

Η ανάπτυξη της αναφοράς στο προσποιητό στοιχείο του συμβολικού παιχνιδιού στη γλώσσα του παιδιού

Δ. Κατή

*Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*

Παρουσιάζονται δεδομένα ομιλίας από ένα παιδί προσχολικής ηλικίας, που δείχνουν τη γλωσσική αναφορά στην έννοια της προσποίησης να παρατηρείται και στα ελληνικά όπως σε άλλες γλώσσες μέσα από τη χρήση γραμματικών μέσων, ενώ η έννοια αυτή δηλώνεται σπάνια και μόνο περιφραστικά στη γλώσσα των ενηλίκων. Η δήλωση του προσποιητού πρωτοεμφανίζεται στην ηλικία των 2 χρ. 9 μ. μέσα από δομές με το μόριο της υποτακτικής και παρελθοντικό χρόνο (*να πήγαινε*), που αντικαθίστανται στην ηλικία των 3 χρ. 2 μ. από αντίστοιχες δομές με το μόριο του μέλλοντα (*θα πήγαινε*). Ο χρόνος εμφάνισης αυτών των δομών ερμηνεύεται με βάση κριτήρια γνωστικής και γλωσσικής ωρίμανσης αλλά και μιας επικοινωνιακής ανάγκης για τη ρητή δήλωση του προσποιητού, που προκύπτει καθώς το συμβολικό παιχνίδι γίνεται πιο περίπλοκο, αφηρημένο και κοινωνικό. Υποστηρίζεται επίσης ότι οι συγκεκριμένοι γραμματικοί τρόποι με τους οποίους δηλώνεται το προσποιητό, μπορούν να ερμηνευτούν μόνο εάν υποθέσουμε ότι το παιδί μπορεί από τόσο νωρίς να χρησιμοποιήσει με δημιουργικό τρόπο αφηρημένες καθολικές αρχές με βάση τις οποίες οι γλώσσες του κόσμου εντάσσουν σημασίες στο γραμματικό τους σύστημα.

Εισαγωγή

Θα εξετάσουμε εδώ την ανάπτυξη της αναφοράς στο προσποιητό στοιχείο του συμβολικού παιχνιδιού στη γλώσσα του παιδιού. Αν και η δήλωση της προσποίησης θα μπορούσε να είναι ένα ακόμη χρήσιμο πεδίο έρευνας για τη μελέτη της γλωσσικής ανάπτυξης¹, αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον από τη στιγμή που διαφαίνεται σε προηγούμενα δεδομένα, που θα εξετάσουμε στη συνέχεια, ότι παρατηρείται συστηματικά μόνο στη γλώσσα των παιδιών της προσχολικής ηλικίας.

Το γλωσσικό πεδίο του προσποιητού

Στη γλώσσα των ενηλίκων, η προσποίηση δηλώνεται περιφραστικά μέσα από εκφράσεις, όπως: «ας υποθέσουμε», «τάχα», «δήθεν». Η γλωσσολογία αποκαλεί αυτόν τον τρόπο δήλωσης των σημασιών «λεξικοποίηση» επειδή το μέσο δήλωσης είναι οι ίδιες οι σημασίες των λέξεων, σε αντιπαράθεση με τη γραμματικοποίηση όπου η δήλωση μιας σημασίας συντελείται συστηματικά εφόσον εντάσσεται στο γραμματικό σύστημα².

¹ Το συμβολικό παιχνίδι και η γλώσσα που το συνοδεύει θα μπορούσε βέβαια να γίνει αντικείμενο προσέγγισης και από τη σκοπιά της γνωστικής, της κοινωνικής και της ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού. Βλέπε αντίστοιχα τα έργα του Piaget (1946), της Garvey (1977) και του Singer (1973).

² Στη γραμματικοποίηση, το ομιλούν άτομο δεν μπορεί να αποφύγει τη δήλωση μιας σημασίας όπως συμβαίνει με την περίφραση. Στα ελληνικά, δεν μπορούμε, για παράδειγμα, να παραλείψουμε τη σημασία του χρόνου, από τη στιγμή που αυτή δηλώνεται υποχρεωτικά στις καταλήξεις και τα προθήματα του ρήματος. Είναι ωστόσο επιλογή μας το εάν θα χρησιμοποιήσουμε λεξικά μέσα όπως τα χρονικά επιρρήματα.

Το γεγονός ότι η προσποίηση δεν αποτελεί μέρος του γραμματικού συστήματος των ενηλίκων, ίσως δικαιολογεί τη σχετική παραμέληση αυτού του γλωσσικού πεδίου στα πλαίσια της γλωσσολογίας. Μπορούμε, εν τούτοις, να θεωρήσουμε τη δήλωση της προσποίησης ως μια μορφή υπόθεσης εφόσον εξετάζει πάντα την πιθανότητα μιας πραγματικότητας διαφορετικής από την υπάρχουσα³. Πρόκειται όμως για μια μορφή υπόθεσης που μπορεί να θεωρηθεί πιο απλή γνωστικά και γλωσσικά από τις σύνθετες υποθετικές προτάσεις. Οι τελευταίες εξετάζουν και τη συνέπεια του υποτιθέμενου φαινομένου και αποτελούνται συνενπώς από δύο εξαρτώμενες φράσεις, όπως: *εάν έφηνε, θα γλύτωνε*. Αφορούν επίσης συλλογισμούς πιο αφηρημένους, εφόσον αναφέρονται συνήθως σε φαινόμενα που δεν έχουν σχέση με την άμεσα αισθητή πραγματικότητα και τα οποία υποτίθενται μόνο μέσα από τη γλώσσα (βλέπε Traugott et al., 1986, για μια προσέγγιση των υποθετικών προτάσεων από τη σκοπιά της γλωσσολογίας, της ψυχολογίας και της φιλοσοφίας). Αντιθέτως, όταν το παιδί προσποιείται στα πλαίσια του συμβολικού παιχνιδιού, υποθέτει συνήθως μια διαφορετική πραγματικότητα για άμεσα ορατά αντικείμενα, όντα και φαινόμενα χρησιμοποιώντας και τη γλώσσα αλλά και τις κινήσεις του (βλέπε κυρίως Piaget, 1946).

Οι υποθετικές σημασίες εντάσσονται από τη γλωσσολογία στο ευρύτερο πεδίο των λεγόμενων τροπικών σημασιών. Τροπικές θεωρούνται οι σημασίες που δηλώνουν την υποκειμενική αντίληψη του ομιλούντος ατόμου ως προς την ίδια την ύπαρξη των αναφερόμενων φαινομένων (Palmer, 1986, Stephany 1986). Παρουσιάζουν, για παράδειγμα, τα φαινόμενα ως υπαρκτά, ανεπιβεβαίωτα, φανταστικά, πιθανά, υποθετικά, επικείμενα, επιθυμητά, εφικτά, αναγκαία, υποχρεωτικά, επιβαλλόμενα κ.λπ.

Στη βασική διάκριση των τροπικών σημασιών σε επιστημικές και δεοντικές, οι υποθετικές σημασίες κατατάσσονται στις πρώτες. Η επιστημική τροπικότητα περιστρέφεται γύρω από την έννοια της πιθανότητας των δηλούμενων γεγονότων και καταστάσεων (όπως: *θα πήγε μάλλον, θα μπορούσε να είχε πάει, ίσως πάει*). Η δεοντική τροπικότητα περιστρέφεται γύρω από την έννοια της ηθικής αναγκαιότητας των δηλούμενων καταστάσεων (όπως: *πρέπει να διαβάσω, μπορεί να φύγει τώρα*).

Μία ακόμη γλωσσική διαφοροποίηση, αυτή ανάμεσα σε γεγονοτικές, μη γεγονοτικές και αντιγεγονοτικές σημασίες, αφορά και την τροπικότητα εν γένει και την υποθετικότητα πιο συγκεκριμένα. Στις γεγονοτικές σημασίες, το ομιλούν άτομο εκφράζει μια θέση ως προς την υπόσταση των αναφερόμενων φαινο-

³ Φυσικά, η προσποίηση μπορεί να ιδωθεί και από άλλες σκοπιές: ως μίμηση, ως επιθυμία, ως παρομοίωση, ως μεταφορά, ως μεταμόρφωση της πραγματικότητας κ.λπ. Δεν είναι ωστόσο τυχαίο ότι ένας τρόπος λεξικοποίησής της στα ελληνικά είναι η έκφραση «ας υποθέσουμε ότι».

⁴ Στο πεδίο της τροπικότητας, σημασία δεν έχει η πραγματική υπόσταση των φαινομένων αλλά το πώς θέλει να τα παρουσιάσει το ομιλούν άτομο ή η ίδια η δομή κάθε γλώσσας. Για παράδειγμα, τα φανταστικά γεγονότα του παραμυθιού παρουσιάζονται στα ελληνικά ως πραγματικά, αν και γνωρίζουμε ότι δεν είναι. Δηλώνονται δηλαδή όπως και τα πραγματικά γεγονότα του παρελθόντος μέσα από τους ίδιους χρόνους της οριστικής έγκλισης. Στα τούρκικα όμως, όπου χρησιμοποιούνται διαφορετικές γραμματικές δομές για γεγονότα απόλυτα επιβεβαιωμένα και για γεγονότα απλώς ακουστά ή ανεπιβεβαίωτα ή φανταστικά, ο παρελθοντικός χρόνος του παραμυθιού είναι διαφορετικός από τον παρελθοντικό χρόνο που αναφέρεται σε όντως πραγματοποιημένα γεγονότα.

μένων, παρουσιάζοντάς τα ως πραγματικά⁴. Στις μη γεγονοτικές σημασίες, δεν εκφράζεται θέση ως προς το εάν τα φαινόμενα είναι πραγματικά και, συνεπώς, η πιθανότητα αυτή αφήνεται ανοιχτή. Στις αντιγεγονοτικές σημασίες, έχουμε αναφορά αφενός στην πιθανότητα πραγματικής ύπαρξης των φαινομένων και αφετέρου στην άρνηση της πραγματικότητάς τους. Ως συνέπεια, έχουμε συνήθως ταύτιση του γεγονοτικού με το υπαρκτό, του μη γεγονοτικού με το πιθανά υπαρκτό και του αντιγεγονοτικού με το πιθανά υπαρκτό αλλά ταυτόχρονα και μη υπαρκτό. Η αντιγεγονοτική τροπικότητα συνδυάζει δύο σημασίες και γι' αυτό φαίνεται πιο δύσκολη. Δεν είναι λοιπόν τυχαίο ότι οι περισσότερες γλώσσες δεν την εντάσσουν με τον ίδιο θεμελιακό τρόπο στο γραμματικό τους σύστημα (Palmer, 1986) αλλά και ότι εμφανίζεται αργότερα στη γλώσσα του παιδιού (Stephany, 1986). Οι υποθετικές σημασίες μπορεί να είναι και μη γεγονοτικές (όπως: *αν φύγει, θα έρθω*) και αντιγεγονοτικές (όπως: *αν είχε φύγει, θα είχαμε σωθεί*). Η προσποίηση μπορεί λοιπόν να θεωρηθεί ως μια μορφή αντιγεγονοτικής υπόθεσης, επειδή έμμεσα εμπεριέχει και την άρνηση της πραγματικότητας των δηλούμενων γεγονότων και καταστάσεων.

Προηγούμενα δεδομένα για την παιδική γλώσσα

Τα δεδομένα για τη δήλωση της προσποίησης στην παιδική γλώσσα δείχνουν ότι αρχίζει κάπου στο δεύτερο μισό του τρίτου χρόνου της ζωής, στα πλαίσια του συμβολικού παιχνιδιού. Καθώς όμως η α-

νάπτυξη τροπικών σημασιών παρατηρείται αρκετά νωρίτερα, φαίνεται χρήσιμο να τοποθετήσουμε τις παρατηρήσεις για τις δομές προσποίησης σε ένα γενικότερο πλαίσιο.

Αν και η πλήρης ανάπτυξη των ποικίλων τροπικών σημασιών φαίνεται ότι αργεί, η δήλωση κάποιων θεμελιακών τροπικών διαφοροποιήσεων είναι ανάμεσα στις πρώτες κατακτήσεις του παιδιού (βλέπε Stephany, 1986 για μια σύνθεση δεδομένων σχετικά με την ανάπτυξη της τροπικότητας). Πολλά πλέον στοιχεία δείχνουν ότι στο χώρο της γραμματικής του ρήματος, που αποτελεί τον κύριο τρόπο δήλωσης της τροπικότητας, οι τροπικές διαφοροποιήσεις προηγούνται όλων των άλλων, δηλαδή, χρόνου, προσώπου κ.λπ. (βλέπε τις αναφορές σε πολλές γλώσσες από την Aksu-Koc, 1988).

Με τη γραμματική διαφοροποίηση των ρημάτων σε μη τροπικά και σε τροπικά, το παιδί διαφοροποιεί αυτό που ήδη υπάρχει από αυτό που επιθυμεί να υπάρξει. Στην πρώτη περίπτωση, έχουμε ρήματα της οριστικής -του ενεστώτα και του αορίστου στα ελληνικά- και αναφορά είτε στο παρόν είτε στο παρόν αποτέλεσμα ενός παρελθόντος φαινομένου. Στη δεύτερη περίπτωση, έχουμε ρήματα της λεγόμενης μη οριστικής έγκλισης -δηλαδή της προστακτικής και της υποτακτικής⁵ στα ελληνικά- και αναφορά σε καταστάσεις, που είναι συνήθως επιθυμητές και άμεσα επικείμενες (βλέπε Stephany, 1985, για δεδομένα από την πρώιμη ανάπτυξη του ελληνόπουλου).

Έχει επίσης επισημανθεί ότι η δεοντική τροπικότητα προηγείται της επιστημικής (Stephany, 1986). Στα πλαίσια όμως της τελευταίας, η παραγωγή και κατανόηση υποθετικών εκφράσεων έχει

⁴ Τόσο νωρίς βέβαια έχουμε υποτακτική χωρίς το μόριο, όπως: *δούμε*.

παρατηρηθεί και πολύ νωρίς στην ανάπτυξη αλλά και πολύ αργά. Αφενός, η γενετική και η γνωστική ψυχολογία έχουν θεωρήσει την ικανότητα υποθετικών συλλογισμών δύσκολη (βλέπε ενδεικτικά Piéaut-LeBonniec, 1974, 1980, Kodroff και Roberge, 1975) και πιο χαρακτηριστική της αφηρημένης λογικής σκέψης της εφηβείας σύμφωνα με το θεμελιακό έργο των Piaget και Inhelder (1955). Αφετέρου, ψυχολογολογικά δεδομένα έχουν δείξει ικανότητες παραγωγής και κατανόησης σύνθετων υποθετικών προτάσεων νωρίς στην προσχολική ηλικία, κυρίως γύρω στο δεύτερο μισό του τρίτου χρόνου της ζωής (βλέπε ενδεικτικά Mc Cabe, 1983 και Bowerman, 1986, για τα αγγλικά, Toivanen, 1980, για τα φινλανδικά, Clancy, 1985, για τα γιαπωνέζικα).

Τα αντιφατικά αυτά δεδομένα μπορούν μάλλον να ερμηνευτούν εάν υποθέσουμε ότι υπάρχουν ποικίλα είδη υποθετικών συλλογισμών, που είναι περισσότερο ή λιγότερο προσιτά στο παιδί ανάλογα με το είδος τους καθώς και με τις συνθήκες ελέγχου της παραγωγής και κατανόησής τους.

Αλλωστε μια ψυχολογολογική έρευνα των υποθετικών προτάσεων στα αγγλικά (Reilly, 1982) έδειξε τις μεν πρώτες τέτοιες προτάσεις πριν την ηλικία των τριών, αλλά, ταυτόχρονα, ότι η πλήρης ανάπτυξή τους συνεχίζεται τουλάχιστον μέχρι την ηλικία των οκτώ ετών.

Έχει επίσης διαπιστωθεί ότι οι αντιγεγονοτικές υποθετικές σημασίες είναι πιο δύσκολες από τις μη γεγονοτικές. Εμφανίζονται αργότερα στην ανάπτυξη του παιδιού και κατανοούνται πιο δύσκολα σε ψυχολογολογικά πειράματα (Reilly, 1982, Stephany, 1986, Kuczaj and Daly, 1979, Yamada, 1991). Επισημάνουμε ήδη τη σημασιολογική περιπλοκότη-

τα των αντιγεγονοτικών σημασιών, που μάλλον εξηγεί αυτή την επιπλέον δυσκολία τους.

Ενώ η ανάπτυξη των γεγονοτικών σημασιών ξεκινά με τις πρώτες αναφορές του παιδιού στην άμεσα αισθητή πραγματικότητα και των μη γεγονοτικών με την αρχική δήλωση του επιθυμητού, η αντιγεγονοτική τροπικότητα φαίνεται ότι πηγάζει από την αρχική δήλωση του προσποιητού στοιχείου του συμβολικού παιχνιδιού. Γνωρίζουμε κυρίως από το έργο του Piaget (1946) ότι προς το τέλος της αισθητηριοκινητικής νοημοσύνης, κάπου στις αρχές του δεύτερου χρόνου της ζωής, το παιδί αρχίζει να συλλαμβάνει μια πραγματικότητα διαφορετική από αυτήν που βιώνει -φαινόμενο που χαρακτηρίζει βέβαια και τη δήλωση του επιθυμητού- αλλά με μια πολύ σημαντική διαφορά. Στην περίπτωση του συμβολικού παιχνιδιού, το παιδί εξετάζει ως πιθανό κάτι το οποίο γνωρίζει ότι δεν είναι πραγματικό, μεταμορφώνοντας στο επίπεδο του νοητικού ό,τι δεν μπορεί συνήθως να μεταμορφωθεί στο επίπεδο του πραγματικού.

Παρά το γεγονός όμως ότι η προσποίηση αρχίζει νωρίς στην ανάπτυξη του παιδιού, πριν από την ανάπτυξη στοιχειωδών γραμματικών ικανοτήτων και ακόμη και της ίδιας της ομιλίας σε πολλές περιπτώσεις, η πρώτη γλωσσική δήλωση της προσποίησης έχει, κατά ενδιάφέροντα τρόπο, παρατηρηθεί αρκετά αργότερα, όταν οι γλωσσικές ικανότητες μπορούν πλέον να θεωρηθούν σχετικά αναπτυγμένες. Διάφορα στοιχεία (βλέπε κυρίως Lodge, 1979, Kaper, 1980, Stephany, 1986) δείχνουν ότι το παιδί αρχίζει κάπου μεταξύ της ηλικίας των δύο-όμισυ και τριών ετών να χρησιμοποιεί, με ιδιότυπο σημασιολογικά τρόπο, γραμματικές δομές του ρήματος για να αναφερθεί στο προσποιητό.

Παρ' ότι τα στοιχεία είναι ελάχιστα και δεν μπορούν, συνεπώς, να μας δώσουν μια ικανοποιητική εικόνα, αναφέρεται πιο συχνά η χρήση των παρελθοντικών χρόνων (βλέπε Karer, 1980, για στοιχεία από τα γαλλικά, ιταλικά, αγγλικά, γερμανικά και ολλανδικά). Έχει επίσης καταγραφεί χρήση του ενεστώτα και της υποτακτικής του παρατατικού στα γερμανικά, του ενεστώτα και του μέλλοντα στα αγγλικά (Karer, 1980). Στα τούρκικα (Aksu-Koc, 1988), έχουμε καταρχήν χρήση της ευκτικής, η οποία φαίνεται ότι αντιστοιχεί αρκετά στη δική μας υποτακτική εφόσον δηλώνει, στις απαρχές της παιδικής γλώσσας, επιθυμητές καταστάσεις. Λίγο αργότερα, χρησιμοποιείται ένας από τους δύο παρελθοντικούς χρόνους της τουρκικής, αυτός που αναφέρεται σε φανταστικά φαινόμενα του παρελθόντος.

Αν και δεν έχει έως τώρα επισημανθεί, πιστεύουμε ότι από τις παραπάνω χρήσεις μπορούμε να θεωρήσουμε ιδιότυπη μόνο αυτή των παρελθοντικών δομών μεταξύ των οποίων και της υποτακτικής του παρατατικού στα γερμανικά. Το γαλλικό παράδειγμα «*Tu étais gendarme et moi voleur*» (Εσύ ήσουν ο αστυνόμος κι εγώ ο κλέφτης) δείχνει καθαρά τον προβληματικό χαρακτήρα αυτής της χρήσης, εφόσον το παιδί αναφέρεται σε καταστάσεις που υποτίθεται ότι ισχύουν τη στιγμή της ομιλίας και όχι κάποια στιγμή του παρελθόντος. Φαίνεται, αντιθέτως, ότι η χρήση ενεστώτα, μέλλοντα, ευκτικής, ακόμη και παρελθοντικών χρόνων σε ορισμένες περιστάσεις, δεν μπορεί να θεωρηθεί προβληματική, εφόσον αυτές οι δομές θα χρησιμοποιούνταν και από ενήλικα άτομα στις ίδιες περιστάσεις. Παραδείγματα που θα μπορούσαμε να φανταστούμε στα ελληνικά, όπως: *Αυτό είναι άλογο, Εδώ θα είναι η*

πόρτα και Α! αυτό έπεσε, είναι αποδεκτά από τη στιγμή που το προσποιητό εννοείται ή λεξικοποιείται όπως συμβαίνει στη γλώσσα των ενηλίκων. Στις τελευταίες αυτές περιπτώσεις, οι χρόνοι έχουν ως σημείο αφητηρίας τη στιγμή της ομιλίας, δηλαδή, του παιχνιδιού. Αντιθέτως, η χρήση παρελθοντικών δομών, που αναφέρονται στο μακρινό παρελθόν - συνήθως αυτές του παρατατικού - όπως στο υποθετικό ελληνικό παράδειγμα *Α! αυτό έπεφτε*, είναι σαφώς ιδιότυπη.

Το βέβαιο είναι ότι δεν έχει έως σήμερα διατυπωθεί κάποια συνοπτική ερμηνεία για το γιατί τα παιδιά χρησιμοποιούν τις παραπάνω συγκεκριμένες γραμματικές δομές όταν αναφέρονται σε προσποιητές καταστάσεις. Έχει μόνο επισημανθεί η συγγένεια του παρελθοντικού και του μη πραγματικού ως μια ερμηνεία για τη χρήση των παρελθοντικών χρόνων, καθώς το παρελθοντικό θεωρείται μία εκδοχή του ευρύτερου σημασιολογικού πεδίου του μη παρόντος και, κατ'έφεκταση, του μη πραγματικού (Aksu-Koc, 1988).

Προσπαθώντας επιπλέον να ερμηνεύσουν τη χρονική στιγμή εμφάνισης των γραμματικών δομών της προσποίησης, ορισμένοι (Stephany, 1986, Atinucci and Miller 1976, Aksu-Koc, 1988) ισχυρίζονται ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στις πρώτες αναφορές σε προσποιητά φαινόμενα και στις πρώτες αναφορές σε φαινόμενα του μακρινού παρελθόντος. Μια σημαντική εξέλιξη στη διαδικασία αποκέντρωσης από το εδώ και το τώρα θεωρείται ότι λαμβάνει χώρα κάπου στα μέσα του τρίτου χρόνου της ζωής, καθιστώντας καταρχήν δυνατή τη χρήση των παρελθοντικών χρόνων για αναφορά σε φανταστικά γεγονότα -συνήθως τα γεγονότα του παραμυθιού- και, στη συνέχεια, σε γεγονότα του μακρινού παρελθόντος.

Ο χρόνος εμφάνισης των δομών προσποίησης εξηγείται συνεπώς με βάση κριτήρια γνωστικής και γλωσσικής ωρίμανσης και η δήλωση του φανταστικού-προσποιητού θεωρείται πρόδρομος της δήλωσης του παρελθοντικού.

Τα ερευνητικά ερωτήματα

Δεδομένα από την ανάπτυξη του ελληνόπουλου θα μας αποκαλύψουν εάν η γραμματικοποίηση της προσποίησης παρατηρείται και στη γλώσσα μας. Ελπίζουμε ότι οι μορφές γλωσσικής δήλωσης της προσποίησης που τυχόν θα παρατηρηθούν, θα μπορέσουν επιπλέον να συμβάλουν σε μια θεωρητική ερμηνεία του πότε και πώς πραγματοποιείται αυτή η δήλωση. Αρκετά ερωτήματα παραμένουν αναπάντητα ως προς τις συγκεκριμένες επιλογές που κάνουν τα παιδιά όσον αφορά τις γλωσσικές δομές που δηλώνουν το προσποιητό. Υπάρχει επιπλέον το ζήτημα: γιατί τα παιδιά γραμματικοποιούν μια έννοια που εκφράζεται μόνο περιφραστικά αλλά και σπάνια στη γλώσσα των ενηλίκων; Προκύπτει, τέλος, το πρόβλημα της ερμηνείας της χρονικής στιγμής που εμφανίζονται οι δομές προσποίησης, πρόβλημα που συμπεριλαμβάνει και το ζήτημα της μεγάλης απόστασης ανάμεσα στις απαρχές των παιχνιδιών προσποίησης και στην πρώτη γλωσσική δήλωση του προσποιητού στο δεύτερο μισό του τρίτου χρόνου της ζωής.

Μεθοδολογία

Τα στοιχεία που θα παρουσιαστούν προέρχονται από την ομιλία ενός παιδιού, το οποίο παρατηρήθηκε από την η-

λικία των 2 χρ. 6 μ. έως 4 ετών. Ηχογραφήθηκε σχεδόν καθημερινά για έξι περίπου συνεχείς εβδομάδες σε επτά διαφορετικές περιόδους, με ενδιάμεσες παύσεις έξι περίπου εβδομάδων.

Στο χώρο της γλωσσικής ανάπτυξης, οι συστηματικές διαχρονικές έρευνες ενός ή πολύ λίγων παιδιών έχουν αποδειχτεί συχνά πιο πρόσφορες από την περιορισμένη συγχρονική παρακολούθηση πολλών παιδιών. Ένα εκτενές διαχρονικό υλικό ομιλίας φαίνεται ιδιαίτερα ενδεδειγμένο για τη μελέτη περιστάσεων συμβολικού παιχνιδιού, οι οποίες, όσο συχνές κι αν είναι κατά την προσχολική ηλικία, παραμένουν πάντα περιορισμένες σε αριθμό. Παρά τα πλεονεκτήματα μιας τέτοιας παρατήρησης, είναι γεγονός ότι οι παύσεις των έξι εβδομάδων είναι δυνατόν να αποκρύβουν σημαντικές καμπές της εξέλιξης.

Τα δεδομένα

Παιχνίδια προσποίησης και η ομιλία που τα συνοδεύει καταγράφονται από την πρώτη κιόλας μέρα παρατήρησης του παιδιού και συνεχίζονται και στις επτά περιόδους παρατήρησης. Κατά την πρώτη όμως περίοδο, που καλύπτει την ηλικία 2 χρ. 6 μ. και 1 ημ. έως 2 χρ. 7 μ. και 26 ημ., οι αναφορές στο προσποιητό δε διαφοροποιούνται γλωσσικά από το πραγματικό.

Στο παράδειγμα (1) το παιδί ζητά άδεια για μια υποθετική πράξη, προσποιούμενο στη συνέχεια την πραγματοποίησή της και την τιμωρία της.

(1) *Α πάω το ψάρι; (=να πάω στο ...)...Πηγαίνω το ψάρι (=...στο...). Α! με γιάγκωσε. (=...δάγκωσε!)*

Στο (2) το παιδί στήνει ένα πιο περίπλοκο σκηνικό, προσποιούμενο καταρ-

χήν τη μητέρα που φροντίζει το παιδί της, κατόπιν το γιατρό που φροντίζει το άρρωστο παιδί και, τέλος, την απόπειρα μιας βόλτας.

(2) *Α! τώρα θέλει α λουτεί (= ... να λουστεί). Ελα κύττα, α λουτεί τώρα. Α! λούτηκε (= λούστηκε). Μετά θέλει ασεσούρ (= ...σεσουάρ). Οχι, θέλει ένα τέτοιο. Α του κάνω μία ένεση (= θα/να...).* *Εγώ είμαι ο γιατός (= ...γιατρός), να η μαμά της. Εντάσει, εντάσει, έκανα (= εντάξει ...).* *Α! έκανε εμετό! Ελα, έλα, έλα, έλα, έλα, έλα, έλα!* *Ε θέλει βότα (= δεν ...βόλτα). Πάμε! έλα με τα πόδια.*

(Διακόπτεται από ενήλικο άτομο που ρωτά που είσαι);

Παίζω σασέρ (...ασανσέρ). Γ' ασανσέρ, πάω βότα. Και μετά πάω βότα. Ελα άφτο (= ...άφησέ το), γειά σας! Μπούμε μέσα με τη βάκα μας (= θα/να μπούμε... βάρκα ...). *Ελα βάτο (...βάλ' το). Γειά σας! γειά σας! γειά σας! γειά σας! Πάμε με τη βακούλα μας (...βαρκούλα...)*...

Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις, το παιδί χρησιμοποιεί τύπους της προστακτικής όταν διατάζει, τύπους της υποτακτικής ή του μέλλοντα -καθώς οι δύο παραμένουν ακόμη αδιαφοροποίητοι- για να δηλώσει τι πρόκειται να συμβεί και, τέλος, τύπους του ενεστώτα και αορίστου για να δηλώσει τι συμβαίνει εκείνη τη στιγμή ή μόλις συνέβη. Εάν δεν γνωρίζαμε ότι πρόκειται για περιστάσεις προσποίησης, τα ίδια τα λόγια⁶ δεν θα μπορούσαν να μας το αποκαλύψουν επειδή μιλούν για τα γεγονότα σαν να ήταν πραγματικά.

Η πρώτη γλωσσική διαφοροποίηση του προσποιητού από το πραγματικό παρατηρείται στην ηλικία των 2 χρ. 9 μ. Το

παιδί πραγματοποιεί μάλιστα τη διαφοροποίηση αυτή μέσα από μια ιδιότυπη χρήση των γραμματικών τύπων του ρήματος, μέσα δηλαδή από γραμματικοποίηση και όχι λεξικοποίηση. Συγκεκριμένα, το προσποιητό δηλώνεται από μια δομή, που περιλαμβάνει το μόριο να της υποτακτικής και παρελθοντικό χρόνο όπως στα παραδείγματα (3)-(5). Σε λίγες περιπτώσεις έχουμε το φωνολογικά ελλιπές μόριο α, έτσι, ώστε να μην είναι σαφές εάν πρόκειται για υποτακτική ή για μέλλοντα χρόνο. Το γεγονός ωστόσο ότι το μόριο του μέλλοντα θα κατακτάται αρκετά αργότερα (βλέπε Katis, 1984, για το ίδιο αυτό παιδί, Stephany, 1985, για επιπρόσθετες παρατηρήσεις όσον αφορά το ελληνόπουλο και Stephany, 1986, για αναφορές στη μεταγενέστερη εμφάνιση του μέλλοντα και σε άλλες γλώσσες) μας οδηγεί να υποθέσουμε ότι πρόκειται εδώ για το να της υποτακτικής.

(3) *Αυτό εδώ να ήτανε το φίδι*

(4) *Εγώ να ήμουνα γιαγιτζής και α είχα τούτο (= ...ταγιτζής και να/θα..),*

(5) *Τούτα να φύγανε, οι αγελάδες να φύγανε... Τούτα να ήτανε τα φαγητά τους εδώ (= ...φαγητά...)*

Δεν είναι διόλου σαφές από τα δεδομένα εάν προηγείται μία εξελικτική φάση όπου χρησιμοποιείται μόνο ο παρελθοντικός χρόνος για το προσποιητό, όπως έχει παρατηρηθεί σε άλλες γλώσσες. Υπάρχει μόνο ένα επεισόδιο ομιλίας στην ηλικία των 2 χρ. 9 μ., λίγο πριν αρχίσουν οι δομές με να, όπου το παιδί περιγράφει ένα παιχνίδι προσποίησης σε απάντηση ενός ενήλικου που ζητά περιγραφή, χρησιμοποιώντας τον παρατατικό (6). Σημσιολογικά, οι δομές αυτές ακούγονται εξαιρετικά ιδιότυπες καθώς το

⁶ Η διευκρίνιση του παιδιού «Παίζω ασανσέρ» στο (2) δίνεται μόνο εξαιτίας μιας έκτακτης παρέμβασης ενός ενήλικου ατόμου.

παιχνίδι συνεχίζεται στο παρόν και το ενήλικο άτομο (Ε) ρωτά σε χρόνο ενεστώτα.

(6) Ε: *Τι παίζετε;*

Π: *Χωριό*

Ε: *Χωριό;*

Π: *Οχι, φτιάναμε τα σπίτια*

Ε: *Ναι;*

Π: *Μαγειρεύαμε*

Ε: *Μαγειρεύατε;*

Π: *Φτιάναμε τα σπίτια, κάναμε «φέρτο εδώ»*

Το γεγονός ότι η ηχογράφιση του παιδιού δεν καλύπτει τον προηγούμενο μήνα της ανάπτυξης του ίσως να αποκρύπτει μια τέτοια φάση χρήσης παρελθοντικών δομών. Ίσως όμως να πρόκειται απλώς για ένα ιδιόρρυθμο επεισόδιο ομιλίας. Η χρήση αυτού του κατεξοχήν παρελθοντικού χρόνου, που είναι ο παρατατικός, συνεχίζεται ωστόσο αργότερα αλλά μόνο παράλληλα με τις σύνθετες δομές όπως στο παράδειγμα (7).

(7) *Εγώ πήγανα, εσύ να αντήγαγες (= ... πήγαινα ... οδήγαγες)*

Στην ηλικία των 3 χρ. 2 μ. παρατηρούνται για πρώτη φορά δομές με *θα*, που σύντομα χρησιμοποιούνται συστηματικά εκτοπίζοντας ως επί το πλείστον τις δομές με *να*, όπως στα παραδείγματα (8) και (9).

(8) *Θα ήτανε ζαζόφωνα τούτα, εντάσει; (= ...ραδιόφωνα ...εντάξει;)*

(9) *Αυτή θα ήταν η βεράντα του παππού. Ο παπούς θα ήτανε μέσα και κοιμότανε. Θα κοιμότανε όμως. Θα πηδάγανε λαλαλα!... Το σκυλάκι όμως θα έφυγε γιατί δεν του άρεσε να βλέπει. Θα κάθησε τη σκιούλα, θα έβλεπε αυτόν... (= ...στη σκιούλα...)*

Είναι ωστόσο άκρως σημαντικό ότι η γλωσσική διαφοροποίηση προσποιητού-πραγματικού δεν παρατηρείται πάντα από τη στιγμή που αρχίζει. Αντιθέτως, το

παιδί χρησιμοποιεί συχνά εναλλακτικούς τρόπους αναφοράς στο προσποιητό, επιλέγοντας και δομές που δηλώνουν το πραγματικό, δηλαδή αόριστο, ενεστώτα και μέλλοντα όπως στα παραδείγματα (10)-(12).

(10) *Α χωρέσανε, χωρέσανε (= να/θα...)*

(11) *Τώρα θα σημέρωσε. Τώρα δεν είναι βράδυ, πρωί είναι (= ...ξημέρωσε...)*

(12) *Εδώ θα είναι το σπίτι μου. Θα είμαι εγώ μέσα. Θα χτύπησες εσύ την πόρτα. Για χτύπησ' τη.*

Στην ηλικία των 3 χρ. 3 μ., τα δεδομένα δείχνουν το πρώτο δείγμα λεξικοποίησης του προσποιητού, καθώς το παιδί αρχίζει να χρησιμοποιεί λίγες φορές την έκφραση «στα ψέματα» όπως στα παραδείγματα (13) και (14).

(13) *Παιδί: Και τώρα χιονίζει πολύ*
Ενήλικο άτομο: Πού χιονίζει;

Παιδί: Στα ψέματα εδώ χιονίζει

(14) *Και είχε τα σπίτια σ' ένα φορτηγό στα ψέματα.*

Ανακεφαλαιώνουμε ότι μια πρώτη φάση μη διαφοροποίησης του προσποιητού από το πραγματικό ακολουθείται από μια φάση γραμματικής διαφοροποίησης μέσα από τη χρήση σύνθετων δομών καταρχήν με το μόριο *να* και αργότερα με το μόριο *θα*. Ίσως να προηγείται και μια περίοδος, όπου το προσποιητό δηλώνεται από παρελθοντικό χρόνο και μόνο. Στο τέλος μόνο εμφανίζεται κάποια λεξικοποίηση του προσποιητού. Ωστόσο, η γραμματικοποίηση του προσποιητού παρατηρείται παράλληλα με έλλειψη γραμματικοποίησης.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα δεδομένα δείχνουν ότι η γλωσσική δήλωση της προσποίησης από το παιδί

παρατηρείται και στα ελληνικά όπως και σε άλλες γλώσσες. Αρχίζει μόνο μετά από την ηλικία των 2 χρ. 9 μ., η οποία εμπίπτει στο δεύτερο μισό του τρίτου χρόνου της ζωής και βρίσκεται συνεπώς σε συνάρτηση με προηγούμενες παρατηρήσεις. Σε αντίθεση όμως με προηγούμενες απόπειρες να ερμηνευτεί ο χρόνος εμφάνισης των δομών προσποίησης, με βάση κριτήρια γνωστικής και γλωσσικής ωρίμανσης, θα υποστηρίξουμε ότι η εμφάνιση αυτών των δομών είναι, σε σημαντικό βαθμό, και απόρροια επικοινωνιακών αναγκών.

Γνωστικοί καταρχήν παράγοντες δεν μπορούν να θεωρηθούν από μόνοι τους υπεύθυνοι για τη στιγμή εμφάνισης των δομών προσποίησης, από τη στιγμή που το παιδί επιδίδεται συστηματικά σε παιχνίδια προσποίησης από ωρίς και θεωρείται ότι έχει σαφή επίγνωση της εννοιολογικής διαφοράς προσποιητού και πραγματικού. Τα ίδια μας, εξάλλου, τα δεδομένα, από την πρώτη περίοδο παρατήρησης του παιδιού, επιβεβαιώνουν αυτή τη συχνότητα του συμβολικού παιχνιδιού.

Παρομοίως, γλωσσικοί παράγοντες δεν μπορούν από μόνοι τους να εξηγήσουν αυτή τη σχετικά καθυστερημένη εμφάνιση των δομών προσποίησης. Τα γραμματικά μέσα που τα παιδιά πρωτοχρησιμοποιούν για τη δήλωση της προσποίησης -δηλαδή, στοιχεία των παρελθοντικών χρόνων σε πολλές γλώσσες, της υποτακτικής στα ελληνικά και στα γερμανικά καθώς και της συγγενικής ευκτικής στα τούρκικα- εμφανίζονται ωρύτερα από την ιδιότυπη χρήση τους στα παιχνίδια προσποίησης. Συγκεκριμένα, το παιδί της παρούσας μελέτης χρησιμοποιεί τους δύο παρελθοντικούς χρόνους, καθώς και σύνθετες δομές της υποτακτικής με το φωνολογικά ελλιπές μόριο *a*,

και μη παρελθοντικούς χρόνους σε όλη την πρώτη περίοδο παρατήρησης. Ο συνδυασμός του μορίου της υποτακτικής με παρελθοντικούς χρόνους παρατηρείται μόνο στη δεύτερη περίοδο παρατήρησης, δηλαδή στα 2χρ. 9μ. Αν και οι τελευταίες δομές μπορούν να θεωρηθούν ως μια καινούρια γλωσσική κατάκτηση, τα μέσα δήλωσης του προσποιητού είναι σε γενικές γραμμές προσिता στο παιδί ωρύτερα.

Πιστεύουμε όμως ότι η ανάγκη γλωσσικής διαφοροποίησης του προσποιητού από το πραγματικό προκύπτει σε ορισμένα μόνο πλαίσια ομιλίας. Η ίδια η φύση του συμβολικού παιχνιδιού, η οποία γνωρίζουμε ότι αλλάζει με το χρόνο μορφή (Piaget, 1946, Fein, 1975, Garvey, 1977, Bretherton, 1984), φαίνεται να δημιουργεί αυτή την ανάγκη μόνο από ένα σημείο της ανάπτυξης και μετά. Το συμβολικό παιχνίδι εξελίσσεται καταρχήν σε πιο περίπλοκο, καθώς περιλαμβάνονται περισσότερα φανταστικά όντα και επεισόδια. Γίνεται επίσης πιο αφηρημένο γνωστικά, καθώς το φανταστικό απομακρύνεται όλο και πιο πολύ από το πραγματικό. Τέλος, το καταρχήν μοναχικό παιχνίδι μετατρέπεται σε κοινωνικό, καθώς στην οικοδόμηση ενός σκηνικού συμβάλλουν περισσότερα από ένα παιδιά. Υποθέτουμε λοιπόν ότι σε πρώιμα στάδια εξέλιξης, το στοιχείο της προσποίησης καθίσταται φανερό από το εξωγλωσσικό πλαίσιο και, συχνά, δεν χρειάζεται καν να ανακοινωθεί όταν το παιχνίδι είναι μοναχικό. Αργότερα όμως, η γλωσσική δήλωση γίνεται όλο και πιο απαραίτητη, καθώς το παιδί θα πρέπει να εξηγήσει στους άλλους το ακριβές περιεχόμενο της φαντασίας του.

Λαμβάνοντας υπόψη τις επικοινωνιακές ανάγκες για γλωσσική σήμανση του προσποιητού, μπορούμε να δώσουμε μια

πιο πλήρη ερμηνεία για τις διαφορετικές μορφές που παίρνει η γλώσσα όταν αναφέρεται σε προσποιητά φαινόμενα. Μπορούμε, έτσι, να εξηγήσουμε όχι μόνο την έλλειψη γλωσσικής δήλωσης του προσποιητού στις πρώτες φάσεις της προσχολικής ηλικίας, αλλά και τη μη συστηματική δήλωσή του σε πιο ώριμες φάσεις, όταν τα παιχνίδια προσποίησης έχουν γίνει περίπλοκα και κοινωνικά. Σε αυτές τις τελευταίες περιπτώσεις, είναι πιθανό η σήμανση μερικών μόνο πράξεων και καταστάσεων ως προσποιητές να αρκεί, εφόσον η συνεχής δήλωση της προσποίησης σε τόσο περίπλοκα επεισόδια ομιλίας και παιχνιδιού θα μπορούσε να γίνει κουραστική. Πιστεύουμε ότι αυτό γίνεται φανερό σε ορισμένα από τα παραδείγματα ομιλίας που παραθέσαμε, αν και ένας αυστηρός έλεγχος αυτής της υπόθεσης μέσα από μια εξέταση των πολλών επεισοδίων προσποίησης, που εμπεριέχονται στα δεδομένα μας, θα πρέπει να αποτελέσει αντικείμενο μελλοντικής έρευνας.

Μια ερμηνεία, που παραπέμπει σε λειτουργικές ανάγκες σήμανσης του προσποιητού, μπορεί επίσης να ερμηνεύσει, γιατί η δήλωση της προσποίησης γραμματικοποιείται από τα παιδιά ενώ τα γραμματικά μέσα δήλωσης έχουν χαθεί στη γλώσσα των ενηλίκων. Στην προσχολική ηλικία, το συμβολικό παιχνίδι αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της ζωής των παιδιών και, συνεπώς, η ανάγκη για μια συχνή δήλωση του προσποιητού είναι, σε σύγκριση με άλλες ηλικίες, μεγάλη. Η γραμματικοποίηση μιας έννοιας συνεπάγεται πάντα μια πιο συστηματική σήμανσή της, σε σύγκριση με τα λεξικά μέσα. Στον κόσμο των ενηλίκων, ίσως να είναι το σχετικά σπάνιο των καταστάσεων προσποίησης που έχει οδηγήσει στην εξαφάνιση της γραμματικοποίησής

τους. Φαίνεται, εξάλλου, ότι, οι περιστάσεις προσποίησης στον κόσμο των ενηλίκων, δεν αφορούν περίπλοκα σκηνικά, αλλά, αντιθέτως, σύντομες ερωτήσεις και επεξηγήσεις του τύπου «Ας υποθέσουμε ότι το αυτοκίνητο έρχεται ανάποδα, τι θα συμβεί;».

Οι τρόποι που το παιδί επιλέγει να δηλώσει το προσποιητό σε διάφορες στιγμές της ανάπτυξής του, είναι το δεύτερο σημαντικό ερμηνευτικό ζήτημα που αντιμετωπίζουμε. Τα δεδομένα μας δείχνουν ότι η δήλωση αυτή συντελείται μέσα από γραμματικά στοιχεία του ρήματος και μόνο μεταγενέστερα, και σε περιορισμένη έκταση, με λεξικά μέσα. Τα στοιχεία από άλλες γλώσσες δεν έχουν έως τώρα αναφερθεί στη χρήση λεξικών μέσων. Αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι τα ίδια τα στοιχεία δεν είναι συστηματικά ή στο ότι η λεξικοποίηση της προσποίησης δεν έχει προκαλέσει το ενδιαφέρον των ερευνητών επειδή αυτή είναι η φυσική τάση των ενηλίκων. Το γεγονός πάντως ότι η έκφραση «στα ψέματα» καταγράφεται στα δεδομένα μας για πρώτη φορά, όταν χρησιμοποιείται για να αναφερθεί στην προσποίηση, υποστηρίζει την υπόθεση ότι, οι λέξεις που μπορούν να αναφερθούν στο προσποιητό στοιχείο, δεν είναι καταρχήν προσιτές στο παιδί. Αυτό φαίνεται ακόμη πιο πιθανό με εκφράσεις πιο αφηρημένες, που συνηθίζονται στη γλώσσα των ενηλίκων, όπως το «ας υποθέσουμε». Έτσι, το βέβαιο είναι ότι τα λεξικά μέσα γλωσσικής δήλωσης δεν είναι αναγκαστικά πιο απλά από τα γραμματικά.

Οι συγκεκριμένοι τρόποι με τους οποίους το παιδί γραμματικοποιεί το προσποιητό μπορούν να θεωρηθούν εκ των πραγμάτων ιδιόρρυθμοι, εφόσον αυτές οι γραμματικές δομές έχουν στη γλώσσα των ενηλίκων διαφορετική σημασιο-

λογική χρήση. Αυτό διαφαίνεται στην περίπτωση των δομών με *να* και παρελθοντικό χρόνο, που χρησιμοποιούνται από τα ενήλικα άτομα για τις συγγενικές μεν αλλά διαφορετικές σημασίες της αντιγεγονοτικής παρομοίωσης και επιθυμίας όπως στο *σα να ήταν βασίλισσα και να ήμουν πλούσιος!* Διαφαίνεται ακόμη περισσότερο στην περίπτωση των μονολεκτικών παρελθοντικών δομών του παρατατικού που δε χρησιμοποιούνται ποτέ για τη δήλωση του προσποιητού. Αν και οι δομές με *θα* είναι περισσότερο αποδεκτές, είναι και αυτές ιδιότυπες εφόσον στη γλώσσα των ενηλίκων απαντώνται στα πλαίσια ακέραιων ή υπονοούμενων υποθετικών προτάσεων. Φαίνεται ωστόσο ότι μπορούμε να οικοδομήσουμε μια ερμηνεία αυτών των επιλογών, εάν λάβουμε υπόψη δύο παρατηρήσεις.

Πρώτον, η ομιλία που τα ενήλικα άτομα απευθύνουν στα παιδιά δεν φαίνεται να εμπεριέχει δείγματα γλωσσικής αναφοράς στο προσποιητό, για τον απλό βέβαια λόγο ότι οι περιστάσεις προσποίησης είναι και σπάνιες στον κόσμο των ενηλίκων αλλά και διαφορετικού τύπου από αυτές του συμβολικού παιχνιδιού. Τα παιδιά βρίσκονται λοιπόν αντιμέτωπα με την ανάγκη δήλωσης μιας σημασίας που προκύπτει σχετικά συχνά στη δική τους καθημερινή ζωή, αλλά για την οποία δεν έχουν μοντέλα γλωσσικής δήλωσης.

Δεύτερον, η γλωσσολογία μας πληροφορεί ότι οι γλώσσες -στην ουσία τα άτομα που τις μιλούν- μπορούν πάντα να εκφράσουν καινούριες σημασίες, χρησιμοποιώντας δημιουργικά τα περιορισμένα γλωσσικά μέσα που ήδη διαθέτουν (Lightfoot, 1982). Αυτό μπορεί φυσικά να γίνει με τρόπο περιφραστικό ή ό,τι ήδη αποκαλέσαμε λεξικοποίηση. Φαίνεται ωστόσο ότι όταν προκύπτει η ανάγκη συστηματικής δήλωσης μιας σημασίας,

που μπορεί κάλλιστα, όπως ήδη επισημάναμε, να μην προκύπτει σε άλλες κοινωνικές περιστάσεις, η σημασία αυτή μπορεί να γραμματικοποιηθεί.

Η ένταξη όμως μιας σημασίας στο γραμματικό σύστημα βασίζεται πάντα σε αρχές. Στα πλαίσια της γραμματικής του ρήματος, οι σημασίες σχηματοποιούνται και δηλώνονται μέσα από ένα σύστημα διπολικών αντιθέσεων, όπως οριστική έγκλιση για γεγονοτικές σημασίες και μη οριστική έγκλιση για μη γεγονοτικές σημασίες. Ωστόσο, οι δυνατές διπολικές αντιθέσεις είναι πάντα λίγες και είναι στα πλαίσια αυτού του περιορισμένου συστήματος που εντάσσονται οι πιο περιθωριακές σημασίες όπως οι αντιγεγονοτικές.

Επισημάναμε ήδη ότι το αντιγεγονοτικό δηλώνει ταυτόχρονα το πιθανό και το μη πιθανό. Υποχρεωμένες να βρουν τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους για να δηλώσουν αυτόν τον ιδιόρρυθμο συνδυασμό σημασιών, οι γλώσσες καταλήγουν με ένα συνδυασμό από δομές που δηλώνουν το πιθανό καθώς και το μη πιθανό. Φαίνεται ότι το πιθανό δηλώνεται πιο χαρακτηριστικά με τον μέλλοντα και την υποτακτική, που αναφέρονται συνήθως σε πιθανά επικείμενα γεγονότα, ενώ το μη πιθανό δηλώνεται με τους παρελθοντικούς χρόνους, που αναφέρονται σε αυτό που ήδη έγινε και δεν μπορεί εκ των πραγμάτων να είναι πιθανό. Δεν μπορεί να είναι τυχαίο ότι, σε όλες τις γλώσσες, που έχουν μελετηθεί, οι αντιγεγονοτικές υποθετικές δομές εμπλέκουν αφενός στοιχεία του παρελθόντα και αφετέρου στοιχεία της υποτακτικής, όπως στα γερμανικά και στα ισπανικά ή του μέλλοντα, όπως στα γαλλικά και στα ελληνικά (*θα πήγαινε*).

Εάν λοιπόν γίνει κατανοητή η παραπάνω λογική γραμματικοποίησης σημασιών εν γένει αλλά και του αντιγεγονο-

τικού πιο συγκεκριμένα, τότε η στρατηγική που επιλέγουν τα παιδιά όταν εφευρίσκουν κατά κάποιο τρόπο τις δομές με να και θα δε θα πρέπει να μας εκπλήσσει. Το εντυπωσιακό είναι ότι καταφέρνουν μια τέτοια δημιουργική γραμματικοποίηση τόσο νωρίς.

Μένει να εξηγήσουμε μόνο γιατί το να προηγείται του θα στην εξέλιξη του παιδιού. Η απάντηση εδώ φαίνεται απλή. Η σημασιολογική συγγένεια των δύο μορμών είναι γνωστή εφόσον η υποτακτική και ο μέλλοντας δηλώνουν μορφές του επιθυμητού και πιθανά επικείμενου. Επίσης, η υποτακτική εμφανίζεται οντογενετικά πριν από τον μέλλοντα και στην ελληνική και σε άλλες γλώσσες (Stephany, 1986). Ακόμη και στην ιστορική εξέλιξη των γλωσσών, ο μέλλοντας φαίνεται πως δημιουργήθηκε μέσα από την υποτακτική (Fleischman, 1982).

Υπάρχει επίσης η πιθανότητα να έχει προηγηθεί μία φάση χρήσης παρελθοντικών και μόνο δομών -γεγονός που ήδη επισημάναμε ως συνηθισμένο σε άλλες γλώσσες. Μια τέτοια χρήση φαίνεται απολύτως κατανοητή εάν λάβουμε υπόψη ότι, οι παρελθοντικές δομές θεωρούνται οι πιο πρόσφορες για τη δήλωση του μη πραγματικού που είναι ταυτόχρονα και μη πραγματοποιήσιμο καθώς και ότι, οι μονολεκτικές δομές του ρήματος προηγούνται εξελικτικά των σύνθετων (βλέπε Katis, 1984 και Stephany, 1985 για τα ελληνικά).

Οι εξελίξεις στη δήλωση του προσποητού φαίνεται να σχετίζονται με άλλες εξελίξεις στην ανάπτυξη της γραμματικής του ρήματος -γεγονός με πιθανές συνέπειες για μια ερμηνεία της όλης αναπτυξιακής πορείας. Σε αντίθεση, καταρχήν, με προηγούμενους ισχυρισμούς ότι η δήλωση του προσποητού είναι πρόδρομος της δήλωσης του παρελθοντικού, τα

στοιχεία για το παιδί της μελέτης δείχνουν την αναφορά στο μακρινό παρελθόν να προηγείται της αναφοράς στο προσποητό. Ο παρατατικός, με αναφορά σε πραγματικά γεγονότα του μακρινού παρελθόντος, χρησιμοποιείται τουλάχιστον στην ηλικία των 2 χρ. 6μ., (Κατή, 1984). Τα στοιχεία από πολλές γλώσσες (Aksu-Koc, 1988), μεταξύ των οποίων τα ελληνικά (Stephany, 1985), συνηγορούν γενικότερα υπέρ μιας σημαντικής καμπής στην ανάπτυξη της χρονικής αναφοράς σε αυτή περίπτωση την ηλικία.

Θα θέλαμε να προτείνουμε ότι η ανάπτυξη της αναφοράς στο παρελθοντικό και στο προσποητό είναι δύο ανεξάρτητες συνιστώσες μιας γνωστικής αποκέντρωσης από το άμεσα αισθητό παρόν. Η αποκέντρωση αυτή έχει βέβαια αρχίσει πολύ νωρίτερα, από τη στιγμή που το παιδί μπορεί να αναφερθεί σε γεγονότα του άμεσου παρελθόντος με παρούσες συνέπειες, μέσα από κάποια παρελθοντική γραμματική δομή, που στα ελληνικά συμβαίνει να είναι ο αόριστος ή που μπορεί να προσποηθεί φανταστικά γεγονότα στο παιχνίδι του χωρίς να τα γραμματικοποιήσει. Γύρω στα δύομισι, όμως, παρατηρείται όντως μια σημαντική εξέλιξη. Οσον αφορά το παρελθοντικό, αρχίζει η μεταφορά μέσα από τη γλώσσα σε μακρινές καταστάσεις -μεταφορά που μπορεί να επιτύχει με τόση ζωντάνια μόνο ο παρατατικός. Οσον αφορά την προσποίηση, το παιδί γίνεται πιο ικανό να φανταστεί περίπλοκες καταστάσεις, που απομακρύνονται όλο και πιο πολύ από το πραγματικό. Δε φαίνεται να είναι τυχαίο ότι σε αυτή την αναπτυξιακή στιγμή παρατηρούνται και οι πρώτες -δηλαδή οι μη γεγονοτικές- υποθετικές προτάσεις -στο παιδί της μελέτης στην ηλικία των 2 χρ. 6μ., (Katis, 1984). Αυτή πάντως η γενικότερη γνωστική εξέλιξη,

που καθιστά το συμβολικό παιχνίδι πιο περίπλοκο, πιο αφηρημένο και κοινωνικό, θα προκαλέσει στη συνέχεια την ανάγκη για τη γραμματική δήλωση του προσποιοτή του στοιχείου.

Στην ηλικία των 2 χρ. 9μ., που παρατηρούνται οι πρώτες δομές της προσποίησης με *να*, το παιδί αρχίζει ταυτόχρονα να χρησιμοποιεί συστηματικά την υποτακτική με το μόριο *να*, ενώ στην προηγούμενη περίοδο χρησιμοποιούσε κυρίως το αδιαφοροποίητο μόριο *α*. Στην ηλικία των 3 χρ. 2μ., που αρχίζει η συστηματική χρήση του *θα*, αρχίζει παράλληλα και η συστηματική χρήση του μέλλοντα χρόνου. Την ίδια περίοδο παρατηρούνται και οι πρώτες αντιγεγονοτικές υποθετικές προτάσεις. Με αυτή λοιπόν την έννοια, οι δομές προσποίησης μπο-

ρούν να θεωρηθούν πρόδρομος των αντιγεγονοτικών υποθετικών προτάσεων.

Τελειώνουμε με ένα γενικό αλλά πολύ ουσιαστικό συμπέρασμα. Το παιδί μπορεί σχετικά νωρίς στην προσχολική ηλικία να γραμματικοποιήσει μια έννοια. Αυτό μπορεί να γίνει δυνατό μόνο εάν υποθέσουμε ότι αναγνωρίζει τις γραμματικές και τις σημασιολογικές αντιθέσεις της μητρικής του γλώσσας, αλλά κυρίως γιατί κατέχει ήδη αφηρημένες γνώσεις για την οργάνωση των γλωσσικών συστημάτων και, πιο συγκεκριμένα, των αρχών με βάση τις οποίες οι γλώσσες του κόσμου γραμματικοποιούν σημασίες. Τις γνώσεις αυτές τις χρησιμοποιεί προφανώς δημιουργικά και δεν μαθαίνει να μιλά μιμούμενο απλώς ό,τι ακούει.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Aksu Κοç A. *The acquisition of aspect and modality: The case of past reference in turkish*. Cambridge, Cambridge University Press, 1988.

Bowerman M. First steps in acquiring conditionals. In E.C. Traugott, A. Ter Meulen, J.S. Reilly and C.A. Ferguson (Eds) *On conditionals*. Cambridge, Cambridge University Press, 1986.

Bretherton I. (Ed.). *Symbolic play: The development of social understanding*. New York, Academic Press, 1984.

Clancy P.M. Acquisition of Japanese. In D.I. Slobin (Ed.) *The crosslinguistic study of language acquisition*. Hillsdale, N.J., Erlbaum, 1985.

Fein G. Pretend play in chihood: An integrative review. *Child Development*, 1981, 52, 1095-1118.

Fleischman S. *The future in language and thought: Diachronic evidence from romance*. Cambridge, Cambridge University Press, 1982.

Garvey C. *Play*. Glasgow, Fontana, 1977.

Kaper W. The use of the past tense in games of pretend. *Journal of Child Language*, 1980, 7, 213-15;

Κατή Δ. Ο Παρατατικός στη γλωσσική εξέλιξη του ελληνόπουλου. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*. Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη, 1984, σελ. 185-217.

Katis D. *The acquisition of the modern greek verb*. Διδακτορική διατριβή, University of Reading, 1984.

Kodroff J.K. and Roberge J.J. Developmental analysis of the conditional reasoning abilities of

- primary grade children. *Developmental Psychology*, 1975, 11, 21-28.
- Kuczaj S.A. and Daly M.J. The development of hypothetical reference in the speech of young children. *Journal of Child Language*, 1979, 6, 563-579.
- Lightfoot D. *The Language lottery: toward a biology of grammars*. Cambridge, Mass., MIT Press, 1982.
- Lodge K.R. The use of the past tense in games of pretend. *Journal of Child Language*, 1979, 6, 365-69.
- McCabe A.E., Evely S., Abramobitch R., Carter C. and Pepler D.J. Conditional statements in young children's spontaneous speech. *Journal of Child Language*, 1983, 10, 169-185.
- Palmer F.R. *Modality*. Cambridge, Cambridge University Press, 1986.
- Piaget J. *La formation du symbole chez l'enfant: Imitation, jeu et rêve, image et représentation*. Neuchatel, Delachaux et Niestle, 1946.
- Piaget J. et Inhelder B. *De la logique de l'enfant a la logique de l'adolescent*. Paris, PUF, 1955.
- Piéraut-LeBonniec G. (1974). *The development of modal reasoning: Genesis of necessity and possibility*. New York, Academic Press, 1980.
- Reilly J.S. *The acquisition of conditionals in English*. Διδακτορική διατριβή, UCLA, 1982.
- Singer J.L. *The child's world of make-believe*. New York, Academic Press, 1983.
- Stephany U. *Aspekt, Tempus und Modalität: Eine Studie der Entwicklung der Verbalgrammatik in der neugriechischen Kindersprache*. Tübingen, Gunter Narr, 1985.
- Stephany U. Modality. In P. Fletcher and M. Garman (Eds). *Language acquisition*, 2nd edition, Cambridge, Cambridge University Press, 1986.
- Toivanen J. *Inflectional affixes used by finnish speaking children aged 1-3*. Helsinki, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 1980.
- Traugott E.C., Ter Meulen A., Reilly J.S. and Ferguson C.A. (Eds) *On conditionals*. Cambridge, Cambridge University Press, 1986.
- Yamada J. *Laura : A case for the modularity of language*. Cambridge, Mass., MIT Press, 1990.

Σχέση συμπεριφοράς και κοινωνιομετρικής θέσης σε Ελληνες μαθητές της Γ' και Δ' Δημοτικού

Σ. Τριλίβα και G. Chimienti

*Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης,
Institute for Women's Studies in the Arab World, Beirut University College*

Στην έρευνα αυτή ζητήθηκε από 105 παιδιά της Γ' και Δ' Δημοτικού να χαρακτηρίσουν συνομηλίκους ως προς τις έννοιες της αποδοχής και της απόρριψης, χρησιμοποιώντας 28 θετικούς και αρνητικούς χαρακτηρισμούς συμπεριφοράς. Και στα αγόρια και στα κορίτσια αποδόθησαν εξίσου κοινωνικά προσανατολισμένες συμπεριφορές. Οι βαθμολογίες αποδοχής και απόρριψης εμφάνισαν μια ελαφρώς μόνο αρνητική συσχέτιση μεταξύ τους. Η αποδοχή συνομηλίκου συσχετίστηκε σε μεγάλο βαθμό με χαρακτηρισμούς κοινωνικά προσανατολισμένης συμπεριφοράς, ενώ η απόρριψη συνομηλίκου παρουσίασε σημαντική συσχέτιση με τις βαθμολογίες τόσο των επιθετικών / αντικοινωνικών όσο και των κοινωνικά προσανατολισμένων χαρακτηρισμών. Η απόρριψη συσχετίστηκε στενότερα με επιθετικές συμπεριφορές στα αγόρια, ενώ η δημοτικότητα παρουσίασε στενότερη συσχέτιση με κοινωνικά προσανατολισμένες συμπεριφορές στα κορίτσια. Τα προφίλ συμπεριφοράς των κοινωνιομετρικών ομάδων ήταν παρόμοια με εκείνα των αμερικανών παιδιών: τα δημοφιλή παιδιά συγκέντρωσαν χαμηλούς χαρακτηρισμούς για ελιθετικές / αντικοινωνικές συμπεριφορές και υψηλούς για κοινωνικά προσανατολισμένες συμπεριφορές, τα απορριπτέα παιδιά συνδύαζαν χαρακτηριστικά και των απορριπτέων (υψηλή επιθετικότητα) και των δημοφιλών (υψηλή κοινωνικότητα) παιδιών, τα παραμελημένα παιδιά έλαβαν χαμηλότερους χαρακτηρισμούς σε αρκετές συμπεριφορές, όμως σε γενικές γραμμές η βαθμολογία τους πλησίασε το μέσο όρο. Σε γενικές γραμμές, υπήρξαν ελάχιστες ενδείξεις για διαφορές μεταξύ των παιδιών της Ελλάδας και της Αμερικής, παρέχοντας έτσι επιπλέον έρεισμα για την γενικότητα ύπαρξης σε παιδιά δημοτικού σχολείου των παρακάτω στοιχείων: (α) των διαδικασιών που διαμορφώνουν τις σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων, (β) της σπουδαιότητας των επιθετικών συμπεριφορών για την κατάκτηση κοινωνικής θέσης μεταξύ των αγοριών και εκείνης των κοινωνικά προσανατολισμένων συμπεριφορών για την κατάκτηση κοινωνικής θέσης μεταξύ των κοριτσιών, και (γ) της συνεισφοράς των χαρακτηριστικών κοινωνικά προσανατολισμένης συμπεριφοράς στον προσδιορισμό τόσο της αποδοχής όσο και της απόρριψης μεταξύ συνομηλίκων.

Εισαγωγή

Ένα μεγάλο μέρος της εμπειρικής έρευνας, η οποία συνεχώς εμπλουτίζεται με νέα στοιχεία, είναι αφιερωμένο στη μελέτη των σχέσεων μεταξύ συνομηλίκων και στον τρόπο με τον οποίο σχετίζονται με τη μετέπειτα προσαρμογή. Οι Parker και Asher (1987), σε μια εκτεταμένη κριτική ανασκόπηση, αναφέρουν ό-

τι τα συμπεράσματα ερευνών αποδεικνύουν ότι τα παιδιά με χαμηλό βαθμό αποδοχής και υψηλή επιθετικότητα έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσουν προβλήματα αργότερα, ιδιαίτερα εγκατάλειψη του σχολείου και εγκληματική συμπεριφορά.

Σε μια διαχρονική μελέτη με αγόρια και κορίτσια της πέμπτης βαθμίδας, η απόρριψη συνομηλίκου προέβλεψε την