

Γλωσσική ανάπτυξη και διδασκαλία

Ελένη Νημά

Δρ. Παιδαγωγικής, Καθηγήτρια Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης

1. Εισαγωγή

Η ομιλία και γενικότερα η επικοινωνία αποτελεί μέρος των διαπροσωπικών σχέσεων του ατόμου με το περιβάλλον του και η απόκτηση της γλώσσας εντάσσεται στο πλαίσιο μιας δυναμικής διαδικασίας, η οποία χαρακτηρίζει την επαφή και την επικοινωνία του παιδιού με το περιβάλλον του. Η επικοινωνία μέσω της ομιλίας είναι ένα κατεξοχήν ανθρώπινο χαρακτηριστικό, με την απόκτηση του οποίου ολοκληρώνεται η ανθρώπινη φύση του ανθρώπου. Το παιδί γεννιέται ως ομιλητής σε έναν κόσμο ομιλητών και μαθαίνει τη γλώσσα, επειδή η επικοινωνία βρίσκεται στην ανθρώπινη φύση του. Έχει, δηλαδή τη φυσική ετοιμότητα να δέχεται και να προσέχει φθογγολογικά σημάδια, να ερμηνεύει τη σημασία τους και να τα χρησιμοποιεί κατάλληλα στην επαφή του με τους άλλους. Μέσα σε ένα σύντομο σχετικά χρονικό διάστημα το παιδί μαθαίνει τις βασικές φωνολογικές, μορφολογικές, συντακτικές και σημασιολογικές δομές και μάλιστα χωρίς εμπρόθετες ενέργειες και διαδικασίες και συνήθως χωρίς σχεδιασμένα ερεθίσματα από έξω, δηλαδή από το στενό περιβάλλον του, αλλά μόνο με την αυθόρμητη χρήση της γλώσσας μέσα στην ανθρώπινη κοινωνία και επικοινωνία. Το γεγονός ότι μπορεί και επιτυγχάνει μια τέτοια επίδοση τόσο εύκολα και τόσο γρήγορα οφείλεται στην εγγενή προδιάθεση του ανθρώπου για την απόκτηση της γλώσσας (N. Μήτσης, 1996).

Η ιδιαίτερη γλωσσολογική θέση του ανθρώπου στο σύμπαν προκύπτει κατά τον E. Lenneberg από τέσσερις τουλάχιστον διαπιστώσεις:

- α. Σε κάθε ανθρώπινη κοινωνία και σε κάθε ανθρώπινο πολιτισμό υπάρχει γλώσσα.
- β. Συγκριτικές γλωσσολογικές παρατηρήσεις τονίζουν τη διαπίστωση ότι σε κάθε γλώσσα, ανεξάρτητα από διαφορές που παρουσιάζουν μεταξύ τους και ιδιαιτερότητες, υπάρχουν κοινές δομές.
- γ. Η ανάπτυξη της γλώσσας σχετίζεται σημαντικά με την ηλικία, γεγονός που σημαίνει ότι σχετίζεται με λειτουργίες ωρίμανσης του εγκεφάλου.
- δ. Οι στρατηγικές με βάση τις οποίες το παιδί κατακτά τη γλώσσα είναι για όλες τις γλώσσες περίπου οι ίδιες. Αυτό σημαίνει ότι η γλωσσική ανάπτυξη α-

κολουθεί σε όλο τον κόσμο τις ίδιες περίπου φάσεις και τα ίδια στάδια (πρβλ. S. Pinker, 1994 και N. Μήτσης, 1996).

2. Βιολογικές βάσεις της γλώσσας

Αν και δεν μπορούμε να υπαγάγουμε οποιοδήποτε γλωσσολογικό φαινόμενο σε συγκεκριμένη νευροφυσιολογική λειτουργία, εντούτοις δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η απόκτηση της γλώσσας συναρτάται με την ανάπτυξη του εγκεφάλου. Το μέγεθός του δεν παίζει προφανώς σημαντικό ρόλο, αντίθετα μεγάλη σημασία έχουν οι διαδικασίες ωρίμανσης, οι οποίες οδηγούν σε δομικές μεταβολές του εγκεφάλου. Είναι γνωστό ότι οι διαδικασίες αυτές, οι οποίες πιστεύεται ότι αποτελειώνονται και ολοκληρώνονται μέσα στη δεύτερη δεκαετία της ζωής του ανθρώπου, προχωρούν με πολύ γρήγορο ρυθμό κατά τα δύο πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού και επιβραδύνονται σταδιακά στη συνέχεια. Ο όγκος του εγκεφάλου αυξάνεται στην αρχή ραγδαία, έτσι ώστε δύο χρόνια μετά τη γέννηση να φτάνει το 75% του τελικού βάρους του. Το ίδιο ισχύει και για το πλήθος και τη διαφοροποίηση των εγκεφαλικών κυττάρων και των νευρικών συνάψεων.

Σύμφωνα με τον E. Lenneberg η γλωσσική ικανότητα συνδέεται στενά με τη γενικότερη φυλογενετική και την ιδιαίτερη οντογενετική ιστορία ωρίμανσης του ανθρώπου. Βέβαια δεν μπορεί να ισχυριστεί κανείς ότι οι παρατηρούμενες διαδικασίες ωρίμανσης του εγκεφάλου αποτελούν την αιτία διαμόρφωσης της γλώσσας. Η σχέση, δηλαδή, ανάμεσα στις δύο μεταβλητές δεν είναι αιτιώδης, αλλά απλώς οι διαδικασίες ωρίμανσης αποτελούν προϋπόθεση και καθορίζουν τα περιθώρια ανάπτυξης της γλώσσας. Αφού εξασφαλιστούν, λοιπόν, οι νευροφυσιολογικές προϋποθέσεις, μπορούμε να θεωρούμε ως δεδομένη τη βάση ανάπτυξης της γλώσσας. Στο δωδέκατο μήνα της ζωής του, όταν, δηλαδή, το παιδί έχει επιτύχει το 60% περίπου της νευροφυσιολογικής ανάπτυξης του ενηλίκου, εμφανίζονται οι πρώτες λέξεις. Στους δεκαοχτώ μήνες και με ένα βαθμό ωρίμανσης 70% περίπου της τελικής αρχίζει το παιδί να συνδέει λέξεις και να αναπτύσσει μια πρώτη μορφή σύνταξης. Με τη συμπλήρωση του τέταρτου έτους της ηλικίας, όταν η ωρίμανση έχει συντελεστεί κατά το 90% περίπου της τελικής κατάστασης, έχει σχεδόν ολοκληρωθεί η διαμόρφωση της πρωταρχικής γλωσσικής μήτρας του παιδιού, έτσι ώστε να μπορεί ήδη να κάνει διαφοροποιήσεις και επεκτάσεις σε γλωσσικές δραστηριότητες τις οποίες δεν έχει ακούσει και δεν έχει μάθει από κανέναν (S. Pinker, 1994).

Εδώ και πολλές δεκαετίες έχουν αναληφθεί διάφορες επιστημονικές προσπάθειες με σκοπό να εντοπιστούν γλωσσικές λειτουργίες σε συγκεκριμένα κέντρα του εγκεφάλου. Οι σχετικές έρευνες διαπιστώνουν καταρχήν ότι οι γλωσσικές λειτουργίες δεν εντοπίζονται σε συγκεκριμένες θέσεις του εγκεφαλικού φλοιού κατά τα δύο πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού. Και τα δύο ημισφαίρια, εξάλλου, παρουσιάζουν μέχρι την ηλικία αυτή την ίδια λειτουργική ετοιμότητα και μπορούν να αναλάβουν την ευθύνη ρύθμισης των μηχανισμών της γλώσσας.

Διαπιστώθηκε, π.χ., ότι ύστερα από αμφίπλευρο εγκεφαλικό τραυματισμό χάνονται όλες οι μέχρι τότε αποκτηθείσες γλωσσικές ικανότητες και γνώσεις, μπορεί όμως το άτομο να αποκτήσει ξανά πλήρως τη γλώσσα, αφού ακολουθήσει όλες τις σχετικές διαδικασίες από την αρχή. Με το πέρασμα του χρόνου, ωστόσο, διαπιστώνεται η κατανομή της γλωσσικής λειτουργίας στο αριστερό εγκεφαλικό ημισφαίριο, καθώς προχωρεί η διαδικασία της πλευρίωσης και κατανομής διάφορων λειτουργιών σε ένα από τα δύο ημισφαίρια. Με τη σταδιακή ολοκλήρωση της πλευρίωσης επικεντρώνονται όλο και περισσότερο οι γλωσσικές λειτουργίες στο αριστερό ημισφαίριο. Κατά το ενδέκατο έτος της ηλικίας έχει ολοκληρωθεί σχεδόν η οριστικοποίηση της πλευρίωσης και η κατανομή της γλώσσας στο αριστερό ημισφαίριο, οπότε δύσκολα πλέον μπορεί το δεξιό ημισφαίριο να αναλάβει γλωσσικές λειτουργίες. Μετά από το έτος αυτό αφασίες οι οποίες οφείλονται σε τραυματισμό του αριστερού ημισφαιρίου πολύ δύσκολα θεραπεύονται.

Πρόσφατες έρευνες σχετικές με τη λειτουργία του εγκεφάλου αρχίζουν να φωτίζουν το μυστήριο του ταχύτατου ρυθμού ανάπτυξης της ομιλίας των παιδιών. Τομογραφικές απεικονίσεις και προσομοιώσεις λειτουργίας του εγκεφάλου δείχνουν ότι η νοητική δραστηριότητά του επιτελείται από ένα απέραντο δίκτυο νευρικών κυττάρων, των νευρώνων του εγκεφαλικού φλοιού. Μετά από τη γέννηση ο φλοιός αυτός αποτελείται από 100 δισεκατομμύρια νευρώνες περίπου, ο καθένας από τους οποίους συνδέεται με χιλιάδες άλλους. Συνολικά ο εγκέφαλος έχει περίπου 100 τρισεκατομμύρια νευρικούς δεσμούς. Οι δεσμοί αυτοί ενισχύονται, όταν χρησιμοποιούνται, και εξασθενούν, όταν μένουν αχρησιμοποίητοι. Οι λέξεις, π.χ., κωδικοποιούνται υπό τη μορφή δικτύων νευρώνων. Το ρητό “η επανάληψη είναι η μήτηρ της μαθήσεως” οι νευροφυσιολόγοι το εξηγούν ως εξής: Με την επανάληψη οι σχηματισμοί των δικτυωμένων νευρώνων, που αντιπροσωπεύουν τους κώδικες των πληροφοριών, ενισχύονται και παγιώνονται (J. Bruer, 1999).

3. Η κατάκτηση της γλώσσας

Η ανθρωπολογική προδιάθεση ερμηνεύει τις δυνατότητες του παιδιού να μάθει τη γλώσσα, δεν ερμηνεύει όμως και τον τρόπο με τον οποίο την κατακτά. Ο τρόπος αυτός, με το οποίο κάθε παιδί ανακαλύπτει τη γλώσσα εκ νέου κάθε φορά, δεν είναι απολύτως γνωστός, όπως δεν είναι γνωστές και οι εσωτερικές λειτουργίες οι οποίες μετέχουν σε μια τέτοια διαδικασία. Είναι γνωστό βέβαια ότι το παιδί γίνεται σιγά σιγά κυρίαρχο της γλώσσας με την εξαρχής και διαρκή χρήση της ομιλίας και όχι διότι εργάζεται συνειδητά και προγραμματισμένα προς την κατεύθυνση αυτή. Μαθαίνει, δηλαδή, τη γλώσσα, επειδή η χρήση της αποτελεί ένα μέρος της κοινωνικής δράσης του, επειδή με τη χρήση του εργαλείου αυτού μπορεί, π.χ., να δηλώσει ανάγκες και ελλείψεις, να επηρεάσει τη συμπεριφορά των άλλων, να χαρακτηρίσει αντικείμενα, να έρθει σε επαφή και ε-

πικοινωνία με πρόσωπα του άμεσου περιβάλλοντός του κ.λπ. Επομένως, καταρχήν η διαδικασία κατάκτησης της γλώσσας κατατείνει στη διαμόρφωση από το παιδί αυτοματοποιημένων (όχι συνειδητών) γλωσσικών δομών, οι οποίες του δίνουν τη δυνατότητα να εκτελεί πράξεις ομιλίας, χωρίς συνειδητή ανάλυσή τους. Μέχρι την ηλικία της εισόδου του παιδιού στο Δημοτικό Σχολείο η γλωσσική ανάπτυξη γίνεται με τέτοιου είδους μη συνειδητές διαδικασίες μάθησης και γνωστικής δράσης. Μπαίνοντας το παιδί στο σχολείο αλλάζει άρδην το σκηνικό: Τώρα η διαδικασία αυτή γίνεται πλέον κατά συστηματικό και οργανωμένο τρόπο και αποτελεί μάλιστα σε διεθνές επίπεδο πρωταρχικό σκοπό της εκπαίδευσης.

Δεν υπάρχει ομοφωνία των ειδικών σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο το παιδί προχωρεί στην κατάκτηση της γλώσσας. Πολλές απόψεις διατυπώνονται, καμία όμως από αυτές δεν εξηγεί επαρκώς τις σχετικές διαδικασίες. Πιο γνωστές από τις παλαιότερες είναι οι απόψεις της θεωρίας της μάθησης (με κύριους εκπροσώπους τον ψυχολόγο B. F. Skinner και τον γλωσσολόγο L. Bloomfield), οι οποίες εξηγούν την κατάκτηση της γλώσσας από το παιδί με διαδικασίες όπως η μάθηση με μοντέλο, η επανάληψη και η ενίσχυση. Σύμφωνα με τις απόψεις αυτές τα παιδιά μαθαίνουν μια γλώσσα και όχι μιαν άλλη και την μιλούν με το συγκεκριμένο λεξιλόγιο και τα ιδιώματά της, διότι μιμούνται (και ενισχύονται να μιμούνται) τη γλώσσα η οποία ομιλείται στο σπίτι τους και στο περιβάλλον τους. Με άλλα λόγια, τα παιδιά ρουφούν τη γλώσσα, όπως οι παπαγάλοι, μιμούμενα τους γονείς, τα αδέρφια και άλλα άτομα του στενού περιβάλλοντός τους. Και όταν κάνουν λάθη, οι μεγαλύτεροι τα διορθώνουν και τους προσφέρουν υποδείγματα ορθής χρήσης της γλώσσας.

Περί τα μέσα της δεκαετίας του 1960 ο N. Chomsky ανέτρεψε αυτή την εξήγηση με βάση τη διαπίστωση ότι οι ενισχύσεις δεν μπορούν να ερμηνεύσουν τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά κατά κανόνα παράγουν νέες προτάσεις, τις οποίες δεν έχουν ποτέ μέχρι τότε χρησιμοποιήσει και ίσως ούτε καν ακούσει, και με διάφορα στοιχεία απέδειξε ότι το παιδί μαθαίνει διάφορες δομές της γλώσσας εντελώς αυθόρμητα, χωρίς τη μεσολάβηση της συμβατικής μάθησης. Η διαπίστωση αυτή του έδωσε το δικαίωμα να δεχτεί την άποψη ότι οι βασικές δομές της γλώσσας είναι εγγενείς και δίνουν τη δυνατότητα στον καθένα να μαθαίνει τη γλώσσα του, αρκεί να εκτεθεί σε αυτή, χωρίς να χρειάζεται ούτε συστηματική διδασκαλία ούτε ενίσχυση. Η μίμηση, επομένως, και η διδασκαλία της γλώσσας δεν μπορούν να εξηγήσουν τόσο πολύπλοκες διαδικασίες της χρήσης και την ύπαρξη τόσων μορφών της γλώσσας. Αντίθετα, η ικανότητα ομιλίας και κατανόησης της γλώσσας είναι προφανώς εγγεγραμμένη στον εγκέφαλο και μεταφέρεται με τα γονίδια, όπως μεταφέρεται η ικανότητα για το μάσημα της τροφής και το βάδισμα. Με άλλα λόγια, όπως είμαστε σχεδιασμένοι να μπορούμε να βαδίζουμε και δεν διδασκόμαστε να βαδίζουμε, κατά τον ίδιο τρόπο μπορούμε να μαθαίνουμε τη γλώσσα, χωρίς να χρειάζεται να την διδαχτούμε συ-

στηματικά (N. Μήτσης, 1996, 35 κ.ε.).

Τα παιδιά μεγαλώνουν σε όλο τον κόσμο και μαθαίνουν να ομιλούν 5.000 περίπου διαφορετικές γλώσσες. Σε όλες αυτές τις γλώσσες ενυπάρχουν κοινές δομές, ενυπάρχει μια παγκόσμια Γραμματική, η οποία έχει ορισμένους θεμελιώδεις κανόνες, κοινούς σε όλες τις γλώσσες. Κάθε γλώσσα εφαρμόζει τους κανόνες αυτούς με διαφορετικό τρόπο, όλες ωστόσο έχουν ονόματα, ρήματα, κλίσεις, εγκλίσεις και χρόνους. Αυτή η παγκόσμια Γραμματική είναι καταχωρημένη στον ανθρώπινο εγκέφαλο, όπως το λειτουργικό σύστημα ενός ηλεκτρονικού υπολογιστή, ο οποίος μπορεί να δεχτεί και να λειτουργήσει πολλά και ποικίλα προγράμματα. Έχοντας στη διάθεσή του ένα τέτοιο λειτουργικό πρόγραμμα, ο εγκέφαλος μπορεί να κατασκευάσει αναρίθμητες φράσεις από έναν πεπερασμένο αριθμό λέξεων. Αυτό σημαίνει ότι τα νήπια εφαρμόζουν κανόνες της γλώσσας και της Γραμματικής, χωρίς να το συνειδητοποιούν, κανόνες τους οποίους δεν έχουν διδαχτεί. Κατά συνέπεια, η γλωσσική ανάπτυξη δεν είναι τίποτε άλλο παρά εκδίπλωση των εκ γενετής δεδομένων ικανοτήτων. Για αυτό χρειάζονται μόνον ερεθίσματα, ώστε να ενεργοποιήσουν τις εγγενείς γλωσσικές δομές. Γλωσσικές ανάγκες και γλωσσικές ικανότητες του παιδιού δεν μπορούν ωστόσο να ξεταστούν ξεχωριστά από τις επιδράσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος, στις οποίες το παιδί είναι εκτεθειμένο όχι μόνον ως αποδέκτης αλλά και ως ενεργός συνδιαμορφωτής της επικοινωνίας. Η γλωσσική ανάπτυξη, λοιπόν, βρίσκεται σε αλληλεπίδραση παραγόντων, οι οποίοι ενυπάρχουν στο παιδί, αλλά ενυπάρχουν και στην κοινότητα και στο περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσεται το παιδί.

Οι απόψεις αυτές του Chomsky δέχτηκαν κριτική κυρίως από εξελικτικούς ψυχολόγους. Οι τελευταίοι δέχονται ότι δεν ανακαλύπτουν τα νήπια τη γλώσσα αυτομάτως και χωρίς προσπάθεια. Αντίθετα, αγωνίζονται όλη την ημέρα να επικοινωνήσουν με τους δικούς τους και το περιβάλλον τους. Όταν τα παιδιά αρχίζουν να χρησιμοποιούν αναγνωρίσιμους φθόγγους, τότε οι γονείς και το περιβάλλον τους τα βομβαρδίζουν με γλωσσικά ερεθίσματα. Εκτίθενται, εξάλλου, τα παιδιά στην περιορέουσα ατμόσφαιρα της ανθρώπινης ομιλίας για χιλιάδες ώρες. Αν κάποιος κατέβαλλε μια τόση προσπάθεια για την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας, θα την μάθαινε τέλεια. Σύμφωνα με την άποψη αυτή η εκμάθηση της γλώσσας επιτυγχάνεται μέσα από τις αλληλεπιδράσεις ενηλίκων και παιδιού από τους πρώτους μήνες της ζωής του παιδιού. Αν μιλούμε στα βρέφη σαν να μας καταλαβαίνουν, τότε κάνουμε το καλύτερο που μπορούμε, για να τα βοηθήσουμε να μιλήσουν.

4. Γλωσσική ανάπτυξη

Όπως είναι γνωστό, βασικό έργο της Εξελικτικής Ψυχολογίας αποτελεί η προσπάθεια να περιγράψει διάφορες σειρές της ανάπτυξης του ανθρώπου. Ωστόσο, η προσπάθεια αυτή είναι από πολλές απόψεις και πλευρές προβληματική. Προσκρούει κυρίως στη διαπίστωση ότι κάθε άνθρωπος ακολουθεί έναν ατομι-

κό ρυθμό ανάπτυξης. Κάτι ανάλογο συμβαίνει ασφαλώς και με τη γλωσσική ανάπτυξη. Έγινε και στην περίπτωση αυτή προσπάθεια να περιγραφούν τέτοιες σειρές και να κατανεμηθούν σε ηλικιακές νόρμες. Οι ίδιες όμως επιφυλάξεις και δυσκολίες διαπιστώθηκε ότι ισχύουν και στην περιοχή αυτή. Παρά το γεγονός, δηλαδή, ότι η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού είναι ένα παγκόσμιο φαινόμενο, εντούτοις η διαμόρφωση της γλώσσας κάθε παιδιού αποτελεί ένα προσωπικό γεγονός.

Η μελέτη της γλωσσικής ανάπτυξης γίνεται με δύο τρόπους, (α) με την παρατήρηση της γλωσσικής ανάπτυξης συγκεκριμένων παιδιών και (β) με τη μελέτη της ανάπτυξης συγκεκριμένων γλωσσικών χαρακτηριστικών, όπως του λεξιλογίου, των συντακτικών δομών, της κατανόησης κ.λπ. σε διάφορες ηλικιακές βαθμίδες. Πρόσφατες ερευνητικές εργασίες, ωστόσο, διαπιστώνουν ότι και οι δύο προσεγγίσεις δεν αποδίδουν την αμόζουσα σημασία στο γεγονός ότι η γλωσσική ανάπτυξη επηρεάζεται σημαντικά από το περιβάλλον μέσα στο οποίο μεγαλώνει το παιδί. Η διαπίστωση αυτή οδήγησε κατά τα τελευταία χρόνια στην άποψη ότι δεν έχει νόημα ο απλός προσδιορισμός της νόρμας, αν δεν εξετάσουμε ταυτόχρονα το κοινωνικο-οικονομικό στρώμα της οικογένειας του συγκεκριμένου παιδιού.

Οι σχετικές έρευνες διαπιστώνουν, π.χ., ότι η έκταση του λεξιλογίου ενός βρέφους αντικατοπτρίζει την έκταση της ενασχόλησης και της συνομιλίας της μητέρας μαζί του. Στο πλαίσιο μιας σχετικής αμερικανικής έρευνας ευρείας έκτασης διαπιστώθηκε ότι τα υποκείμενα μίας υποομάδας, που την αποτελούσαν παιδιά γονέων του κατώτερου κοινωνικο-οικονομικού στρώματος, των οποίων οι γονείς δεν τα μιλούσαν πολύ, είχαν περιορισμένο λεξιλόγιο. Τα υπόλοιπα παιδιά, που είχαν πολύ εμπλουτισμένο λεξιλόγιο, αποτελούσαν μία ξεχωριστή ομάδα, των οποίων οι γονείς προέρχονταν από το ανώτερο κοινωνικο-οικονομικό στρώμα. Τα παιδιά αυτά άκουγαν περίπου 75% περισσότερες λέξεις την ώρα σε σύγκριση με τα παιδιά τα πρώτης ομάδας. Σημασία δεν έχει, ασφαλώς, μόνον η ποσότητα των λέξεων τις οποίες ακούν τα παιδιά. Αποφασιστικότερο ρόλο, π.χ., στη συγκεκριμένη έρευνα έπαιξε το γεγονός ότι τα παιδιά της δεύτερης ομάδας δέχονταν θετικές ενισχύσεις δύο με πέντε φορές συχνότερα από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου. Σε τεστ νοημοσύνης στο οποίο υποβλήθηκαν τα υποκείμενα στην ηλικία των τριών ετών προέκυψε ότι τα παιδιά που άκουγαν περισσότερες λέξεις και δέχονταν περισσότερες ενισχύσεις είχαν υψηλότερες επιδόσεις. Κατά τους ερευνητές το γεγονός αυτό δεν σημαίνει, βέβαια, ότι οι γονείς των κατώτερων κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων αγαπούν λιγότερο τα παιδιά τους. Απλώς, οι συνθήκες της καθημερινής ζωής δεν τους επιτρέπουν να μιλούν τόσο πολύ με αυτά (S. Begley & P. Wingert, 1997).

Είναι δύσκολο να καθοριστεί ένα χρονικό σημείο ως αφετηρία που σηματοδοτεί την έναρξη της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού. Οποιαδήποτε σχετική προσπάθεια ενέχει ένα μικρό ή μεγάλο βαθμό αυθαιρεσίας, καθώς δεν υπάρ-

χει ομοφωνία ως προς το κριτήριο. Αν ως κριτήριο θεωρήσει κανείς την επικοινωνία, τότε θα πρέπει να δεχτεί ότι η γλωσσική ανάπτυξη αρχίζει ήδη με τη γέννηση, αφού ήδη από τις πρώτες ημέρες το βρέφος παράγει προγλωσσικά επικοινωνιακά σήματα, τα οποία έχουν κυρίως χαρακτήρα έκφρασης και έκκλησης. Αν ως κριτήριο θεωρήσουμε την πρώτη κατανοητή λέξη με σταθερή σημασία, τότε η γλωσσική ανάπτυξη αρχίζει ανάμεσα στον όγδοο και στο δέκατο τέταρτο μήνα ή και ακόμη αργότερα. Αν, τέλος, θεωρήσει κανείς τη γλώσσα ως σύστημα, το οποίο δίνει στον ομιλητή τη δυνατότητα με τη βοήθεια ενός περιορισμένου λεξιλογίου να διατυπώνει ένα μεγάλο αριθμό εκφράσεων, τότε η αρχή της γλωσσικής ανάπτυξης τοποθετείται στην περίοδο κατά την οποία εμφανίζεται η σύνδεση δύο ή τριών λέξεων, δηλαδή στους δεκαεπτά με είκοσι τέσσερις μήνες (N. Μήτσης, 1996, 68 κ.ε.).

Οι σχετικές παρατηρήσεις διαπιστώνουν ότι τα παιδιά περνούν από μερικά διακριτά, συνήθως αλληλοεπικαλυπτόμενα στάδια ανάπτυξης της γλώσσας και της ομιλίας. Στην αρχή εμφανίζονται οι στοιχειώδεις φωνητικές εκφράσεις των πρώτων εβδομάδων, κατά τις οποίες το νεογνό δοκιμάζει την πολύπλοκη συσκευή κατανόησης και παραγωγής λόγου. Η πρόοδος στην αρχή είναι πολύ αργή, όπως γενικά η πρόοδος της γνωστικής ανάπτυξης, σε αντίθεση προς την πρόοδο των πιθήκων, η οποία είναι εντυπωσιακή στην αρχή, ολοκληρώνεται όμως και σταματάει πολύ γρήγορα. Η ικανότητα ομιλίας επιταχύνεται μετά από το πρώτο έτος και αποκτά σχεδόν εκρηκτική ταχύτητα στην ηλικία των τριών χρόνων. Πριν ακόμα μάθει να δένει τα παπούτσια, το παιδί κατανοεί 14.000 λέξεις περίπου και μπορεί να εκφράσει χιλιάδες φράσεις, τις οποίες δεν έχει ακούσει ποτέ.

Οι πρώτοι ήχοι που μοιάζουν με ομιλία εκφέρονται σε ηλικία μεταξύ δύο και τεσσάρων μηνών. Τα βρέφη αρχίζουν συνήθως με τους φθόγγους “κ” και “γκ”, διότι είναι εύκολοι στην προφορά με το πίσω μέρος του στόματος, καθώς είναι ξαπλωμένα ανάσκελα. Μετάξύ 4-8 μηνών αρχίζουν να προφέρουν ακατάληπτες συλλαβές, καθώς προσπαθούν να ελέγξουν τα γλωσσικά τους όργανα. Συνηθέςτεροι είναι οι φθόγγοι “π”, “μπ”, “τ” και “ντ”, οι οποίοι συνδυάζονται με ένα φωνήεν και επαναλαμβάνονται. Οι συνήθεις πρώτες λέξεις είναι “ντα-ντα” και “μπα-μπα”, οι οποίες είναι μάλλον τυχαίες και όχι σκόπιμες. Επιβραβεύονται, ωστόσο, με πολλές ενισχύσεις, διότι οι γονείς γεμάτοι χαρά τις θεωρούν ως συνειδητές προσπάθειες επικοινωνίας. Μετάξύ 6-12 μηνών τα βρέφη ανακαλύπτουν τον κώδικα της γλώσσας και αρχίζουν να συσχετίζουν ήχους με έννοιες. Το λεξιλόγιό τους εμπλουτίζεται με αργό ρυθμό στην αρχή με περίπου μία ή δύο λέξεις τον μήνα. Αφού λοιπόν έχουν μάθει πενήντα λέξεις περίπου στην ηλικία των 18 μηνών, αρχίζουν να μαθαίνουν νέες λέξεις με επιταχυνόμενο ρυθμό, που συνεχίζεται μέχρι την εφηβεία.

Οι συνδυασμοί δύο λέξεων αντιπροσωπεύουν σχεδόν ίδιες έννοιες για τα παιδιά όλου του κόσμου, σαν να είναι μεταφράσεις από τη μια γλώσσα στην άλλη.

Στην ηλικία μεταξύ δύο και τριών ετών τα παιδιά αρχίζουν να συντάσσουν φράσεις με τρεις και περισσότερες λέξεις. Κατά το τρίτο έτος εμφανίζεται ήδη η υποταγμένη σύνταξη, η οποία εκφράζει κυρίως “εξωτερικές” σχέσεις, π.χ. πλάγιες ερωτήσεις του τύπου “κοίτα τι κάνει η Μαρία”, χρονικές προτάσεις του τύπου “η κούκλα γελάει πάντα, όταν έρχεται η Μαρία”, αναφορικές προτάσεις του τύπου “πες στη μητέρα τι έκανε ο Μιχάλης”. Οι πρώτες φράσεις μοιάζουν με τηλεγραφήματα. Συνήθως δεν έχουν άρθρα ή γραμματικώς σωστές καταλήξεις στα ονόματα και στα ρήματα, επίδοση η οποία επιτυγχάνεται στα 3 ½ περιόδου. Με τη συμπλήρωση του τέταρτου έτους της ηλικίας του περιόδου το παιδί έχει αποκτήσει τις βασικές δομές της μητρικής γλώσσας του και καθίσταται ικανό να κατανοεί πολύπλοκες γλωσσικές πληροφορίες και να εκφράζεται το ίδιο διαφοροποιημένα. Αυτό σημαίνει ότι περίπου σε δύο χρόνια αποκτά μια ικανότητα, η οποία –συγκρινόμενη με τη μετά πολλών δυσκολιών απόκτηση μιας ξένης γλώσσας σε μεγαλύτερη ηλικία– αποτελεί μια θαυμαστή επίδοση και παίζει μεγάλο ρόλο στη στάση του παιδιού απέναντι στη μάθηση.

Σχηματικά και με μεγάλες αποκλίσεις ως προς τη νόρμα το παιδί ακολουθεί τα εξής περίπου στάδια γλωσσικής ανάπτυξης:

1ος μήνας

Διάφορες κραυγές που συνοδεύουν δυσφορία, πείνα, πόνο κ.λπ.

2ος μήνας

Γουργουρητά ως έκφραση ικανοποίησης και ευεξίας. Το παιδί αντιδρά σε φωνές του περιβάλλοντός του.

3ος μήνας

Ηχολαλίες. Επανάληψη συνδυασμών συμφώνων και φωνηέντων, π.χ. μπα-μπα, μα-μα, ντα-ντα. Φωνητική έκφραση της ευχαρίστησης και της χαράς σε περιπτώσεις κοινωνικών επαφών.

4ος μήνας

Το παιδί απαντά σε κοινωνικές επαφές με αυξημένη φωνητικότητα. Εμπλουτισμός των ηχολαλιών.

5ος-6ος μήνας

Το παιδί εκφράζει τη χαρά και τη δυσαρέσκειά του με διάφορους τρόπους. “Μιλάει” με οικεία πρόσωπα, δοκιμάζει διάφορους συνδυασμούς φωνημάτων και μιμείται φωνήματα όχι μόνον αμέσως αλλά και ύστερα από ορισμένο χρόνο. Διακρίνει το φιλικό από τον οργισμένο τόνο της φωνής και αντιδρά διαφορετικά στον καθένα.

7ος-8ος μήνας

Το παιδί εκφράζει φωνητικώς τη δυσαρέσκειά του απέναντι σε μέτρα ή μορφές συμπεριφοράς του περιβάλλοντός του. Με φωνές εκφράζει επίσης την αναγνώριση οικείων προσώπων. Αντιδρά με συγκεκριμένες μορφές συμπεριφοράς σε μεμονωμένες λέξεις και εκφράζει τα πρώτα επιφωνήματα.

9ος-11ος μήνας

Το παιδί κατανοεί συγκεκριμένες κινήσεις και χειρονομίες, μιμείται σύνολα φωνηέντων (μα-μα, πα-πα, ντα-ντα), αντιδρά διαφοροποιημένα σε διάφορες γνωστές λέξεις και δίνει μαθημένες απαντήσεις σε συγκεκριμένες λέξεις ή φράσεις, π.χ. “δώσε φιλάκια”).

12ος-15ος μήνας

Το παιδί κατανοεί απλές εντολές (δός μου το... πάρε το...) και τις εκτελεί. Πέρα από μα-μα, πα-πα κ.λπ. λέει πλέον αυθόρμητα και άλλες λέξεις.

16ος-18ος μήνας

Το παιδί κατανοεί απλές ερωτήσεις, δείχνει, π.χ., τη μύτη, τα μάτια, ονομάζει αυθόρμητα ένα αντικείμενο (π.χ. την εικόνα σε ένα βιβλίο) και ρωτάει τι είναι αυτό.

19ος-24ος μήνας

Κάνει προτάσεις δύο λέξεων και χρησιμοποιεί τις πρώτες αντωνυμίες. Επαναλαμβάνει προτάσεις που έχουν λεχθεί και ονομάζει αυθόρμητα πραγματικά και εικονογραφημένα αντικείμενα.

25ος μήνας

Το παιδί εκφράζεται με απλές φράσεις και προτάσεις, κατανοεί προθέσεις και χρησιμοποιεί αντωνυμίες, πληθυντικό και κλίση στα λεγόμενά του (T. Good & J. Brophy, 1980).

Στις κατηγορίες λέξεων τις οποίες αποκτά το παιδί κατά τη γλωσσική του ανάπτυξη, γίνεται μια σημαντική αλλαγή κατά το τρίτο έτος. Πρώτα τα ουσιαστικά, τα ρήματα και ύστερα τα επίθετα είναι τα μέρη του λόγου που κυριαρχούν στη γλώσσα του βρέφους. Από το τρίτο έτος αυξάνονται σημαντικά και τα άλλα μέρη του λόγου (επιρρήματα, αντωνυμίες, προθέσεις, σύνδεσμοι). Προσεγγίζει έτσι το νήπιο το λεξιλόγιο των ενηλίκων και από άποψη κατανομής των λέξεων που κατέχει και χρησιμοποιεί, ενώ παράλληλα διευρύνει την ικανότητά του να μιλάει γραμματικώς σωστά και να σχηματίζει πολύπλοκες και πλήρεις από άποψη συντακτικού προτάσεις.

Οι λέξεις τις οποίες μαθαίνει το παιδί κατά την περίοδο της γλωσσικής ανάπτυξής του διαφέρουν ως προς την πολυπλοκότητα της σημασίας. Τα ονόματα αποτελούν την πιο απλή σημασιολογική βαθμίδα, διότι έχουν σχετικά σταθερό περιεχόμενο. Ανεξάρτητα, π.χ., από ενδυμασία, απόσταση, οπτική γωνία κ.λπ. η μητέρα είναι μία, ο πατέρας παραμένει ο ίδιος, όπως παραμένουν ίδια τα παιχνίδια και τα άλλα αντικείμενα του σπιτιού ήδη από τον 8ο μήνα, όταν το παιδί αρχίζει να αναγνωρίζει πρόσωπα και πράγματα. Τα ουσιαστικά δημιουργούν ήδη το πρώτο πρόβλημα στο παιδί, καθώς αναγκάζεται να κατηγοριοποιήσει τις λέξεις των ενηλίκων σε διάφορες ομάδες αντικειμένων, τη στιγμή μάλιστα κατά την οποία σε μερικές περιπτώσεις η κατηγοριοποίηση αυτή είναι ανάγκη να αλλάξει. Ήδη, βέβαια, η κατηγοριοποίηση αυτή γίνεται με βάση τις αντιληπτι-

κές και λειτουργικές ομοιότητες, συχνά όμως αναγκάζεται το παιδί να ανακατηγοριοποιήσει, είτε σχηματίζοντας μια νέα υποκατηγορία είτε δημιουργώντας μια μεγαλύτερη ομάδα. Μερικά αντικείμενα έχουν ένα κοινό γνώρισμα ή χαρακτηρίζονται από την ίδια δραστηριότητα. Γνωστικώς, λοιπόν, πρέπει το παιδί να αναγνωρίσει το σταθερό χαρακτηριστικό ή την κοινή δραστηριότητα, παραγνωρίζοντας κάθε φορά την ιδιαιτερότητα του συγκεκριμένου αντικειμένου και κατ' αυτό τον τρόπο να σχηματίσει έννοιες.

Μια σημαντική πλευρά της ανάπτυξης των εννοιών στο παιδί αποτελεί η διεύρυνση της σημασίας των πρώτων ονομάτων. Με το “γαβ-γαβ” αποδίδει, ως γνωστόν, το παιδί αρχικά όχι μόνο το σκύλο αλλά και άλλα ζώα, μόλις τα δει. Στην συνέχεια, βέβαια, καθώς εμπλουτίζει τις εμπειρίες του και διευρύνει τα γνωστικά του “σχήματα” (κατά Piaget), διαφοροποιεί ανάλογα και τις σχετικές έννοιες. Η διαφοροποίηση αυτή σχετίζεται με τον εμπλουτισμό των περιοχών αναφοράς μιας έννοιας. Κατ' αυτό τον τρόπο υπεισέρχονται στην σημασία μιας λέξης σημασιολογικά στοιχεία τα οποία την διαφοροποιούν από λέξεις με ανάλογη σημασία. Η λέξη “αγόρι”, π.χ., έχει τα στοιχεία [αρσενικό], [όχι ενήλικο], [άνθρωπος]. Η λέξη “κορίτσι” ενέχει τα στοιχεία [θηλυκό], [όχι ενήλικο], [άνθρωπος], η λέξη “άνδρας” τα στοιχεία [αρσενικό], [ενήλικος], [άνθρωπος] κ.ο.κ. Η διαδικασία αυτή δεν είναι αποκλειστικό χαρακτηριστικό του μικρού παιδιού, αλλά χαρακτηρίζει επίσης τους ενήλικους, οι οποίοι κατ' αυτό τον τρόπο διευρύνουν τις έννοιες σε πλάτος και σε βάθος. Για αυτό συνηθίζεται να λέγεται ότι η γλωσσική και παράλληλα η εννοιολογική διαφοροποίηση είναι μια ενιαία συσσωρευτική διαδικασία, η οποία προχωρεί οριζόντια και κάθετα, οριζόντια με την έννοια της διεύρυνσης ή και του περιορισμού της σημασίας, και κάθετα με την έννοια μιας ανώτερης ή κατώτερης βαθμίδας αφαίρεσης.

Τα παιδιά μαθαίνουν καταρχήν σημασίες λέξεων συνδέοντας ένα αντικείμενο ή ένα πρόσωπο με μια λέξη, η οποία έχει την έννοια του σημείου και όχι του συμβόλου του πράγματος ή του προσώπου. Η λέξη, δηλαδή, στην περίπτωση αυτή είναι συστατικό στοιχείο του αντικειμένου ή του προσώπου, είναι “μια άποψη του ίδιου του πράγματος” (L. Vygotsky, 1993). Αργότερα τα παιδιά, όπως βέβαια και οι μεγάλοι, μαθαίνουν σε μεγάλη έκταση σημασίες λέξεων από τα συμφραζόμενα, τα οποία εκφράζουν πάντα συγκεκριμένες περιστασιακές καταστάσεις. Και επειδή το κοινωνικο-οικονομικό στρώμα της οικογένειας δημιουργεί διαφορετικές τέτοιες καταστάσεις, οι οποίες οδηγούν σε διαφορετικούς “γλωσσικούς κώδικες” (B. Bernstein), για αυτό πρέπει το σχολείο να δημιουργεί τέτοιες καταστάσεις και να τις επεξεργάζεται ο μαθητής (N. Μήτσης, 1996, 81 κ.ε.).

Η πρωτογενής λεξιλογική ανάπτυξη του παιδιού έχει γενικά συμπληρωθεί κατά την ηλικία εισόδου του στο σχολείο. Εννοείται, βέβαια, ότι η ανάπτυξη του λεξιλογίου συνεχίζεται σε όλη τη διάρκεια της σχολικής του ζωής και του μετέπειτα βίου του. Περισσότερο από όσο σε άλλες πλευρές της γλωσσικής ανάπτυ-

ξής του το παιδί επηρεάζεται ως προς την ανάπτυξη του λεξιλογίου από την οικογένεια και το σχολείο. Οι εμπειρίες στο πλαίσιο της οικογένειας και η συστηματική διδασκαλία στο σχολείο βοηθούν το παιδί να αποκτήσει νέες λέξεις και να διαφοροποιήσει τις σημασίες γνωστών λέξεών του. Μέχρι την είσοδό του στο σχολείο το παιδί έχει επίσης κατακτήσει τη σύνταξη σχεδόν σε επίπεδο ενηλίκων, όμως οι γλωσσικές επιδόσεις τού καθενός είναι τόσο διαφορετικές, ώστε είναι δύσκολο να κάνει κανείς γενικευμένες περιγραφές. Είναι αυτονόητο ότι η συντακτική διαφοροποίηση την οποία επιτυγχάνει το παιδί είναι συνάρτηση επίσης του περιβάλλοντός του, δηλαδή της οικογένειας και του σχολείου. Γενικά, πάντως, οι μορφές υποτακτικής σύνταξης είναι σπάνιες σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, κατά τη διάρκεια της οποίας υπερτερεί συνήθως η παρατακτική σύνταξη. Για αυτό σε διηγήσεις χρησιμοποιούν τα παιδιά της ηλικίας αυτής πολύ συχνά τους συμπλεκτικούς συνδέσμους. Η συχνότητα των δευτερευουσών προτάσεων αυξάνεται σημαντικά από το έβδομο μέχρι το δέκατο έτος της ηλικίας. Επικρατούν κατά την περίοδο αυτή ο ευθύς λόγος, οι χρονικές και οι ενδοτικές προτάσεις, ενώ οι αιτιολογικές εμφανίζονται τελευταίες.

Παράλληλα αναπτύσσονται και οι μεταγλωσσικές ικανότητες. Η ικανότητα του παιδιού να κάνει σκέψεις για τη γλώσσα και να αποκτά συνείδηση των γραμματικών και συντακτικών δομών είναι πολύ σημαντική τόσο για την έρευνα απόκτησης της γλώσσας όσο και για τη Διδακτική της Γλώσσας. Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας ήδη από το πέμπτο έτος της ηλικίας του το παιδί αρχίζει και αποκτά όλο και περισσότερο συνείδηση του φαινομένου της γλώσσας. Από τότε σύμφωνα με τους ερευνητές αρχίζει να παίρνει μια μεταγλωσσική στάση απέναντι στη γλώσσα ανάλογη με εκείνη των ενηλίκων. Μια ευαίσθητη μορφή συνείδησης της γλώσσας αποτελεί, π.χ., η ανακάλυψη των πολλών σημασιών των διάφορων λέξεων.

5. Καλλιέργεια και διδασκαλία της γλώσσας

Μέχρι τη δεκαετία του 1950 ο κύριος όγκος των ερευνητικών εργασιών ασχολούνταν με την ανάπτυξη της γλώσσας και με την προσπάθεια προσδιορισμού και περιγραφής φάσεων και σταδίων ανάπτυξης. Από τη δεκαετία του 1960 άρχισαν κυρίως οι ψυχολογικές και οι κοινωνιογλωσσικές έρευνες. Αντικείμενα του ερευνητικού ενδιαφέροντος είναι πλέον ο εντοπισμός των δημιουργικών γλωσσολογικών διαδικασιών οι οποίες επηρεάζουν τις γλωσσικές δεξιότητες του ατόμου καθώς και ο τρόπος με τον οποίον ανοίγονται στο παιδί τα σημασιολογικά περιεχόμενα της γλώσσας μέσα στα κοινωνικά τους πλαίσια. Η έρευνα στρέφεται, επίσης, σε ποιοτική ανάλυση της παιδικής γλώσσας σε διάφορες περιστάσεις χρήσης της. Εννοείται ότι αναλόγως επηρεάζεται και η γλωσσική διδασκαλία στο σχολείο. Διότι, αν δεχτεί κανείς τη γλώσσα ως μορφή διαπροσωπικών και κοινωνικών σχέσεων, τότε ως βασικό σκοπό της γλωσσικής διδασκαλίας πρέπει αναγκαστικά να θέσει τη βελτίωση της κοινωνικής ικανότη-

τας και της ικανότητας επικοινωνίας του παιδιού. Αυτό σημαίνει ότι η διδασκαλία αποβλέπει στην καλλιέργεια της ικανότητας να αναπτύσσει και να εμπλουτίζει το παιδί τις γλωσσικές δραστηριότητες και να δρα ισότιμα με τους άλλους εταίρους της γλωσσικής (επι)κοινωνίας, να διευρύνει συνεχώς το επικοινωνιακό του ρεπερτόριο και να το χρησιμοποιεί όλο και με μεγαλύτερη ασφάλεια και άνεση. Με άλλα λόγια, δεν ενδιαφέρει πλέον η γλώσσα καθαυτή αλλά ως όργανο και μέσον επικοινωνίας στα πλαίσια κοινωνικών και γνωστικών διαδικασιών (πρβλ. Α. Χαραλαμπίδης, & Σ. Χατζησαββίδης, 1997).

Όπως σημειώσαμε παραπάνω, η γλώσσα του παιδιού αναπτύσσεται σε συνάρτηση με τις γλωσσικές απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Αυτό σημαίνει ότι τα περιθώρια επίδρασης της αγωγής στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού είναι πολύ πλατιά. Από το έκτο έτος της ηλικίας του το παιδί μπαίνει στο σχολείο, το οποίο αποτελεί ένα επιλεγμένο γλωσσικό περιβάλλον. Στο περιβάλλον αυτό η γλωσσική αγωγή αποτελεί έναν από τους πρωταρχικούς σκοπούς. Η γλωσσική ανάπτυξη στο σχολείο δεν γίνεται πλέον με βάση την απλή εφαρμογή και χρήση της γλώσσας, η οποία επιτρέπει στο παιδί να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της καθημερινής ζωής, αλλά ασκείται με συστηματική καλλιέργεια ως ομιλία, ως γραφή, ως ανάγνωση και ως αντικείμενο στοχασμού διδακτικών και γλωσσικών διαδικασιών. Ακόμη μεγαλύτερη σημασία, μάλιστα, έχει το γεγονός ότι οι διαδικασίες μάθησης στο σχολείο γίνονται συστηματικά και οργανωμένα, σύμφωνα με τα δεδομένα της γλωσσολογικής έρευνας.

Η σύγχρονη Διδακτική της Γλώσσας αφορμάται από την αξιωματική θέση ότι άμεσος σκοπός της δεν είναι η διδασκαλία γλωσσικών φαινομένων, αλλά η ανάπτυξη γλωσσικών και επικοινωνιακών ικανοτήτων. Η επιδίωξη αυτή προϋποθέτει αποδοχή της άποψης ότι το παιδί, ερχόμενο στο σχολείο, ξέρει να ομιλεί και ότι ένα σημαντικό μέρος της γλωσσικής του ανάπτυξης συντελείται πριν, έξω και πέρα από τη σχεδιασμένη διδασκαλία. Η γλωσσική διδασκαλία, δηλαδή, δεν αρχίζει από μηδενική βάση. Πρώτο καθήκον, λοιπόν, του σχολείου είναι να διαπιστώσει το επίπεδο της γλώσσας του παιδιού. Μόνον ύστερα από την διάγνωση αυτή μπορούν να τεθούν σκοποί και στόχοι γλωσσικής αγωγής και διδασκαλίας. Αποτελεί, επίσης, βασική διδακτική αρχή η άποψη ότι σύνθετοι σκοποί προϋποθέτουν δεξιότητες και ικανότητες ενός κατώτερου επιπέδου. Για αυτό διαπιστώνεται συχνά ότι διάφορα μέτρα γλωσσικής καλλιέργειας, τα οποία δεν ξεκινούν με αφετηρία τις υπάρχουσες προϋποθέσεις μάθησης, δεν βοηθούν το παιδί να προχωρήσει στον εμπλουτισμό και στη διεύρυνση των γλωσσικών ικανοτήτων του, και ιδιαίτερα μάλιστα όταν έρχεται στο σχολείο με περιορισμένη τη γλωσσική του περιουσία. Σε μια τέτοια περίπτωση, μάλιστα, η γλωσσική διδασκαλία διευρύνει συνήθως αντί να γεφυρώνει τις διαφορές των παιδιών όσον αφορά τη γλωσσική ανάπτυξη.

Σε αντίθεση με παλαιότερες εποχές, κατά τις οποίες η γλωσσική διδασκαλία ταυτιζόταν εν πολλοίς με τη διδασκαλία της Γραμματικής, σήμερα η γλώσσα δι-

δάσκεται όχι για τη γλώσσα, αλλά οι σκοποί και τα περιεχόμενα της γλωσσικής διδασκαλίας καθορίζονται κυρίως με βάση τις πραγματικές καταστάσεις στις οποίες χρησιμοποιείται η γλώσσα όχι μόνο στο σχολείο αλλά και έξω από αυτό. Κυρίως στο Δημοτικό Σχολείο γίνεται προσπάθεια καλλιέργειας της γλώσσας ως επικοινωνιακής δραστηριότητας και ως γλωσσικού στοχασμού με άμεση σχέση προς το ζωντανό περιβάλλον του παιδιού και με σκοπό την εξασφάλιση της ικανότητάς του να χειρίζεται επιτυχώς και να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά σε επίκαιρες γλωσσικές απαιτήσεις. Για αυτό γίνεται συνήθως λόγος για την αρχή της επικαιρότητας, στην οποία ανταποκρίνεται σήμερα η γλωσσική διδασκαλία. Η εφαρμογή της αρχής αυτής εμπεριλαμβάνει ωστόσο έναν υπαρκτό κίνδυνο, να παραγκωνίσει, δηλαδή, το σχολείο και να θέσει σε δεύτερη μοίρα τη συστηματική διάσταση της γλωσσικής διδασκαλίας, την προσπάθεια, δηλαδή, να προετοιμάσει τον μαθητή κατά τρόπο μεθοδικό, σχεδιασμένο και οργανωμένο για γλωσσικές απαιτήσεις οι οποίες αναμένεται να προκύψουν μελλοντικά (N. Μήτσης, 1996, 51 κ.ε.).

Υπάρχουν διάφορες απόψεις για τους σκοπούς της γλωσσικής διδασκαλίας, δηλαδή για τις γνώσεις και τις δεξιότητες τις οποίες πρέπει να μεταδώσει το σχολείο στον μαθητή. Για δύο βασικούς σκοπούς, ωστόσο, καθώς και για την κοινωνική και επιστημονική θεμελίωση και νομιμοποίηση των σκοπών αυτών, υπάρχει απόλυτη σχεδόν ομοφωνία:

- α. Η γλώσσα θεωρείται από την πλευρά της διδασκαλίας ως επίδοση και χρήση και όχι ως αντικείμενο μελέτης καθαυτό. Από τη σκοπιά αυτή η γλώσσα είναι καταρχήν και πρωτίστως μέσον επικοινωνίας και διαπροσωπικών σχέσεων. Η ομιλία και η γραφή, δηλαδή, αποτελούν ένα σημαντικό μέρος της κοινωνικής δράσης του ατόμου.
- β. Η γλώσσα είναι όργανο της σκέψης. Μολονότι δεν συμπίπτουν απολύτως γλώσσα και σκέψη, εντούτοις υπάρχουν στενές σχέσεις ανάμεσα στις δύο αυτές γνωστικές λειτουργίες, έτσι ώστε η καλλιέργεια της γλώσσας να αποτελεί σε τελική ανάλυση σημαντική συμβολή στην ανάπτυξη γνωστικών ικανοτήτων του παιδιού.

Όποιος αποδέχεται αυτές τις δύο διαστάσεις της γλώσσας και θέλει να τις εντάξει στη συζήτηση για τους γενικούς σκοπούς της αγωγής και της διδασκαλίας καταλήγει αναγκαστικά στο συμπέρασμα ότι η καλλιέργεια της γλώσσας δεν μπορεί να περιορίζεται στα στενά όρια της συστηματικής, έστω, γλωσσικής διδασκαλίας, αλλά ως γενικότερη αρχή πρέπει να διαπερνά και να διαποτίζει τη διδασκαλία κάθε γνωστικού αντικειμένου. Το αίτημα αυτό δεν είναι νέο, αν πάροουμε υπόψη μας το αυτονόητο γεγονός ότι η γλώσσα είναι ο κύριος φορέας μετάδοσης πληροφοριών σε όλες τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης. Όποιος δεν κατέχει επαρκώς την γλώσσα εμποδίζεται ή και αποκλείεται από την ανταλλαγή πληροφοριών στο πλαίσιο της διδασκαλίας, έχει δυσκολία στην κατανόηση των πληροφοριών τις οποίες λαμβάνει και αδυνατεί να συνδιαμορφώ-

σει ενεργώς την πορεία της διδασκαλίας, καθώς δυσχεραίνεται να επικοινωνεί και να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με τους άλλους. Ο μαθητής αυτός είναι προφανώς αδικημένος σε περίπτωση συζητήσεων με τους συμμαθητές του και δεν μπορεί να πείσει για τις απόψεις του, να επικρατήσει και να επιβληθεί. Είναι, εξάλλου, γνωστό ότι οι επιδόσεις στα διάφορα μαθήματα, όχι μόνο στα γλωσσικά, εκφράζονται και διαπιστώνονται μέσω της γλώσσας, και άρα η γλώσσα παίζει αποφασιστικό ρόλο στις επιδόσεις του μαθητή σε όλα τα μαθήματα. Επομένως, ο γλωσσικά αδύνατος μαθητής αδικείται συστηματικά στο σχολείο και έχει κατ' ανάγκη χαμηλές επιδόσεις σε όλα τα μαθήματα.

Αν, λοιπόν, αληθεύει η διαπίστωση ότι η γλώσσα αποτελεί μέρος της κοινωνικής δράσης ενός ατόμου, τότε προκύπτει ως βασικός σκοπός της Διδακτικής της Γλώσσας η καλλιέργεια της ικανότητας προς επικοινωνία. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να καλλιεργήσουμε και να εξασφαλίσουμε στους μαθητές τα εφόδια, ώστε να μπορούν να αντιπαρατίθενται στους άλλους ισότιμα όσον αφορά τη γλωσσική δραστηριότητα, τη γλωσσική κατανόηση και το γλωσσικό στοχασμό. Σχετικά με την ικανότητα επικοινωνίας υπάρχει μια πλούσια βιβλιογραφία, με βάση την οποία διαφοροποιείται τόσο από διδακτική όσο και από γλωσσολογική άποψη η έννοια αυτή. Στο διδακτικό επίπεδο επιδιώκονται τρεις σκοποί: α. Πρέπει να εξασφαλίσουμε στους μαθητές την ικανότητα να ανταποκρίνονται σε παρούσες και μελλοντικές επικοινωνιακές απαιτήσεις με τον προφορικό και το γραπτό λόγο.

β. Οι μαθητές πρέπει να αποκτήσουν την ικανότητα να στοχάζονται σχετικά με τη γλώσσα και την επικοινωνία, έτσι ώστε να μπορούν να εκτιμούν σωστά τις προϋποθέσεις επικοινωνίας (μεταεπικοινωνία).

γ. Η μεταεπικοινωνία πρέπει να φανεί χρήσιμη στους μαθητές στο επίπεδο της δράσης, έτσι ώστε να μπορούν να σχεδιάζουν και να κατευθύνουν την επικοινωνιακή τους συμπεριφορά, π.χ. στην περίπτωση κατά την οποία προετοιμάζουν την επιχειρηματολογία τους ανάλογα με την προσδοκώμενη συμπεριφορά ενός εταίρου ή και κατά τη διακοπή μιας επικοινωνίας, όταν διαπιστώνουν ότι η συνέχισή της δεν έχει νόημα ή και οδηγεί σε μειονεκτήματα για τους ίδιους. Σκοπός της διδασκαλίας, δηλαδή, πρέπει να είναι η εξασφάλιση της ικανότητας στον μαθητή να συνδυάζει τη γλωσσική δραστηριότητα με το στοχασμό για τις προϋποθέσεις της και τις συνέπειές της στον κοινωνικό περιγύρο, έτσι ώστε να διευρύνει συνεχώς το επικοινωνιακό του οπλοστάσιο και να το χρησιμοποιεί με όλο και μεγαλύτερη ασφάλεια και σιγουριά (πρβλ. Ν. Μήτσης, 1996, 223 κ.ε.).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Begley, S. & Wingert, P. (1997). "Teach Your Parents Well. As research unlocks the secrets of babies' brains, families have a hard time learning the lessons". In: *Newsweek*, April 28, 48.
- Bruer, J. (1999). *The Myth of the First Three Years. A New Understanding of Early Brain Development and Lifelong Learning*. New York, The Free Press.
- Good, T. L. & Brophy, J. E. (1980). *Educational Psychology. A Realistic Approach*. New York, Holt.
- Hartland, J. (1999). *Γλώσσα και σκέψη*. Στ' έκδ. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York, Wiley.
- Μήτσης, Ν. (1996). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα, Gutenberg.
- Πήττα, Ρ. (1998). *Ψυχολογία της γλώσσας*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Pinker, S. (1994). *The Language Instinct*. New York, Morrow.
- Πόρποδας, Κ. (1999). *Γνωστική Ψυχολογία. Τόμ. Β' Ψυχολογία της γλώσσας. Λύση προβλημάτων*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Χαραλαμπίδης, Α. & Χατζησαββίδης, Α. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη, Κώδικας.
- Χρηστίδης, Α. (2002). *Όψεις της γλώσσας*. Αθήνα, Νήσος.
- Wygotsky, L. (1993). *Σκέψη και γλώσσα*. Β' έκδοση (μτφρ. Α. Ρόδη). Αθήνα, Γνώση.