης • Ο Συμβολισμός, Αγορή Γκρέκου
Η Γενιά του 1880, Τάκης Καρβέλης • Ο Φουτουρισμός, Άννα Κατσιγιάννη
Η Σάτιρα, Κατερίνα Κωστίου • Η Επανησιακή Σχολή, Θεοδόσης Πυλαρινός
Η Ανάγνωση - Θεωρία και Πράξη, Τζίνα Καλογήρου • Ο Νατουραλισμός, Βίκυ Πάτσιου

 **Σαββάλας**
ΕΚΔΟΣΕΙΣ

www.savallas.gr Ζωδ. Πηγής 18, Αθήνα 106 81 Τηλ.: 210 33 01 251 Fax: 210 33 06 918



Η επόμενη στάση σας... ΒΙΒΛΙΟρυθμός

Το πιο ενημερωμένο βιβλιοπωλείο
και στις Ανθρωπιστικές Επιστήμες

ΒΙΒΛΙΟρυθμός

1ος
Οροφος

- Επιστημονικά
- Ιατρικά
- Πανεπιστημιακά
- Ξιολύσσα
- Οικονομικά - Marketing
- Management - Χρηματοπιστωτικά
- Πληροφορική - CD roms
- Τεχνικά
- Θετικές Επιστήμες

1ογειο

- Παιδικά
- Ποίηση-Λογοτεχνία
- Επιστημονική φαντασία
- Μεταφυσική
- Αστρονομικά
- Πολιτική
- Οικολογία-Παιδαγωγία
- Εικαστικά-Θέατρο
- Λεξιλόγια

- Κοινωνιολογία
- Ψυχολογία
- Φιλοσοφία
- Φθρακολογία
- Παιδαγωγικά
- Ιστορία Γλωσσολογία
- Δημιουργική Γραμματολογία
- Αρχαία Ελληνική Γραμματολογία
- Λεξικά

Υπόγειο

Θεσσαλονίκη Βασ. Ηρακλείου 47
Τηλ.: 0310 270 226, Fax: 0310 250 972

Αθήνα Ζωοδόχου Πηγής 18
Τηλ.: 0103 301 251, Fax: 0103 306 918

ISSN 1106-3971-56

ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΔΙΑΘΕΣΗ **ΒΙΒΛΙΟρυθμός**

ΑΘΗΝΑ: Ζωοδόχου Πηγής 18, 106 81 Τηλ. κέντρο: 210 33-01.251 Fax: 210 33-06.918
ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ: Βασ. Ηρακλείου 47, 546 23 Τηλ. 2310 270.226 Fax: 2310 250.972

€ 3,96

Κ.Α. 22975

ΣΑΒΒΑΛΑΣ
Βιβλιοπωλεία
Τιμή 3 Ευρώ &
96 Λεπτά



KA 22-975