

— Προκαλούμε διαφόρους ήχους και ζητούμε από τον μαθητή να τους επαναλάβει. Τού εφιστούμε την προσοχή στο γεγονός ότι πρέπει να τους επαναλάβει με την ίδια σειρά που τους άκουσε. Επίσης τον καλούμε να επαναλάβει κτυπήματα που δίδονται με ώρισμένο ρυθμό. Και στην περίπτωση αυτή ο ρυθμός δεν πρέπει να αλλάξει.

— Δίνουμε στον μαθητή δύο ή περισσότερες εντολές και του ζητούμε να τις εκτελέσει κατά τη σειρά που τις έλαβε. Επαναλαμβάνουμε την άσκηση με διάφορο κάθε φορά περιεχόμενο και με διαφορετικό αριθμό εντολών.

Για να ελέγξουμε την οργάνωση των σχέσεων του χώρου, αρχίζουμε με τις στοιχειώδεις έννοιες «αριστερά — δεξιά», «έμπρός — οπίσσω», «επάνω — κάτω» και προχωρούμε σε κάπως δυσκολότερες, όπως «χαμηλότερα μὲν ἀπὸ τὸ Α ἀλλὰ ψηλότερα ἀπὸ τὸ Β», «αριστερότερα ἀπὸ τὸ Α ἀλλὰ δεξιότερα ἀπὸ τὸ Β, πάντως αριστερότερα ἀπὸ τὸ Γ» κ.λ.π. Ἐκτὸς ὅμως ἀπὸ τις έννοιες αὐτές, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε και διάφορα τέστ, ἀφοῦ βεβαιωθούμε ὅτι ἔχει ἐλεγχθῆ και σταθμισθῆ ἡ συνάφειά τους με τὴν οργάνωση τῶν σχέσεων τοῦ χώρου. Ἀναφέρουμε μερικά ἀπὸ τὰ τέστ αὐτά, τὰ ὁποῖα ἔχουν ἐφαρμοσθῆ σὲ δυσλεξικούς, ἡ δὲ ἐφαρμογή τους ἐπέτρεψε νὰ ἐξαχθῶν μερικὲς χαρακτηριστικὲς παρατηρήσεις:

— Τὸ τέστ τοῦ Piaget εἶναι κατάλληλο γιὰ τὴν ἐξέταση τῶν καθυστερημένων δυσλεξικῶν.

— Τὸ τέστ τοῦ Fay ὅταν ἐφαρμόζεται σὲ δυσλεξικούς, παρουσιάζει αἰσθητὰ μεγαλύτερη διασπορὰ τῶν ἀποτελεσμάτων ἀπὸ ἐκείνην πὸν παρουσιάζεται στὰ ὁμαλὰ ἄτομα.

— Εἰς τὸ τέστ τοῦ Kohs τὰ σφάλματα πὸν κάνουν οἱ δυσλεξικοὶ ἀναφέρονται κυρίως στὴν πλαγία θέση.

Στὴ βιβλιογραφία περὶ ἐξελικτικῆς δυσλεξίας ἀναφέρονται και ἄλλα τέστ. Τὰ τρία πὸν ἐνδεικτικῶς παραθέσαμε ἔχουν τὸ πλεονέκτημα ὅτι εἶναι σχετικῶς εὔκολα στὴ χρησιμοποίησή τους.

## ΑΡΧΕΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Εὐθύς ἐξ ἀρχῆς πρέπει νὰ διευκρινίσουμε ὅτι ἡ θεραπεία τοῦ δυσλεξικοῦ δὲν μπορεῖ νὰ γίνῃ κατὰ τὴν ὥρα πὸν διδάσκεται ἀπὸ κοινοῦ ὁλόκληρη ἡ τάξη. Οὔτε τοὺς ἄλλους μαθητὰς μπορούμε νὰ παραμελήσουμε, οὔτε οἱ ὥρες ἐπαρκοῦν γιὰ συστηματικὴ ἐργασία. Πολλὲς φορὲς μάλιστα ὁ δάσκαλος τῆς τάξεως ἴσως δὲν εἶναι και τὸ κατάλληλο πρόσωπο γιὰ νὰ ἀναλάβῃ αὐτὴ τὴν ἐργασία. Ἡ καλύτερη λύση εἶναι νὰ χρησιμοποιηθῆ εἰδικὸς Παιδαγωγός, ὅπου φυσικὰ ὑπάρχει τέτοιος. Ἐπειδὴ ὅμως, σήμερα τουλάχιστο, σπάνια βρίσκονται οἱ εἰδικοὶ σ' αὐτὸν τὸν τομέα, θὰ ἦτο ἴσως πρακτικώτερο νὰ χρησιμοποιηθῆ δάσκαλος μὲ εἰδικὴ κατατόπιση και ἄσκηση σὲ παρόμοιες περιπτώσεις. Τὸ πρόσωπο πὸν θὰ ἀναλάβῃ τὴν θεραπευτικὴ αὐτὴ ἐργασία πρέπει νὰ ἐργασθῆ σὲ ιδιαίτερες ὥρες. Ἄν οἱ οἰκογενειακὲς συνθῆκες τοῦ

μαθητοῦ τὸ ἐπιτρέπουν, τὸ καλύτερο μέρος εἶναι τὸ σπίτι τοῦ μαθητοῦ. Θὰ δοῦμε ἀργότερα τὸ λόγο. Ἡ ἀνάγκη γιὰ εἰδικευμένο προσωπικὸ εἶναι εὐκόλο νὰ κατανοηθῆ ἂν λάβουμε ὑπ' ὄψη μας ὅλα ὅσα ἔχουν ἐκτεθῆ γιὰ τὰ αἷτια τῆς δυσλεξίας καὶ γιὰ τὴν προσοχὴ καὶ εἰδικὴ προεργασία πὺν ἀπαιτοῦνται γιὰ τὴ διάγνωσή της. Εἶδαμε ὅτι ὁ μαθητὴς εὐρίσκειται σὲ μειονεκτικὴ θέσῃ ἔναντι τῶν ἄλλων τόσο ἀπὸ τῆς πλευρᾶς τῆς ἐπιδόσεως στὰ μαθήματα, ὅσο καὶ ἀπὸ τῆς πλευρᾶς τῶν μηχανισμῶν ἀναλύσεως καὶ συνθέσεως τῶν ἐρεθισμάτων. Ὁ ἀντικειμενικὸς σκοπὸς τῆς θεραπείας στὴν ὁποία θὰ ὑποβληθῆ εἶναι διπλός: Ἀφ' ἑνὸς μὲν νὰ γεφυρώσῃ τὸ χάσμα πὺν ὑφίσταται μεταξὺ αὐτοῦ καὶ τῶν συμμαθητῶν του, ἀφ' ἑτέρου δὲ νὰ τὸν καταστήσῃ ἱκανὸ νὰ παρακολουθῆ κανονικὰ τὴν πρόοδο τῆς τάξεως. Εἶναι ἐπομένως εὐνόητο ὅτι οἱ ὥρες ἐργασίας τοῦ σχολείου δὲν ἐπαρκοῦν. Ἐξ ἄλλου χρειάζεται κάποια εἰδικὴ μέθοδος, ἢ ὁποία δὲν ἔχει ἐφαρμοσθῆ ἀλλὰ καὶ οὔτε μποροῦσε νὰ ἐφαρμοσθῆ στὸ σχολεῖο, ὅπου διαφορετικοὶ εἶναι οἱ ἐπιδιωκόμενοι σκοποὶ. Ἡ διάρκεια τῆς θεραπευτικῆς ἐργασίας θὰ εἶναι ἀνάλογη μὲ τὴ σοβαρότητα τῆς διαταραχῆς καὶ εἶναι δυνατόν νὰ διαρκέσῃ ἀπὸ τρεῖς μέχρι δώδεκα μῆνες ἢ καὶ περισσότερο ἀκόμη. Θεωροῦμε ἐπιτυχημένη τὴν ἐργασία μας ὅταν ἐπὶ ἕνα δίμηνο τουλάχιστο ὁ μαθητὴς εἶναι σὲ θέσῃ νὰ παίρνῃ βαθμοὺς πάνω ἀπὸ τὴ βάση στίς ἀσκήσεις ἀναγνώσεως καὶ γραφῆς, ὁπότε διακόπτουμε τὴ θεραπεία.

Μεγάλῃ προσοχῇ χρειάζεται τὸν καθορισμὸ τοῦ ἀριθμοῦ καὶ τῆς κλιμάκωσης τῶν ἰδιαιτέρων συναντήσεων μὲ τὸ δυσλεξικὸ μαθητὴ. Στὴν ἀρχή, οἱ συναντήσεις εἶναι συχνότερες, σιγὰ -- σιγὰ ὅμως γίνονται πὺν ἀραιές. Ὁ ἀριθμὸς τῶν πρώτων συναντήσεων κατὰ ἑβδομάδα καθορίζεται ἀνάλογα μὲ τὴν σοβαρότητα τῆς διαταραχῆς. Σὲ σοβαρὲς μορφές, τέσσαρες ἢ πέντε συναντήσεις κατὰ ἑβδομάδα μόλις ἐπαρκοῦν. Μετὰ μερικὲς ἑβδομάδες καὶ σύμφωνα μὲ τὴν πρόοδο πὺν σημειώνει ὁ μαθητὴς, οἱ συναντήσεις περιορίζονται σὲ τρεῖς ἕως τέσσαρες, ἀργότερα μόνο σὲ δύο καὶ οὔτω καθ' ἑξῆς, ὡς πὺν πρὸς τὸ τέλος τῆς θεραπείας περιορίζονται σὲ μία τὴν ἑβδομάδα ἢ σὲ μία τὸ δεκαπενθήμερο. Φυσικά, ἕνα τέτοιο πρόγραμμα εἶναι πολὺ δαπανηρὸ γιὰ τὴν οἰκογένεια τοῦ μαθητοῦ, ἢ ὁποία τις περισσότερες φορὲς δὲν ἔχει τὴ δυνατότητα νὰ ἀνταποκριθῆ στίς δαπάνες. Τὸ γεγονὸς αὐτὸ μᾶς ὀδηγεῖ σὲ μιὰ ἄλλη ἀρχή, ἢ ὁποία πρέπει νὰ τηρηθῆ κατὰ τὴ διάρκεια τῆς θεραπείας καὶ ἢ ὁποία εἶναι ἢ ἑξῆς:

Ἡ οἰκογένεια τοῦ μαθητοῦ ἐνημερώνεται πλήρως, τόσο ὡς πρὸς τὴν σοβαρότητα τῆς διαταραχῆς, ὅσον καὶ ὡς πρὸς τὸ προγνωστικόν. Καθιστοῦμε γνωστὸ στοὺς γονεῖς πόσος περίπου καιρὸς θὰ χρειασθῆ, πόσες συναντήσεις θὰ γίνονται ἑβδομαδιαίως, τί ἀκριβῶς περιμένουμε ἀπὸ τὴν θεραπεία, πόσες ἐλπίδες ἐπιτυχίας ἔχουμε. Ἄς μὴ ξεχνοῦμε ποτὲ ὅτι γιὰ νὰ ἐπιτύχῃ μιὰ παρόμοια θεραπεία εἶναι ἀπαραίτητη ἢ ἐνεργὸς συμμετοχὴ τῆς οἰκογενείας. Ἡ συμμετοχὴ αὐτὴ μπορεῖ νὰ ἐκδηλωθῆ μὲ πολλοὺς τρόπους, ὅπως ἀλλαγὴ συμπεριφορᾶς πρὸς τὸ παιδί, παροχὴ τῶν ἀπαραιτήτων διευκολύνσεων γιὰ τὴν ἐργασία, ἐνθάρρυνση, παρακολούθηση τῆς ἐργασίας καὶ συμμόρφωση πρὸς τὸ πνεῦμα της κ.λ.π. Ἐνα τουλάχιστο μέλος τῆς οἰκογενείας, τὸ πὺν κατάλληλο, πρέπει νὰ παρακολουθῆ συνεχῶς τὴν ἐργασία. Προσ-

παθούμε, όσο είναι δυνατό, να το εισαγάγουμε στο πνεῦμα και στη μέθοδο τῆς ἐργασίας, ὥστε να πεισθῆ ὅτι πρέπει να ἀκολουθήσει σχολαστικά τις ὑποδείξεις μας, και να τὸ καταστήσουμε ἱκανὸ να μᾶς ἀντικαθιστᾶ στις ἀσκήσεις πὸν θὰ ὑποδείξουμε. Φυσικά, πρὶν τοῦ ἀναθέσουμε ὁποιαδήποτε ἐργασία, πρέπει να βεβαιωθούμε ὅτι θὰ τὴν ἐκτελέσει πιστά, χωρὶς παραλήψεις ἀλλὰ και χωρὶς προσθήκες. Ἡ οἰκογένεια πρέπει να κατανοήση ὅτι χρειάζεται ἀρκετὸς χρόνος για τὴ θεραπεία. Ἐπομένως δὲν θὰ ἔχη τὴν εὐχέρεια να ἀπασχολῆ συνεχῶς τὸν εἰδικό, διότι και ὑπέρογκα θὰ εἶναι τὰ οικονομικά βάρη και οἱ ὥρες πὸν διαθέτει ὁ εἰδικῶς συνήθως εἶναι περιορισμένες.

Οἱ πρῶτες συναντήσεις φυσικά θὰ ἀφιερωθῶν στη διάγνωση και στὸν ἐντοπισμὸ τῆς διαταραχῆς. Εὐθύς ἀμέσως ἡ προσοχή μας θὰ στραφῆ στὸ να ἀποκτηθῶν οἱ βάσεις, τὰ θεμέλια τῆς ἀναγνώσεως και γραφῆς. Ὁ μαθητῆς πὸν παρουσιάζει διαταραχὲς τοῦ γραπτοῦ λόγου, πρέπει στὴν ἀρχὴ να βοηθηθῆ στὸ να συνειδητοποιήση τις σχέσεις χώρου, ἀρχίζοντας ἀπὸ τὸ ἴδιο του τὸ σῶμα. Πρέπει ἀκόμη να κατανοήση τὴ χρονικὴ διαδοχὴ. Ἡ ἀνάγνωση και ἡ γραφὴ ἐκτυλίσσονται μέσα στὸ χῶρο και στὸ χρόνο και διέπονται ἀπὸ ὠρισμένους κανόνες διατάξεως και διαδοχῆς. Ἡ ἀνάγκη αὐτὴ δὲν γίνεται ἀντιληπτὴ στὰ ὀμαλὰ παιδιά, διότι ὅταν μαθαίνουν ἀνάγνωση ἔχουν, στοιχειωδῶς τουλάχιστο, ξεπεράσει ἤδη αὐτὲς τις σχέσεις. Σὲ πολλὲς ὀμως, στὶς περισσότερες ἴσως, περιπτώσεις δυσλεξίας θὰ χρειασθῆ να ἀρχίσουμε ἀπὸ τις ἔννοιες αὐτὲς. Ἀσκούμε τὸ μαθητὴ στὸ να διακρίνη εὐχερῶς τις ἔννοιες «ἀριστερὰ — δεξιὰ», «περισσότερο ἢ λιγότερο ἀριστερὰ ἢ δεξιὰ», «ὑψηλότερα ἢ χαμηλότερα», «περισσότερο ἢ λιγότερο ἐμπρὸς ἢ πίσω», «ἀριστερὰ τοῦ Α ἀλλὰ δεξιὰ τοῦ Β» και οὕτω καθ' ἑξῆς. Τὸν ἀσκούμε ἐπίσης στὸ να διαχωρίζη τις ἔννοιες «σήμερα — αὔριο — χθὲς κ.λ.π.», τὸ προηγούμενο χρονικῶς ἀπὸ τὸ ἐπόμενο, τὸ ἀπέχον περισσότερο ἢ λιγότερο χρονικῶς, τις σχέσεις «ἐνωρίτερα ἀπὸ τὸ Α ἀλλὰ ἀργότερα ἀπὸ τὸ Β» ἢ «ταχύτερο ἀπὸ τὸ Α ἀλλὰ βραδύτερο ἀπὸ τὸ Β» κ.λ.π. Πρὸς τὸν σκοπὸ αὐτὸ συντάσσουμε ἀνάλογες ἀσκήσεις, τις ὁποῖες κλιμακώνουμε σύμφωνα μὲ τις δυσκολίες πὸν παρουσιάζουν. Ἡ σύνταξη τῶν ἀσκήσεων αὐτῶν δὲν παρουσιάζει μεγάλες δυσκολίες. Μπορούμε να συντάξουμε ἄπειρες παρόμοιες ἀσκήσεις, τις ὁποῖες ἐπαναλαμβάνουμε μέχρι να πεισθούμε ὅτι ἔχουν συνειδητοποιηθῆ και αὐτοματοποιηθῆ.

Ἐπάρχουν περιπτώσεις, κατὰ τις ὁποῖες ἡ διαταραχὴ δὲν ἀναφέρεται στὶς γενικὲς σχέσεις χώρου και χρόνου, τις ὁποῖες ἔχει ξεπεράσει ὁ μαθητῆς, ἀλλὰ περιορίζονται μόνο στὸ εἰδικὸ φαινόμενο τοῦ γραπτοῦ λόγου. Στις περιπτώσεις αὐτὲς, ἀφιερώνουμε ἐλάχιστες μόνο συναντήσεις για τις ἀσκήσεις πὸν ἀναφέραμε και προχωροῦμε στὸ δεύτερο θεμέλιο τοῦ γραπτοῦ λόγου, ἤτοι στὴν ἐκμάθηση τῶν συμβόλων, στὴν ὀρθὴ γραφὴ και στὴν ὀρθὴ ἀνάγνωσή τους. Ἐδῶ γεννᾶται τὸ ἐρώτημα πῶς πρέπει να διδάξουμε τὴν πρώτη ἀνάγνωση και γραφὴ, γιατί ἡ ἐκλογὴ τῆς μεθόδου παίζει σπουδαῖο ρόλο. Θὰ μπορούσαμε να εἴμαστε περισσότερο κατηγορηματικοὶ στὸ σημεῖο αὐτὸ ἂν οἱ ἔρευνες εἶχαν ἐπεκταθῆ και στὴν ἐλληνικὴ γλῶσσα. Δυστυχῶς, παρόμοια ἔρευνα δὲν ἔχει ὑποπέσει στὴν ἀντίληψή μας. Ἐτσι θὰ βασιστοῦ-



με και πάλι στις ξένες ξρεφνες και στη θεωρητική βάση της μεθόδου. Οί πειραματισμοί και οί παρατηρήσεις λοιπόν έδειξαν ότι για τους δυσλεξικούς, τών όποιών ή διαταραχή διεγνώσθη έγκαίρως, ή όλική μέθοδος είναι περισσότερο αποτελεσματική. Έπειδή άκριβώς υπάρχει σ' αυτούς ή δυσκολία αναλύσεως τών έρεθισμάτων, περισσότερο από κάθε άλλον αντιλαμβάνονται τις λέξεις και τις φράσεις σαν ένα άδιαίρετο σύνολο. Δέν έχουν την ικανότητα να διακρίνουν τὰ επί μέρους στοιχεία και τις μεταξύ τών στοιχείων αυτών σχέσεις. Η θεραπεία που εφαρμόζουμε αποσκοπεί άκριβώς στο να δώσει αυτές τις βάσεις στον μαθητή που παρουσιάζει τις διαταραχές. Η αντίληψη τών στοιχείων και οί μεταξύ των σχέσεις είναι άκριβώς αυτό που λείπει από τον μαθητή αυτόν. Πώς λοιπόν θα στηρίξουμε την εργασία μας επάνω σε δεδομένα που δέν υπάρχουν; Μπορούμε ποτέ να λύσουμε ένα πρόβλημα παίρνοντας σαν δεδομένο αυτό που άκριβώς θέλουμε να αποδείξουμε; Οί ψυχολογικές βάσεις της όλικής μεθόδου βοηθούν πολύ στην περίπτωση μας. Ο τρόπος της εργασίας είναι γνωστός στους περισσότερους σχεδόν δασκάλους. Οποιαδήποτε παραλλαγή της μεθόδου κι αν μεταχειρισθούμε, θα καταλήξουμε σιγά — σιγά στον επιδιωκόμενο σκοπό, στην ανάλυση δηλ. του όλου στα στοιχεία του.

Όταν ό μαθητής αποκτήσει σε ικανοποιητικό βαθμό την ικανότητα αναλύσεως τών έρεθισμάτων, προχωρούμε στην συστηματική εκμάθηση τών γραμμάτων. Προτιμότερο είναι να αρχίσουμε από τὰ φωνήεντα. Κατά την φάση αυτή της εργασίας, είναι απαραίτητο να τηρήσουμε ώρισμένες βασικές αρχές. Έν πρώτοις αποφεύγουμε να διδάξουμε ταυτοχρόνως δύο ή περισσότερα γράμματα που μοιάζουν όπτικώς ή άκουστικώς. Εύκολα μπορούμε να καταλάβουμε τὸ γιατί, αν σκεφθούμε ότι ένα από τὰ ούσιώδη συμπτώματα της δυσλεξίας είναι άκριβώς τὸ ότι ό μαθητής συγχέει τὰ γράμματα αυτά. Η ανάγνωση και ή γραφή τών γραμμάτων διδάσκονται ταυτοχρόνως. Ακολουθούμε πιστά την αρχή αυτή και σ' όλόκληρη την μετέπειτα εργασία. Δέν προχωρούμε ποτέ στην διδασκαλία νέων γραμμάτων αν δέν βεβαιωθούμε ότι τὰ προηγούμενα έχουν πλήρως κατανοηθῆ και αποτελούν ήδη κτῆμα του μαθητού. Τὸ ίδιο ισχύει και για κάθε τι που διδάσκουμε στο μαθητή μας. Ποτέ δέν προχωρούμε στο νέο αν τὸ παλαιό δέν έχει έμπεδωθῆ. Κατά την γραφή ό μαθητής εργάζεται μόνος και γράφει επάνω σε λεία επιφάνεια. Ούτε τον οδηγούμε με τὸ χέρι μας, ούτε χαράσσουμε αυλάκια, επάνω στα όποια θα κινηθῆ. Είναι προτιμότερο να αποφεύγουμε τέτοιου είδους βοήθεια. Έξαιρέση θα γίνη μόνο σε πολύ δύσκολες περιπτώσεις. Την βοήθεια όμως τότε θα την δώσει μόνο ό ειδικός και όχι άλλα βοηθητικά μέσα.

Κάτι που ίσως φανῆ παράξενο: Πρέπει να διδάξουμε πρώτα όλα τὰ γράμματα και μετά να προχωρήσουμε στις συλλαβές, τις λέξεις και τις προτάσεις. Σε κάθε άλλη περίπτωση, ή διαδικασία αυτή θα ήτο καθαρὸς παραλογισμός. Θα έσήμαινε στροφή προς τὰ πίσω, άγνοια τών στοιχειωδών κανόνων της διδακτικής. Στην περίπτωση όμως της δυσλεξίας αποτελεί κανόνα. Όσο άπίθανη εκ πρώτης όψεως και αν παρουσιάζεται ή αρχή αυτή, δέν είναι δύσκολο να αντιληφθούμε την ορθότητά της. Αρκεί και πάλι να σκεφθούμε ότι στη βάση της διαταραχής υπάρχει ή δυσχε-

ρεια ἀναλύσεως τῶν ἐρεθισμάτων (ὀπτικῶν ἢ ἀκουστικῶν). Γιὰ νὰ ἀρθῇ ἡ δυσχέρεια αὐτή, γιὰ νὰ καταπολεμήσουμε δηλ. τὴν αἰτία, πρέπει νὰ ἀσκήσουμε τὸ μαθητὴ στὸ νὰ διακρίνῃ τὰ στοιχεῖα ποὺ συνθέτουν τὸ γραπτὸ λόγο. Ἐξ ἄλλου ἄς μὴ λησμονοῦμε ὅτι στὴν πραγματικότητα ὁ ὄγκος τῆς ἐργασίας αὐτῆς (ἐκμάθηση τῶν συμβόλων) δὲν εἶναι καὶ τόσο μεγάλος ὅσο ἐκ πρώτης ὄψεως φαίνεται. Ἡ δυσλεξία ἀποκαλύπτεται συνήθως κατὰ τὴ διάρκεια τῆς σχολικῆς φοιτήσεως. Αὐτὸ σημαίνει ὅτι, ὡς τὴ στιγμή ἐκείνη, ὁ μαθητὴς μέσα στὰ πλαίσια τῆς τάξεως ἔχει ἤδη διδαχθῆ ἀνάγνωση γραμμάτων καὶ συλλαβῶν ἐπὶ ἀρκετοὺς μῆνες. Ἐλαβε μέρος στὶς ἀσκήσεις, προχώρησε ὡς ἓνα σημεῖο καὶ κάποτε ὁ δάσκαλός του παρατήρησε ὅτι κάτι δὲν πηγαίνει καλά, ὅποτε ἡ ἐξέταση ἀπεκάλυψε τὴν διαταραχὴ. Ἐπομένως ἔχει ἤδη διδαχθῆ ὅλα τὰ γράμματα καὶ ἴσως γνωρίζει τὰ περισσότερα ἀπὸ αὐτά. Σὲ μᾶς ἀπομένει νὰ ἐμπεδώσουμε τὶς γνώσεις του αὐτὲς καὶ νὰ τοῦ διδάξουμε συστηματικὰ ὅσα γράμματα δὲν ἔμαθε ἀπὸ σχολεῖο.

Τὰ σημεῖα τονισμοῦ, στίξεως κ.λ.π., διδάσκονται κατὰ τὴ φάση τῆς διδασκαλίας τῶν λέξεων καὶ προτάσεων. Κατὰ τὸ στάδιο αὐτὸ τῆς ἐργασίας ἀρχίζουμε ἀπὸ λέξεις ποὺ δὲν παρουσιάζουν μεγάλη ἀναγνωστικὴ δυσχέρεια. Μονοσύλλαβες ἢ δι-σύλλαβες λέξεις μὲ εὐκόλα γράμματα, μὲ ὄχι πολλὰ σύμφωνα θὰ συνθέσουν τὶς πρώτες μας ἀσκήσεις. Σιγὰ --- σιγὰ ἀρχίζουμε νὰ παρουσιάζουμε συλλαβὲς ἢ λέξεις κάπως δυσκολότερες, προτιμοῦμε δὲ ἐκείνες, στὶς ὁποῖες κατὰ τὴν ἐξέταση εἶχε προσκρούσει ὁ μαθητὴς. Οἱ περιπτώσεις αὐτὲς τῶν σφαλμάτων εἰσάγονται προοδευτικῶς, ἢ μίᾳ μετὰ τὴν κατανόηση τῆς προηγουμένης. Ὑστερα οἱ ἀσκήσεις μας ἀρχίζουν νὰ περιλαμβάνουν λέξεις στὶς ὁποῖες ὑπάρχουν πιθανότητες νὰ κἀνῃ σφάλματα ὁ μαθητὴς. Ὅλες οἱ πιθανὲς δυσχέρειες περιλαμβάνονται μέσα σὲ κείμενα, εὐκόλα κατὰ τὰ ἄλλα. Ἐδῶ χρειάζεται πρόβλεψη καὶ φαντασία. Ἐπιμένουμε σχολαστικὰ στὴν πλήρη κατανόηση τοῦ κειμένου. Ὁ τόνος τῆς φωνῆς πρέπει νὰ εἶναι ὁ ὀρθὸς καὶ νὰ τηροῦνται τὰ σημεῖα στίξεως. Ζητοῦμε πάντοτε ἀπὸ τὸν μαθητὴ νὰ αἰτιολογῇ τὶς ἐνέργειές του. Νὰ ἐξηγῇ γιατί ἤρρωσε τὴ φωνή του σ' αὐτὴ τὴ συλλαβή, γιατί σταμάτησε ἐκεῖ κ.λ.π. Ἀφοῦ διαβάσῃ σωστὰ τὸ κείμενο, τοῦ ζητοῦμε νὰ ἀποδώσῃ τὴν ἔννοια τῆς κάθε φράσεως καὶ ὁλοκλήρου τοῦ κειμένου καθὼς καὶ νὰ ἐρμηνεύσῃ τὶς λέξεις. Σκοπὸς μας δὲν εἶναι μόνον νὰ τοῦ διδάξουμε μηχανικὴ ἀνάγνωση. Πρέπει νὰ συνειθίσῃ νὰ κατανοῇ τὰ κείμενα τὴν ὥρα ποὺ τὰ διαβάσει.

Ἐνα ἄλλο φαινόμενο ποὺ εἶναι δυνατόν νὰ παρατηρηθῇ κατὰ τὴ διάρκεια τῆς ἀναγνώσεως εἶναι τὸ ἐξῆς: Ὁ μαθητὴς δυσκολεύεται νὰ ἀκολουθήσῃ σταθερὰ τὴν κατεύθυνση ἐξ ἀριστερῶν πρὸς τὰ δεξιὰ καὶ ἐκ τῶν ἄνω πρὸς τὰ κάτω. Συμβαίνει δηλ., παρὰ τὶς προσπάθειες ποὺ καταβάλλει καὶ παρὰ τὶς ἀσκήσεις στὶς ὁποῖες ἔχει ὑποβληθῆ, νὰ προσκολλᾶται σὲ μίᾳ λέξει ἢ ἀντίθετα νὰ ὑπερπηδᾷ ὠρισμένες λέξεις ἢ γραμμές. Στὴν περίπτωσιν αὐτὴ ἐπιβάλλεται νὰ χρησιμοποιηθῇ ἓνα εἰδικὸ κάλυμα ποὺ ἐφαρμόζεται σὲ ἓνα τμήμα τοῦ κειμένου. Τὸ κάλυμα αὐτὸ ἀναγκάζει τὸν μαθητὴ νὰ προχωρῇ ἀπὸ τὴ μίᾳ λέξει στὴν ἄλλη σύμφωνα μὲ ὠρισμένο ρυθμὸ καὶ τὸν ἐμποδίζει νὰ ὑπερπηδᾷ λέξεις ἢ σειρές. Ὅταν τὰ σφάλματα αὐτοῦ τοῦ εἴδους περιορισθοῦν σημαντικὰ, τὸ κάλυμα δὲν χρησιμοποιεῖται πλέον.

Ἐτονίσθη ὅτι ὁ μαθητὴς πρέπει πάντοτε νὰ ἀποδίδῃ τὴν ἔννοια τοῦ κειμένου. Ἡ κατανόηση καὶ ἡ ἀπόδοση δὲν θὰ περιορίζεται μόνο στὸ οὐσιῶδες. Εἶναι ἀπαραίτητο νὰ ἐπεκτείνεται σὲ ὅλες τὶς λεπτομέρειες τοῦ κειμένου, ἀκόμη καὶ στὶς πιὸ ἀσήμαντες. Ἐπαναλαμβάνουμε ὅτι ἡ βασικὴ ἀδυναμία τοῦ μαθητοῦ εἶναι ἡ δυσχέρεια ἀναλύσεως τῶν ἐρεθισμάτων. Ἐπομένως, γιὰ νὰ φθάσουμε στὸν ἀντικειμενικό μας σκοπὸ, στὴν αὐτοματοποίηση δηλ. τῶν μηχανισμῶν τῆς ἀναγνώσεως καὶ γραφῆς, εἴμαστε ὑποχρεωμένοι νὰ περάσουμε ἀπὸ ἓνα ἄλλο στάδιο, πολὺ σπουδαῖο γιὰ τὴν περίπτωσή μας, ἥτοι ἀπὸ τὴν ἀσκήσιν τῆς ἱκανότητος ποὺ λείπει ἀπὸ τὸν μαθητὴ. Εἶναι εὐκόλο νὰ ἀντιληφθῇ κανεὶς πόσο χρήσιμη εἶναι στὴν περίπτωσι αὐτὴ ἡ παρακολούθησι ὅλων τῶν λεπτομερειῶν τοῦ κειμένου.

Ὁ μαθητὴς ποὺ παρουσιάζει διαταραχὰς τοῦ γραπτοῦ λόγου δυσκολεύεται στὴν ἀπομνημόνευσι τῶν κειμένων. Σὲ προηγούμενη παράγραφο ἐξηγήσαμε τοὺς λόγους. Παρ' ὅλη ὅμως τὴν ἀδυναμίαν τοῦ αὐτοῦ εἶναι ὑποχρεωμένος νὰ ἀπομνημονεύσῃ τόσο τὰ σύμβολα ὅσο καὶ ἓνα πλῆθος σχολικῶν γνώσεων. Στὴν περίπτωσίν του, γιὰ νὰ συγκρατήσῃ κάθε τι τὸ νέο ποὺ μαθαίνει, πρέπει νὰ τὸ ἐφαρμόσῃ πολλές φορὲς καὶ σὲ σύντομο σχετικῶς χρονικὸ διάστημα. Ἐνας ὀρθογραφικὸς κανόνας π.χ. γιὰ νὰ κατανοηθῇ καὶ νὰ γίνῃ κτῆμα ἑνὸς τέτοιου μαθητοῦ, πρέπει νὰ ἐφαρμοσθῇ σὲ πλῆθος ἀσκήσεων, οἱ ὁποῖες χρονικῶς νὰ μὴν ἀπέχουν καὶ πολὺ. Τὸ ἴδιο ἰσχύει καὶ γιὰ κάθε νέα ἔννοια ποὺ μαθαίνει. Ἐκτὸς ὅμως ἀπὸ τὴν ἀρχὴ αὐτὴ τῆς συνεχοῦς καὶ συχνῆς ἐφαρμογῆς, συχνὰς πρέπει νὰ εἶναι καὶ οἱ ἐπαναλήψεις τῶν διδαχθέντων. Γιὰ τὴν κλιμάκωσι τῶν ἐπαναλήψεων ἰσχύουν οἱ γενικοὶ κανόνες τῆς διδακτικῆς, μὲ τὴν διαφορὰ ὅτι τὰ μεταξὺ τῶν ἐπαναλήψεων διαστήματα εἶναι σχετικῶς συντομώτερα, ὁ δὲ μαθητὴς δὲν προειδοποιεῖται.

Γιὰ νὰ ἐπιτύχουν οἱ προσπάθειές μας, εἶναι ἀπαραίτητη ἡ ἐνεργὸς συμμετοχὴ τοῦ μαθητοῦ. Ὁ μαθητὴς μας πρέπει νὰ κατανοήσῃ τὴν ἀνάγκη τῶν συναντήσεων αὐτῶν, νὰ καταλάβῃ ποῦ ἀποβλέπουν, νὰ γνωρίσῃ τί εἶναι δυνατόν νὰ ἀναμένῃ ἀπὸ τὴν συνεργασίαν, ποῖο εἶναι τὸ σχέδιον ἐργασίας. Συχνὰ θὰ χρειασθῇ νὰ τοῦ ἐξηγήσουμε καὶ τὸ σκοπὸ τῆς καθῆ ἀσκήσεως, ἰδίως ὅταν ἡ ἐπιμονὴ μας σὲ πράγματα ποὺ ἔχει τὴν ἐντύπωσιν πὼς τὰ γνωρίζει ἀρχίζει νὰ τοῦ γίνεται ἀνιαρὴ. Κατὰ διαστήματα, τοῦ δίνουμε τὴν εὐκαιρίαν νὰ διαπιστώσῃ τὶς προόδους ποὺ ἔχει πραγματοποιήσει. Ἐν τούτοις πρέπει νὰ εἴμαστε φειδωλοὶ στοὺς ἐπαίνους.

Δὲν θὰ ἀναφερθοῦμε σὲ ἀρχὰς γενικοῦ κύρους, ὅπως ἡ προσαρμογὴ τῶν ἀσκήσεων στὰ διαφέροντα καὶ τὴν πνευματικὴ ὀριμότητα τοῦ μαθητοῦ, ἡ ἑναρξὴ ἀπὸ τὰ ἀπλούστερα κ.λ.π. Ἐννοεῖται ὅτι οἱ βασικὲς ἀρχὰς τῆς γενικῆς διδακτικῆς ἐφαρμόζονται καὶ ἐπὶ τοῦ προκειμένου.

Τέλος, εἶναι ἀπαραίτητο νὰ τηροῦμε λεπτομερὲς ἡμερολόγιον ἐργασίας καθὼς καὶ εἰδικὸν τετράδιον σφαλμάτων, βάσει τοῦ ὁποῖου προχωροῦμε στὴν συστηματικὴν καὶ τὸν προγραμματισμὸν τοῦ ἔργου μας.

Παρὰ τὸ γεγονὸς ὅτι ἡ ἀρχὴ τῆς δυσλεξίας δὲν ἔχει πλήρως διευκρινισθῇ, ἂν στηριχθοῦμε στὰ ὅσα ἔχουμε ἐκθέσει καὶ τηρήσουμε πιστὰ τὶς ἀρχὰς ποὺ ἀναπτύξαμε, μᾶς παρέχεται ἡ εὐκαιρία νὰ ἐκπονήσουμε ἓνα κατάλληλον ἀναλυτικὸν πρόγραμ-



μα και ένα αρκετά εύκαμπτο σχέδιο εργασίας, πράγματα που θα μας επιτρέψουν να αντιμετωπίσουμε την διαταραχή με μεγάλες πιθανότητες επιτυχίας. "Ας ελπίσουμε ότι η πρόοδος της νευροφυσιολογίας θα επιτρέψει στο μέλλον την πλήρη διαλεύκανση των αιτίων της δυσλεξίας και θα οδηγήσει στην εκπόνηση αρτιωτέρων και ταχύτερων μεθόδων θεραπείας.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- K. ΚΑΛΑΝΤΖΗ : Οί διαταραχές του λόγου.  
ENFANCE : No. 2 τοῦ 1954 καὶ No. 2 τοῦ 1954.  
ANNEE PSYCHOLOGIQUE : No. τοῦ 1952 καὶ No. 2 τοῦ 1953.  
BOREL - MAISONNY : Langue oral et écrit. 1960.  
OMBRENADE : Etudes sur la dyslexie. 1954.  
MICHAND : Psychiatrie infantine, 1953.

## ΣΥΣΤΑΣΗ

Ἡ συντακτικὴ ἐπιτροπὴ τοῦ περιοδικοῦ, παρακαλεῖ θερμότερα τοὺς ἐκλεκτοὺς συνεργάτες του νὰ προσέξουν τὰ παρακάτω σημεία :

— Τὰ «χειρόγραφα» ποὺ στέλνουν νὰ εἶναι γραμμένα μόνο πάνω στὴ μιὰ ὄψη τοῦ χαρτιοῦ καὶ ἂν εἶναι δυνατόν, δακτυλογραφημένα.

— Συνεργασίες ποὺ δημοσιεύονται γιὰ πρώτη φορὰ σὲ ἄλλα περιοδικά, δὲν θὰ ἐγκρίνονται ἀπὸ τὴ συντακτικὴ ἐπιτροπὴ γιὰ δημοσίευσιν, στὸ περιοδικό μας.

— Παρακαλεῖ τοὺς συνεργάτες τοῦ περιοδικοῦ, ποὺ γράφουν τὶς συνεργασίες τους στὴ Δημοτικὴ γλῶσσα, νὰ τηροῦν τὶς σχετικὲς ὁδηγίες σωστῆς χρήσης τῆς Δημοτικῆς, ποὺ κυκλοφόρησαν τελευταῖα ἀπὸ τὸ περιοδικὸ «Νέα Οἰκονομία», σὲ χωριστὸ φυλλάδιο.

— Συνεργασίες, σχετικὰ μὲ τὴν πρακτικὴ δουλειὰ τοῦ σχολείου — διδακτικοὶ πειραματισμοί, κ.λ.π. θὰ εἶναι ἰδιαίτερα εὐπρόσδεκτες στὸ περιοδικό.



# ΑΒΒÈ DE L' ΕΡÈÈ Ο ΘΕΜΕΛΙΩΤΗΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΤΩΝ ΚΩΦΑΛΛΩΝ

Ύπο ΒΑΣ. Ι. ΛΑΖΑΝΑ

## Ι. Η ΖΩΗ ΤΟΥ

Ὁ Αββὲ Λε Ν' Ἐπέε (Charles-Michel de L' epee) γεννήθηκε στὶς Βερσαλλίες τὸ 1712. Στὴν ἀρχὴ ἐσπούδασε θεολογία, παρὰ τὶς ἀντιρρήσεις τῶν γονέων του, ποὺ τὸν προώριζαν γιὰ τὸ δικανικὸ βῆμα. Μετὰ τὴν ἀποπεράτωση τῶν σπουδῶν ἐπεδίωξε νὰ μπεῖ στὸν ἱερατικὸ κλάδο, πρὸς τὸν ὁποῖο ἔτρεφε ἰδιαίτερη κλίση. Ἀλλὰ γιὰ νὰ γίνει δεκτὸς ἔπρεπε προηγουμένως νὰ ὑπογράψει δυὸ ὁμολογίες ποὺ εἶχαν καθιερωθεῖ ἀπὸ τὸν Πάπα Ἀλέξανδρο τὸν VII καὶ μὲ τὶς ὁποῖες ἀποκηρυσσόταν ἡ «αἰρετικὴ» διδασκαλία τοῦ Jansenismus. Ὁ Ἐπέε ἐδίστασε καὶ τελικῶς ἀρνήθηκε νὰ ὑπογράψει γιὰτὶ ἤδη εἶχε προσανατολισθεῖ πρὸς τὴ διδασκαλία αὐτή: «ποὺ στὴ γαλλικὴ ἐκκλησία τὸν 17ον αἰῶνα καὶ στὶς ἀρχές τοῦ 18ου ἔγινε ἀφορμὴ μεγάλων ἐσωτερικῶν διενέξεων ὁ Jansenismus ἀνάπτυξε καὶ ὄξυνε τὴ διδασκαλία τοῦ Ἱεροῦ Αὐγουστίνου γιὰ τὸ προπατορικὸ ἁμάρτημα, γιὰ τὴν ἐλευθερία καὶ τὴ Χάρη καὶ πῆρε θέση στὸ πλευρὸ τοῦ Καλβιανισμοῦ, ἰδίως μὲ τὴ διδασκαλία του γιὰ τὴν προκαθορισμένη πορεία τοῦ κόσμου» (Βιβλ. 2, ΣΡ. 1789).

Μὲ πικρία ἐστράφη τότε ὁ Ἐπέε πρὸς τὰ νομικὰ καὶ μετὰ τὴν ἀποπεράτωση τῶν νέων σπουδῶν του ὀρκίσθηκε δικηγόρος, πρὸς μεγάλη χαρὰ τῆς οἰκογενείας του ποὺ εἶχε ἀναδείξει πολλοὺς θεράποντες τῆς Θέμιδος. Παρ' ὅλες ὅμως τὶς ἐπιτυχίες του δὲν ἔπαυσε νὰ νοσταλγεῖ τὶς θεολογικὰς σπουδὰς καὶ τὸ λειτούργημα τοῦ κληρικοῦ καὶ τελικὰ ὁ Βοσσουετ, ἀντιπρὸς τοῦ μεγάλου ἐκκλησιαστικοῦ ρήτορα Βοσσουετ, τοῦ παρεχώρησε τὴν ἄδεια νὰ διδάσκει τὸ Εὐαγγέλιον στὴν ἐπισκοπὴ του (Κανονισατ). Ὁ Ἐπέε ἀφιερώθηκε μὲ πάθος στὸ κήρυγμα τοῦ θείου λόγου ἕως ὅτου ὁ Βοσσουετ ἀναγκάσθηκε νὰ τοῦ ἀφαιρέσει τὴν ἄδεια· αὐτὸ ὀφείλεται καὶ πάλι στὶς ἰδέες τοῦ Jansenismus τὶς ὁποῖες ὁ Ἐπέε δὲν ἐννοοῦσε νὰ ἀπαρνηθεῖ.

Ἀφοῦ ἐγκατέλειψε τὴ θέση τοῦ ἱερέα, ἄρχισε νὰ ἐξασκεῖ τὸ ἐπάγγελμα τοῦ οἰχοδιδασκάλου γιὰ νὰ ἐξασφαλίσει τὰ πρὸς τὸ ζῆν. Τότε, (πρὸ 1760) συνέβη τὸ ἀξιομνημόνευτο ἐκεῖνο περιστατικόν, τὸ ὁποῖο ἔμελε νὰ τὸν λαμπρύνει καὶ νὰ τὸν ὑψώσει στὸ βῆμα τοῦ εὐεργέτη τῆς ἀνθρωπότητος. Συνέβη συγκεκριμένα τὸ ἐξῆς, ὅπως ἀναφέρει ὁ βιογράφος του, ὁ Berthier: Μία μέρα γιὰ νὰ συναντήσῃ τὸν φίλον του κληρικὸ Venin, ἐπισκέφθηκε τὸ σπίτι ὅπου ὁ τελευταῖος παρέδιδε μαθήματα σὲ δυὸ κορίτσια. Ὁ Ἐπέε περιμένε στὸν προθάλαμον τὴν ἄφιξιν τοῦ φίλου του



καὶ ταυτόχρονα παρακολουθοῦσε τὰ δυὸ κορίτσια ποὺ ἔπλεκαν. Τοῦ ἔκανε μεγάλη ἐντύπωση ὁ ζῆλος μὲ τὸν ὁποῖο εἶχαν προσηλωθεῖ στὸ ἐργόχειρο καὶ κάποια στιγμή τοὺς ἀπευθύνει τὸ λόγο. Ἄλλὰ ποιά ἢ κατάπληξή του! Λέν ἔλαβε ἀπάντηση. Πλησιάζει τότε καὶ μὲ γλυκύτητα ἐπαναλαμβάνει τὴν ἐρώτηση. Ἄλλὰ καὶ πάλι ἐστάθη ἀδύνατο νὰ λάβῃ ἀπάντηση. Ἐβεβαιώθηκε πλέον ὅτι πρόκειται γιὰ κωφάλαλα κορίτσια. Ἀργότερα, ὅταν συναντήθηκε μὲ τὸν Venin τὸν ρώτησε σχετικά μὲ τὸν τρόπο μὲ τὸν ὁποῖο ἐδίδασκε τὰ ἀτυχῆ αὐτὰ πλάσματα καὶ ἔδειξε μεγάλο ἐνδιαφέρον ὅταν ὁ φίλος του τοῦ ἐξήγησε τὴ μέθοδό του. Ὁ Venin ὁ ὁποῖος ἦταν καὶ πολυάσχολος καὶ ἡλικιωμένος πρότεινε τότε στὸν Ἐπέε νὰ συνεχίσει τὴ διδασκαλία καὶ νὰ τελειοποιήσει τὴ μέθοδό του. Ὁ Ἀββὲ Δὲ Λ' Ἐπέε δέχθηκε μὲ προθυμία. Ὁ ἴδιος γράφει σχετικά «Ὁ οἶκος μου διεγέρθηκε, γιατί φοβήθηκα μήπως αὐτὰ τὰ παιδιά ζήσουν καὶ πεθάνουν χωρὶς νὰ μυηθοῦν στὰ δόγματα τῆς θρησκείας, ἂν δὲν ὑπῆρχε κάποιος τρόπος γιὰ νὰ τὰ διαπαιδαγωγῆσει κανεὶς. Ἐδέχθηκα λοιπὸν νὰ τὰ ἀναλάβω καὶ νὰ κάνω γιὰ χάρη τους ὅ,τι μοῦ ἦταν δυνατό». (Βιβλ. 1, σελ. 108).

Αὐτὴ ἦταν ἡ ἀφετηρία. Σιγά-σιγά οἱ μαθητὲς αὐξάνουν καὶ φτάνουν στοὺς 30, διαφόρων ἡλικιῶν θέβαια. Προέρχονταν κυρίως ἀπὸ λαϊκὰ στρώματα καὶ ἐπισκέπτονταν τὸν Ἐπέε στὸ σπίτι του δυὸ φορές τὴν ἐβδομάδα. Αὐτὰ κυρίως τὰ φτωχὰ παιδιά εἶναι ποὺ δέχεται μὲ εὐχαρίστηση. Ὅσον ἀφορᾷ ἐκεῖνα ποὺ προέρχονται ἀπὸ πλούσιες οἰκογένειες, τὰ ἀνέχεται ἀπλῶς. Εἶχαν οἱ γονεῖς των — ἔλεγε — ἄρκετὰ χρήματα ὥστε νὰ μποροῦν νὰ ἐξασφαλίσουν δάσκαλο γιὰ τὰ παιδιά τους.

Μὲ τὸν καιρὸ ἡ φήμη του ἀπλώνεται ἀκόμη περισσότερο. Τὸ σπίτι του ἦταν ἀκατάλληλο πλέον γιὰ Σχολεῖο. Ἰδρύει λοιπὸν τὸ 1760 τὸ πρῶτο δημόσιο Σχολεῖο κωφάλαλων, τὸ ὁποῖον δὲν ἄργησε νὰ περιβληθεῖ μὲ αἴγλη καὶ νὰ γίνῃ γνωστὸ καὶ πέρα ἀπὸ τὰ ὅρια τῆς Γαλλίας. Διάσημοι διανοούμενοι τῆς ἐποχῆς, ὑπουργοί, ἡγεμόνες ἐπισκέπτονται τὸ Σχολεῖο του καὶ ζητοῦν νὰ γνωρίσουν τόσο τὸν ἴδιο, ὅσο καὶ τὴ μέθοδο ποὺ ἐφαρμόζει. Ὅλοι εἶναι εὐπροσδεκτοὶ ἀπὸ τὸν Ἐπέε. Πρόθυμος πάντοτε εἶναι ἕτοιμος νὰ ἀποκαλύψῃ τὴν μέθοδό του σ' ὁποιονδήποτε ἐνδιαφέρεται. Λέν τὴν κρατεῖ μυστικὴ ὅπως συνέβαινε μὲ πολλοὺς παιδαγωγούς, τόσο στὴν ἐποχὴ του ὅσο καὶ ἀργότερα.

Ἄλλὰ ἡ φήμη τοῦ Ἀββὲ Δὲ Λ' Ἐπέε δὲν ἀφείλεται ἀποκλειστικὰ καὶ μόνο στὴ μέθοδό του. Ὀφείλεται καὶ στὸν ἀνθρωπισμὸ καὶ στὴν ἀνιδιοτέλεια, ποὺ τὸν διέκρινε. Ὅχι μόνο δὲν εἰσέπραττε χρήματα ἀπὸ τοὺς γονεῖς τῶν μαθητῶν του, ἀλλὰ καὶ διέθετε ἀπὸ τὸ ἰσχνὸ βαλάντιό του γιὰ τὴ συντήρηση τοῦ σχολείου του. Κι' ὅταν ἐξαντλήθηκε ἡ μικρὴ περιουσία του τότε ἐστράφη πρὸς τὶς προσωπικότητες τῆς ἐποχῆς του οἱ ὁποῖοι καὶ τὸν συνέτρεξαν στὸ ἔργο του. Ἀπὸ τὸ 1785 ἄρχισε καὶ τὸ ἴδιο τὸ Κράτος νὰ τὸν ἐνισχύει καὶ νὰ τοῦ παραχωρεῖ μάλιστα καὶ τοὺς ἀπαιτούμενους χώρους γιὰ τὴ στέγαση τοῦ Σχολείου του. Ἡ ἐπιθυμία του ὅμως νὰ κρατικοποιηθεῖ ἐντελῶς τὸ Σχολεῖο του δὲν θὰ πραγματοποιηθεῖ παρὰ μόνο μετὰ τὸν θάνατό του. Αὐτὸ θὰ γίνῃ τὸ 1791 στὶς ἡμέρες τοῦ διαδόχου του,

Ὁ Ἀββὲ Δὲ Λ' Ἐπέε πέθανε τὸ 1789. Ἡ ζωὴ καὶ τὸ ἔργο του ἐνέπνευσαν πολλοὺς ποιητὲς, μυθιστοριογράφους, θεατρικοὺς συγγραφεῖς καὶ καλλιτέχνες. Ἀναφέρουμε τὸ ἔργο τοῦ Ἀλφρέντ ντε Μυσσέ: Ριερρε Ετ Καμίλλε», τὸ θεατρικὸ ἔργο τοῦ Bro uilly καὶ τὸν ἀδριάντα ποὺ φιλοτέχνησε ὁ κωφάλαλος γλύπτης Μαρτιν καὶ ποὺ στολίζει ἀκόμη καὶ σήμερα τὸ Σχολεῖο ποὺ ἴδρυσε στὸ Παρίσι. Τέλος ἡ Ἐθνικὴ Συνέλευσις τῆς Γαλλίας τὸν τίμησε καὶ τὸν ἀναγόρευσε «Ἐνεργέτη τῆς ἀνθρωπότητας». Ὁ βουλευτὴς μάλιστα Thalarnus ἐξύμνησε τὶς ἀρετὲς καὶ ἔπλεξε τὸ ἐγκώμιο τοῦ μεγάλου πρωτοπόρου: «Ἐπάρχει κάτι ὑψηλότερο — εἶπε — ἀπὸ τὰ μνημεῖα καὶ τὶς ἐπίσημες τιμές· ὑπάρχει ἡ εὐλαβὴς λατρεία τὴν ὁποία κάθε κωφάλαλος συντηρεῖ στὴν καρδιά του γιὰ νὰ τιμῆσῃ αὐτὸν τὸν ἄνθρωπο ποὺ περιποίη-

τιμή στήν ἀνθρωπότητα». Χωρίς ἀμβολία ὁ Ἄββέ Λέ Λ' Ἐπέε εἶχε μερικούς προδρόμους. Ἀκόμη εἶναι ἀναμφίβολο ὅτι ἡ μέθοδός του βελτιώθηκε καί ἡ σύγχρονη παιδαγωγική ἔχει συνεισφέρει στήν ἔνταξη τῶν κωφάλαων στή ζωή, πού τοὺς περιβάλλει. Ὅμως ἡ δόξα γιά τήν ἀνακάλυψη καί τή γενίκευση τοῦ ἀλφαβήτου τῶν κωφάλαων ἀνήκει ὀλοκληρωτικά στόν ἔνδοξο συμπολίτη μας. Ποιός δὲν κλαίει ἀπό συγκίνηση, ὅταν ἀκούει τὶς ἀφηγήσεις σχετικά μὲ τὴν ἀγάπη του γιά τοὺς δυστυχισμένους, γιά τοὺς μικροὺς κωφάλαους; Ποιός δὲν θαυμάζει βαθειὰ τὴ φιλανθρωπία αὐτοῦ τοῦ φτωχοῦ ἀνθρώπου, τοῦ ἀποδιοπομπαίου στήν ἀρχὴ ἀπ' ὅλους; Ποιός δὲν θαυμάζει τὸ πείσμα του, πού ἐνωμένο μὲ μιὰ ἀγγελικὴ ὑπομονή, ἐθριάμβευσε τελικὰ καί ὑπερνίκησε ὅλες τὶς παγίδες, ὅλα τὰ ἐμπόδια, ὅλες τὶς προκαταλήψεις; Γεννήθηκε φτωχός, ἔζησε φτωχός, πέθανε φτωχός, ὅμως στήν ταπεινὴ στρωμνὴ ὅπου ἄφησε τὴν τελευταία του πνοή εἶχε τὸνλάχιστον τὴν ἱκανοποίηση ὅτι τὸ ἔργο του ἐθεμελιώθηκε πλέον· ἔφυγε ἀκόμη μὲ τὴν νόμιμη ὑπερηφάνεια, ὅσο μετριόφρων κι' ἂν ἦταν, ὅτι ἐδημιούργησε κατὰ τὸ ἀνέφθαρτο». (Βιβλ. 3)

## II. ΜΕΘΟΔΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Ὁ Ἐπέε χαρακτηρίζει τὴν μέθοδό του ὡς ἐντελῶς ἀντίθετη πρὸς τὴ μέθοδο τοῦ Pereira. Θὰ ξεμακραίναμε πολὺ ἂν ἐπεδιώκαμε νὰ περιγράψουμε ἀναλυτικὰ τὴ μέθοδο αὐτή. Ἄς ἀρκεστοῦμε νὰ σημειώσουμε ὅτι ὁ Pereira χρησιμοποιοῦσε κατὰ βάση τὸ δακτυλικὸ ἀλφάβητο. Ὁ Ἐπέε προσάπτει στό ἀλφάβητο αὐτὸ τὴν κατηγορία ὅτι ὀδηγεῖ τοὺς μαθητὲς σὲ μιὰ μηχανικὴ ἀνάγνωση κειμένων, χωρὶς νὰ κατανοοῦν τὸ περιεχόμενο. Γράφει συγκεκριμένα: «Ἄν ἐπισκοπήσει κανεὶς τὴ μέθοδο τῶν ὁπαδῶν τῆς δακτυλογραφίας, θὰ καταλήξει στό ἐξῆς συμπέρασμα: Μοιάζει μ' ἕνα διδάσκαλο πού ἔχει τὴν ἐντολὴ νὰ μάθει σ' ἕνα γάλλο ὅσο τὸ δυνατόν πιὸ γρήγορα τὴ γερμανικὴ γλῶσσα καί τοῦ δίνει γιά βοήθημα ἕνα βιβλίο γραμμένο ὄχι στή γαλλικὴ, ἀλλὰ στή γερμανικὴ γλῶσσα» (Βιβλ. 1, σελ. 113).

Σ' αὐτὴ τὴ μέθοδο, ὁ Ἐπέε, ἀντιπαρατάσσει τὴ γλῶσσα τῶν νευμάτων, τὴ μιμικὴ γλῶσσα. Ἐκθέτοντας τοὺς λόγους, πού τὸν ὀδήγησαν στή χρησιμοποίησιν τῆς γλώσσας αὐτῆς, γράφει τὰ ἐξῆς: «Κάθε κωφάλαος πού προσάγεται σὲ μᾶς, ἔχει ἤδη μιὰ γλῶσσα, πού τοῦ προσιδιάζει, πού εἶναι τόσο ἐκφραστικὴ, ὅσο εἶναι ἐπόμενο νὰ εἶναι μιὰ γλῶσσα φυσικὴ, πού τὴ χρησιμοποιοῦν ὅλοι οἱ ἄνθρωποι. Ἐχει ἐπιτύχει μιὰ τόση ἐπιδεξιότητα καί ἐπιτηδειότητα στή χρῆση αὐτῆς τῆς γλώσσας, ὥστε νὰ μπορεῖ νὰ συνέννοεῖται ἄνετα μὲ τὸ περιβάλλον του καί νὰ κατανοεῖ ὅλους ἐκείνους πού τὴ χρησιμοποιοῦν. Μὲ αὐτὴν ἐκφράζει τὶς ἀνάγκες του, τὶς ἐπιθυμίες του, τὶς τάσεις του, τὶς ἀμφιβολίες του, τὶς ἀνησυχίες του, τοὺς φόβους του, τὶς φροντίδες του, τὸν πόνο του κ.ο.κ. καί δὲν πλανιέται ποτὲ ὅταν τὴν χρησιμοποιοῦν καί οἱ ἄλλοι γιά νὰ ἐκφράζουν τὰ ἴδια πράγματα. Κατανοεῖ τὶς ἐντολές πού τοῦ δίνουν καί τὶς ἐκτελεῖ ἐπακριβῶς. Χωρὶς τὴ βοήθεια καμμιάς τέχνης ἔχει φθάσει στή διαμόρφωση μιᾶς ἰδιαίτερης γλώσσας, τῆς γλώσσας τῶν νευμάτων» (Βιβλ. 1, σελ. 113). Αὐτὴ λοιπὸν τὴ γλῶσσα, τὴ μητρικὴ τῶν κωφάλαων, θὰ χρησιμοποιήσῃ καί ὁ Ἐπέε γιά νὰ οἰκοδομήσῃ τὴ μέθοδό του. «Μὲ εὐκολία — λέει σ' ἄλλο σημεῖο — θὰ μποροῦσε νὰ ὀδηγήσει κανεὶς τὸν κωφάλαο μαθητὴ στοὺς σκοποὺς τῆς ἀγωγῆς, πού ἐπιδιώκει, ἐφ' ὅσον θὰ χρησιμοποιήσῃ τὴ γλῶσσα του, ἀφοῦ προηγουμένως τὴν ὑποτάξῃ στοὺς κανόνες μιᾶς σαφοῦς καί συστηματικῆς μεθόδου. Αὐτὸς εἶναι πραγματικὰ ὁ σκοπός, τὸν ὁποῖο ἐπιδιώκουμε». (Βιβλ. 1, σελ. 113)

Ἄλλὰ τὰ νεύματα μὲ τὸν πιγαῖο καί αὐθόρμητο χαρακτήρα τους δὲν μποροῦν ἀσφαλῶς νὰ ἀνταποκριθοῦν πρὸς τὶς ἐκφραστικὲς ἀνάγκες ἑνὸς ἐξελιγμένου καί



προηγμένου ανθρώπου και να φθάσουν το επίπεδο των λεκτικών συμβόλων (έναρθη γλώσσα). Δεν μπορούν συγκεκριμένα να «παραστήσουν» αφηρημένες ιδέες, λεπτές αποχρώσεις ιδεών και συναισθημάτων, γραμματικούς τύπους κ.ο.κ. Άλλα εκτός αυτού υπάρχουν πολλά νεύματα πηγαία και αυθόρμητα, τα οποία είναι πολυσήμαντα και δημιουργούν σύγχυση κατά τη χρησιμοποίησή τους. Ο Έπτε είχε υπόψη του όλα αυτά. Δεν έδίστασε όμως. Ανάπτυξε και συστηματοποίησε τα νεύματα, σέ σημείο ώστε να είναι δυνατόν να ανταποκριθούν προς τις εκφραστικές ανάγκες ενός προηγμένου ανθρώπου και να αποτεύσουν ένα «όργανο επικοινωνίας», εφάμιλλο, ως ένα σημείο τουλάχιστον, των ενάρθρων γλωσσών. Τα νεύματα αυτά που αποτεύουν και τη βάση της μεθόδου του, τα όνομασε «μεθοδικά σημεία».

Παρ' όλα αυτά ο Έπτε δεν υποτιμούσε και τη σημασία του ενάρθρου λόγου. Αντιλαμβανόταν ότι τα «μεθοδικά σημεία» καλλιεργούν βεβαίως τις πνευματικές δυνάμεις του κωφάλαλου, δεν είναι όμως επαρκή και για την προσαρμογή τους στην κοινωνική ζωή. Συγκεκριμένα εντάσσουν τον κωφάλαλο στον κύκλο των ομοιοπαθών του, δεν τον εντάσσουν όμως και στον κύκλο των ομιλών και ακονόντων ατόμων. Ο ίδιος μάλιστα έλεγε:

«Ο κόσμος δεν θα μάθει ποτέ να παίζει με τα δάκτυλά του και τα μάτια του για να έχει την ευχαρίστηση να συζητεί με κωφάλαλους. Το μοναδικό μέσο για να αποδοθούν στην κοινωνία, είναι να μάθουν ν' ακούν με τα μάτια και να εκφράζονται με λόγο έναρθη».

Δεν παραμελούσε λοιπόν ο Έπτε και τη διδασκαλία του ενάρθρου λόγου, έστω κι' αν ο χρόνος που διέθετε για τον σκοπόν αυτό δεν ήταν επαρκής, υπερφορτωμένος καθώς ήταν από μαθητές.

Πάντως είτε με τη μιμική είτε με τον έναρθη λόγο είτε συνδυάζοντας και τις δύο αυτές «γλώσσες», ο Έπτε κατόρθωσε να επιτύχει εκείνο το όποιο επεδίωκε: Να εξασφαλίσει ένα όργανο «στοιχειώδους» έστω επικοινωνίας με τους μαθητές του. Με βάση το όργανο αυτό θα μπορούσε πλέον απρόσκοπτα να προχωρήσει και να επιτύχει τους σκοπούς του, την ανάπτυξη δηλαδή των πνευματικών δυνάμεων των τροφίμων του και την αφομοίωση των απαραίτητων και θεμελιωδών γνώσεων σέ τέτοιο βαθμό ώστε να κατορθώσουν να ενταχθούν στο περιβάλλον τους, να ενταχθούν στην κοινωνία, από την όποια απομονώθηκαν εξ αιτίας της αναπηρίας τους. Και ή πραγματικότητα δεν διέψευσε τις προσδοκίες του γάλλου κληρικού. Οι μαθητές του κατόρθωναν σέ διάστημα λίγων ετών να γράφουν και να διαβάζουν, ως ένα σημείο τουλάχιστον, τη γαλλική γλώσσα, και να κατακτούν τις βασικές γνώσεις του ανθρώπου του 18ου αιώνα, ήτοι την αριθμητική, τη γεωγραφία, την ιστορία, τη φυσική, τη χημεία κ.ο.κ.

Και τώρα έπειτα από τη μικρή αυτή εισαγωγή ως παρακολουθήσουμε αναλυτικότερα τη μέθοδο διδασκαλίας του Άββε Δε Λ' Έπτε. Περιελάμβανε τα έξης στάδια: Μιμική γλώσσα, Δακτυλικό αλφάβητο, γραφή και ανάγνωση, έναρθη λόγο, και τέλος τα έγκυκλοπαιδικά μαθήματα.

1. Η Μιμική γλώσσα. Ο Άββε Δε Λ' Έπτε άρχιζε τη διδασκαλία της μιμικής γλώσσας με τα φυσικά νεύματα. Για τον τρόπο της διδασκαλίας των νευμάτων αυτών δεν είναι ανάγκη να γίνει διεξοδικός λόγος. Σημειώνουμε πάντως ότι τα νεύματα αυτά «αποδίδουν» το αντικείμενο, το φαινόμενο ή την ενέργεια κατά τρόπο άμεσο πηγαίο και αυθόρμητο και δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερα προβλήματα για να αφομοιωθούν από το μαθητή. Σημειώνουμε ακόμη ότι μπορούν να διακριθούν σέ τρεις κατηγορίες: στα ένδεικτικά, τα εικονικά και τα περιγραφικά. Τα ένδεικτικά νεύματα συνίστανται στην άπλη ένδειξη των αντικειμένων και δεν χρειάζονται ιδιαίτερη επεξήγηση. Τα εικονικά νεύματα συνίστανται στην απόδοση της



«φύσεως τῶν πραγμάτων», κατὰ τὴν ἔκφραση τοῦ Πλάτωνα. Ἔτσι ὁ ἰσπείας ἀποδίδεται μὲ μιὰ κίνηση ποῦ μιμεῖται τὸν τρόπο μὲ τὸν ὁποῖο κρατεῖ τὰ χαλινάρια, ὁ γιατρός μὲ τὴν ψαύση τοῦ σφυγμοῦ, ὁ ὁδηγὸς αὐτοκινήτου μὲ τὸν τρόπο ποῦ ὀδηγεῖ, τὸ λουλούδι μὲ τὴ μίμηση τοῦ τρόπου μὲ τὸν ὁποῖο τὸ μυρίζουμε κ.ο.κ.

Τὰ περιγραφικὰ συνίστανται στὴν περιγραφή τοῦ σχήματος τοῦ ἀντικειμένου ἢ τοῦ φαινομένου καὶ τῆς χαρακτηριστικῆς του γραμμῆς. Ἔτσι ἡ ἀστραπὴ «σημαίνεται» μὲ μιὰ τεθλασμένη γραμμή, ὁ δρόμος μὲ μιὰ εὐθεΐα, ἡ στέγη μὲ τὴ σύναψη τῶν χειρῶν κατὰ τέτοιον τρόπο, ὥστε νὰ σχηματίζον ὀξεῖα γωνία κ.ο.κ.

Τὰ νεύματα αὐτά, ὅπως σημειώσαμε ἤδη, δὲν παρουσιάζουν δυσκολίες κατὰ τὴν διδασκαλία τους. Δυσκολίες ἀντίθετα ἐμφανίζουν τὰ ἄλλα νεύματα, ποῦ ἐπινόησε ὁ Ἐπέε καὶ τὰ ὁποῖα ἀποτελοῦν τὰ κατ' ἐξοχὴν «μεθοδικὰ σημεία».

Ἀλλὰ ὁ Ἐπέε κατόρθωσε νὰ ἀντιμετωπίσει καὶ τὶς δυσκολίες αὐτές καὶ νὰ τὰ κάνει εὐληπτα καὶ σαφῆ. Ἄς παρακολουθήσουμε λοιπὸν τὸν τρόπο διδασκαλίας μερικῶν νευμάτων αὐτοῦ τοῦ «τίτου» καὶ συγκεκριμένα ἐκείνων, μὲ τὰ ὁποῖα ἀποδίδονται οἱ γραμματικὲς κατηγορίες καθὼς καὶ οἱ ἀφηρημένες ἔννοιες: ἀποκαλύπτουν ἄλλωστε καὶ τὴν «τακτικὴν» καὶ τὴ «μέθοδο», ποῦ ἀκολούθησε ὁ Ἐπέε γιὰ τὴν διαμόρφωση τῶν «μεθοδικῶν σημείων». Θὰ ἀσχοληθοῦμε κατὰ σειρά μὲ τὰ ἄρθρα, τὰ ἐπίθετα, τὰ ἀριθμητικά, τοὺς χρόνους, τὴν κλίση τῶν ρημάτων, τὶς ἀφηρημένες ἔννοιες καὶ τὰ παράγωγα:

α) Τὰ ἄρθρα, συνδέουν τὶς λέξεις, ὅπως οἱ ἀρθρώσεις τὰ ὀσῆ. Τὸ ἄρθρο λοιπὸν θὰ «σημαίνει» μὲ τὸ δεξιὸ δακτύλι ὁ ὁποῖος τείνεται κατὰ πρῶτο καὶ κατόπιν κάμπτεται. Ἀλλὰ τὰ ἄρθρα συνδέονται μὲ τὰ γένη. «Γιὰ νὰ ὑποδηλώσουμε τὸ ἀρσενικὸ γένος (ΑΕ) κάνουμε μιὰ κίνηση μὲ τὸ χέρι πρὸς τὸ καπέλλο, γιὰ τὸ θηλυκὸ γένος (ΛΑ) θὰ κάνουμε μιὰ κίνηση πρὸς τὸ αὐτί' ἐκεῖ συνήθως φτάνει ἡ κόμη ἑνὸς ἀνθρώπου, θηλυκοῦ γένους. Τὸν ἐνικὸ ἢ τὸν πληθυντικὸ τοῦ ἀποδίνουμε τείνοντας ἢ κάμπτοντας ἀπλῶς ἓνα ἢ δύο δάκτυλα» (Βιβλ. 1, σελ. 119).

β) Τὰ ἐπίθετα «σημαίνονται» ἀπὸ τὸν Ἐπέε κατὰ τὸν ἀκόλουθο τρόπο: Τὸ δεξιὸ χέρι ἀκουμπάει ἐπάνω στὸ ὀρισιερό. Αὐτὸ τὸ νεῦμα ἔχει τὴν ἐξήγησή του: Θέλει νὰ πεῖ ὅτι τὰ ἐπίθετα δὲν νοοῦνται αὐτοτελῶς, ἀλλὰ συνάπτονται μὲ τὰ οὐσιαστικά. Μὲ τὴ σύμπλεξη τῶν χειρῶν γίνεται παραστατικὴ αὐτὴ ἢ σχέση. Τὰ ἀριθμητικά, τόσο τὰ ἀπόλυτα, ὅσο καὶ τὰ τακτικά, «σημαίνονται» ὡς ἐξῆς: Ὅταν τείνουμε πρὸς τὰ ἐπάνω τρία δάκτυλα συγχρόνως ὑποδηλώνουμε τὸν ἀριθμὸ: 3· ὅταν ὁμοῦς τὰ τείνουμε πρὸς τὰ κάτω καὶ κατόπιν πρὸς τὰ ἐμπρός, τότε θέλουμε νὰ ὑποδηλώσουμε: ὁ τρίτος.

γ) Τὰ νεύματα γιὰ τὴν «σήμανση» τοῦ χρόνου εἶναι τὰ ἐξῆς: Μιὰ κίνηση τοῦ χεριοῦ πρὸς τὰ πίσω καὶ πάνω ἀπ' τὸν ὄμο ὑποδηλοῖ τὸν παρατατικό, δύο κινήσεις ἐπίσης πρὸς τὰ πίσω καὶ πάνω ἀπ' τὸν ὄμο ὑποδηλοῦν τὸν ἀόριστο, καὶ τέλος τρεῖς κινήσεις τὸν παρακείμενο. Τὰ νεύματα τὰ ὁποῖα ἐπινόησε γιὰ τὴν παράσταση τοῦ χρόνου ἀποκαλύπτουν μὲ ἓνα συγκεκριμένο παράδειγμα ποιὸι εἶναι οἱ λόγοι ποῦ ὤθησαν τὸν Ἐπέε νὰ ἐπινοήσει τὰ «μεθοδικὰ σημεία». Ὅταν ἓνας κωφάλαλος ἤθελε νὰ ὑποδηλώσει πρὸ τοῦ Ἐπέε τὴ φράση: «ἔφαγα» δὲν ἦταν δυνατό νὰ ἐνοήσει κανεὶς ἂν χρησιμοποιοῦσε παρατατικό, ἀόριστο ἢ παρακείμενο. Τὰ φυσικὰ νεύματα λοιπὸν ἦταν πολυσήμαντα καὶ ἔπρεπε νὰ «ἐπινοηθοῦν» τὰ «μεθοδικὰ σημεία» γιὰ νὰ ἀντιμετωπισθεῖ ἡ πολυσημαντότητα ἢ ἡ ἀσάφεια μερικῶν φυσικῶν νευμάτων.

δ) Ἄς ἔλθουμε τώρα στὴ διδασκαλία τῶν ρημάτων. Ὁ Ἐπέε ἀκολούθησε τὴν ἐξῆς διαδικασίαν:

Γράφει στὸν πίνακα τὸν ἐνικὸ καὶ τὸν πληθυντικὸ τοῦ ἐνεστώτος τῆς ὀριστικῆς τοῦ ρήματος, λόγου χάρη, φέρω: Ἐγὼ φέρω, ἐσὺ φέρεις, αὐτὸς (ἢ) φέρει, ἑμεῖς φέρουμε κ.ο.κ. Τοποθετεῖ ἐπάνω στὸ τραπέζι ἓνα μεγάλο βιβλίον καὶ καλεῖ τὸ νέο μαθη-

τή του να πλησιάσει. Οί άλλοι μαθητές συγκεντρώνονται γύρω από τὸν ΕΡΕΕ καὶ τὸν νέο μαθητή. Θέτει τὸν δείκτη τοῦ ἀριστεροῦ χεριοῦ ἐπάνω στὴ λέξη «ἐγώ», ἐνῶ συγχρόνως δείχνει μὲ τὸν δείκτη τοῦ δεξιοῦ τὸν ἑαυτό του (κτυπάει τὸ στήθος του). Κατόπιν θέτει τὸν δείκτη τοῦ ἀριστεροῦ χεριοῦ ἐπάνω στὴ λέξη «φέρω», παίρνει τὸ βιβλίο καὶ τὸ τοποθετεῖ διαδοχικὰ ἐπάνω στὸν ὦμο του, ἐπάνω στὴν πλάτη του, στὸ κεφάλι του. Ἐπειτα βαδίζει προσπαθώντας νὰ προκαλέσει τὴν ἐντύπωση ἐνὸς βαρεῖα φορτωμένου ἀνθρώπου. Τώρα τὸ δεύτερο πρόσωπο: «Ἐσύ φέρεις». Πλησιάζει καὶ πάλι στὸ τραπέζι θέτει τὸν δείκτη τοῦ ἀριστεροῦ χεριοῦ ἐπάνω στὴ λέξη: «Ἐσύ» καὶ συγχρόνως κτυπάει ἐλαφρὰ μὲ τὸν δείκτη τοῦ δεξιοῦ χεριοῦ τὸ στήθος τοῦ ἀρχαρίου μαθητή. Κατόπιν θέτει τὸ δάκτυλο στὴ λέξη «φέρεις», τοῦ δίνει τὸ βιβλίο καὶ τοῦ νεύει νὰ βαδίσει.

Γιὰ τὸ τρίτο πρόσωπο τοῦ ἐνικοῦ συνεχίζει ὡς ἑξῆς: θέτει τὸν δείκτη τοῦ ἀριστεροῦ χεριοῦ ἐπάνω στὴ λέξη «αὐτός», καὶ δείχνει συγχρόνως μὲ τὸν δείκτη τοῦ δεξιοῦ κάποιον ἀπὸ τοὺς μαθητές του, χωρὶς ὅμως νὰ τὸν κυττάζει. Κατόπιν θέτει τὸ δάκτυλο στὴ λέξη «φέρει» καὶ τοῦ δίνει τὸ βιβλίο χωρὶς ὅμως νὰ τὸν κυττάζει καὶ πάλι. Αὐτὸς βαδίζει ὅπως καὶ οἱ ἄλλοι προηγουμένως.

Ἀκολουθεῖ ἡ διδασκαλία τοῦ πληθυντικοῦ. Ὁ ΕΡΕΕ θέτει τὸν δείκτη τοῦ ἀριστεροῦ χεριοῦ ἐπάνω στὴ λέξη «αὐτοί» καὶ δείχνει συγχρόνως μὲ τὸν δείκτη τοῦ δεξιοῦ χεριοῦ τὸν ἑαυτό του καὶ διαδοχικὰ ὅλους τοὺς μαθητές, πὺ τὸν περιστοιχίζουν, χωρὶς νὰ ἐξαίρει κανένα.

Κατόπιν θέτει τὸ δάκτυλό του στὴ λέξη «φέρουμε», δείχνει γιὰ δεύτερη φορά καὶ πάλι τὸν ἑαυτό του καὶ ἀπὸ κοινοῦ, ὅλοι συγχρόνως, μεταφέρουν τώρα τὸ τραπέζι.

Τώρα τὸ δεύτερο πρόσωπο τοῦ πληθυντικοῦ: Ὁ ΕΡΕΕ θέτει τὸν δείκτη τοῦ ἀριστεροῦ χεριοῦ ἐπάνω στὴ λέξη «Σεῖς» καὶ δείχνει μὲ τὸν δείκτη τοῦ δεξιοῦ χεριοῦ τὸν μαθητή, πὺ βρίσκεται πρὸς τὰ ἀριστερά του. Καὶ ἐν συνεχείᾳ ὅλους τοὺς μαθητές πὺ πλαισιώνουν τὸ τραπέζι. Κατόπιν θέτει τὸ δάκτυλο στὴ λέξη: «Φέρετε», ἀποσύρεται στὸ βάθος, καὶ οἱ ἄλλοι μεταφέρουν τὸ τραπέζι.

Τέλος ἡ διδασκαλία τοῦ ρήματος κλείνει μὲ τὴν ἐπεξήγηση τοῦ τρίτου προσώπου τοῦ πληθυντικοῦ: Ὁ ΕΡΕΕ θέτει τὸν δείκτη στὴ λέξη: «αὐτοί» καὶ δείχνει μὲ τὸν ἄλλο δείκτη κατὰ σειράν ὅλους, ἐκτὸς ἀπὸ τὸν ἑαυτό του καὶ τὸν ἀρχαριο μαθητή. Κατόπιν θέτει τὸ δάκτυλο στὴ λέξη: «φέρουν», κάνει μαζί μὲ τὸν ἀρχαριο μαθητή του μερικὰ βήματα πρὸς τὰ πίσω, καὶ παρακολουθοῦν τοὺς ἄλλους πὺ μεταφέρουν τὸ τραπέζι.

Μὲ αὐτὸν ἢ μὲ παρεμφερῆ τρόπο διδάσκει ὁ ΕΡΕΕ καὶ τοὺς ἄλλους χρόνους καθὼς καὶ τὶς ἄλλες ἐγκλίσεις.

ε) Σχετικὰ μὲ τὴν διατύπωση τῶν ἀφηρημένων ἐννοιῶν ὁ ΕΡΕΕ ὑποστηρίζει ὅτι οἱ ἐννοιες αὐτὲς εἶναι δυνατὸν νὰ γίνουν περισσότερο προσιτὲς στοὺς κοφραλάλους μὲ τὰ «μεθοδικὰ σημεῖα» παρὰ στοὺς ὁμιλοῦντες καὶ τοὺς ἀκούοντες μὲ τὶς λέξεις. Φέρνει ὡς παράδειγμα τὸ ρῆμα: πιστεύω. Γιὰ νὰ ἐπινοήσῃ τὰ κατάλληλα «μεθοδικὰ σημεῖα» ἀναλύει προηγουμένως τὸ περιεχόμενο τοῦ ρήματος: «Πιστεύω» σημαίνει: ἀποδέχομαι καὶ μὲ τὸ νοῦ καὶ μὲ τὸ συναίσθημα ὅτι ὑπάρχει κάτι, ἔστω κι' ἂν δὲν τὸ ἔχω ἰδεῖ. Ἐπινοεῖ λοιπὸν τὰ ἑξῆς κατὰ σειράν «μεθοδικὰ σημεῖα» γιὰ τὴ «σήμανση» τοῦ ρήματος.

Ἀρχίζει μὲ τὸ «μεθοδικὸ σημεῖο» μὲ τὸ ὁποῖο ὑποδηλώνεται τὸ πρῶτο πρόσωπο, δείχνει δηλαδή μὲ τὸν δείκτη τοῦ δεξιοῦ χεριοῦ τὸ στήθος του. Κατόπιν θέτει τὸν δείκτη στὸ μέτωπο — τὴν ἕδρα τοῦ πνεύματος — καὶ κάνει τὸ «σημεῖο»: ναί. (\*) Ἐ-

\* Ὑψώνει ἐλαφρὰ τὸ κεφάλι. Τὸ ἀντίθετο κάνει γιὰ νὰ ὑποδηλώσει τό : «ναί».

πειτα θέτει τὸ δείκτη στὸ τμήμα ἐκεῖνο τοῦ σώματος πὸ θεωρεῖται μεταφορικὰ ἢ ἔδρα τοῦ συναισθήματος --- δηλαδή στὴν καρδιά --- καὶ κάνει καὶ πάλι τὸ «σημεῖο»: ναί. Ὑστερα θέτει τὸ δείκτη στὸ στόμα του, κινεῖ τὰ χεῖλη του καὶ κάνει ἐκ νέου τὸ «σημεῖο»: ναί. Τέλος θέτει τὸ δείκτη ἐπάνω στὰ μάτια καὶ κάνει τὸ «σημεῖο»: ὄχι, θέλοντας νὰ «παραστήσει» ὅτι δὲν βλέπει. Οἱ μαθητὲς ἔχουν καταλάβει πλέον. Ἐχει «διατυπώσει» τὴν ἀφηρημένη ἔννοια: «πιστεύω».

Στὴ μορφή τῶν ἀντιπάλων του ὅτι διδάσκοντας κατ' αὐτὸ τὸν τρόπο δίνει τὴν ἐντύπωση ἑνὸς κωμικοῦ προσώπου, ὁ ΕΠΠΕ ἀντιπαρατάσσει τὰ ἐπιχειρήματά του: «Μὲ τὴ συζήτηση καὶ τὴν ὑπαγόρευση χρησιμοποιοῦμε συνήθως τὸ ἓνα χεῖρ' ὅταν ὅμως χρησιμοποιοῦμε καὶ τὰ δύο κι' ὅταν ἀκόμη ἀπλουστεύουμε καὶ συντέμνουμε τὰ «σημεῖα», τότε δίνουμε τὴν ἐντύπωση ὅτι δὲν κάνουμε καμμιὰ σχεδὸν κίνηση. Αὐτὸ τοῦλάχιστον ἔχουν διαπιστώσει πολλὰ πρόσωπα, πὸ ἔχουν παρακολουθήσει τὴ διδασκαλία μας. Αὐτὸ ὅμως δὲν συμβαίνει μὲ τοὺς ἀρχαίους μαθητὲς μας. Γιὰ νὰ κολακεύουμε τὴν ἀντιληπτικὴ τους δεκτικότητα εἴμαστε ὑποχρεωμένοι νὰ κάνουμε κινήσεις πὸ εἶναι καὶ πολλές καὶ ἀργές». (Βιβλ. 1, σελ. 132).

στ) Γιὰ τὴ «διατύπωση» τῶν παραγῶγων μιᾶς λέξης ὁ ΕΠΠΕ ἐπινόησε καὶ πάλι τὰ κατάλληλα «μεθοδικὰ σημεῖα». Ὅπως στὶς ἑναρθρες γλῶσσες τὰ παράγωγα σχηματίζονται μὲ τὴν προσαθήκη στὴ ρίζα τῆς λέξης ἑνὸς προθέματος ἢ μιᾶς κατάληξης, κατὰ τὸν ἴδιον τρόπο θὰ σχηματισθοῦν καὶ τὸ «παράγωγα» τοῦ βασικοῦ νεύματος τοῦ «ριζικοῦ μεθοδικοῦ σημείου» ὅπως λέει. Ἔτσι γιὰ νὰ φέρουμε ἓνα παράδειγμα: Οἱ λέξεις φέρω, ἀναφέρω, μεταφέρω, διαφέρω, φορέας, φορητὸς κ.ο.κ. θὰ σημαθοῦν, μὲ τὸ βασικὸ νεῦμα, δηλαδή μὲ τὸ «ριζικὸ μεθοδικὸ σημεῖο» (πὸ «συμβολίζει» τὴν ἔννοια: φέρω) καὶ θὰ συνδυασθεῖ μὲ τὸ ἀνάλογο δευτερευόν «μεθοδικὸ σημεῖο».

2. **Τὸ Δακτυλικὸ ἄλφάβητο.** Ὁ ΕΠΠΕ ἐδίδασκε στοὺς μαθητὲς του καὶ τὸ δακτυλικὸ ἄλφάβητο. Αὐτὸ εἶναι πραγματικὰ περίεργο ἀφοῦ ἀκριβῶς γιὰ τὸ λόγο αὐτὸ κατηγοροῦσε τὸν ΕΠΠΕ ὅτι δηλαδή ἔδειχνε προτίμηση πρὸς τὸ ἄλφαβητάριο αὐτὸ Ὁ ΕΠΠΕ ὅμως διατείνεται ὅτι ἀποτελεῖ τὸ πρῶτο στάδιο διδασκαλίας καὶ ἀποτελεῖ ἀπλῶς ἐπικουρικὸ μέσο. Συγκεκριμένα χρειάζεται γιὰ νὰ καλύψει τὶς ἀδυναμίες τῆς μιμητικῆς, ὅταν δηλαδή ἡ τελευταία δὲν εἶναι σὲ θέση νὰ «παραστήσει» μὲ νεύματα, ὅπως εἶναι ἄλλωστε φυσικὰ ὀνόματα πόλεων, ποταμῶν, κ.ο.κ. Τὸ δακτυλικὸ ἄλφάβητο δὲν τὸ διδάσκει ὁ ἴδιος, ἀλλὰ ἀναθέτει νὰ τὸ διδάξει «ὁ πρῶτος, ὁ καλλίτερος μαθητὴς ἐφ' ὅσον θέλει νὰ ἀναλάβει τὸν σχετικὸ κόπο». Γιὰ τὴν ἐκμάθηση τοῦ δακτυλικοῦ ἄλφαβήτου ἀρκοῦν, κατὰ τὴν ἀντίληψή του, μιὰ ἢ τὸ πολὺ δύο ὥρες.

3. **Γραφή** — ἀνάγνωσις (σιωπηρή). Καὶ τὸ στάδιο αὐτὸ τῆς διδασκαλίας τὸ ἀναλαμβάνουν οἱ ἴδιοι οἱ μαθητὲς. Ἀφοῦ ὁ νέος μαθητὴς κατατοπισθεῖ σχετικὰ μὲ τὰ γραπτὰ σύμβολα τῶν λέξεων, θὰ ἐμπεδώσει τὶς σχετικὰς γνώσεις μὲ τὴν ἀκόλουθη ἀσκηση, πὸ κατὰ τὸν ΕΠΠΕ ὄχι μόνο δὲν τὸν κουράζει, ἀλλὰ καὶ τὸν διασκεδάζει ἀκόμη!

«Τέσσαρες ἢ πέντε κωφάλαλοι μαθητὲς ἀναλαμβάνουν τὸ νέο συμμαθητὴ τους. Τοῦ δείχνουν μερικὰ χαρτόνια, πὸ κάθε ἓνα ἀπ' αὐτὰ ἀναγράφει καὶ ἀπὸ ἓνα μέλος τοῦ σώματος. Τοῦ ὑποδεικνύουν νὰ πάρει στὴν τύχη ἓνα χαρτόνι μὲ τὴν ἄκρη τῶν δακτύλων του καὶ ταυτόχρονα τοῦ δείχνουν τὸ μέλος τοῦ σώματος, πὸ ἀναγράφει τὸ χαρτόνι. Μ' αὐτὸν τὸν τρόπο, καὶ βαθμιαία βέβαια, τοῦ δείχνουν ἑπτὰ ὡς ὀκτὼ χαρτόνια. Κατόπιν, τὰ ἀνακατεύουν, τοῦ ὑποδεικνύουν νὰ παίρνει ἓνα πρὸς ἓνα τὰ χαρτόνια, καὶ τὸν καλοῦν νὰ δείχνει συγχρόνως καὶ τὸ μέλος τοῦ σώματος πὸ ἀναγράφει κάθε ἓνα. Ὅταν πέσει ἔξω σὲ κάποια περίπτωση ἢ καὶ σ' ὅλες ἀκόμη, τότε δὲν προχωροῦν σὲ ἄλλες ἀσκήσεις παρὰ μόνο ὅταν μάθει αὐτὴν τὴν ἀσκηση ἐντελῶς.