

ΘΕΜΑΤΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΕΠΟΠΤΕΙΑ ΚΑΙ ΕΝΝΟΙΑ

ΑΝΤΩΝΙΟΥ ΚΡΕΤΣΗ

Υποδιευθυντού της Παιδαγωγικής
Ακαδημίας Λαρίσης

Ἡ ἐννοια εἶναι μιὰ πνευματικὴ ὄντοτης διπλῆς ὑποστάσεως. Τὴν μιὰν ὑπόστα-
σί της τὴν ἀποτελεῖ τὸ περιεχόμενό της, ποὺ εἶναι προῖον λογικῆς ἀφαιρέσεως, ἄρα,
ἀπὸ τὴν ἀποψὶ τοῦ χαρακτῆρα της, εἶναι τελείως ἀτομικὴ, διότι εἶναι μιὰ κατασκευὴ,
μιὰ λογικὴ κατασκευὴ, τοῦ ἀτομικοῦ λογικοῦ μηχανισμοῦ τοῦ κάθε ἀνθρώπου. Ἡ
κατασκευὴ αὐτὴ, μέχρι νὰ ὀλοκληρωθῆ, περνᾷ ἀπὸ ὠρισμένα στάδια, τὰ ὁποῖα ἡ
ψυχολογία τῆς νοημοσύνης τὰ ἔχει ἤδη μελετήσῃ καὶ καθορίσῃ μὲ σαφήνεια καὶ
ἀκρίβεια.

Ὁ νεαρὸς ἄνθρωπος, κατὰ τὶς πρώτες ἡμέρες τῆς ζωῆς του, διὰ τῶν ἐξωτε-
ρικῶν ἐρεθισμάτων, ποὺ δέχεται (τὰ ὁποῖα ὁ Wallon τὰ κατατάσσει στὴν περιοχὴ
τῆς ἐξωδεκτικῆς εὐαισθησίας), σχηματίζει τὰ πρώτα αἰσθήματα, τὰ πρώτα καθαρὰ
αἰσθήματα, ποὺ ταυτόχρονα ἀποτελοῦν καὶ τὴν ἀπαρχὴ τῆς γνωστικῆς του ἐμπει-
ρίας περὶ τοῦ κόσμου. Ἡ ἐμπειρία του αὐτὴ, αὐξανόμενη καὶ πλουτιζόμενη βαθμη-
δόν, ἐνεργεῖ ἐπὶ τῶν νέων αἰσθημάτων καὶ τὰ τροποποιεῖ. Φθάνομε ἔτσι στὴν δεύτερη
φάσι, ὅποτε τὰ καθαρὰ αἰσθήματα ὑποχωροῦν καὶ μετατρέπονται σὲ ἀντιλήψεις. Στὸ
φαινόμενο αὐτὸ συμβάλλουν φυσικά, καὶ ὠρισμένοι ἄλλοι παράγοντες, ὅπως εἶναι λ.χ.
οἱ ἰδιορυθμίαι τῶν αἰσθητηρίων ὀργάνων καὶ ἡ δομὴ τοῦ αἰσθητικοῦ πεδίου, πράγμα
τὸ ὁποῖο ἐπηρεάζει τὸν σχηματισμὸ τῶν ἀντιλήψεων καὶ δίνει στὰ ἀντιληπτικὰ
σχήματα ἢ τουλάχιστο σὲ ὠρισμένα ἀπ' αὐτὰ, ἰσχυρὰς ἰδιότητες ἐπιβολῆς γι' αὐτὸ καὶ
ἔχουν τὴν ἱκανότητα νὰ κυριαρχοῦν μέσα στὸ ἀντιληπτικὸ πεδία, ὅπως διδάσκει ἡ
Ψυχολογία τῆς μορφῆς (Psychologie de la forme, Gestalttheorie). Ἡ ἰδιότης
αὐτὴ τῶν ἀντιληπτικῶν σχημάτων ἢ ἀντιληπτικῶν συναπεικονίσεων, ὅπως τὶς ὀνομάζει
ὁ Piaget, βρίσκειται στὴν θάσι καὶ ἐρμηνεύει τὸ φαινόμενο τῆς συνολικοποιήσεως
(Globalisation), τὸ ὁποῖο μελέτησε ὁ Decroly καὶ ἀποτελεῖ τὴν βασικὴν ἰδέαν τῆς
θεωρίας του.

Οἱ ἀντιλήψεις ἀποτελοῦν τὴν πρώτην γνῶσι, ἡ ὁποία εἶναι ἀκόμη ἐλλιπής, διότι
εἶναι ἀνεπεξέργαστη. Μὲ τὴν ἀνάπτυξιν, ὁ νοητικὸς παράγων γίνεται εὐεργετικὰ κυ-
ριαρχικώτερος, ἔχει τὴν δύναμιν νὰ ἀποδεσμεύῃ τὸ ἄτομο ἀπὸ τὴν ἐπιβολὴν τῶν ἀντι-
ληπτικῶν συναπεικονίσεων, ὅποτε στὸ ἀνθρώπινον πνεῦμα συντελεῖται γνωστικὴ ἐπε-
ξεργασία τῶν ἀντιλήψεων καὶ τῶν αἰσθημάτων: συγκρίσεις, συσχετίσεις, ταξινομή-
σεις, ἀναλύσεις πάσης φύσεως καὶ συνδυασμοὶ τῶν γνωστικῶν στοιχείων. Ἀπὸ τὸ
ἑβδομιο ἔτος τῆς ἡλικίας οἱ ἀντιληπτικὲς λειτουργίαι παραχωροῦν τὸ προβάδισμα στὴν
νοημοσύνη. Ἀπὸ τὴν ἡλικίαν αὐτὴν καὶ μέχρι τὸ ἐνδέκατο — δωδέκατο ἔτος, ἡ νοημο-
σύνη τοῦ παιδιοῦ, σὲ πλήρη ἀνάπτυξιν, εἶναι συγκεκριμένη. Αὐτὸ σημαίνει, ὅτι ἡ νοη-
μοσύνη κινεῖται ἐπὶ ἐννοιῶν, ἀλλὰ οἱ ἐννοιαὶ αὐτὲς ἔχουν συγκεκριμένον περιεχόμενον,
ἐκφράζουσιν συγκεκριμένα ἀντικείμενα καὶ συγκεκριμένους σχέσεις μεταξὺ τῶν ἀντι-
κειμένων, σχέσεις π.χ. μεγέθους, βάρους, ὄγκου, θέσεως μέσα στὸν χῶρον καὶ σὲ πλῆθος

μικρότερο βαθμό σχέσεις ιδιοτήτων και σχέσεων. Οί σχέσεις ιδιοτήτων και σχέσεων είναι ανωτέρου βαθμού, είναι σχέσεις έννοιων, γι' αυτό εμφανίζονται μὲν περὶ τὸ τέλος τῆς ἡλικίας αὐτῆς (9—10 ἔτος), ἀλλὰ ἀνθίζουν καὶ ολοκληρώνονται κατὰ τὴν ἐφηβικὴ ἡλικία.

Ἡ δεύτερη ὑπόστασις τῆς ἔννοιᾶς εἶναι ἡ λέξις, ποὺ τὴν ἐκφράζει καὶ ἀποτελεῖ τὸ ἐνδυμᾶ τῆς, τὸ ὁποῖο τὴν καθιερώνει, τὴν ἐπισημοποιεῖ καὶ τὴν πολιτογραφεῖ στὸν πνευματικὸ ἐξοπλισμὸ, ὄχι πιά τοῦ μεμονωμένου ἀτόμου, ἀλλὰ τοῦ ἀνθρώπου γενικά. Ἡ λέξις ὁμῶς εἶναι οὐσιῶδες συστατικὸ στοιχεῖο τῆς γλώσσας, ἀποτελεῖ γλωσσικὴ ὄντοτητα. Ἀλλὰ ἡ γλῶσσα ἔχει ἔντονο κοινωνικὸ χαρακτήρα, διότι προϋπόθεσίς της εἶναι ἡ συμβατικότητα, ἡ κοινωνικὴ παράδοξις, ποὺ καθορίζει καὶ καθιερώνει τὰ ὄρια τῆς χρησιμοποίησός της. Ἐπομένως, ἡ ἔννοια, ἀπὸ τὴν στιγμήν ποὺ ἀποκτᾶ τὸ ὄνομά της μὲ τὴν λέξις, ἀποκτᾶ καὶ κοινωνικὴ ὑπόστασις, διότι γίνεται ἀντικείμενο κοινῆς χρήσεως τῶν ἀνθρώπων, ὅπως οἱ λέξεις ποὺ τὶς ἐκπροσωποῦν.

Πνευματικὴ καλλιέργεια τῶν μαθητῶν στὸ σχολεῖο, σημαίνει ὅτι τὸ σχολεῖο ὀφείλει νὰ βοηθήσῃ τὴν ἀνάπτυξιν τῆς νοημοσύνης τοῦ παιδιοῦ καὶ στὸν μηχανισμό τῆς, ἀλλὰ καὶ στὸ ἐννοιακὸ τῆς περιεχόμενο. Ὁ μηχανισμὸς ὑποβοηθεῖται ὅταν τοῦ παρέχωνται εὐκαιρίες νὰ ἀσκήται σ' ὅλες τὶς πιθανὰ καταστάσεις — προβλήματα, ποὺ παρουσιάζονται κατὰ τὴν γνωστικὴ προσπάθεια τοῦ πνεύματος, ὅποτε ἐπιστρατεύονται ὅλες οἱ πνευματικὲς δυνάμεις γιὰ νὰ ἀντιμετωπισθοῦν αὐτὲς οἱ καταστάσεις προβλήματα. Τὸ ἐννοιακὸ τῆς περιεχόμενο ὑποβοηθεῖται καὶ εὐρύνεται ἐμπλουτιζόμενο μὲ τὰ ἀντικείμενα σπουδῆς καὶ γνώσεως, ὅποτε, ὅταν ἐπιτυγχάνεται ἡ ἐνεργητικὴ κινητοποίηση τῶν πνευματικῶν δυνάμεων τοῦ παιδιοῦ γιὰ τὴν γνωστικὴ ἐπεξεργασία τοῦ ἀντικειμένου σπουδῆς, τότε πιά ἔχομε τὴν λεγόμενὴ αὐτενέργεια.

Ἐπειδὴ ἀκριβῶς ἡ νοημοσύνη τοῦ παιδιοῦ τοῦ δημοτικοῦ σχολείου εἶναι συγκεκριμένη, ὅπως εἶπαμε παραπάνω, τὸ σχολεῖο εἶναι ὑποχρεωμένο νὰ παρέχῃ γνωστικὰ στοιχεῖα κατὰ τὸ δυνατόν συγκεκριμένα. Τέτοια εἶναι τὰ ἴδια τὰ ἀντικείμενα σπουδῆς στὴν φυσικὴ τους κατάστασις καὶ στὶς φυσικὰς μεταξὺ τους σχέσεις. Τὰ ἀντικείμενα αὐτὰ βρίσκονται ἄφθονα στὸ οἰκεῖο πατριδογνωστικὸ περιβάλλον τοῦ μαθητοῦ. Ὅταν ὁμῶς αὐτὸ εἶναι ἀδύνατον, τότε τὸ σχολεῖο χρησιμοποιοῖ τὰ ὑποκατάστατα τῶν φυσικῶν ἀντικειμένων, δηλαδὴ τὰ ἐποπτικὰ μέσα.

Καὶ στὶς δύο περιπτώσεις, τὸ σχολεῖο ἐπιδιώκει νὰ βοηθήσῃ τὸν μαθητὴ νὰ σχηματίσῃ σαφεῖς παραστάσεις καὶ ἀντιλήψεις γιὰ τὰ ἀντικείμενα, μὲ τὴν συμμετοχὴ ὅσο εἶναι δυνατόν περισσοτέρων αἰσθήσεων, νὰ σχηματίσῃ δηλαδὴ ἐποπτεῖς, στὶς ὁποῖες ἡ ἐνεργητικὴ συμμετοχὴ τοῦ μαθητοῦ ἐξασφαλίζεται ἀπὸ τὸν δρόμον τοῦ ἐνδιαφέροντος. Ἄν κατορθωθῇ αὐτό, τότε ἡ προσπάθεια, ποὺ συνοδεύει τὸ ἐνδιαφέρον, ἐκδηλώνεται ὡς γνωστικὴ ἐπεξεργασία, ὅποτε ἡ νοημοσύνη, μὲ τὸν λογικὸ μηχανισμό τῆς, μάλιστα δὲ μὲ τὴν ἀφαιρετικὴν λειτουργίαν, κατασκευάζει τὶς ἔννοιαις, χρησιμοποιώντας ὡς ὕλικα στηρίγματα, ὡς ὕλικους φορεῖς, τὶς ἐποπτεῖς ποὺ σχηματίζονται διὰ τῆς ἀντιλήψεως ἀπὸ τὰ συγκεκριμένα ἀντικείμενα.

Πέρα ὁμῶς ἀπὸ τὶς πλούσιαις εὐκαιρίαις, ποὺ παρέχει τὸ σχολεῖο στὸν μαθητὴ γιὰ νὰ σχηματίσῃ ἔννοιαις συγκεκριμένες, ὑπάρχει καὶ ἕνας ἄλλος τομεύς, ἐξ ἴσου σοβαρός. Δὲν ἀρκεῖ νὰ σχηματισθοῦν οἱ ἔννοιαις. Εἶναι βασικῆς σημασίας νὰ ἀσκήται συνεχῶς ἡ νοημοσύνη τῶν μαθητῶν ἐπὶ τῶν συγκεκριμένων ἐννοιῶν. Ἄλλωστε, αὐτὸς εἶναι ὁ ρόλος τῶν πάσης φύσεως καὶ ποικιλίας ἀσκήσεως στὰ διάφορα μαθήματα. Ἡ ἀσκησις αὐτὴ ἔχει δύο ἐπιδιώξεις: νὰ ἀποκτήσουν οἱ ἔννοιαις τὰ αὐστηρῶν καθορισμένα ὄρια τους μὲ σαφήνεια καὶ ἀκρίβεια, διαφορετικὰ ἢ συνεννόησι δὲν εἶναι δυνατὴ ἢ τουλάχιστον δὲν εἶναι πλήρης, τυπικὸ παράδειγμα στὸ ζήτημα αὐτὸ εἶναι ἡ ὁρολογία τῆς τεχνικῆς καὶ τῶν ἐπιστημῶν ὕστερα δέ, μὲ τὴν ἀσκησις αὐτὴ ἡ νοημοσύνη προετοιμάζεται, ὥστε, ὅταν ὠριμάσῃ περὶ τὸ ἐνδέκατον — δωδέκατον ἔτος, νὰ ἀρχίσῃ νὰ κινῆται στὴν σφαῖρα τῆς τυπικῆς λογικῆς, τῆς ὑποθετικο-συμπερασματικῆς σκέψεως, στὴν περιοχὴ τῶν ἀφηρημένων ἐννοιῶν.

ΘΕΜΑΤΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

Υπό ΕΛΕΥΘΕΡΙΟΥ ΣΩΤ. ΑΘΑΝΑΣΙΟΥ

Διδασκάλου μετεκπαιδευθέντος στο Πανεπιστήμιο Ἀθηνῶν, διπλωματούχου τῶν Παιδαγωγικῶν τοῦ Πανεπιστημίου τοῦ Ἐδιμβούργου.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ἀπὸ τὰ μέσα τοῦ περασμένου αἰῶνα καὶ κυρίως ἀπὸ τὶς ἀρχὲς τοῦ αἰῶνα μας σημαντικὲς γενικὲς μεταβολὲς στὴ σκέψη καὶ στὴ ζωὴ τῶν ἀνθρώπων ἔχουν ἐπέλθει μέχρι τέτοιου βαθμοῦ ὥστε ἄσκησαν αἰσθητὰ τὴν ἐπίδρασή των καὶ στὴν ἀγωγή. Ἔτσι στὰ χρόνια μας παρατηροῦμε μιὰ συνεχῆ ἐπέκταση τῆς ἀγωγῆς τόσο ἀπὸ πλευρᾶς ἐτῶν φοίτησης τῶν παιδιῶν στὰ σχολεῖα ὅσο καὶ ἀπὸ πλευρᾶς τοῦ ποσοῦ καὶ τοῦ ποιοῦ τῆς διδακτέας ὕλης. Εἰδικώτερα, σήμερα ὑπάρχει ἕνας μεγάλος ἀριθμὸς σχολείων διαφόρων τύπων. Τὰ σχολεῖα αὐτὰ σημαίνουν πολλὰ γιὰ τὰ παιδιά καὶ ἐπιδιώκουν πολλὰ γι' αὐτά. Γύρω ἀπὸ τὴν ἀγωγή συγκεντρώνεται ἕνας μεγάλος ἀριθμὸς — διδασκόντων καὶ διδασκομένων — ἀτόμων, ἀπορροφᾶται, σὲ σχέση μὲ τὸ παρελθόν, μεγαλύτερο μέρος τῆς ζωῆς των καὶ καλύπτεται εὐρύτερο πεδίο ἐνεργειῶν. Γιὰ τὴν ἐπίτευξη ὅλων αὐτῶν ἡ γλῶσσα παίζει ἀναπόφευκτα τὸ σπουδαιότερο ρόλο. Ἐπειδὴ δὲ ἡ γλῶσσα εἶναι τὸ σπουδαιότερο ὄργανο μὲ τὸ ὁποῖο γίνεται ἡ ἀγωγή καὶ ἐπειδὴ ἡ ἀγωγή οἰουδήποτε εἶδους βασίζεται κυρίως στὴν ἀγωγή τῆς γλώσσας, ἡ διδασκαλία τῆς μητρικῆς γλώσσας δημιουργεῖ νέα προβλήματα στὸ ἔργο τοῦ σχολείου καὶ κατ' ἐπέκταση καὶ στὸ ἔργο τῆς γενικῆς ἀγωγῆς.

Τὰ προβλήματα ὅμως αὐτὰ παίρνουν μεγαλύτερη εὐρύτητα μὲ τὴν ἀνάπτυξη τῶν διαφόρων μέσων μὲ τὰ ὁποῖα ὁ ἄνθρωπος ἐπικοινωνεῖ. Καὶ δὲν εἶναι μόνο ἡ καταπληκτικὴ αὐξηση τῶν συγχρόνων μέσων ἐπικοινωνίας οὔτε καὶ ἡ μεγάλη εὐκολία μὲ τὴν ὁποία μετακινούμεστε ἀπὸ τὸ ἕνα μέρος στὸ ἄλλο, ἡ αἰτία δημιουργίας προβλημάτων στὸ σημερινὸ ἄνθρωπο. Προβλήματα δημιουργεῖ καὶ ἡ μεγάλη δύναμη, πού ἔχει ὁ ἄνθρωπος, χωρὶς σχεδὸν καμμιὰ μετακίνηση, νὰ εἰσέρχεται στὶς σκέψεις καὶ στὰ αἰσθήματα τῶν ἄλλων, πού βρίσκονται μακριὰ σὲ χρόνον καὶ τόπον. Ὅλ' αὐτὰ καθιστοῦν ἐπιτακτικὴ τὴν ἀνάγκη γιὰ μιὰ βαθύτερη ἐξέταση καὶ γνώση τῶν γενικῶν χαρακτηριστικῶν τῆς γλώσσας καὶ αὐτό, σὲ συνδυασμὸ μὲ τὸ ὅλο σχολικὸ πρόγραμμα, εἶναι τὸ θέμα τῆς παρούσης ἐργασίας. Ἐξετάζοντας λοιπὸν βαθύτερα τὸ πρόβλημα τῆς γλώσσας, βλέπουμε ὅτι:

1. Ἡ γλῶσσα εἶναι ὄργανο τοῦ ἀνθρώπου

Τὸ κυριώτερο χαρακτηριστικὸ τῆς γλώσσας εἶναι ὅτι εἶναι μιὰ ἀνθρώπινη ἐνέργεια. Κάθε ἄνθρωπος, μικρὸς ἢ μεγάλος, ξέρεῖ ὅτι καὶ τὰ ζῶα ἔχουν μέσα ἐπικοινωνίας μεταξύ των, ἀλλὰ αὐτὰ δὲν εἶναι πλήρη ἀρκετά, οὔτε ἔχουν μεγάλη εὐελιξία, ὥστε νὰ θεωρηθοῦν γλῶσσα μὲ τὴν ἔννοια, πού ὁ ἄνθρωπος τὴν χρησιμοποιεῖ. Στὸ λιοντάρι, π.χ. μπορούμε νὰ διακρίνωμε ἕξι διαφορετικοὺς ἤχους, πού ταξινο-

μοῦνται μεταξύ τοῦ βρυχηθμοῦ, πού θγάζει δταν ἀρχίζει τὸ κυνήγι καὶ τοῦ γογγυ-
σμοῦ, πού ἀφήνει ἀπὸ ἱκανοποίηση ὕστερα ἀπὸ τὴ σύλληψη καὶ τὴν κατασπάρραξη τοῦ
θύματός του. (1) Αὐτὸ ὁμοῦς δὲν εἶναι πραγματικὴ γλῶσσα, ὅπως ὁ ἄνθρωπος τὴν
ὀνομάζει. Πολλὰ ζῶα μποροῦν νὰ ἐκφράσουν τὸ ὅτι εἶναι γηστικά. Κανένα, ὁμοῦς,
δὲν μπορεῖ νὰ ζητήσῃ ἕνα αὐγὸ ἢ ἕνα μῆλο, πράγμα πού κάνει μόνο ὁ ἄνθρωπος.
Ἔστερα ἀπὸ μιὰ μεγάλη ἔρευνα, πού ἔκανε ὁ Yerkes σὲ ἀνθρωποειδεῖς πιθήκους,
κατέληξε στὸ συμπέρασμα ὅτι «καὶ οἱ φωνές τῶν πιθήκων δὲν ἀπαρτίζουν ἀληθινὴ
γλῶσσα. Προφανῶς νὰ εἶναι κατὰ πρῶτιστο λόγο ἐμφυτες συναισθηματικὲς ἐκφρά-
σεις». (2) Ἄπ' ὅλα αὐτά, λοιπόν, φαίνεται ὅτι μόνον ὁ ἄνθρωπος, ἀπ' ὅλα τὰ ζῶα
τῆς δημιουργίας, εἶναι αὐτός πού χρησιμοποιεῖ πραγματικὴ γλῶσσα, σὰν μέσο ἀλλη-
λοβοήθειας, ἀλληλοεπίδρασης καὶ ἐπίτευξης τῶν σκοπῶν καὶ ἐπιθυμιῶν του.

2. Ἡ γλῶσσα εἶναι μιὰ ἀπὸ τίς σπουδαιότερες ἐνέργειες τοῦ ἀνθρώπου

Ἡ γλῶσσα εἶναι ἡ βάση γιὰ τὴν κοινωνικὴ συμβίωση. Εἶναι δύσκολο νὰ φαν-
ταστοῦμε τὸ σύγχρονο κόσμο χωρὶς βιβλία, χωρὶς γράμματα, ἢ χωρὶς ὀμιλία, ὁ πο-
λιτισμὸς μας ἔχει μόνον δὲν μποροῦσε νὰ διατηρηθῇ καὶ νὰ προδεύσῃ, ἀλλὰ μποροῦ-
σε καὶ νὰ χαθῇ. Ὁ σημερινὸς ἄνθρωπος χρησιμοποιεῖ χιλιάδες λέξεις κάθε μέρα,
ἀφιερώνει ἀρκετὸ χρόνο σὲ γλωσσικὲς ἐκφράσεις, διαβάζει ἕνα σωρὸ βιβλία, περιο-
δικὰ καὶ ἐφημερίδες καὶ ἀκούει ἀδιάκοπα ραδιοφωνικὲς ἐκπομπές, ὀμιλίες, διαλέ-
ξεις, θέατρο, κινηματογράφο, διαφημίσεις καὶ πλῆθος ἄλλων παρομοίων ἀνθρωπίνων
ἐκδηλώσεων. Γιὰ ὅλα αὐτά, ὁ σύγχρονος κόσμος ἀπαιτεῖ βασικὲς δεξιότητες στὴν
ὀμιλία, στὴν ἀκρόαση, στὴν ἀνάγνωση καὶ στὴ γραφὴ. Ζητάει ἀκόμα νὰ εἶμαστε
σὲ θέση νὰ διευκρινίζουμε, νὰ ζυγίζουμε, νὰ ἐπεξηγοῦμε καὶ ν' ἀξιολογοῦμε ἰδέες μέ-
σα ἀπὸ τὸν κυκεῶνα τῶν λέξεων. Γι' αὐτὸ, μέσα σ' ἕνα σχολικὸ πρόγραμμα,
οἱ γλωσσικὲς ἐνέργειες πρέπει νὰ κατέχουν τὴ σπουδαιότερη θέση. Κά-
θε παιδί πρέπει ἀπαραίτητα ν' ἀναπτύξῃ πρῶτα τίς βασικὲς γλωσσικὲς δεξιότητες
κι ὕστερα τοὺς τρόπους, τίς συνήθειες καὶ τὴ μέθοδο γιὰ τὴ χρῆση των. Αὐτὲς θὰ
τὸ βοηθήσουν νὰ εἶναι σὲ θέση νὰ παίρῃ μέρος, σὰ λογικὴ ὑπαρξή, μέσα στὸ κοι-
νωνικὸ σύνολο πού ζῇ. Ἡ σωστὴ χρῆση τῆς μητρικῆς γλώσσας ἀπὸ κάθε
παιδί, πρέπει νὰ εἶναι ἡ πρωταρχικὴ ἐνέργεια τοῦ σχολείου καὶ τοῦ
σπιτιοῦ.

3. Ἡ γλῶσσα εἶναι μιὰ μορφή συμπεριφορᾶς

Ὁ παγκοσμίου φήμης Δανὸς γλωσσολόγος Jespersen εἶπε: «Ἡ οὐσία τῆς
γλώσσας εἶναι ὅτι εἶναι μιὰ ἀνθρώπινη ἐνέργεια, στὴν ὁποία τὸ ἕνα ἄτομο γίνεται
ἀντιληπτὸ ἀπὸ κάποιον ἄλλον ἄτομο καὶ τὸ δεύτερο ἄτομο προσπαθεῖ ν' ἀντιληφθῇ τί
ἦταν στὸ μυαλὸ τοῦ πρώτου». Δὲν ὑπάρχει δὲ καμμιά ἀμφιβολία ὅτι ἡ ἐνέργεια ἐνὸς
ἀτόμου θὰ ἐπιδράσῃ στὴν ἐνέργεια τοῦ ἄλλου καὶ ἀπὸ τὸ βαθμὸ ἐπίδρασης πού θ'
ἀσκήσῃ θὰ ρυθμιστῇ ἀκολουθῶς καὶ ἡ συμπεριφορὰ καὶ τῶν δύο. Εἶναι, κατὰ συνέ-
πεια, ἡ γλῶσσα ἕνα μέσον, πού κατευθύνει τὴ συμπεριφορὰ τῶν ἀνθρώπων. Ἄφοῦ
λοιπόν εἶναι τέτοιο καὶ τὰ προβλήματα τῆς εἶναι μᾶλλον ψυχολογικὰ παρά μηχανι-
κά. Οἱ γλωσσικὲς ἐνέργειες τοῦ παιδιοῦ εἶναι ἀντιδράσεις στοὺς ἐρεθι-
σμοὺς τοῦ περιβάλλοντος ἢ στὴν ἀλληλοεξάρτηση μὲ τὸ περιβάλλον καὶ
συνεπῶς μποροῦν καὶ πρέπει νὰ μελετηθοῦν μόνον σὲ σχέση μὲ τὸ περι-
βάλλον. Κι' ἂν σήμερα στὰ σχολεῖα μας ἀποτυγχάνουμε στὴ διδασκαλία τῶν

1. Huxley J. S. : «Animal Language». London, 1938.

2. Yerkes R. & A. : «The Great Apes». Yale University Press, 1929.

γλωσσικῶν μαθημάτων, αὐτὸ σημαίνει ὅτι δὲν δίδεται ἡ δέουσα προσοχὴ στὸ μηχανισμό τῆς γλώσσας, διότι ἀφοῦ εἶναι ἓνα ψυχολογικὸ φαινόμενο πρέπει πρὸς τὴν κατεύθυνση αὐτὴ νὰ στρέψωμε τὶς ἔρευνές μας.

4. Ἡ γλώσσα εἶναι ἐπίκτητη.

Ἡ γλώσσα δὲν εἶναι φυσικὴ, ἐμφυτὴ δεξιότης τοῦ ἀνθρώπου. Εἶναι κάτι ποῦ ἀποκτιέται. Παιδιά, ποῦ μεγάλωσαν μακριὰ ἀπὸ ἀνθρώπινες κοινωνίες ἀπὸ τὰ νηπιακὰ των χρόνια, ὅπως τὸ ἄγριο ἀγόρι (= wild boy) τοῦ Aveyron καὶ τὸ λυκοκόριτσο (= Wolf girl) ποῦ ἀναφέρει στὸ βιβλίο του ὁ A. L. Gessel (1) ἔμαθαν μερικoὺς τρόπους ἐπικοινωνίας, κανένα ὅμως δὲν ἀνέπτυξε ἓνα σύνθετο τύπο ἐπικοινωνίας, ὅπως τὰ παιδιά, ποῦ μεγαλώνουν ἀνάμεσα σὲ ἀνθρώπους προηγμένων κοινωνιῶν.

Ἡ γλώσσα εἶναι μίᾱ ἀπὸ τὶς πιὸ ποικιλόμορφες παγκόσμιες λειτουργίες καὶ δεξιότητες. Σὲ πολιτισμούς, ποῦ εἶναι ἐντελῶς διαφορετικοὶ μεταξὺ των, οἱ θρησκευτικὲς ἀντιλήψεις, τὰ συστήματα διοίκησης, οἱ τρόποι συμπεριφορᾶς καὶ ἀνατροφῆς τῶν παιδιῶν, οἱ καλὲς τέχνες καὶ ὅτι ἄλλο μπορεῖ νὰ ὑπάρχη σὲ μιὰ ὀργανωμένη κοινωνία, εἶναι ἐνδεχόμενο νὰ ἔχουν μερικὰ κοινὰ χαρακτηριστικά. Ἡ ὁμιλία, ὅμως αὐτῶν τῶν διαφορετικῶν ἀνθρωπίνων ομάδων, μὲ τὴν ἔννοια τῶν λέξεων, τῶν ἀρθρώσεων τῶν λέξεων καὶ τῶν μεθόδων χρησιμοποίησης τῶν λέξεων, μπορεῖ νὰ ἔχη οὐσιώδεις διαφορὰς μεταξὺ των. Ἡ ποικιλία αὐτὴ, ποῦ παρατηρεῖται εἶναι ἀναμφισβήτητα τὸ προϊόν τῶν διαφορῶν περιβαλλόντων. Ἐνα Κινεζόπουλο, π.χ., ποῦ μεγάλωσε ἀπὸ τὴ βρεφικὴ του ἡλικία σ' ἓνα ἀγγλόφωνο σπίτι, εἶναι φυσικὸ ὅτι θὰ μάθῃ νὰ μιλά, νὰ γράφῃ καὶ νὰ διαβάξῃ τὴν Ἀγγλικὴ καὶ ὄχι τὴν Κινέζικη γλώσσα, καθὼς ἐπίσης κι ἓνα Ἑλληνόπουλο, ποῦ μεγάλωσε στὴ Γαλλία, μακριὰ ἀπὸ τοὺς δικoὺς του, θὰ μάθῃ Γαλλικὰ καὶ ὄχι Ἑλληνικά. Ἀλλὰ τὰ παιδιά δὲν μαθαίνουν μόνο διαφορὰς γλώσσες σὲ διαφορὰς χώρες. Μαθαίνουν διαφορὰς παραλλαγὰς καὶ διαλέκτους τῆς ἴδιας γλώσσας μέσα σὲ μιὰ χώρα. Τὸ παιδί, ἐπὶ παραδείγματι, τῶν ὀρεινῶν περιοχῶν τῶν Ἀγράφων, θὰ διαφέρῃ στὴν ὁμιλία του ἀπὸ τὸ παιδί τῆς Κρήτης, καθὼς ἐπίσης καὶ τὸ παιδί τῆς Ἡπείρου, θὰ διαφέρῃ ἀπὸ τὸ παιδί τῶν νησιῶν τοῦ ἀνατολικοῦ Αἰγαίου. Αὐτὲς οἱ παραλλαγὰς εἶναι δυνατὸ νὰ σχηματίστηκαν ὕστερα ἀπὸ τοπικὲς γλωσσικὲς συνήθειες ἢ, σὲ ἄλλες περιπτώσεις, νὰ ἀντανακλοῦν τὴ μορφωτικὴ κατάσταση τῶν γονέων των καὶ τῶν φίλων των. Αὐτὸ μᾶς ὁδηγεῖ στὸ ἀδιφιλονίκητο συμπέρασμα ὅτι **τὰ παιδιά μαθαίνουν τὴ γλώσσα, ποῦ ἀκούουν καὶ χρησιμοποιοῦν στὸ ἄμεσο περιβάλλον των.** (2)

Ἡ ἐπίδραση τοῦ πρώτου περιβάλλοντος στὴ γλώσσα τοῦ παιδιοῦ, ἔχει μεγάλη σημασία γιὰ τὸ σχολεῖο. Ὑπογραμμίζει τὴν ἀνάγκη ὅτι πρέπει νὰ θεωρήσωμε τὸ παιδί ὡς χωριστὸ ἄτομο στὴ χρῆση τῆς γλώσσας καὶ νὰ μελετήσωμε προσεκτικὰ τὰ προβλήματα, ποῦ τυχόν παρουσιάζει, ὄχι μόνον ὅταν γιὰ πρώτη φορὰ ἔρχεται στὸ σχολεῖο, ἀλλὰ καὶ ἀργότερα σ' ὅλες τὶς τάξεις τῆς μαθητικῆς του ζωῆς. Ἐξ αἰτίας τῆς ἐπίδρασης τοῦ πρώτου περιβάλλοντος, τὰ παιδιά στὸ σχολεῖο, διαφέρουν μεταξὺ των ὡς πρὸς τὴ χρῆση τῆς σωστῆς των γλώσσας, τὸ ἐνδιαφέρον των γιὰ τὴν ἀνάγνωση, τὴν οἰκειότητα μὲ τὰ βιβλία, τὰ περιοδικὰ καὶ τὶς ἐφημερίδες, τὴ γνώση των σὲ ἱστορίες καὶ μύθους καὶ γενικὰ σὲ κάθε ἀποψη τῶν γλωσσικῶν τεχνῶν, ποῦ μπορούμε ν' ἀντιληφθοῦμε καὶ νὰ μετρήσωμε. Γι' αὐτὸ ἡ γλώσσα καὶ οἱ ἀναγνώ-

1. A.L. Gessel : «Wolf child and human child» Harper, 1941.

2. Στὸ σημεῖο αὐτὸ ἀξίζει νὰ τονίσωμε ἰδιαίτερα τὴ μεγάλη σπουδαιότητα ποῦ ἔχει ἡ καθιέρωση ἀποκλειστικὰ τῆς δημοτικῆς γλώσσας ὡς ὄργανο τῆς διδασκαλίας σ' ὅλες τὶς τάξεις τοῦ δημοτικοῦ σχολείου καὶ ἡ ἰσοτιμία τῆς μὲ τὴν καθαρεύουσα στὴν ἀνώτερη ἐκπαίδευση.

στικές ανάγκες κάθε παιδιού είναι πάνω απ' όλα ένα απόλυτα ατομικό ζήτημα και έτσι πρέπει να αντιμετωπισθῆ για τὴν ἐπιτυχία τοῦ ὅλου σχολικοῦ μας προγράμματος. (1)

5. Ἡ γλῶσσα στηρίζεται σὲ σύμβολα καὶ συμβατικότητες

Ἄν δοῦμε τὸ πρῶτο γράμμα τῆς ἀλφαβήτου ξέρουμε ὅτι θγάζει τὸ φθόγγο «α». Τὸ ἴδιο θὰ συμβῆ κι ἂν δοῦμε ἓνα ἀντικείμενο μὲ τέσσαρα πόδια κι ἓνα κάθισμα πάνω στὸ ὁποῖο κάθεται ἓνα πρόσωπο.

Ὅλοι ξέρουμε ὅτι τὸ ἀντικείμενο αὐτὸ ὀνομάζεται «καρέκλα». Αὐτὸ γίνεται γιατί ἔτσι συμφωνήσαμε νὰ κάνουμε κι αὐτὸ τὸ ὄνομα συμφωνήθηκε νὰ τοῦ δοθῆ συμβατικά ἀπ' ὅλους τοὺς ἀνθρώπους, πού τὸ χρησιμοποιοῦν στὴ χώρα μας. Θὰ μπορούσαμε βέβαια νὰ τοῦ δώσουμε τὸ ὄνομα «ἀγελάδα» ἢ ὁποιοδήποτε ἄλλο ὄνομα, ἀρκεῖ ὅλοι οἱ ἄνθρωποι νὰ συμφωνήσαν σ' αὐτό.

Καὶ στὸ γραπτὸ καὶ στὸν προφορικὸ λόγο ἡ λέξη «καρέκλα» παριστάνει ἓνα ὀρισμένο ἀντικείμενο γιὰ μόνον τὸ λόγο ὅτι ὅλοι οἱ ἄνθρωποι συμφωνοῦν ὅτι γι' αὐτὸ τὸ ὀρισμένο ἀντικείμενο, αὐτὸ εἶναι τὸ κατάλληλο σύμβολο μὲ τὸ ὁποῖο μπορεῖ νὰ παρασταθῆ κι αὐτὸ εἶναι τὸ κατάλληλο ὄνομα νὰ τοῦ δοθῆ. Μὲ τὸν ἴδιο τρόπο ὅλες οἱ λέξεις, πού χρησιμοποιοῦμε στὴν καθημερινή μας γλῶσσα, εἶναι σύμβολα γιὰ συγκεκριμένα ἢ ἀφηρημένα πράγματα, ἀντικείμενα, ἔννοιες ἢ ιδέες.

Τὸ γεγονός ὅτι ἡ γλῶσσα στηρίζεται πάνω σὲ «συμπεφωνημένα» σύμβολα δημιουργεῖ σπουδαῖα παιδαγωγικά προβλήματα. Δὲν θέλουμε, ἐπὶ παραδείγματι, τὸ μικρὸ παιδί νὰ μᾶς λέει «γάλα» ὅταν ἐμεῖς τοῦ λέμε «ψωμί». Θέλουμε τὸ παιδί νὰ μάθῃ νὰ διαβάζῃ, νὰ γράφῃ καὶ νὰ λήῃ μιὰ λέξη ἢ μιὰ πρόταση μὲ τέτοιο τρόπο ὥστε νὰ τὴν καταλαβαίνουν καὶ οἱ ἄλλοι, πού βρίσκονται κοντὰ του. Τὸ παιδί δὲν πρέπει μόνον νὰ εἶναι σὲ θέση νὰ χρησιμοποιῆ τὰ κατάλληλα σύμβολα, γιὰ νὰ μεταβιβάσῃ στοὺς ἄλλους τὶς διάφορες ἔννοιες καὶ ιδέες ἢ νὰ ἐκφράσῃ τὰ συναισθήματα καὶ τὶς ἐπιθυμίες του. Πρέπει νὰ ἀποκτήσῃ καὶ τὴν ἱκανότητα νὰ ἀναγνωρίσῃ τὴν πραγματικότητα, πού κρύβεται πίσω ἀπὸ τὰ σύμβολα, πού χρησιμοποιοῦν οἱ ἄλλοι. Αὐτὸ ὅμως δὲν γίνεται μὲ ταχὺ ρυθμὸ. Γίνεται ἀργά. Ἡ ἀνάπτυξη μιᾶς ἔννοιας ἢ μιᾶς ιδέας, γύρω ἀπὸ μιὰ λέξη ἢ μιὰ πρόταση, χρειάζεται ἀρκετὸ χρόνο καὶ μεγάλη προσπάθεια. Τὸ μικρὸ παιδί, πού θὰ ξεκινήσῃ νὰ μάθῃ τὴ λέξη «καρέκλα», μπορεῖ πρῶτα νὰ ἐννοῆ τὴ δική του μικρὴ ξύλινη καρέκλα, πάνω στὴν ὁποία κάθεται μόνον αὐτό. Τὸ μεγάλο ἀντικείμενο πάνω στὸ ὁποῖο κάθεται ὁ πατέρας του ἢ ὁποῖος δῆποτε ἄλλος, εἶναι γι' αὐτὸ κάτι ἐντελῶς διαφορετικὸ. Μὲ τὴν πάροδο ὅμως τοῦ χρόνου βλέπει ὅτι οἱ διάφορες καρέκλες ἔχουν ὀρισμένα κοινὰ καὶ ὀρισμένα διαφορετικὰ χαρακτηριστικά. Καταλαβαίνει ὅμως ὅτι ὅλες εἶναι καρέκλες καὶ ὅλες ἐκπληροῦν τὸν ἴδιο σκοπὸ. Ἔτσι γενικεύει τὴν ιδέα του γιὰ τὴν «καρέκλα», σταθεροποιεῖ σιγά - σιγά τὴν ἔννοια «καρέκλα» καὶ καταλαβαίνει ὅτι κάθε παρόμοιο ἀντικείμενο συνηθίζεται νὰ λέγεται ἀπὸ ὅλους μας «καρέκλα». Αὐτὴ ἡ ἱκανότητα, πού ἔχει τὸ ἄτομο, νὰ ἀναγνωρίσῃ ἀντικείμενα σὰν μέλη μιᾶς τάξης ἢ κατηγορίας ἀποτελεῖ τὴ δυννητικὴ βάση γιὰ τὴ δημιουργία μιᾶς ἔννοιας ἢ μιᾶς ιδέας. Πολλὰ ἄτομα προσθέτουν σημασίες σὲ ἀφηρημένες ἔννοιες, ὅπως «δικαιοσύνη», «ἀρετὴ», «δημοκρατία» κλπ. σχεδὸν σ' ὅλη των τὴ ζωὴ.

1. Ἐνα τρόπο μὲ τὸν ὁποῖο μπορούμε νὰ ἀντιμετωπίσουμε μέχρις ἐνδὸς βαθμοῦ τὶς ατομικὲς διαφορὲς τῶν παιδιῶν στὴν ἀνάγνωση προτείνω στὴν ἐργασία μου «Ἀτομικὲς διαφορὲς καὶ ὁμάδες διδασκαλίας γιὰ τὴν πρώτη ἀνάγνωση καὶ γραφὴ» πού δημοσιεύθηκε στὸ τεῦχος τοῦ μηνὸς Μαΐου 1965 τοῦ περιοδικοῦ «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ»

Ἡ γλῶσσα μας λοιπὸν δὲν εἶναι μιὰ φυσικὴ ἐνέργεια, ποὺ ὑπάρχει στὸν ἄνθρωπο ἀπὸ τότε ποὺ αὐτὸς γεννιέται. Εἶναι μιὰ ἐπίκτητη μέθοδος ἐπικοινωνίας καὶ στηρίζεται πάνω σ' ἓνα πολὺπλοκο σύστημα συμβόλων καὶ συμβατικοτήτων, ποὺ παράγονται κατὰ βούληση. Καὶ ἐνῶ παρουσιάζουν πολλὲς δυσκολίες στὸ παιδί, παρέχουν τὴν εὐκαιρία γιὰ συνεχῆ ἐξέλιξη τῶν γλωσσικῶν του δεξιοτήτων.

6. Ἡ γλῶσσα εἶναι μιὰ κοινωνικὴ λειτουργία

Ἡ σπουδαιότερη καὶ πιὸ κοινὴ χρῆση τῆς γλῶσσας εἶναι ἡ ἐπικοινωνία μεταξὺ τῶν ἀνθρώπων. Ὁ λόγος, γραπτὸς ἢ προφορικὸς, ἐκτελεῖ τὴ στοιχειώδη λειτουργία τοῦ συντονισμοῦ τῶν ποικίλων ἐνεργειῶν τῶν διαφόρων ἀτόμων μιᾶς ομάδας ἢ κοινωνίας. Στὰ πρῶτα παιδικὰ χρόνια, ἡ γλῶσσα τοῦ παιδιοῦ εἶναι μᾶλλον ἐγωκεντρικὴ καὶ σχεδὸν κάθε γλωσσικὴ του ἐνέργεια στρέφεται γύρω ἀπὸ τὸν ἑαυτό του. Μὲ τὴν πάροδο ὁμοῦ τοῦ χρόνου γίνεται περισσότερο κοινωνικὴ καὶ τὸν καθημερινὸ μονόλογό του τὸν διαδέχεται ὁ διάλογος, στὴν ἀρχὴ μὲν μὲ ἓνα ἄτομο, σιγὰ—σιγὰ δὲ μὲ δύο ἢ περισσότερα ἄτομα.

Ὁ Piaget (*), ὅσπερ ἀπὸ παρατηρήσεις, ποὺ ἔκανε σὲ μικρὰ παιδιὰ στὸ «Maison des Petites» τοῦ Ἰνστιτούτου Rousseau τῆς Γενεύης, ὑποστηρίζει τὴν ἀποψη ὅτι, ἡ γλῶσσα τῶν παιδιῶν εἶναι μᾶλλον ἐγωκεντρικὴ παρά κοινωνικὴ μέχρι τῆς ἡλικίας τῶν 7 ἐτῶν. Νεώτερες ὁμοῦ ἔρευνες, ποὺ ἔγιναν ἀπὸ τὴν Ἀμερικανίδα Dorothy Mc Carthy (2) ἀπέδειξαν ὅτι πολὺ πιὸ μπροστὰ ἀπὸ τὸν 7ο χρόνο τὸ παιδί παύει νὰ εἶναι ἐγωκεντρικὸ στὴ χρῆση τῆς γλῶσσας του καὶ ὅτι ἀπὸ τὸ 3ο χρόνο καὶ πέρα ἀρχίζει νὰ χρησιμοποιοῦ τὴ γλῶσσα ὅπως τὴ χρησιμοποιοῦν οἱ μεγάλοι.

Μιὰ ἄλλη χρῆση τῆς γλῶσσας εἶναι ἡ προσπάθεια δημιουργίας ἐντυπώσεων στοὺς ἄλλους ἀνθρώπους καὶ ἡ μέ, τὸν τρόπο αὐτό, ἐπίδραση στὴ διαγωγή των. Καθὼς ὁ ἄνθρωπος ἀνεβαίνει στὶς διάφορες κοινωνικὲς τάξεις ἀρχίζει νὰ παρακολουθῆ περισσότερο τ' ἀποτελέσματα τῶν γλωσσικῶν ἱκανοτήτων ὀρισμένων προσώπων. Αὐτὸ γίνεται ὄχι μόνον στὸ προφορικὸ ἀλλὰ καὶ στὸ γραπτὸ λόγο, κυρίως δὲ μὲ τὴ διαφήμιση καὶ τὴν προπαγάνδα. Γιὰ ν' ἀντιληφτοῦμε δὲ καλύτερα τὸ βαθμὸ μὲ τὸν ὁποῖο ἡ γλῶσσα μὲ τὴν χρῆση αὐτὴ ἐπιδρᾷ στὰ ἄτομα, δὲν ἔχουμε παρά νὰ παρακολουθήσωμε τὸν τρόπο μὲ τὸν ὁποῖο μιὰ διαφημιστικὴ ἔταιρεία «σερβίρει» ἓνα νέο προϊόν ἢ πὼς τὰ διάφορα πολιτικὰ κόμματα ἐκμεταλεύονται ἓνα πολιτικὸ, ἐθνικὸ ἢ διεθνὲς γεγονός. Καὶ στὶς περιπτώσεις αὐτές, λοιπὸν, ἔχουμε μιὰ κοινωνικὴ χρῆση τῆς γλῶσσας. Τὸ ἴδιο ἀκριβῶς μποροῦμε νὰ παρατηρήσωμε καὶ στοὺς μαθητὲς τῶν σχολείων μας, τόσο στὶς ἀνώτερες τάξεις τοῦ δημοτικοῦ σχολείου ὅσο καὶ στὶς γυμνασιακὲς ἢ μεταγυμνασιακὲς σχολές. Ἡ διδασκαλία ἐπηρεάζεται ἀπὸ τὴν ἐντύπωση, ποὺ ὁ λόγος τοῦ δασκάλου, θὰ κἀνῃ στοὺς μαθητὲς του.

Μιὰ τρίτη κοινωνικὴ χρῆση τῆς γλῶσσας εἶναι ἡ μεταδίδαση τῆς κληρονομίας τοῦ πολιτισμοῦ. Στὸν τομέα αὐτὸ ἡ γραφὴ καὶ ἡ ἀνάγνωση παίζουν σπουδαιότατο ρόλο. Στὶς πρωτόγονες κοινωνίες, γιὰ τὴ μεταδίδαση ἀπὸ τὸν πατέρα στὸ γιό, τῶν γνώσεων, τῶν κλίσεων, τῶν ἠθικῶν ἀξιῶν καὶ τῶν συνηθειῶν τῆς ομάδας, ὁ προφορικὸς λόγος ἔπαιζε τὸν κυριώτερο ρόλο. Στοὺς πιὸ σύνθετους καὶ προηγμένους πολιτισμούς, ἡ γραπτὴ κυρίως γλῶσσα, καθιστᾷ δυνατὴ τὴ μεταδίδαση ἀπὸ τὸν ἓνα στὸν ἄλλο ἄνθρωπο, ὅλων τῶν ἐπιτευγμάτων τοῦ ἀνθρώπινου πνεύματος. Μέσα στὸ γραπτὸ λόγο περιέχεται ἓνα μεγάλο ποσὸν γνώσεων καὶ ἰδεῶν, καὶ ἀπὸ τὴν «ἀποθήκη» αὐτὴ, τὰ παιδιὰ καὶ οἱ ἔφηβοι, ἀντλοῦν πλῆθος ἀπὸ ἐτοιμὲς γνώσεις. Ἄν, π.χ. ἓνα

1. Piaget F. : «Judgment and reasoning in the child», Harcourt, 1928.

2. Mc Carthy D. : «Language Development in Children», Ed. Wiley, 1946.

αγόρι θέλη να μάθη τὸν καλύτερο τρόπο νὰ ψαρεύη, ὁ πατέρας του καὶ σὲ μερικές περιπτώσεις ἕνα εἰδικὸ γι' αὐτὸ τὸ θέμα βιβλίον, θὰ τοῦ παράσχουν χρήσιμες πληροφορίες γιὰ τὸ δόλωμα, τὸ ἀγκίστρι, τὸ δίχτυ, τὴ θέση γιὰ ψάρεμα, τὴν κατάλληλη ὥρα ἢ ἐποχὴ κ.ο.κ. Τὸ ἴδιο ἀκριβῶς θὰ κάνη κι ἕνα κορίτσι, ποῦ θέλει νὰ μάθη τὸν τελειότερο τρόπο γιὰ ὕφανση, ραφή, κέντημα κλπ. Στὸ βιβλίον θὰ καταφύγη γιὰ κάθε ἀπαραίτητη πληροφορία. Αὐτὸ θὰ βοηθήσῃ τὴν προσπάθειά του αὐτὴ, χωρὶς νὰ σπαταλήσῃ ἀσκοπα πνευματικὲς ἢ σωματικὲς δυνάμεις.

Ἔτσι βλέπουμε ὅτι, διὰ μέσου τῆς γλώσσας, τὰ ἀγόρια καὶ τὰ κορίτσια γίνονται μέλη τῆς συγχρόνου κοινωνίας καὶ δὲν βρίσκονται στὴν ἀνάγκη νὰ ἐπαναλάβουν στὴ ζωὴ των μερικὸς ἀπὸ τοὺς πολλοὺς ἀγῶνες, ποῦ τὸ ἀνθρώπινο γένος κατέβαλε γιὰ νὰ ἐρευνήσῃ καὶ νὰ ἐλέγξῃ τὸ φυσικὸ κόσμον καὶ νὰ φτάσῃ στὸ σημεῖο τοῦ πολιτισμοῦ, ποῦ τ' ἀγαθὰ του σήμερον ἀπολαμβάνουμε.

7. Ἡ γλώσσα ἔχει ἀτομικὴ σπουδαιότητα.

Ὅπως προαναφέραμε, οἱ γλωσσικὲς δεξιότητες εἶναι στὴ χρῆση των περισσότερο κοινωνικὲς. Δὲν παύουν ὅμως, ἀπὸ τοὺς πρώτους ἀκόμα μῆνες, νὰ ἀποκτοῦν σπουδαιότητα καὶ χωριστὰ γιὰ τὸ κάθε παιδί. Ἡ ὁμιλία στὴν ἀρχὴ καὶ ἡ ἀνάγνωσις καὶ γραφὴ ἀργότερα, παίρνουν ἐξέχουσα θέση στὴν προσαρμογὴ τοῦ παιδιοῦ στὸ σπίτι, στὸ σχολεῖο καὶ στὴν κοινωνία. Ἄν τὸ παιδί ξέρη νὰ μιλᾷ μὲ ἐτοιμότητα καὶ εὐχέρεια, τότε ἐλέγχει περισσότερο τὸ περιβάλλον του καὶ ἔτσι ἐπιτυγχάνει καλύτερα ἀνάμεσα στ' ἄλλα παιδιά. Στὸ μικρὸ παιδί, ποῦ δὲν μπορεῖ νὰ ἔρθῃ σὲ συνενόηση μὲ τοὺς ἄλλους ἀνθρώπους, δημιουργεῖται μία τάση ἀποφυγῆς καὶ ἀπομόνωσης ἀπ' τοὺς ἄλλους ἀνθρώπους. Καὶ ἂν δὲν κατορθώσῃ νὰ ἀποκτήσῃ γρήγορα τίς γλωσσικὲς δεξιότητες, εἰδικὰ μετὰ τὸν ἐρχομὸ του στὸ σχολεῖο, τότε ἀρχίζει νὰ ὑποφέρῃ ἀπὸ ἕνα αἶσθημα μειονεκτικότητας γιὰτὶ θὰ νομίζῃ ὅτι δὲν ἔχει τὴν ἐκτίμησιν, τόσο τῶν δασκάλων του ὅσο καὶ τῶν ἄλλων συμμαθητῶν του. Ἄν ὅμως ἀποκτήσῃ αὐτὲς τίς πολύτιμες γλωσσικὲς δεξιότητες, ὁ χαρακτήρας του ἀρχίζει νὰ μεταβάλλεται καὶ αὐτὸ φαίνεται νὰ ἐπιδρᾷ ἄμεσα στὴ προσαρμογὴ του στὴ σχολικὴ ζωὴ.

Ἀλλὰ ἡ γλώσσα παίζει σπουδαῖο ρόλον στὸ ἄτομον, ὄχι μόνον σὲ σχέση μὲ τὴν προσαρμογὴ του στὴ σχολικὴ ζωὴ, ἀλλὰ καὶ σὲ σχέση μὲ τὸν τρόπο τοῦ σκέπτεσθαι αὐτοῦ. Κάθε παιδί — ὅπως καὶ κάθε ἄνθρωπος — βρίσκεται πολλές φορές σὲ θέση νὰ ἔχη κάτι νὰ πῇ. Δὲν ἔχει ὅμως τὴν τόλμη νὰ τὸ ἐξωτερικέψῃ μὲ λόγια γιὰτὶ δυσκολεύεται νὰ βρῇ τίς κατάλληλες λέξεις. Δὲν προφέρει οὔτε ἀπλὴ λέξη, ὥσπου νὰ κατορθώσῃ μὲ τὴ σκέψιν νὰ ταξινομήσῃ τίς ἰδέες του καὶ στὴ συνέχεια νὰ τίς διατυπώσῃ μὲ λόγια. Καθὼς τὰ παιδιά ὠριμάζουν, ἀποκτοῦν εὐχερέστερον χειρισμὸ τῆς γλώσσας καὶ μποροῦν καλύτερα νὰ ἐξωτερικέψουν τίς σκέψεις των. Ἐπομένως εἴτε στὴν ἀναπαραγωγικὴ εἴτε στὴ δημιουργικὴ σκέψιν οἱ λέξεις ἀποτελοῦν τὸ θεμέλιον γιὰ τὴν ἐξωτερικέυσιν. Ἔτσι καταλήγουμε στὸ συμπέρασμα ὅτι: ἡ ἱκανότητα τοῦ χειρισμοῦ τῆς γλώσσας εἶναι σπουδαία γιὰ τὸ παιδί σὰν ἄτομον, ἔφ' ὅσον σκέπτεται γιὰ τὰ προβλήματά του καὶ τὴν χρησιμοποιεῖ γιὰ τὴν ἐπιτυχῆ συμβίωσιν μὲ τὰ ὑπόλοιπα μέλη τῆς ομάδας του καὶ τῆς κοινωνίας του.

Καταλήγοντας πρέπει νὰ τονίσωμε ὅτι:

1. Ἡ ἐπιτυχία τοῦ ὅλου σχολικοῦ προγράμματος ἐξαρτᾶται ἀπὸ τὴν ἐπιτυχῆ διδασκαλίαν τῶν γλωσσικῶν μαθημάτων. Αὐτὸ ἐπιβάλλει ν' ἀφιερῶσμε περισσότερο χρόνον στὴ διδασκαλίαν τῶν διαφόρων γλωσσικῶν ἐνεργειῶν (δηλ. ἀνάγνωσις, γραφή, ὁμιλία), νὰ πλουτίσωμε περισσότερο τὰ σχολεῖα μας μὲ ἀναγνωστικὸ ὕλικόν κατάλληλον γιὰ τὰ παιδιά κάθε ἡλικίας καὶ γενικὰ νὰ δώσωμε μεγαλύτερη βαρύτητα στὴν ἀγωγὴ τῆς γλώσσας.

2. Ἡ ἀξία, πού ἔχει ἡ γλῶσσα χωριστά γιά κάθε ἄτομο, γιά τήν ἐπιτυχῆ προσαρμογή του στό κοινωνικό σύνολο, μᾶς ὁδηγεῖ στό συμπέρασμα ὅτι στά σχολεῖα μας σήμερα πρέπει νά λαμβάνουμε σοβαρά ὑπ' ὄψη τίς ἀτομικές διαφορές τῶν παιδιῶν μας καί νά φροντίζουμε ὅσο μπορούμε περισσότερο τόσο γιά τήν προσαρμογή τῆς διδασκαλίας σ' αὐτές ὅσο καί γιά τήν ἀποτελεσματική ἀντιμετώπισή των .

3. Ἀφοῦ τὸ παιδί μαθαίνει τή γλῶσσα πού ἀκούει καί χρησιμοποιεῖ στό ἄμεσο περιβάλλον του, ἀξίζει νά τονιστῆ ιδιαίτερα ἡ μεγάλη ἀξία, πού ἔχει ἡ καθιέρωση ἀποκλειστικά τῆς δημοτικῆς γλώσσας σ' ὅλες τίς τάξεις τοῦ δημοτικοῦ σχολείου καί ἡ ἰσοτιμία της μέ τήν «καθαρεύουσα» στίς ἀνώτερες βαθμίδες τῆς Παιδείας μας. Ἀποδεικνύεται, μέ τὰ ψυχολογικά δεδομένα, ἀπό τὸ ἕνα μέρος τὸ ἀδάσιμο τῶν ἐπιχειρημάτων τῶν ἐχθρῶν τῆς γλώσσας τοῦ λαοῦ, καί ἀπό τὸ ἄλλο πόσον ἐπιτυχῆς ὑπῆρξεν ἡ ἀπό τῆ Δημοκρατικῆ Κυβέρνηση ἐγκαινιασθεῖσα στό τομέα τῆς Γλώσσας Ἐκπαιδευτικῆ Μεταρρύθμιση, καί

3. Τὸ γεγονός ὅτι οἱ γλωσσικές δεξιότητες κάθε ἀτόμου ὑπόκεινται σέ συνεχῆ ἐξέλιξη, δημιουργεῖ τήν ὑποχρέωση στό σχολεῖο νά καταβάλλη συνεχῶς προσπάθειες γιά τήν προαγωγή των. Σ' ὅποιοδήποτε χρόνο ἢ χῶρο, στήν αἴθουσα διδασκαλίας ἢ στήν αὐλή τοῦ σχολείου, στό μάθημα ἢ στό παιγνίδι, στίς ἐκδρομές ἢ στίς ἐπισκέψεις, στό σχολικό κήπο ἢ στό σχολικό μουσεῖο, ὁ δάσκαλος πρέπει νά βρῖσκη τὸν τρόπο γιά τήν καλλιέργεια τῶν γλωσσικῶν δεξιοτήτων τῶν μαθητῶν του καί νά τοὺς παρέχη, ὅσο τὸ δυνατό, περισσότερες εὐκαιρίες γιά γλωσσικές ἐκφράσεις.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. CROW AND CROW : Educational Psychology, κεφ. 21, Acquiring the Tools of Co . prehension and Expression, New York, 1954.
2. CARMICHAEL L. : Manual of Child Psychology, κεφ. 9, «Language Development in Children», New York. 1954.
3. HARRIS A.J. : How to Ingrease Reading Ability, κεφ. 1. «About Reading», London, 1956.
4. KILPATRICK W.H. : Philosophy of Education, κεφ. 3, «The Social Nature of Man», New York, 1956.
5. LEWIS M.M. : Language in School, κεφ. 1, 2 καί 3, «The Every day use of Language», London, 1942.
6. PIAGET J. : The Language and Thought of the Child, London, 1952.
7. TINKER M.A. : Teaching Elementary Reading, κεφ 1, «The Importance of Reading», New York, 1952.
8. WATTS A.F. : The Language and Mental Development of the Children, κεφ. 1, «Language, Thought, and experience» London, 1955.

τερο επί του άριστερου ήμισφαιρίου και παράγουν κινήσεις επί της δεξιάς πλευράς του σώματος. Δηλαδή τὰ δύο ήμισφαίρια του έγκεφάλου ένεργοϋν σταυροειδώς. Η θεωρία αυτή έχει ποικιλοτρόπως σχολιασθή και θεωρείται ως ένα επιστημονικό κατασκευάσμα όπου πρό τριακονταετίας ίκανοποίησε έναν μεγάλο αριθμό από τους όπαδούς της, αλλά την τελευταία δεκαετία άρχισε να χάνη έδαφος.

Ο Dennis από τους πρώτους κριτικούς, μετά την διερεύνηση της άνωτέρω θεωρίας — προσεπάθησε να μάς άποδείξη την ανεπάρκεια αυτής με την έξής παρατήρηση. Ανατομικώς — μάς λέγει — έχει παρατηρηθή ότι υπάρχει μιá ελάχιστη άσυμμετρία της κατασκευής όλων των μερών του σώματος, συμπεριλαμβανομένου και του έσωτερικου φλοιού του έγκεφάλου. Το γεγονός αυτό και μόνον μάς άποδεικνύει ότι μιá μοναδική έρμηνεία της άριστεροχειρίας φαίνεται εκ πρώτης όψews παράλογη. Έν συνεχεία ο Hildreth σε μιá πρόσφατη έργασία του έξήτασε το πρόβλημα τουτο από την ιστορική και πειραματική του πλευρά και ήχθη εις το συμπέρασμα ότι ή ιδιορρυθμία της οργανώσεως του νευρικού συστήματος του ανθρώπου και εκείνη ή σταχυολογημένη από τὰ κατώτερα ζώα ως άποδείξεις για την παραδοχή της θεωρίας της έγκεφαλικής επικρατείας ως αίτια της άριστεροχειρίας στηρίζονται επί έσφαλμένων βάσεων.

Από τις παραπάνω έρευνες φαίνεται ότι ή παρούσα ύπεροχή της θεωρίας της έγκεφαλικής επικρατείας άρχίζει να χάνη έδαφος, θά την αναχαιτίση δέ θετικά μόνον εκείνος που θά ήμπορέση να άντιπαρατάξη τελειότερες και ευρύτερες έρευνες προς ύποστήριξή της.

Σύμφωνα με τὰ όσα έλέχθησαν μέχρι τουδε φαίνεται ότι διάφοροι άνατομικοί και περιθαλλοντιακοί παράγοντες έπιδρουν στο παιδί και καθορίζουν την άριστεροχειρία του ή όποία ποικίλλει από άτομο σε άτομο. Πάντως το βιολογικό τουτο θέμα δέν έχει λυθή όριστικά, παρά το πλήθος των θεωριών που έχουν διατυπωθή γύρω άπ' αυτό.

Η προτίμηση του ένός ή του άλλου χεριού φαίνεται να έμφανίζεται εις το παιδί λίγο μετά την γέννησή του και δύναται να παρατηρηθή μετά τον βον μήνα, από τή λαβή των διαφόρων άντικειμένων που κάμνει, από το σφυρηλάτημα, το πέταγμα των άντικειμένων κ.ά.

Η χειροδεξιότης κατά το πρώτο έτος της ήλικίας του παιδιού δέν φαίνεται να είναι ούτε πλήρης δεξιά ούτε πλήρης άριστερά. Το χρονιάρικο παιδί πιθανόν να δείξη κάποια προτίμηση εις το ένα ή εις το άλλο χέρι, άλλ' ή συνήθης ειδική προτίμηση του χεριού δέν έμφανίζεται πρό του 3ου ή του 4ου έτους. Ακόμη ούδεμία πρόγνωση είναι δυνατόν να γίνη πριν το παιδί έγγίσει τον 18ον μήνα της ήλικίας του. Είναι άληθές, ότι καθώς το παιδί άναπτύσσεται άρχίζει να έπιδεικνύη κάποια προτίμηση του ένός χεριού, ποδιού ή όφθαλμού χωρίς βέβαια να ύπάρχη και μιá άπόλυτη όμοιομορφία. Μερικοί νευρολόγοι έχουν τή γνώμη ότι μιá πρόωρη προτίμηση του ένός ή του άλλου χεριού είναι ένα πλεονέκτημα για το παιδί, ένψ μιá παρατεινομένη καθυστέρηση ένδέχεται να συνδεθή με κάποια δυσκολία του λόγου, της άναγνώσεως ή της γραφής.

Μέσα στο γενικό σύνολο των παιδιών παρατηρείται και ένας ελάχιστος αριθμός που παρουσιάζουν άμφιδεξιότητα, δηλ. ίκανότητα χρήσεως και των δύο χεριών με την αυτή περίπου ευκολία και διάθεση. Είναι όμως φανερό ότι και στις περιπτώσεις αυτές με την πάροδο του χρόνου το ένα από τὰ δύο χέρια θ' άποβή επικρατέστερο του άλλου. Σε μερικές άπ' αυτές τις περιπτώσεις εκτείνεται μέχρι της έφηβικής ήλικίας όπου ή χρήση του ένός χεριού είναι προτιμητέα, του δέ άλλου άποτελέσμα άσκήσεως. Έχει παρατηρηθή ακόμη ότι τὰ περισσότερα άμφιδέξια παιδιά είναι άδέξια και εις τὰ δύο χέρια, παρά έπιδέξια εις το ένα άπ' αυτά. Όσο νεώτερο είναι ένα παιδί τόσο πιο άμφιδέξιο είναι.