

ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΑΠΟΦΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΩΪΜΗ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

της Κας Ν. Χαοβάτη—Φέντον

1. Γενικές παρατηρήσεις

Ἡ ἐκμάθηση μιᾶς ξένης γλώσσας πάντοτε θεωρήθηκε ἀναγκαία. Τὰ γαλλικά εἶχαν περιληφθεῖ στὸ σχολικὸ πρόγραμμα μὲ τὴ σύσταση τοῦ πρώτου Γυμνασίου στὸ Ναύπλιο (1833). Τὰ τελευταία χρόνια τ' ἀντικατάστησαν ἢ προστέθηκαν τὰ ἀγγλικά. Φυσικὰ κανεῖς ποτὲ δὲν ἔμαθε ἱκανοποιητικὰ μιὰ ξένη γλώσσα στὸ σχολεῖο. Οἱ λόγοι εἶναι σ' ὄλους γνωστοί.

Σήμερα, ὡστόσο, περισσότερο ἀπὸ κάθε ἄλλη φορά, εἶναι ἐπιτακτικὴ ἡ ἀνάγκη νὰ εἴμαστε σὲ θέση νὰ χρησιμοποιοῦμε ἀποτελεσματικὰ μιὰ τουλάχιστον ἀπὸ τὶς ξένες μεγάλες γλώσσες. Πρόχειρη ἐπιβεβαίωση ἀποτελοῦν τὰ πολλαπλὰ ἰνστιτούτα ξένων γλωσσῶν, ποὺ λειτουργοῦν καὶ ἀνοοῦν, ὄχι μόνον στὴν Ἀθήνα, μὰ καὶ σὲ μικρὲς ἀκόμη πόλεις. Ὁ λόγος εἶναι φανερός: μᾶς εἶναι ἀδύνατο νὰ ἔχουμε συμμετοχὴ σ' ὁποιοδήποτε τομέα τῆς ἀνθρώπινης δραστηριότητος, χωρὶς τὴ γνώση τῆς γλώσσας ἐνὸς λαοῦ, ποὺ προπορεύεται ἀπὸ μᾶς.

Σήμερα ἑλληνικὰ μιλοῦν ἐλάχιστα. Καὶ εἶναι φυσικό. Δὲν ἔχουμε ἀνοίξει δρόμους, δὲν ἔχουμε συμβάλει σὲ κανένα ἀπὸ τοὺς τομεῖς, ποὺ τόσο θαυμαστὰ ἔχει ἀναπτύξει ὁ ἄνθρωπος, ὥστε οἱ ἄλλοι ν' ἀναγκασθοῦν νὰ μάθουν τὴ γλώσσα μας. Τούτῃ τὴν ὥρα ἐμεῖς εἴμαστε ὑποχρεωμένοι νὰ πάρουμε πάρα πολλὰ ἀπὸ τοὺς ἄλλους, ἂν πραγματικὰ θέλουμε νὰ ἐνημερωθοῦμε πρῶτα, νὰ παρακολουθήσουμε ἔπειτα καὶ νὰ φτάσουμε κάποτε στὸ ἴδιο ἐπίπεδο. Διαφορετικὰ δὲ θὰ μπορέσουμε νὰ σταθοῦμε στὴν κοινότητα τῶν λαῶν μὲ ἴσους ὅρους.

Ἄλλωστε καὶ τὸ γεγονός ὅτι εἴμαστε ὀλιγάριθμοι μᾶς ἐπιβάλλει τὴ διγλωσσία. Εἶναι κάπως ἡ μοῖρα τῶν μικρῶν κρατῶν. Ὁ Marcel Cohen⁽¹⁾ σημειώνει: «Τὰ μικρὰ κράτη μὲ τὶς μικρὲς γλώσσες ἀναπτύσσουν περισσότερο ἀπὸ τοὺς ἄλλους τὴ διδασκαλία

τῶν ξένων γλωσσῶν. Ἔτσι, στὴν Ὀλλανδία καὶ στὰ Σκανδιναυικὰ κράτη μαθαίνουν ἀγγλικά, γαλλικά καὶ γερμανικά, πολὺ περισσότερο ἀπ' ὅτι μαθαίνουν τὴ μιὰ ἢ τὴν ἄλλη ἀπ' αὐτὲς τὶς γλώσσες στὴν Ἀγγλία, στὴ Γερμανία καὶ στὴ Γαλλία. Πολλοὶ Ὀλλανδοὶ καὶ Σκανδιναυοὶ γράφουν κατευθεῖαν τὰ ἔργα τους σὲ μιὰ ἢ σὲ περισσότερες ἀπὸ τὶς μεγάλες γλώσσες».

Τὸ ζήτημα ἄλλωστε τῆς ξένης γλώσσας τίθεται καὶ ἀπὸ μιὰ ἄλλη ἄποψη πολὺ οὐσιαστικὴ. Ὁ ἄνθρωπος νοιώθει σήμερα — συνειδητὰ ἢ μὴ — μιὰ βαθύτατη ἀνάγκη ἀναπροσαρμογῆς καὶ ἀνθρώπινης ζεστασιᾶς. Ἐχει ξεπεράσει τὸν καθημερινὸ ἐαυτό του, ἔχει φτάσει σ' ἐπιτεύγματα φανταστικά, ἔτσι ποὺ ἔχει, θὰ λέγαμε, τρομάξει καὶ ὁ ἴδιος. Νοιώθει τὴν ἀνάγκη τῆς ἀλληλοπροστασίας, τὴν ἀνάγκη νὰ βρεθεῖ κοντὰ στὸν ἄλλο ἄνθρωπο, ποὺ τοῦ εἶναι γνωστὸς καὶ μαζί ξένος, γιατί ἀδυνατεῖ νὰ ἐπικοινωνήσει μαζί του οὐσιαστικὰ μὲ τὸ πιὸ πλούσιο μέσο ἐπαφῆς καὶ κατανόησης, τὴ γλώσσα. Τὰ πολλαπλὰ σημερινὰ μέσα ἐπικοινωνίας καὶ συγκοινωνίας στένεψαν τὸν κόσμον, τὸν ἔκαναν πιὸ κοντινὸ κι ὡστόσο παραμένει μακρινός, ἀπὸ τὴ στιγμή ποὺ ἡ ἐπαφὴ δὲν ἔχει τὴν πληρότητα, ποὺ ἐξασφαλίζει μόνον ἡ γλώσσα.

Τὴν ἀνάγκη τῆς κοινωνίας μὲ τὴ γλώσσα τὴν αἰσθάνθηκαν πολὺ ἔντονα οἱ λαοὶ — οἱ ἀπλοὶ ἄνθρωποι — στὸν τελευταῖο παγκόσμιον πόλεμον. Χιλιάδες μεταποπίστηκαν σ' ἄλλες χώρες, βρέθηκαν ἀνάμεσα σ' ἄλλους λαοὺς κι ἐνοιώσαν ξένοι καὶ στὴν περίπτωση ποὺ ἦταν φίλοι, ἀφοῦ δὲν διέθεταν παρὰ τὴ μιμικὴ γιὰ συνεννόηση⁽²⁾.

2. Τὸ ζήτημα ἄλλωστε τῆς γλωσσικῆς ἐπικοινωνίας δὲν εἶναι νέο. Οἱ διάφοροι τύποι τεχνητῶν γλωσσῶν, ὅπως ἡ Ἑσπεράντο δείχνουν καὶ τὴν ἀνάγκη ποὺ ὑπῆρχε καὶ τὴν προσπάθεια ποὺ ἔγινε γιὰ ν' ἀντιμετωπιστεῖ. Μιὰ «κατασκευασμένη» ὅμως γλώσσα εἶναι ἀναγκαστικὰ πρωτόγονη, γιατί δὲν δημιουργήθηκε ἀπὸ τὶς ἀνθρώπινες ἀνάγκες. Ἔτσι δὲν ἐξυπηρετεῖ τὴ γενικώτερη καλλιέργεια, οὔτε τὴν πλατεῖα

1. Marcel Cohen, «Pour une Sociologie du Langage», Paris, 1956, (σ. 347).

• Στη Γαλλία δημιουργήθηκε μεταπολεμικά μεγάλη κίνηση για τη δημιουργία ενός διγλωσσου κόσμου, αγγλογαλλικού. Οργανώθηκαν αμοιβαίες υιοθεσίες πόλεων μεταξύ Αγγλίας και Γαλλίας για την πραγματοποίηση μιᾶς διγλωσσίας στο πλατύτερο κοινό³⁾.

Γιὰ μᾶς τὸ ζήτημα τῆς ξένης γλώσσας εἶναι πρόβλημα ζωτικό, ὅπως πολὺ καλὰ ἀπὸ τὰ πράγματα φαίνεται. Ἡ ξένη γλώσσα, ποὺ δὲν θὰ ὑποκαταστήσει τὴν ἐθνική μας, θὰ μᾶς βοηθήσει οὐσιαστικά, τούτη τὴν ὥρα, ν' ἀναπτυχθοῦμε καὶ νὰ δημιουργήσουμε.

2. Τωρινὴ κατάσταση στὴ χώρα μας ὡς πρὸς τὴν ξένη γλώσσα.

α) Στὸ σχολεῖο.

Τὸ ὑπουργεῖο Παιδείας ἐπιτρέπει τὴ διδασκαλία τῆς ξένης γλώσσας ἀπὸ τὴν Ε' Δημοτικοῦ, δηλαδή ἀπὸ τὸ δέκατο ἔτος κι ἔπειτα. Ἀπαγορεύεται ἐπομένως νὰ φοιτήσουν στὰ διάφορα ἰνστιτούτα παιδιὰ, ποὺ δὲν ἔχουν συμπληρώσει αὐτὴ τὴν ἡλικία.

Ἡ ξένη γλώσσα σὰν μάθημα ὑπάρχει μόνον στὸ πρόγραμμα τοῦ Γυμνασίου. Συνεπῶς δυὸ χρόνια ἀργότερα.

Τί συμβαίνει ὁμως στὴν πραγματικότητα; Ἐκτὸς ἀπὸ τὶς μεγάλες πόλεις — κι αὐτὸ χωράει πολλὴ συζήτηση — στὶς μικρότερες ἢ στὶς κωμοπόλεις τὸ μάθημα τῆς ξένης γλώσσας εἶναι ἀνύπαρκτο ἢ σχεδὸν ἀνύπαρκτο. Μιλοῦμε φυσικὰ πάντοτε γιὰ τὸ Γυμνάσιο. Μόνη ἐξαίρεση ἀποτελοῦν μερικὰ ἰδιωτικὰ κυρίως σχολεῖα καὶ τὰ Κολλέγια, ποὺ τὸ ἔχουν ὀργανώσει σοβαρὰ καὶ ἀποτελεσματικά. Ὅρισμένα μάλιστα, κάνοντας χρῆση τοῦ δικαιώματος ποὺ τοὺς δίνει τὸ Ὑπουργεῖο, τὸ ἔχουν καθιερώσει ἀπὸ τὴν Ε' δημοτικοῦ. Στὸ Κολλέγιο Ἀρρένων ἡ ἀρχὴ γίνεται ἀπὸ τὴν Δ' δημοτικοῦ.

β) Ἐξωσχολικὰ (παιδιὰ προσχολικῆς ἢ σχολικῆς ἡλικίας).

Πολλὰ παιδιὰ, στὶς πόλεις βέβαια, ἀρχίζουν ἰδιωτικὰ μιὰ ξένη γλώσσα, πολὺ νωρίτερα ἀπὸ τὴν ἡλικία ποὺ ἐπιτρέπει τὸ ὑπουργεῖο Παιδείας. Πόσα ὁμως ἔχουν τὴ δυνατότητα; Στὰ χωριὰ δὲν ἔχουν οὔτε τὴν εὐκαιρία.

καὶ βαθειὰ ἀνταλλαγὴ τῶν ἰδεῶν, αὐτὸ τὸ πιὸ πολὺ καὶ τὸ πιὸ δύσκολο, ποὺ εἶναι καὶ ὁ πραγματικὸς σκοπὸς τῆς ἀνθρώπινης ἐπαφῆς.

3. Ἡ κίνηση γιὰ τὴ δημιουργία ἐνὸς διγλωσσου κόσμου γιὰ τοὺς ἰθύνοντες εἶχε πολιτικὰ ἐλατήρια. Στηριζόταν στὴν ἱμπεριαλιστικὴ θεωρία, ποὺ ἀπόβλεπε στὴ συγχώνευση τῶν ἐθνῶν καὶ στὸ σβῆσιμο τῶν ἐθνικῶν γλωσσῶν. Γι' αὐτὸ καταπολεμήθηκε σχεδὸν ὁμόφωνα ἀπὸ τὸ διδακτικὸ σῶμα καὶ προπαντὸς ἀπὸ τὴ Γαλλικὴ Ἐνωση τῶν Πανεπιστημιακῶν. (Gilbert Lazard: «La France sera-t-elle bilingue?» Pensée 1954, No 59 p. 63).

Ἄλλα πάλι, λιγότερα βέβαια, — ἢ γιατί τὸ ἐπιβάλλουν οἱ οἰκογενειακὲς συνθήκες (ἓνας ἀπὸ τοὺς γονεῖς ξενόγλωσσος), ἢ γιατί οἱ γονεῖς εἶναι διασπικοὶ ἢ καὶ γιατί πιστεύουν ὅτι εἶναι καὶ σωστὸ — μαζί μὲ τὰ ἑλληνικά, μαθαίνουν εὐθὺς ἐξ ἀρχῆς καὶ μιὰ ξένη γλώσσα.

γ) Ἐξωσχολικὰ (σπουδάζουσα νεολαία — ἐργαζόμενοι).

Ὅσο ξέρουμε, ἡ Πάντειος ἔχει ὀργανώσει συστηματικὰ τμήματα ξένων γλωσσῶν. Οἱ φοιτητὲς τῶν ἄλλων σχολῶν ἀντιμετωπίζουν τὸ πρόβλημα μόνοι τους, ἀνάλογα μὲ τὴ διάθεση καὶ τὶς δυνατότητές του ὁ καθένας.

Πολλὲς ἐπιχειρήσεις καὶ ὀργανισμοὶ (Τραπεζες, ΣΕΚ κλπ.) διοργανώνουν ἐπίσης γιὰ τὸ προσωπικό τους μαθήματα ξένης γλώσσας.

3. Διαπιστώσεις ὡς πρὸς τὴν ἐκμάθηση τῆς ξένης γλώσσας στὸν τόπο μας.

Σκοπὸς μας δὲν εἶναι νὰ συζητήσουμε τὸ πρόβλημα τῆς γλωσσομάθειας στοὺς ἀπόφοιτους τοῦ Γυμνασίου καὶ στοὺς ἐργαζόμενους.

Τὸ κύριο βάρος πέφτει, νομίζουμε, στὸ σχολεῖο, στὰ παιδιὰ.

Τί διαπιστώνουμε λοιπόν:

α) Τὰ ἰδιωτικὰ σχολεῖα — καὶ ὄχι ὅλα — δίνουν μιὰ μερικὴ λύση. Τὸ πρόβλημα ὁμως παραμένει ἀκέραιο, γιατί ὁ μεγάλος ἀριθμὸς τῶν παιδιῶν δὲν φοιτᾷ σὲ ἰδιωτικά.

β) Στὰ δημόσια γυμνάσια — θὰ ὑπάρχουν ἀσφαλῶς καὶ κεῖ μερικὲς ἐξαιρέσεις — ἡ ὥρα τῆς ξένης γλώσσας δὲν γίνεται ἢ, ὅταν γίνεται, ἐξακολουθεῖ νὰ εἶναι ἡ «ὥρα τῆς καζούρας». Καὶ τοῦτο ὀφείλεται: στὴν ἔλλειψη προσωπικοῦ, στὴν ἔλλειψη κατάλληλα καταρτισμένου προσωπικοῦ, στὴν ἔλλειψη προγραμματισμοῦ καὶ μεθόδου διδασκαλίας. Ἔτσι πολλοὶ μαθητὲς ἀναγκάζονται νὰ φοιτοῦν σὲ ἰνστιτούτα ξένων γλωσσῶν ἢ νὰ διδάσκονται «κατ' οἶκον», κάτι ποὺ σημαίνει πρόσθετες ὥρες στὸ ἡμερήσιο πρόγραμμα καὶ ἐξοδα γιὰ τοὺς γονεῖς. Κι ἀκόμη, εἶναι ἐξοργιστικὸ νὰ ὑπάρχει τὸ μάθημα στὸ σχολεῖο καὶ ὁ μαθητὴς νὰ τρέχει ἀλλοῦ νὰ τὸ διδαχθεῖ.

Ἐπειτα ἀπ' αὐτὲς τὶς διαπιστώσεις, γεννιοῦνται τὰ ἐξῆς ἐρωτήματα:

α) Πρέπει νὰ περιμένουμε ὡς τὰ δέκα μας χρόνια γιὰ ν' ἀρχίσουμε μιὰ ξένη γλώσσα στὸ σχολεῖο;

β) Ἡ ἀπαγόρευση τοῦ ὑπουργείου Παιδείας ἀσφαλῶς στηρίζεται στὴ γνώμη ὅτι ἡ παρεμβολὴ μιᾶς ξένης γλώσσας νωρίτερα θὰ δημιουργοῦσε δυσκολίες στὴν ὄλη ἀνάπτυξη τοῦ παιδιοῦ. Εἶναι ὁμως ἀλήθεια;

γ) Καὶ τὸ βασικώτερο: ἀπὸ ποιά ἡλικία θὰ μπορούσε τὸ παιδί νὰ μάθει μιὰ ξένη γλώσσα, χωρὶς καμιά ζημία;

Στὸ τρίτο ἐρώτημα ἐμπεριέχονται οὐσιαστικὰ καὶ τὰ δυὸ προηγούμενα.

Γιὰ νὰ δοθεῖ ἀπάντηση, ἀπαραίτητο εἶναι

νὰ θυμηθοῦμε σύντομα τί εἶναι ἡ γλῶσσα καὶ ποιά ἡ ἐξέλιξή της στὸ παιδί.

4. Τί εἶναι ἡ γλῶσσα.

Ἡ γλῶσσα, γράφει ὁ Venedryès εἶναι φαινόμενο φυσιολογικό, ψυχολογικό καὶ κοινωνικό.

Φυσιολογικό, γιατί θέτει σ' ἐνέργεια πολλὰ ὄργανα τοῦ σώματος. Ψυχολογικό γιατί συνεπάγεται τὴν δραστηριότητα τοῦ ψυχισμού. Κοινωνικό, γιατί ἀναπτύσσεται μέσα στὴν κοινωνία καὶ ἀνταποκρίνεται στὴν ἀνάγκη τῆς ἐπικοινωνίας.

Ἡ γλῶσσα ἐπομένως δὲν εἶναι μιὰ ἰδεατὴ ὄντοτητα, πού ἐξελίσσεται ἀνεξάρτητα ἀπὸ τὸν ἄνθρωπο καὶ ἀκολουθεῖ δική της πορεία καὶ δικούς της σκοπούς. Δημιουργεῖται ἀπὸ τὸν ἄνθρωπο, ἀπὸ τὶς ἀνθρώπινες σχέσεις καὶ μὲ τὴ σειρά της ἐξανθρωπίζει τὸν ἄνθρωπο. Σκέψη χωρὶς γλῶσσα δὲν ὑπάρχει. Ἡ πραγματικότητα τῆς σκέψης φανερώνεται στὴ γλῶσσα. Ἡ γλῶσσα εἶναι ἡ παράσταση μὲ σήματα φωνητικά, ἕναρθρα τῶν ἀντικειμένων τοῦ ἔξω κόσμου καὶ τοῦ ἐσωτερικοῦ περιβάλλοντος. Εἶναι σύγχρονα ἢ ἀντανάκλαση τοῦ πρώτου συστήματος σήμανσης, πού συλλαμβάνει ἄμεσα τὸ περιβάλλον. Ὅλη ἡ ἱστορία τῆς ὄντογένεσης στὸν κοινωνικό της προσδιορισμό, ἡ ἱστορία τῆς ἀνάπτυξης τῆς ἀνώτερης νευρικής δραστηριότητας τοῦ ἀνθρώπου καὶ στὶς μορφές της τὶς πιὸ ἀπλές καὶ στὶς ἀνώτερες καὶ πιὸ σύνθετες, ἀντανεκλῶνται στὴν κοινὴ δραστηριότητα καὶ τὴν ἀμοιβαία ἐπίδραση τῶν δυὸ συστημάτων σήμανσης.

5. Σύντομη ἐπισκόπηση τῆς ἐξέλιξης τῆς γλωσσικῆς λειτουργίας στὸ παιδί.

1) Ἀπαραίτητες προϋποθέσεις

Τὸ παιδί μόνο μὲ τὴ γλῶσσα μετέχει πραγματικὰ στὴν ἀνθρώπινη κοινότητα. Γιὰ νὰ πραγματοποιήσει ὁμως αὐτὴν τὴν τελευταία κινητικὴ κατάκτηση, πρέπει νὰ περάσει ἀπὸ ὀρισμένα στάδια ἀνάπτυξης, πού προσδιορίζονται ἀπὸ τὴν ὠρίμανση τοῦ νευρικοῦ συστήματος καὶ ἀπὸ τὸ περιβάλλον.

Ἡ ἀνάπτυξη τῆς γλωσσικῆς λειτουργίας συνδέεται ἄμεσα μὲ τὴ γενικὴ πρόοδο τοῦ παιδιοῦ: συντονισμός κινήσεων χεριῶν καὶ ποδιῶν, χρῆση τοῦ σώματος, ἀναγνώριση τοῦ περιβάλλοντος, κατανόηση καταστάσεων, εἶναι γενικὲς κατακτήσεις, σύγχρονες μὲ τὴν ἐμφάνιση τῆς γλώσσας.

Ἦδη ἀπὸ τὸ τέλος τοῦ πρώτου ἔτους ἡ ὄλη συμπεριφορὰ τοῦ παιδιοῦ τείνει πρὸς μιὰ δραστηριότητα πιὸ μεθοδικὴ καὶ πιὸ τεμαχισμένη, πού καταλήγει στὴ διάσπαση τοῦ αἰσθητοῦ περιβάλλοντος σὲ ἀντικείμενα, στὴ δημιουργία ἐνὸς νοητικοῦ κόσμου. Εἶναι ἡ περίοδος ἄλλωστε πού συντελεῖται μιὰ βασικὴ κατάκτηση γιὰ τὴν ὄλη προώθησή του, τὸ βάδισμα. Μὲ τὸ βάδισμα ὁ ὀρίζοντας δράσης καὶ ἐπομένως ἐπαφῆς καὶ ἐμπειρίας

πλαταίνει. Τὸ παιδί πηγαίνει κοντὰ στὰ πράγματα, οἱ ἐρεθισμοὶ πληθαίνουν.

Ἡ ἀνάγκη τῆς κατανόησης, γνώρισμα καθαρὰ ἀνθρώπινο, μέρος τοῦ δυναμισμού τοῦ ἀνθρώπινου εἶδους, ὠθεῖ τὸ παιδί ν' ἀφομοιώσει βαθμιαία τὸ λογικο-ψυχολογικὸ γλωσσικὸ σύστημα τοῦ περιβάλλοντος, πού ζεῖ καὶ μεγαλώνει.

Γιὰ νὰ μπορέσει λοιπὸν ἓνα παιδί νὰ μιλήσει, ἀπαραίτητο εἶναι:

α) Νὰ ἔχει τὴν ἱκανότητα νὰ μεταχειρίζεται τὰ αἰσθητηριακὰ καὶ κινητικὰ ὄργανα, τὰ σχετικὰ μὲ τὸ λόγο, μὲ εὐλυγισία καὶ τέλεια ρύθμιση, γιὰ νὰ εἶναι σὲ θέση νὰ ἐκτελεῖ ἐξαιρετικὰ πολύπλοκες κινήσεις καὶ νὰ διαθέτει κατανόηση, πού ἐπιτρέπει τὴν ἐπαφή καὶ συναλλαγή μὲ τὸν ἐξωτερικὸ κόσμο. Τότε ἐξασφαλίζεται ἡ πραγματοποίηση τοῦ λόγου.

β) Νὰ ἔχει ἱκανοποιητικὲς ἱκανότητες, ὥστε νὰ μπορέσει ν' ἀφομοιώσει καὶ ὡς ἓνα σημεῖο νὰ τροποποιήσει καὶ νὰ ὀργανώσει γιὰ τὸν ἑαυτό του τὸ γλωσσικὸ ἰδίωμα, πού μιλά τὸ περιβάλλον.

γ) Νὰ μὴν ἔχει καμιά συναισθηματικὴ δυσκολία, πού ν' ἀναχαιτίζει τὴ δυναμικὴ ἀνθρώπινη ἱκανότητα νὰ φτάσει στὴν κατανόηση καὶ τὸ λόγο,

δ) Καὶ φυσικὰ νὰ ζεῖ μέσα σὲ μιὰ ἀνθρώπινη ὁμάδα. Τὸ ὅτι διαθέτει τὸ φωνητικὸ σύστημα καὶ τὶς δυνατότητες πού τοῦ ἐπιτρέπουν νὰ μιλήσει, δὲ σημαίνει καὶ ὅτι θὰ μιλήσει. Ἄν ζεῖ ἀνάμεσα σὲ λύκους, ὄχι μόνο δὲ θὰ μάθει νὰ μιλάει, μὰ καὶ ὅταν ἀργότερα μιλήσει, δὲ θὰ μάθει νὰ μιλάει ποτὲ στὴν ἐντέλεια. Ἡ σκέψη του θὰ χαρακτηρίζεται ἀπὸ κάτι τὸ μὴ ἀνθρώπινο. Παράδειγμα γνωστὸ τὸ ἄγριο παιδί τοῦ Aveyron πού προσπάθησε νὰ διαπαιδαγωγήσει καὶ νὰ ἐξανθρωπίσει ὁ [Lard] ἢ χωρὶς ἱκανοποιητικὸ ἀποτέλεσμα. Ἡ ἐξανθρώπιση, πού εἶναι μιὰ κοινωνικὴ διαδικασία συναλλαγῆς μὲ τοὺς ἄλλους καὶ κοινωνικῆς ἔνταξης, γίνεται γιὰ τὸ παιδί, ὅταν ἀρχίζει νὰ μιλάει, γιατί ἡ γλῶσσα εἶναι ὁ ἀποκλειστικὸς παράγοντας γιὰ τὴν ἐξανθρώπιση τῆς σκέψης. Τὸ ἄγριο παιδί τοῦ Aveyron δὲν εἶχε, τὴν ὥρα πού ἔπρεπε, τοὺς κατάλληλους ἀνθρώπινους ἐρεθισμούς.

Μὲ βάση αὐτοὺς τοὺς ὅρους, τὸ παιδί θὰ μιλήσει τὴ γλῶσσα τοῦ περιβάλλοντός του. Θ' ἀφομοιώσει δηλαδὴ σιγά-σιγά τὸ μητρικὸ γλωσσικὸ ἰδίωμα, πού εἶναι ἓνα σύστημα σκέψης καὶ χαρακτηρίζεται ἀπὸ ἰδιαίτερη διάρθρωση καὶ ὀργάνωση. Θὰ δημιουργηθοῦν μ' ἄλλα λόγια στὸ παιδί συνδέσεις φυσιολογικὲς πού, ἀπὸ ἀπλούστερες, γίνονται βαθμιαία πολυπλοκώτερες, σὲ σχέση πάντα μὲ τὴν ὄλη του ἀνάπτυξη.

11.) Ποιὰ ἡ πορεία τοῦ λόγου στὸ παιδί.

Ἀπὸ κινητικὴ ἄποψη διακρίνουμε:

4. Médecin A., L'Education Nouvelle, p. 53, P.U.F., Paris.

- τούς αναρθρους ήχους στην αρχή, που παράγονται με την έκπνοή του αέρα, που περνά ανάμεσα από τις φωνητικές χορδές και
- τούς εναρθρους ήχους που παράγονται στο φάρυγγα, στο στόμα και στις ρινικές κοιλότητες. Οι εναρθροι ήχοι προσδιορίζουν το λόγο και καθορίζουν τη χροιά της φωνής.

1) Η πρώτη γλώσσα του βρέφους είναι καθαρά συναισθηματική και αυθόρμητη. Αποτελείται από κραυγές, λαρυγγισμούς, κινήσεις, που δεν έχουν καμιά αξία παράστασης και συμβόλου. Εκφράζουν καταστάσεις του παιδιού και αποτελούν σήματα για το περιβάλλον. Το περιβάλλον αντιδρά στα σήματα κι έτσι η κραυγή του βρέφους παίρνει μια μορφή κλήσης, που είναι ήδη μια έκδηλωση κοινωνικότητας.

Στην πρώτη αυτή αισθητηριο-κινητική περίοδο, το παιδί ανακαλύπτει έναν ήχο, τον μεταβάλλει και τον τροποποιεί σ' ένα παιχνίδι ατελείωτο επανάληψης, όπου συντελείται κινητική και ακουστική σύνδεση, σύνδεση αισθητηρίων.

2) Σε λίγο το παιδί θα χρησιμοποιήσει λίγες λέξεις, είπωμένες με το δικό του τρόπο. Είναι η περίοδος που, μιμούμενο, αποθηκεύει ακουστικές παραστάσεις, που το οδηγούν και το βοηθούν στην προσπάθειά του να προφέρει σιγά-σιγά όρθα.

3) Γύρω στον δέκατο όγδοο με είκοστο μήνα, το παιδί δεν χρησιμοποιεί πια τη λέξη για την εύχαριστηση της μίμησης ή για τη λειτουργία πολύπλοκων μυϊκών μηχανισμών, αλλά για σκοπό άμεσα και καθαρά χρήσιμο. Έχει καταλάβει την πρακτική σημασία του λόγου, το ρόλο του λόγου σά μέσο δράσης και τα πλεονεκτήματα που μπορεί να προσπορισθεί απ' αυτό. Έτσι παρουσιάζεται και μια έκλογη στους δρους που χρησιμοποιεί και το λεξιλόγιό του πλουτίζεται και γίνεται ακριβέστερο.

4) Χρησιμοποιεί πια τη μονολεκτική φράση, για να εκφράσει μια ιδέα, μια πράξη, αλλά κυρίως μια επιθυμία. Σε λίγο η φράση του θ' αποτελείται από δυο κι έπειτα από τρεις λέξεις. Η πρόοδος είναι ταχύτατη από τη στιγμή που έχει κατακτηθεί η έννοια της φράσης. Γύρω στον 25 μήνα η φράση οργανώνεται, άγραμματική στην αρχή, για να γίνει σε λίγο πιο συντακτική. Η λέξη τώρα και η φράση έχουν υποκαταστήσει την κίνηση και την πράξη. Από την ώρα που οι λέξεις οργανώνονται σε φράσεις, έχουμε την πραγματική ενότητα-μονάδα του λόγου. Το ρήμα που παρουσιάζεται στη αρχή στο τρίτο πρόσωπο, γύρω στον 28 μήνα χρησιμοποιείται πια στο πρώτο πρόσωπο. Εμφανίζεται η προσωπική αντωνυμία εγώ με τις πτώσεις της. Φανερή ένδειξη ότι το παιδί έχει ήδη συνειδητοποιήσει την ταυτότητά του. Στην ίδια περίοδο, ως το τρίτο περίπου έτος, η κύρια πρόταση πλουτίζεται με τις δευτερεύουσες, απόδειξη ότι υπάρχει πια ανάμεσα

στα στοιχεία που αποτελούν τη φράση μια μορφή λογικής σχέσης και αίτιας και έπομένως μια μεγαλύτερη συσχέτιση και συνέχεια στις πνευματικές λειτουργίες.

Όπως τονίζει ο E. Richon, το γλωσσικό ιδίωμα έχει οργανωθεί στις βασικές και κείριες γραμμές του με την εμφάνιση της προσωπικής αντωνυμίας εγώ, μου, μέ. Σ' αυτό είναι σύμφωνος και ο H. Wallon λέγοντας ότι η χρήση ή η μη χρήση της προσωπικής αντωνυμίας βρίσκεται σε σχέση με τη συνειδητοποίηση του εγώ και έπομένως με μια πιο συνειδητή συμμετοχή του παιδιού στο περιβάλλον. Ο J. Piaget εξ άλλου, προσθέτει ότι το παιδί, πριν από την όρθη χρήση της προσωπικής αντωνυμίας, δεν έχει καταλάβει ότι η παράσταση που έχει του έαυτού του είναι κάτι διαφορετικό από την παράσταση που έχει του άλλου. Ύστερα από τα πιο πάνω, συμπεραίνεται ότι, στην περίοδο αυτή, το παιδί έχει οργανωθεί σημαντικά σε σχέση με τον έαυτό του, σε σχέση με το περιβάλλον, πράγμα που σημαίνει αξιοσημείωτη οργανική και ψυχική ανάπτυξη, και που επιτρέπει την πρώτη ένσυνείδητη τοποθέτησή του στον κόσμο.

Στο πρόβλημα, λοιπόν που μάς απασχολεί σήμερα: πότε το παιδί μπορεί ν' αρχίσει να μαθαίνει μια ξένη γλώσσα χωρίς ζημία για την ψυχική του ανάπτυξη, μια πρώτη απάντηση θα ήταν τούτη: από τη στιγμή που έχει ήδη οργανωθεί το μητρικό του ιδίωμα, δηλαδή από το τρίτο έτος κι έπειτα. Τότε η παρεμβολή ενός άλλου συστήματος σκέψης δεν θα έρχόταν σε σύγκρουση με το μητρικό ιδίωμα, που είναι πια στη βάση του οργανωμένο.

Οι αντιρρήσεις όμως στην άποψη αυτή είναι πολλές και βασίζονται κατά κύριο λόγο, νομίζουμε, στο βιβλίο του M. Τριανταφυλλίδη «Οι ξένες γλώσσες και η 'Αγωγή». Ο Τριανταφυλλίδης παίρνει κατηγορηματικά αντίθετη θέση τονίζοντας τους κινδύνους που συνεπάγεται η πρόωρη διγλωσσία: επιβράδυνση ή μείωση της νοημοσύνης, συναισθηματική διάσπαση, γλωσσική καθυστέρηση και άσάθεια κλπ. Υποστηρίζει λοιπόν ότι η ξένη γλώσσα δεν επιτρέπεται να διδαχθεί στο παιδί πριν από τα δέκα του χρόνια.

Εύσταθούν όμως αυτοί οι φόβοι ή χωρίς λόγο χάνεται πολύτιμος χρόνος από την παιδική περίοδο, που η δεκτικότητα είναι θαυμαστή;

Τα τελευταία χρόνια η γλώσσα γενικά και η γλωσσική λειτουργία μελετήθηκαν ιδιαίτερα και το δλο ζήτημα φωτίστηκε διαφορετικά.

Την απάντηση λοιπόν στο παραπάνω έρωτημα αφήνουμε να τη δώσει κατά κύριο λόγο η έμπειρία και η έμπιστήμη.

6. Πορίσματα ως προς την πρόωρη ή σύγχρονη διγλωσσία από την επιστημονική έρευνα, την έμπειρία και την πραγματικότητα.

Στην εποχή τους είχαν προκαλέσει μεγάλη έντύπωση οι έρευνες του D. T. Saer⁵ στη Σκωτία, σχετικά με τις συνέπειες της διγλωσσίας στη νοητική ανάπτυξη. Στις έρευνες αυτές πολύ στηρίχθηκε ο Τριανταφυλλίδης. Ο Saer και οι συνεργάτες του είχαν καταλήξει ότι οι διγλωσσοί παρουσιάζουν νοητική καθυστέρηση. Στην πραγματικότητα όμως τ' αποτελέσματα αυτά δεν έχουν κύρος και γιατί οι συνθήκες πειραματισμού δεν ήταν επιστημονικές και γιατί, στην εποχή που έγινε η έρευνα (πριν από το 1922), η κοινωνική προέλευση του παιδιού και το μορφωτικό επίπεδο του οικογενειακού περιβάλλοντος δεν λογαριάζονταν. Σήμερα ξέρουμε πόσο είναι άποφασιστικός ο ρόλος των παραγόντων αυτών. Το άλλο αδύνατο σημείο της έρευνας ήταν ότι ο Saer είχε χρησιμοποιήσει γλωσσικά τέστ νοημοσύνης. Οι Σκώτοι ήταν υποχρεωμένοι να λύσουν προβλήματα παντός είδους στ' αγγλικά, που ήταν δεύτερη γλώσσα τους και δεν την κάτεχαν καλά ακόμη. Εύθως έξ αρχής λοιπόν βρίσκονταν σε μειονεκτική θέση σε σχέση με τους Άγγλους μαθητές.

Εκτοτε πολλές άλλες έρευνες, αυστηρά επιστημονικές, κατέληξαν σε πολύ διαφορετικά συμπεράσματα.

Ο Hoffman⁶ εξέτασε από νοητική άποψη 2778 διγλωσσούς μαθητές της Ν. Υόρκης. Διεπίστωσε ότι δεν υπάρχει σταθερή σχέση ανάμεσα στο βαθμό της διγλωσσίας και στο δείκτη νοημοσύνης. Συνεχίζοντας μια συγκριτική μελέτη σε μια ομάδα 38 μονόγλωσσων και σε μια ισάριθμη διγλωσσων δεν παρατήρησε ούτε επιβράδυνση ούτε μείωση της νοημοσύνης στους διγλωσσούς. Παρακολούθησε τις δυο ομάδες στη σχολική τους απόδοση. Δεν παρουσίαζαν καμιά διαφορά. Και φυσικά η διγλωσσία ήταν έξωσχολική και από τον πρώτο χρόνο της ζωής τους.

Ο Arsenian⁷ στα 1937 μελέτησε τη νοητική ανάπτυξη 1152 παιδιών με μητρική γλώσσα την ιταλική και 1196 άλλων με μητρική τα έβραϊκά, που όλα φοιτούσαν σε σχολεία της Ν. Υόρκης. Στη σύγκριση που έκανε με τους μονόγλωσσούς Αμερικανούς μαθητές, δεν παρατήρησε ότι η διγλωσσία στάθηκε επίζημια για τη νοητική ανάπτυξη των πρώτων.

Παρόμοιες έρευνες έγιναν στην Άλσ-

τία, με πολυετή παρακολούθηση εν συνεχεία των μαθητών, από την A. Tabouret-Keller, με τα ίδια αποτελέσματα⁸.

Αναφέρουμε το διγλωσσο σχολείο του Παρισιού — η δεύτερη γλώσσα άρχιζε από το τρίτο έτος — και που στη διάρκεια της φοίτησης και στην μετέπειτα εξέλιξή τους, οι μαθητές δεν παρουσίασαν καμιά δυσκολία και καμιά αναστολή, παρά τη διγλωσσία τους⁹.

Στη Γαλλία πάλι ο R. Veltier¹⁰, γενικός επιθεωρητής της Δημ. Παιδείας δεν συζητεί διόλου το επίζημιο της πρόωρης, σε σχέση με μάς διγλωσσίας, αλλά τον άπασχολεί ο καλύτερος τρόπος διδασκαλίας της ξένης γλώσσας σ' όλα τα παιδιά του δημοτικού.

Αν πράγματι η πρόωρη διγλωσσία δημιουργούσε καθυστερημένους, τότε θα έπρεπε να παραδεχθούμε ότι μεγάλες άνθρωπινες ομάδες ή και λαοί είναι καθυστερημένοι. Όπως π.χ. οι κάτοικοι της Frise στην Ολλανδία, οι Σκώτοι στην Άγγλία, οι Βέλγοι, ο πληθυσμός του Λουξεμβούργου κλπ.

Οι Άγγλοσάξωνες έρευνητές υποστηρίζουν ότι, όχι μόνο η σύγχρονη διγλωσσία δεν είναι βλαβερή γενικά, αλλά και «...σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις οι δυο γλώσσες κατακτήθηκαν χωρίς άμοιβαία ζημία¹¹». Παρατηρούν ακόμη ότι η μία γλώσσα πάντοτε υπερτερεί και πραγματικοί διγλωσσοί — άμφίγλωσσοι, όπως τους ονομάζουν — είναι σπάνιο φαινόμενο. Μια άλλη παρατήρησή τους, που οδηγεί, νομίζουμε, πολύ μακριά, είναι τούτη: οι άμφίγλωσσοι ή τα άτομα που έχουν πολύ ψηλό βαθμό διγλωσσίας, δυσκολεύονται πάρα πολύ να μεταφράσουν από τη μία στην άλλη γλώσσα¹². Παρατήρηση που μάς επιτρέπει να σκεφτούμε αν υπάρχει ή δεν υπάρχει παρεμβολή με συνέπειες της ξένης γλώσσας στη μητρική.

Οι άτομικές περιπτώσεις επίσης είναι έξαιρετικά ένδιαφέρουσες.

Ο γλωσσολόγος Leopold¹³ μελέτησε το φαινόμενο της διγλωσσίας στα παιδιά του. Η κόρη του άκουγε, από τη στιγμή που γεννήθηκε, άγγλικά και γερμανικά. Έμαθε να μιλάει και στις δυο γλώσσες. Επί ένα χρόνο μιλούσε χρησιμοποιώντας ανάμικτα λέξεις και από τις δυο γλώσσες. Τριών χρο-

8. Tabouret-Keller A.: Vrais et faux problèmes du bilinguisme. Etudes sur le langage de l'enfant, éd. Scarabée, Paris, 1962.

9. Jolas, E.: L'Enseignement bilingue, Une Expérience, Monde Nouveau, no 65.

10. Veltier R.: Villes-Pilotes, Monde Nouveau no 65, 1953.

11. Palmer H.E.: The Principles of Language Study, Oxford University Press, 1964.

12. Mak Halliday, Angus McIntosh, Peter Strevens: The Linguistic Sciences and Language Teaching, Longmans, 1964.

13. Leopold W.: A bibliography of child language, Evanston, 1952.

5. Saer D. J.: An inquiry into the effect of bilingualism upon the intelligence of young children. Journ. of Exper. Pedag. 1922.

6. Hoffman N.H.M.: The measurement of bilingual background. Teachers College, Columbia University, 1934.

7. Arsenian S.: Bilingualism and mental development. New York, 1937.

νών έμαθε νά ξεχωρίζει τὰ γερμανικά ἀπὸ τὰ ἀγγλικά στοιχεῖα καὶ νά μιλάει καθαρά ἀγγλικά, πού ἦταν καὶ ἡ κυρίως γλώσσα τοῦ περιβάλλοντός της.

Ἡ πιὸ ἀξιοσημείωτη μελέτη αὐτοῦ τοῦ εἴδους εἶναι πάλι ἐνὸς γλωσσολόγου. Ὁ J. Ronjat¹⁴ ἀκολούθησε μὲ τὸ γιό του τὴν ἐξῆς τακτική: Ὁ πατέρας τοῦ μιλοῦσε γαλλικά καὶ ἡ μητέρα γερμανικά. Μὲ τὴ μέθοδο αὐτή, τὸ παιδί ἔκανε τὴ διάκριση τῶν γαλλικῶν καὶ γερμανικῶν στοιχείων καὶ δὲν μπερδευόταν ποτέ.

Καὶ στὶς δυὸ περιπτώσεις, τὰ δίγλωσσα ἀπὸ τὴ γέννησή τους παιδιά δὲν παρουσίασαν καμιὰ διαταραχὴ ἢ δυσκολία σὲ κανένα τομέα.

Μήπως ὡστόσο τὸ γεγονὸς τῆς διγλωσσίας δημιουργεῖ συναισθηματικὴ διάσπαση; Ἡ ἀποψη αὐτή, πού τόσο τονίζει ὁ Τριανταφυλλίδης, ἀναφέρθηκε ἀπὸ τὸν Ὑπουργὸ Παιδείας τοῦ Λουξεμβούργου στὰ 1928, ὅταν ἔγινε ἐκεῖ μιὰ σύσκεψη γιὰ νὰ μελετηθοῦν τὰ προβλήματα τῆς διγλωσσίας — σύσκεψη πού εἶχε ὀργανωθῆ ἀπὸ τὸ Διεθνὲς Γραφεῖο Ἀγωγῆς. Στὸν ἐναρκτήριό του ὁ N. Ries¹⁵ ἰσχυρίσθηκε ὅτι: «...ἡ σύγχρονη χρῆση δυὸ ζωντανῶν γλωσσῶν δημιουργεῖ διαλυτικὲς ἠθικὲς συνήθειες, βλαβερὲς γιὰ τὴ στερεότητα τοῦ ἠθικοῦ δεσμοῦ, πού ἕνα εὐθὺ πνεῦμα, χωρὶς νὰ τὸ καταλαβαίνει, θὰ ἐγκαθιδρύσει μιὰ γιὰ πάντα ἀνάμεσα στὴ λέξη καὶ στὸ πράγμα». Ἐνας ἰσχυρισμὸς αὐτοῦ τοῦ εἴδους μοιάζει τούλάχιστο ἀπλοϊκός. Σύμφωνα μ' αὐτόν, θάπρεπε νὰ δεχθοῦμε ὅτι στοὺς δίγλωσσους λαοὺς ἡ ἠθικὴ χορδὴ εἶναι πολὺ ἀδύνατη. Ὡστόσο ἡ διγλωσσία εἶναι πολὺ περισσότερο διαδεδομένη ἀπ' ὅ,τι νομίζουμε. Σήμερα στὴ Γαλλία (Colien) πού ἡ διδασκαλία τῆς γαλλικῆς γλώσσας εἶναι ὑποχρεωτικὴ ἀπὸ τὸ Νηπιαγωγεῖο, ὑπάρχει διγλωσσία σ' ὅλες τὶς περιοχὲς πού μιλοῦν διάλεκτο ἐντελῶς ἀκάταληπτη (raïois). Ἡ διγλωσσία μάλιστα στὶς περιοχὲς αὐτὲς δὲν εἶναι μόνο σχολικὴ, ἀλλὰ καὶ ἐξωσχολικὴ. Τὸ παιδί μὲ τὴ γέννησή του ἀκούει δυὸ γλώσσες. Στὴν Οὐαλλία, ἀπὸ τὴ στοιχειώδη κιόλας ἐκπαίδευση, τὰ παιδιά μαθαίνουν ὑποχρεωτικὰ ἀγγλικά καὶ παράλληλα οὐαλλικά καὶ κελτικά. Στὴν Ἰρλανδία τὰ ἀγγλικά καὶ τὰ κελτικά Ἰρλανδικὰ εἶναι ἐπίσης ὑποχρεωτικά. Στὴ Σοβ. Ἐνωση, ἐνῶ καλλιεργεῖται ἡ μητρικὴ, τοπικὴ γλώσσα στὶς διάφορες δημοκρατίες καὶ αὐτόνομες περιοχὲς (μεταφράζονται καὶ ἐκδίδονται διάφορα κείμενα στὶς τοπικὲς γλώσσες), παράλληλα ἡ διγλωσσία ξαπλώνεται ὀλοένα καὶ περισσότερο μὲ τὴν ὑποχρεωτικὴ διδασκαλία τῆς ρωσικῆς ἀπὸ τὸ δεύτερο σχολικὸ ἔτος. Ἡ μετανάστευση εὐρωπαϊῶν στὴν Ἀμερικὴ δημιούργησε ὁμάδες δίγλωσσες ἢ καὶ πολύγλωσσες.

14. Ronjat J.: Le développement du langage chez l'enfant bilingue, Paris, 1913.

15. Tabouret-Keller A.: Vrais et faux problèmes du bilinguisme, p. 164.

Ἄν συνεχίζαμε νὰ παραθέτουμε παραδείγματα, θὰ καταλήγαμε στὸ συμπέρασμα ὅτι ὁ μισὸς σχεδὸν πληθυσμὸς τῆς γῆς ἔχει συναισθηματικὴ διάσπαση. Μπορεῖ νὰ τὴν ἔχει, ἀλλὰ ὄχι ἀσφαλῶς ἀπὸ τὴ διγλωσσία.

Συναισθηματικὴ διάσπαση σὲ δίγλωσσες ὁμάδες προκαλοῦν συνήθως ἄλλοι λόγοι: ἡ μετανάστευση, ἡ προσφυγία, ἡ κατάκτηση, ἡ ἀποικιοκρατία... Οἱ μετανάστες π.χ. παρουσιάζουν συχνὰ πολλὲς ἰδιορρυθμίες καὶ γενικὰ χαμηλὸ μορφωτικὸ ἐπίπεδο. Ποιοὶ ὅμως καὶ ἀπὸ ποιὲς χώρες μεταναστεύουν; Συνήθως ἄνθρωποι χαμηλοῦ γενικοῦ ἐπιπέδου ἀπὸ ὑπανάπτυκτες χώρες. Στὴ νέα πατρίδα ἡ προσαρμογὴ γι' αὐτοὺς εἶναι πολὺ δύσκολη. Δὲν ἔχουν ἐφόδια πού θὰ ἐπέτρεπαν μιὰ πιὸ γρήγορη ἔνταξη. Εἶναι ὑποχρεωμένοι ν' ἀσκοῦν τὶς περισσότερες φορὲς χειρωνακτικὰ καὶ μόνο ἐπαγγέλματα. Δὲν ξέρουν τὴ γλώσσα. Ζοῦν μεταξύ τους. Ἡ πρώτη γενιὰ πολὺ δύσκολα μπορεῖ νὰ ἔχει ἐπαφὴ καὶ συμμετοχὴ στὴν πολιτιστικὴ δραστηριότητα τῆς καινούργιας χώρας πού ἦρθε νὰ ζήσει καὶ συνεπῶς πολὺ λίγο στὴν ἀρχὴ ἐπηρεάζεται ἀπ' αὐτήν.

Γενικὸ συμπέρασμα ὡς πρὸς τὴν πρόωση ἢ καὶ τὴν σύγχρονη διγλωσσία: Οὐτε ἡ μία οὐτε ἡ ἄλλη, σύμφωνα μὲ τὰ πορίσματα τῆς σχετικῆς ἔρευνας, δὲ φαίνεται ὅτι ἐπηρεάζουν ἀρνητικὰ τὸ παιδί στὴ γενικὴ του ἀνάπτυξη καὶ συγκρότηση.

7. Σὲ τί ὀφείλεται ἡ δική μας γλωσσικὴ ἀνασφάλεια;

Συνηθίζουμε νὰ λέμε ὅτι ἐμεῖς οἱ Ἕλληνες δὲ μπορούμε νὰ σκεφτοῦμε, γιὰτὶ δὲν ἔχουμε γλώσσα. Ἐκεῖ βρίσκεται ὄλο τὸ κακὸ καὶ ὄχι στὴ γνώση μιᾶς ἄλλης γλώσσας, ὅπως τόσο πολὺ φοβᾶται ὁ Μ. Τριανταφυλλίδης.

Στὸν τόπο μας, γνωστὸ σ' ὄλους, ἔχουμε τὴ δική μας διγλωσσία. Ὅμως τὸ ὅτι δὲν εἴμαστε σὲ θέση νὰ μεταχειριστοῦμε καὶ νὰ γράψουμε σωστὰ τὴ γλώσσα μας δὲν ὀφείλεται στὴ διγλωσσία αὐτὴ καθ' ἑαυτή, ἀλλὰ στὸ γεγονὸς ὅτι δὲν μαθαίνουμε ποτέ καλὰ οὔτε τὴ δημοτικὴ οὔτε τὴν καθαρεύουσα.

Τὰ παιδιά φθάνουν στὸ σχολεῖο μιλώντας τὴ γλώσσα πού ἔμαθαν στὸ σπίτι τους αὐθόρμητα, τὴ δημοτικὴ. Ἡ δημοτικὴ, πού ὑποτίθεται ὅτι διδάσκονται στὰ πρῶτα χρόνια τοῦ Δημοτικοῦ, διαφέρει ἀρκετὰ ἀπὸ κείνη πού μιλοῦν. Διδάσκεται ἐξ ἄλλου μ' ἕνα τρόπο πού δὲ δημιουργεῖ καμιὰ ἀσφάλεια. Διδάσκεται καὶ ἀναιρεῖται συνεχῶς. Ἐνα μικρὸ παράδειγμα: ἡ λέξη «πράξη» παίρνει διαδοχικά, ἀνάλογα μὲ τὴν τάξη, πού πάει τὸ παιδί, τὶς μορφές: πράξη, πράξι, πράξις. Συνεχῆς ἀλλαγὴ συνειρμοῦ.

Ἀπὸ τὴν Δ' Δημοτικοῦ ἐπισήμως ἔμπαινε ὡς πέρσι ἡ καθαρεύουσα. Ἡ καθαρεύουσα αὐτὴ ἦταν πολὺ περίεργη. Εἶχες τὴν ἐντύ-

πωση ότι κάποιος που δεν ξέρει ελληνικά έχει μεταφράσει τα κομμάτια από μια ξένη γλώσσα, που κι αυτήν δεν την ξέρει καλά.

Το κακό χειρότερου με τα βιβλία των βοηθητικών μαθημάτων, γραμμένα σε γλώσσα «έμπνεύσεως του συγγραφέως». Οι δασκαλοι ήταν υποχρεωμένοι πολύ συχνά, μετά την παράδοση, να κάνουν «μετάφραση κειμένου». Εύκολο να καταλάβουμε συνεπώς ότι ποτέ δεν διδασκόμασταν πραγματικά καμιά από τις δυό μας γλώσσες. Ποτέ δεν μαθαίναμε τη δομή τους και τις διαφορές, που υπάρχουν, ανάμεσα στη μια και στην άλλη. Τελικά δεν κατέχουμε ούτε τη μια ούτε την άλλη. Πώς θα ήταν λοιπόν δυνατό να τις χρησιμοποιήσουμε σωστά;

Θέλουμε να ελπίζουμε ότι το ζωτικό για μας ζήτημα της μητρικής γλώσσας, με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που τώρα πραγματοποιείται, θα μελετηθεί σοβαρά και σαν κατάσταση και σαν μέθοδος διδασκαλίας.

8. 'Η ξένη γλώσσα και το σχολείο.

Στην αποφασιστική μεταρρύθμιση που αντιμετώπιζει σήμερα το Κράτος για την Παιδεία, το βάρος δεν πέφτει φυσικά στο μάθημα της ξένης γλώσσας. Όμως η ξένη γλώσσα αποτελεί σοβαρό στοιχείο στην δλη μας καλλιέργεια, για τους λόγους που έχουμε ήδη αναπτύξει. Έπομένως πρέπει ν' αντιμετωπισθεί με τη σοβαρότητα που χρειάζεται.

Δεν θα προτείναμε να συμπεριληφθεί σαν μάθημα στο πρόγραμμα του Δημοσίου Δημοτικού Σχολείου, όχι γιατί δεν είναι αναγκαίο, αλλά η πραγματοποίησή του θα ήταν ανέφικτη με τις σημερινές συνθήκες. Να συμπεριληφθεί όμως στο μελλοντικό πρόγραμμα και έπομένως να καταργηθεί το δριό των 10 ετών. Έτσι πολλά παιδιά θα φοιτούσαν σε ινστιτούτα, που τα δίδακτρα τους είναι αρκετά προσιτά και περισσότερα ιδιωτικά σχολεία θα δίδασκαν μια ξένη γλώσσα νωρίτερα. Λύση όχι γενική, αλλά προσωρινή.

9. 'Η ξένη γλώσσα και το παιδί.

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να πούμε:

—'Ακίνδυνα το παιδί μπορεί να διδαχθεί την ξένη γλώσσα από τα τρία του χρόνια κι έπειτα.

—'Ακίνδυνα επίσης μπορεί να μάθει σύγχρονα δυό γλώσσες.

Είτε τη μια άποψη υιοθετήσει κανείς είτε την άλλη, παραμένει το πρόβλημα της μεθόδου της διδασκαλίας. Θέμα μεγάλο που δε χωράει στα πλαίσια της σημερινής μελέτης. Θα μπορούσαμε μόνο από τώρα να κάνουμε μερικές γενικές υποδείξεις:

α) Αν το παιδί είναι βέβαια μικρότερο από πέντε χρονών δε γίνεται παρά μόνο προφορικά να αρχίσει την ξένη γλώσσα. Ό-

μως και γύρω στα πέντε να βρίσκεται, πάλι πρέπει προφορικά να την αρχίσει.

β) Δεν πρέπει ν' αρχίζει μια ξένη γλώσσα με την είσοδό του στην Α' Δημοτικού. Στην πρώτη έχει να μάθει να διαβάζει, να γράφει, να λογαριάζει, κατακτήσεις τεράστιες. Για πολλά παιδιά που δεν έχουν περάσει από το Νηπιαγωγείο, θάπρεπε ίσως να προστεθεί σ' αυτά και η ένδεχόμενη δυσκολία προσαρμογής στο πρώτο έξωοικογενειακό περιβάλλον. Αν λοιπόν η ξένη γλώσσα δεν έχει αρχίσει νωρίτερα, θα πρέπει να περιμένουμε να ξεπεραστούν οι δυσκολίες της πρώτης σχολικής χρονιάς.

γ) Σε κάθε περίπτωση είναι καλύτερο να μη μάθει να γράφει και να διαβάζει στην ξένη γλώσσα, πριν αυτό γίνει στη μητρική.

10. Χρειάζεται να μάθουμε νωρίς την ξένη γλώσσα;

Είναι μια έρώτηση που μπορεί να κάνει κανείς, ξέροντας ότι το νωρίς δεν είναι βλαβερό, αλλά σκεφτόμενος το «βάρος» για το παιδί.

α) Πριν απ' όλα δεν υπάρχει βάρος. Το παιδί μαθαίνει άκοπα και φυσικά κάτι που θα κοπιάσει αργότερα να μάθει και που δε θα το μάθει ποτέ τόσο καλά, όσο στην περίοδο αυτή, που η πλαστικότητα και η δεκτικότητα είναι θαυμάσιες. Γιατί να μην τις εκμεταλλευτούμε χρήσιμα, κερδίζοντας καιρό και κόπο για το μέλλον;

β) Όπως πάλι δείχνουν οι αγγλοσαξωνικές έρευνες, για να μάθουμε μια ξένη γλώσσα, **χ ρ ε ι ά ζ ε τ α ι η μ ο ρ φ η τ η ς ν ο η μ ο σ ύ ν η ς**, που δε ν έχει διαφοροποιηθεί με κρίση και ανάλυση — γνωρίσματα ανώτερου επιπέδου — που παρεμποδίζουν αντί να ωφελούν. 'Ο Palmer¹⁶ έχοντας παρακολουθήσει παιδιά - πρόσφυγες στην 'Αγγλία, παρατήρησε ότι τα μικρότερα έμαθαν θαυμάσια αγγλικά, ενώ για τα μεγαλύτερα γράφει: «...ήταν αρκετά μεγάλο και έξυπνο και μπορούσε να δεχθεί όπτικές και ακουστικές έντυπώσεις συγχρόνως, ...να συγκεντρωθεί, ...ήταν σε θέση να κάνει ανάλυση και να συγκρίνει τη δεύτερη γλώσσα με την πρώτη, ήταν ικανό να μεταφράζει. 'Ολ' αυτά το ζημίωσαν στην εκμάθηση... και η ποιότητα των αγγλικών του ήταν κατώτερη».

γ) Και τελευταία, ως μη ξεχνούμε τούτο: η παιδική ηλικία του ανθρώπου διαρκεί σημαντικά περισσότερο σε σχέση με την παιδική ηλικία των ζώων. Όχι γιατί ο άνθρωπος είναι πιο αδύνατος, αλλά γιατί έχει ν' αντιμετωπίσει πολύπλοκη προσαρμογή στη ζωή και πρέπει να είναι ανάλογα έξοπλισμένος από κάθε άποψη. Η προσαρμογή γίνεται ολοένα πολυπλοκότερη, γιατί ο άνθρω-

16. Palmer H.E.: The principles of Language Study, Oxford University Press, 1964.

πος ζεί, δημιουργεί και διαφοροποιείται. Κάθε φορά λοιπόν τα έφοδια του — και ή ξένη γλώσσα είναι ένα απ' αυτά — πρέπει να

του έπιτρέπουν ν' αντιμετώπιζει τις καταστάσεις που ο ίδιος, με τα θαυμάσια δώρα που διαθέτει, έχει δημιουργήσει.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Athanassiades : Le bilinguisme dans les Ecoles Grecques, Genève, 1940.

Bize P. : L' Evolution Psycho-physiologique de l' Enfant, P.U.F., Paris.

Cohen M. : Pour une Sociologie du Langage, Paris, 1956.

Délaacroix H : L' activité symbolique de l' enfant : le langage. Encyclopédie Française tome VIII.

Ferré A. : Cours de Psychologie Infantile et Juvenile Sudel, Paris.

Hoffman, N.H.M. : The measurement of bilingual background. Teachers College, Columbia University, 1934.

Hubert R. : La croissance Mentale, P.U.F., Paris, 1949.

Mak Halliday, McIntosh Angus, Strevens Peter : The Linguistic Sciences and Language Teaching, Longmans, London, 1964.

Médici A. : L' Education Nouvelle, Alcan, Paris, 1940.

Osterrieth P. : Introduction à la Psychologie de l' Enfant, P.U.F., Paris.

Palmer H. E. : The Principles of Language

Study, Oxford University Press, London, 1964.

Piaget J. : Le Langage et la Pensée chez l' Enfant, Delachaux et Niestlé, Neuchatel—Paris.

Pichon E. : Le développement Psychique de l' Enfant et de l' Adolescent, Masson, Paris, 1953.

Tabouret-Keller A. : Vrais et faux problèmes du bilinguisme. Etudes sur le Langage de l' Enfant, Scarabée, Paris, 1962 ;

Τριανταφυλλίδης Μ.: Οι Ξένες Γλώσσες και ή 'Αγωγή. 'Επιστήμη και Ζωή, 'Αθήνα, 1946.

Wallon H. : L' Evolution Psychologique de l' Enfant, Armand Colin, Paris.

— Les Origines de la Pensée chez l' Enfant, P.U.F., 1945.

— De l' Acte à la Pensée, Flammarion, Paris.

Violet - Conil M. — Canivet N. : L' Expérimentation Expérimentale de la Mentalité Infantile, P.U.F., Paris.

Revue: **Monde Nouveau-Paru**, no 65, 1953

ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΤΗΣ ΓΕΩΛΟΓΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

(Συνέχεια από σελ. 201)

έκτακτες ανάγκες σεισμών ή κατολισθήσεων κ.τ.λ. Οι γεωλόγοι αυτοί θα απαλλάξουν τους συναδέλφους των τών κεντρικών υπηρεσιών από του να τρέχουν για την ύδρευση π.χ. μιās απομακρυσμένης κοινότητας σε μιὰ περιοχή άγνωστη γεωλογικώς και όπου δεν μπορούν να μείνουν περισσότερο από μιὰ μέρα.

Και σήμερα ακόμη σε κάποιο μέρος της 'Ελλάδας οι χωρικοί διηγούνται πώς κάποτε πέρασε ένας γεωλόγος που σε μιὰ μέρα μέσα εξέτασε 5 - 8 περιπτώσεις ύδρευσης κοινοτήτων και που από απόσταση 1 ή 2 χλμ. προσδιόριζε τη θέση ενός πηγαδιού ή μιās γεωτρήσεως.

Στις περιπτώσεις αυτές, όπως μπορούμε

να καταλάβουμε, λιγότερο φταίει ο γεωλόγος και περισσότερο ή πολιτεία, που βρίσκεται σ' αυτή την ανάγκη.

Η προτεινόμενη λύση για τη δημιουργία γεωλόγων καθώς και ή αναδιάρθρωση τών γεωλογικών υπηρεσιών δεν είναι έργο τών γεωλόγων. Είναι έργο της πολιτείας, ή όποια πρέπει να φροντίσει για την πραγματοποίηση και εφαρμογή ενός προγράμματος χρησιμοποίησης της γεωλογίας στη χώρα μας, με όλα εκείνα τα στοιχεία οικονομικής και διοικητικής φύσεως που θα εξασφαλίζουν την εξέυρεση όχι απλώς του αναγκαίου επιστημονικού υλικού, αλλά και τη διατήρηση και εξέλιξη του για την ανάπτυξη του τεχνικού και βιοτικού επιπέδου της χώρας μας.