

Ο άνθρωπος δεν είναι γενετικά οχεδιασμένος να διαβάζει και να γράφει. Όταν ένα παιδί μαθαίνει ανάγνωση, ο εγκέφαλός του αναδιαφρώνεται και δημιουργεί συγκεκριμένες νευρικές συνδέσεις προκειμένου να μπορέι να κατανοεί γραπτά σύμβολα. Όπως εξηγεί ο «από το συγκλονιστικό βιβλίο η Μαργαννε Wolf, διάσημη γλωσσική νευροεπιστήμονας και ερευνητρια, η ανακάλυψη της γραφής πριν από μερικές χιλιάδες χρόνια οδήγησε στη θαναλωτική εξέλιξη του ανθρώπινου είδους. Ο εγκέφαλός που διάβασε τα σφρηνοειδή εικονογράμματα των Σομεριτών ήταν διαφορετικό μένος διαφορετικά από τον εγκέφαλο που διαβάζει κάποιο σύμφωνο σύστημα ή από τον εγκέφαλο που μπορεί και ανάγει πληροφορίες από τα σμηρινά τεχνολογικά μέσα. Με τον ίδιο τρόπο που η πιθέτηρη της γραφής περιόρισε την ανάγκη για μνήμη, η διάχυση των πληροφοριών και οι ιδιαίτερες απαιτήσεις που θέτει ο ψηφιακός πολιτισμός είναι δυνατόν να έχουν επιπτώσεις στον τρόπο με τον οποίο θα σκέφτεται ο άνθρωπος στο μέλλον.

Αντιδώντας από τις αστειρέστες γνώσεις της στη νευροεπιστήμη, στην ψηφολογία, στη λογοτεχνία και στη γλωσσολογία, η Wolf ταξιδεύει τον αναγνώστη από το μυαλό ενός βρέφους που ακούει ένα ναυούρισμα μέχρι το μυαλό του έμπειρου αναγνώστη που διαβάζει με ευχέρεια Προυστ. Η έννοια της εξέλιξης του ανθρώπινου εγκέφαλου μέσα από την ανάγνωση οδηγεί τη συγγραφέα να εστιώσει ιδιαίτερα στο φαινόμενο της δυσλεξίας και περιγράφει τι συμβαίνει όταν ο εγκέφαλος δυσκολεύεται να διαβάσει. *Ο Προυστ και το καλαμάρι* είναι ένα φιλόδοξο και συναίμα προκλητικό βιβλίο, που συνδυάζει την τελενταία λέξη της επιστημονικής έρευνας με την οικειότητα και την ευρημάθεια ενός καλού αφηγητή.

«Η ανησυχία της Wolf σχετικά με τα αυξανόμενα ποσοστά λειτουργικών αναδράστησιμων όσους νέους είναι προφανώς δικαιολογημένη, και το βιβλίο της οδηγεί σε σκέψεις, όπως μόνο η ανάγνωση ενός βιβλίου μπορεί να κάνει».

*Sunday Times*

Ο ΠΡΟΥΣΤ ΚΑΙ ΤΟ ΚΑΛΑΜΑΡΙ  
ΠΩΣ Ο ΕΓΚΕΦΑΛΟΣ ΕΜΑΘΕ ΝΑ ΔΙΑΒΑΖΕΙ

MARYANNE  
WOLF

MARYANNE WOLF  
Ο ΠΡΟΥΣΤ  
και  
ΤΟ ΚΑΛΑΜΑΡΙ  
Πώς ο εγκέφαλος έμαθε να διαβάζει



ΕΚΔΟΣΕΙΣ  
ΠΑΥΣΑΚΗ  
www.pausas.gr

ISBN 978-960-16-3059-5  
9 789601 630595  
Βοηθ. κωδ. - Πηχ/σης 7059

ΕΚΔΟΣΕΙΣ  
ΠΑΥΣΑΚΗ

## Αναγνωστική ανάπτυξη: προσοχή στην αφηγηρία

Όταν το πρώτο μωρό γέλασε για πρώτη φορά, το γέλιο έστασε σε χιλιάδες κοιμήματα, κι έτσι γεννήθηκαν οι νεράιδες.

ΤΖ. Μ. ΜΠΑΡΡΙ, *Πίτερ Παν*

Μου φαίνεται ότι από την ηλικία των δύο ετών, κάθε παιδί γίνεται για μια μικρή χρονική περίοδο γλωσσική δίδουα. Αργότερα, από την ηλικία των πέντε ή έξι ετών, αυτό το τάλαντο αρχίζει να ξεφτίζει. Στα οκτώ έτη, δεν έχει απομείνει κανένα ίχνος αυτής της δημιουργικότητας, καθώς δεν την έχει πλέον ανάγκη το παιδί.

ΚΟΡΝΕΙ ΤΣΟΥΚΟΦΣΚΥ

**Φ**ΑΝΤΑΣΤΕΙΤΕ ΤΗΝ ΑΚΟΛΟΥΘΗ ΣΚΗΝΗ. Ένα μικρό παιδί κάθετα στην αγκαλιά κάποιου αγαπημένου ενηλίκου και προσηλωμένο ακούει ένα χείμαρρο από λέξεις που μιλάνε για νεράιδες, δράκους και γίναντες σε μέγη άγνωστα και μακρινά. Ο εγγεφάλος του μικρού παιδιού προετοιμάζεται να διαβάσει πολύ νωρίτερα απ' ό,τι θα μπορούσαμε να φανταστούμε, ενώ χρησιμοποιεί το σύνολο της «πρώτης ύλης» της προσχολικής ηλικίας – κάθε αντίληψη, έννοια και λέξη. Τούτο το κατορθώνει μαθαίνοντας να χρησιμοποιεί κάθε οπιαστική δομή που θα αποτέλεσει το καθολικό σύστημα ανάγνωσης του εγγεφάλου. Στην πορεία, το παιδί ενσωματώνει πολλά από αυτά τα στοιχεία στον γραπτό λόγο, τον οποίο κατέκτησε το είδος μας μέσα από μια σειρά ανακαλύψεων κατά τη διάρκεια 2.000 χρόνων ιστορίας. Και όλα αυτά ξεκινούν στην αγκαλιά ενός αγαπημένου προσώπου.

Από δεκαετίες ερευνών προκύπτει το συμπέρασμα ότι ο χρόνος

που περνά ένα παιδί ακούγοντας τους γονείς του και άλλα συζητημένα πρόσωπα αποτελεί έναν αξιόπιστο δείκτη του επιπέδου αναγνωστικής ικανότητας στο οποίο θα φτάσει αργότερα χρόνια αργότερα. Γιατί συμβαίνει αυτό; Σκεφτείτε πιο προσεκτικά τη σκηνή που περιγράψαμε πιο πάνω: ένα μικρό παιδί κοιτάζει έγχρωμες εικόνες, ακούει παλιά παραινύθια και σύγχρονες ιστορίες, μαθαίνει σταδιακά ότι οι γραμμές πάνω στη σελίδα αποτελούνται από γράμματα, ότι τα γράμματα φτιάχνουν τις λέξεις και οι λέξεις τις ιστορίες, τις οποίες μπορούν να διαβάσουν αμέτρητες φορές. Αυτή η σκηνή περιέχει τα περισσότερα κλάμα στοιχεία που προαναγγέλλουν την ανάπτυξη της ανάγνωσης σε ένα παιδί.

Ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνουν να διαβάζουν τα παιδιά θα μπορούσε να ιδωθεί ως μια ιστορία είτε μάγων και ξωπικών είτε χαμένων ευκαιριών και περιπτώτων αταλαιών. Αυτά τα δύο σενάκια αντιστοιχούν σε δύο εντελώς διαφορετικές παιδικές ηλικίες. Στην πρώτη περίπτωση, συμβαίνουν όλα όσα επιθυμούμε να συμβούν. Και στη δεύτερη περίπτωση, το παιδί δεν ακούει πολλές ιστορίες και δεν μαθαίνει όσο θα έπρεπε τη γλώσσα, κι έτσι έχει ήδη χάσει πολύτιμο έδαφος πριν καν ξεκινήσει η ανάγνωση.

## Η πρώτη ιστορία

Από μελέτες πρόωγων βρεφών έχει αναδειχθεί η σπουδαιότητα που έχει η χρήση της βήφης για την ανάπτυξη τους. Μια παρόμοια αρχή ισχύει και στην περίπτωση της ιδανικής ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας. Ατάξ και καθίσει το βρέφος στην αγκαλιά ενός αγαπημένου προσώπου, μπορεί να μάθει να συνδέει την πράξη της ανάγνωσης με την αίσθηση της αγάπης. Σε μια αστεία και συναίμα χαριτωμένη σκηνή από την ταινία Ένα μικρό για τρεις, ο Τομ Σέλλεκ διαβάζει τα αποτελέσματα των κυνοδοριμών στο μαρό που έχει υπό την προστασία του. Όλοι του φωνάζουν ότι το διαφθείρει, αλλά εκείνος έχει απόλυτο δίκιο. Μπορείτε να διαβάσετε σε ένα μαρό οκτώ μηνών τα αποτελέσματα των ιπποδοριμών, τις τιμές των μετοχών ή ακόμα

και Ντιστομέφσκυ, αν και μια εικονογραφημένη έκδοση θα ήταν ακόμα καλύτερη.

Γιατί άραγε το βιβλίο της Μάργκαρετ Γουάιτ Μπράουν *Goodnight Moon* [Καληνύχτα φεγγάρι] εξάπτει τη φαντασία εκατομμυρίων παιδιών, τα οποία ικετεύουν τους γονείς τους να τους το διαβάσουν ξανά και ξανά; Μήπως οφείλεται στη χρήση εικόνων από συζητημένα αντικείμενα του σπιτιού –το λαματάτο στο κομοδίνο πλάι στο κρεβάτι, το βρεφικό γεντάκι, η γαβάθα με τη φρουτοκόκκεμα, η κουνιστή πο-λυθρόνα–, αντικείμενα που ανήκουν στον κόσμο της παιδικής ηλικίας; Μήπως οφείλεται στην αίσθηση της ανακάλυψης, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν ότι σε κάθε σελίδα κρύβεται κι από ένα μικροσκοπικό ποντικάκι; Ή μήπως οφείλεται στη φωνή του αναγνώστη, η οποία γίνεται όλο και πιο αταλή καθώς πλησιάζει στην τελευταία σελίδα του βιβλίου; Όλες αυτές οι συνθήκες, και άλλες ακόμα, συνιστούν μια ιδανική αφετηρία για τη μακρά διαδικασία την οποία πολλοί ερευνητές αποκαλούν αναδοπόμενα ή πρώιμο γραμματισμό. Ο συχετισμός μεταξύ ακουσιμάτων γραπτών λόγου και της αίσθησης της αγάπης αποτελεί την καλύτερη βάση για τη μακρά αυτή διαδικασία, και κα-νένως γλωσσικός επιστήμονας ή ερευνητής της εκπαίδευσης δεν θα μπορούσε να την έχει σχεδιάσει καλύτερα.

## ΕΝΑ ΣΟΒΑΡΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΜΕ ΤΙΣ ΛΕΞΕΙΣ

Το επόμενο βήμα της διαδικασίας σχετίζεται με την ολόένα και αυξανόμενη κατανόηση των εικόνων, καθώς το παιδί αρχίζει σιγά σιγά να αναγνωρίζει τις οπτικές εικόνες κάποιων βιβλίων, τα οποία σί-ντομα θα λιώσουν από τη χρήση. Πίσω από το συγκεκριμένο στάδιο ανάπτυξης βρέσκεται ένα οπτικό σύστημα πλήρως λειτουργικό από την ηλικία των έξι μηνών, ένα σύστημα προσοχής που χρειάζεται πολ-λύ χρόνο για να ωριμάσει, και ένα σύστημα εννοιών το οποίο ανα-πτύσσεται με αλματώδη ρυθμό καθημερινά. Καθώς η ικανότητα προ-σοχής αυξάνεται κάθε μήνα, το ίδιο ισχύει και για την ικανότητα του βρέφους να αναγνωρίζει οικείες οπτικές εικόνες, ενώ παρ'όλα αυτά με-γαλώνει και η περιέργειά του για καινούριες.

Καθώς αναπτύσσονται οι ικανότητες αντίληψης και προσοχής στα παιδιά, κάνει την εμφάνισή του και ο σημαντικότερος προτομπος της ανάπτυξης. Η πρώτη γλωσσική ανάπτυξη. Μαζί της έρχεται και η κατάκτηση ότι πράγματα όπως οι γαίδου και τα σκυλιά έχουν ονόματα. Πρόκειται για μια εμπειρία στη ζωή κάθε παιδιού παρόμοια με την εμπειρία που πρέπει να έζησε η Έλεν Κέλλερ όταν συνειδητοποίησε ότι το νερό –το οποίο μπορούσε να αντιληφθεί μέσω της αφής– έχει όνομα, μια «ταμπέλα», το οποίο μπορούσε να εκφράσει μέσω της νοηματικής γλώσσας (ή γλώσσας νευμάτων). Πρόκειται για αυτό που είχαν ήδη επισημάνει οι συγγραφείς της Ρηνγ-Βέδα από την αρχαιότητα: «Οι Σοφοί δημούρησαν την Κατονομασία, την πρώτη αρχή της γλώσσας».

Τίως είναι δύσκολο για τους ενηλίκους να αφήσουν προσωδινά κατά μέγρος τις δικές τους απόψεις για τον κόσμο προκειμένου να συνειδητοποιήσουν ότι τα πολύ μικρά παιδιά δεν ξέρουν πως κάθε πράγμα στον κόσμο μας έχει και ένα όνομα. Σταδιακά, τα παιδιά μαθαίνουν να κατονομάζουν τα βασικά στοιχεία του κόσμου, ξεκινώντας, συνήθως, από τα πράγματα που τα φροντίζουν. Η συνειδητοποίηση, ωστόσο, ότι κάθε πράγμα έχει την ονομασία του έρχεται στην ηλικία των δεκαοκτώ μηνών, και πρόκειται για μια από τις σημαντικότερες, αν και ανεπαρκώς καταγεγραμμένες, επιφοιτήσεις που λαμβάνουν χώρα τα δύο πρώτα χρόνια του ανθρώπινου βίου. Η ιδιαίτερη ποιότητα της σύλληψης αυτής έγκεται στην ικανότητα του ανθρώπινου εγκεφάλου να συνδέει δύο ή περισσότερα συστήματα προκειμένου να δημιουργήσει κάτι καινούριο. Πίσω από την έμπνευση αυτή του παιδιού κρύβεται η ικανότητα του νεαρού εγκεφάλου να συνδέει και να αφομοιώνει πληροφορίες από διάφορα συστήματα – την όραση, τη νόηση και τη γλώσσα. Ψυχολόγοι, όπως η Τζιν Μπέγκο Γκάλσον, τονίζουν ότι κάθε φορά που ένα παιδί μαθαίνει τι είναι αυτό που πρέπει να κατονομάσει –ένα αγαπημένο πρόσωπο, κάποιο γατάκι ή ο μικρός ελάφης Μπαμπάρ–, έχει ήδη ξεκινήσει η σύνδεση του υπό ανάπτυξη συστήματος προφορικού λόγου με τα αναπτυσσόμενα συστήματα εννοιών, μέσω μιας μεξίονος σημασίας αλλαγής στο γνωσιακό επίπεδο.

Με την έλευση της ικανότητας κατονομασίας, το περιεχόμενο των βιβλίων διαδοματίζει πια σημαντικότερο ρόλο, καθώς τα παιδιά πλέον έχουν λόγο στην επολογή των αναγνωσμάτων. Το συγκεκριμένο αναπτυξιακό στάδιο χαρακτηρίζεται από μια ιδιαίτερη δυναμική καθώς όσο περισσότερο μιλάμε στα παιδιά, τόσο περισσότερο κατανοούν εκείνα τον προφορικό λόγο· κι όσο περισσότερο διαβάζουμε στα παιδιά, τόσο περισσότερο κατανοούν εκείνα τη γλώσσα γύρω τους, και τόσο περισσότερο εμπλουτίζεται το λεξιλόγιό τους.

Αυτή η αλληλεξάρτηση μεταξύ προφορικού λόγου, νόησης και γραπτού λόγου καθιστά την προσχολική (ή πρώτη παιδική) ηλικία μία από τις σημαντικότερες περιόδους για την ανάπτυξη της γλώσσας. Η γνωσιακή επιστήμονας Σούζαν Κάρεν από το Πανεπιστήμιο Χάρβαρντ μελετά τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν νέες λέξεις τα παιδιά, κάτι που ονομάζει «εμπειριακή αντιστοίχιση». Παρατηρεί ότι τα περισσότερα παιδιά ηλικίας δύο με πέντε ετών μαθαίνουν κατά μέσο όρο δύο με τέσσερις καινούριες λέξεις την ημέρα, και χιλιάδες λέξεις κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής τους. Πρόκειται για την «πρώτη ύλη» για αυτό που ο Ρώσος ερευνητής Κορνέι Τσουνκόφσκυ αποκαλεί «γλωσσική διάνοια» του παιδιού.

Η γλωσσική διάνοια προέχεται από διάφορα στοιχεία του προφορικού λόγου, τα οποία στη συνέχεια θα συμβάλουν στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου. Η φωνολογική ανάπτυξη, η ικανότητα ενός παιδιού να ακούει, να διακρίνει, να τειμαγίζει και να χειρίζεται τα φωνήματα των λέξεων, βοηθά να προετοιμαστεί το έδαφος ώστε να συνειδητοποιήσει το παιδί ότι οι λέξεις αποτελούνται από ήχους – ότι δηλαδή η λέξη «γάτα» μπορεί να αναλυθεί σε τέσσερις διακριτούς ήχους (/γ/-/α/-/τ/-/α/). Η σημασιολογική ανάπτυξη, ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου ενός παιδιού, συμβάλλει σε μια όλο και μεγαλύτερη κατανόηση των σημασιών των λέξεων, γεγονός που πυροδοτεί τη γενικότερη γλωσσική ανάπτυξη. Η συντακτική ανάπτυξη, η ενίσχυση της ικανότητας του παιδιού να κατατάξει και να χρησιμοποιεί τους γραμματικούς κανόνες μιας γλώσσας, το προετοιμάζει ώστε να μπορεί να κατανοεί την ολότητα και μεγαλύτερη πολυπλοκότητα των προτάσεων

στη γλώσσα των βιβλίων. Για παράδειγμα, διευκολύνει το παιδί να κατανοεί το πώς η σειρά των όρων επηρεάζει το νόημα, όπως στην περιτύπωση της πρότασης «Η γάτα δάγκωσε το ποντίκι», η οποία διαφέρει από την πρόταση «Το ποντίκι δάγκωσε τη γάτα». Η μορφολογική ανάπτυξη, η κατάκτηση και χρήση από το παιδί των ελάχιστων σημασιολογικών μονάδων της γλώσσας (όπως το επίθημα του πληθυντικού «-ες» στη λέξη «καρέκλες»), το βοηθά να κατανοήσει τα είδη των λέξεων και την ορθή, γραμματική χρήση τους, όπως συνεντάται στο πλαίσιο προτάσεων και διηγήσεων. Τέλος, η πραγματολογική ανάπτυξη, η ικανότητα του παιδιού να αντιλαμβάνεται και να χρησιμοποιεί τους κοινωνικοπολιτισμικούς «κανόνες» της γλώσσας στα φυσικά της συμπεραστικά περιβάλλοντα, αποτελεί τη βάση για την κατανόηση των τρόπων με τους οποίους μπορούν να χρησιμοποιηθούν οι λέξεις στις αμέτρητες περιστάσεις που απαντούν στα βιβλία.

Κάθε πτυχή της ανάπτυξης του προφορικού λόγου συμβάλλει σημαντικά στην εξελισσόμενη από μέρους του παιδιού κατανόηση των λέξεων και των πολυαπλών τους χρήσεων στην ομιλία και το γραπτό κείμενο.

#### ΓΕΛΙΑ, ΔΑΚΡΥΑ ΚΑΙ ΦΙΛΟΙ

*Συναισθητική*

Καμία από τις γλωσσικές αυτές δεξιότητες, ωστόσο, δεν ξεκινά από μηδενική βάση. Όλες βασίζονται στις αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στον αναπτυσσόμενο εγκέφαλο, στις ομοίνα αυξανόμενες εννοιολογικές γνώσεις του παιδιού, και τον συγκεκριμένο ρόλο που διαδραματίζει η ανάπτυξη του συναισθηματος και της κατανόησης των άλλων ανθρώπων στο κάθε παιδί. Το περιβάλλον ενός παιδιού είτε υποβοηθά την ανάπτυξη αυτών των παραγόντων είτε τους αμελεί. Για να κατανοήσουμε καλύτερα την ιδέα αυτή, ας φανταστούμε ένα κοίτσιόμα τριών ετών, στο άθος της «γλωσσικής του διάνοιας», καθισμένο στην αγκαλιά κάποιου ενήλικα που του διαβάζει συχνά. Το παιδί αυτό έχει καταλάβει ήδη ότι συγκεκριμένες εικόνες αντιστοιχούν σε συγκεκριμένες ιστορίες, κι ότι οι ιστορίες εκφράζουν συναισθήματα που αντιστοιχούν σε συγκεκριμένες λέξεις. Τα συναισθη-

ματα αυτά κημίνονται από τη χαρά και το φόβο μέχρι τη λύπη. Μέσα από τις ιστορίες και τα βιβλία, το κοίτσιόμα αρχίζει να αποκτά ένα γεωτρόδιο συναισθημάτων. Οι ιστορίες και τα βιβλία αποτελούν ένα ασφαλέσ πλαίσιο εντός του οποίου θα μπορούσε να βιώσει τα συναισθηματα αυτά. Ως εκ τούτου, οι ιστορίες και τα βιβλία πρέπει να επιδούν σημαντικά στο σύνολο της ανάπτυξης του κοίτσιού. Είναι, λοιπόν, εμφανές ότι στην προκειμένη περίπτωση η συναισθηματική ανάπτυξη και η ανάγνωση είναι έγγυες αλληλένδετες. Τα μικρά παιδιά μαθαίνουν να βιώνουν νέα συναισθήματα μέσα από την ανάγνωση, η οποία, με τη σειρά της, τα προετοιμάζει ώστε να κατανοήσουν προσιότερο πολύπλοκα συναισθήματα.

Αυτή η περίοδος της παιδικής ηλικίας θέτει τα θεμέλια για μία από τις σημαντικότερες κοινωνικές, συναισθηματικές και νοητικές δεξιότητες που μπορεί να αποκτήσει ένας άνθρωπος: την ικανότητα να υποθετεί την οπτική κάποιου άλλου ανθρώπου. Δεν είναι απλό για ένα παιδί τριών με πέντε ετών να μαθαίνει για τα συναισθήματα των άλλων. Ο πιο γνωστός παιδοψυχολόγος του 20ού αιώνα, ο Ζαν Πιαζέ, χαρακτήρισε τα παιδιά αυτών των ηλικιών ως «εγωκεντρικά», υπό την έννοια ότι το επίπεδο της διανοητικής τους ανάπτυξης τα περιορίζει, με αποτέλεσμα να θεωρούν ότι ο κόσμος περιτορφέφεται γύρω από αυτά. Η σταδιακή ανάπτυξη της ικανότητάς τους να σκέφτονται τις σκέψεις των άλλων – και όχι τον ηθικό τους χαρακτήρα – τα εμπροδίζει να έρθουν πραγματικά στη θέση των άλλων.

Ένα παράδειγμα έρχεται από τη σειρά βιβλίων του Άρνολντ Λόμπελ *Frog and Toad* [Ο Βάτραχος κι ο Φρύνος]. Σε μια ιστορία, ο Βάτραχος είναι πολύ άρρωστος, κι ο Φρύνος σπεύδει να τον σώσει χωρίς δένεση σκέψη, ωθυόμενος απλώς και μόνο από αισθήματα συμπάθειας. Ο Φρύνος ταΐζει και περιποιείται τον Βάτραχο σε καθημερινή βάση, ώσπου επιτέλους ο Βάτραχος γίνεται καλά και μπορεί να σηκωθεί από το κρεβάτι και να παίζει. Αυτή η μικρή ιστορία προσφέρει ένα ουσιαστικό μοντέλο του τι ακριβώς σημαίνει κατανόηση των αισθημάτων του άλλου και του πώς η κατανόηση αυτή μπορεί να αποτελέσει τη βάση της αλληλεβορθείας.

Βιβλία που αναφέρονται σε ένα άλλο ζώο, τον ιπποπόταμο, προφέρουν παρόμοιες συλλήψεις της συμπάθειας. Στην πολύ γνωστή σειρά βιβλίων του Τζέιμς Μάρσαλ *George and Martha* [Τζορτζ και Μάρθα], δύο αξιολάτρητοι ιπποπόταμοι είναι επιστήθιοι φίλοι. Κάθε ιστορία τους κρύβει κι από ένα διδάγμα του τι σημαίνει να είναι καλός καλός και συμπρονετικός φίλος. Σε μια χαρακτηριστική ιστορία, ο Τζορτζ μπουδουγκώνεται και σπάει ένα από τα δύο μπροστινά του δόντια, τα οποία φυσικά είναι πολύ σημαντικά για τους ιπποπόταμους. Αφού αντικαθιστά το σπασμένο δόντι με ένα χρυσό, το δείχνει ανήσυχος στη Μάρθα, η οποία ξέρει ακριβώς τι πρέπει να πει στον φίλο της. «“Τζορτζ”, αναφωνήσει! “Φαίνεται τόσο όμορφος και ξεχωριστός με το χρυσό σου δόντι!”. Και φυσικά ο Τζορτζ κυριεύεται από χαρά.

Αυτά τα παραδείγματα απεικονίζουν γλαφυρά τις σκέψεις και τα αισθήματα πολλών παιδιών όταν ακούνε ιστορίες και παραμύθια. Μπορεί να μην πετάξουμε ποτέ με αερόστατο, να μην κερδίσουμε ποτέ το λαγό σε αγώνα δρόμου και να μη χορέψουμε ποτέ με τον πρίγκιπα μέχρι να σημάνει το γολάι μεσάνυχτα, αλλά μέσα από τις ιστορίες και τα βιβλία μπορούμε να νιώσουμε πώς θα ήταν εάν ζούσαμε αυτές τις εμπειρίες. Κατά τη διαδικασία αυτή, αφηγήνουμε για λίγο τη δική μας υπόσταση κι αχνίζουμε να κατανοούμε το «άλλο», κάτι που, όπως έχει γράψει ο Μαρσέλ Προυστ, αποτελεί την ουσία της επικοινωνίας μέσω του γραπτού λόγου.

#### ΤΙ ΜΑΣ ΔΙΔΑΣΚΕΙ Η ΓΛΩΣΣΑ ΤΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ

Την περίοδο που ξεκινάμε να αναγνωρίζουμε τα αιώθηματά που μας ενθύνουν και μας χωρίζουν από τους άλλους ανθρώπους, αναδύεται μία ακόμα σύλληψη, σαφέστερα γνωσιακής φύσης: τα βιβλία είναι γεμάτα μικρές και μεγάλες λέξεις που μένουν ίδιες όσες φορές κι αν τα διαβάσουμε, όπως ακριβώς και οι εικόνες. Τούτη η σταδιακή νοητική ανακάλυψη αποτελεί μέγος της ευγύτερης και μάλλον σιωπηλής ανακάλυψης ότι τα βιβλία έχουν τη δική τους γλώσσα.

«Η γλώσσα των βιβλίων» είναι μια φράση την οποία σπάνια θα

ακούσουμε από παιδιά και, για να είμαστε ειλικρινείς, σπάνια αναλογίζμαστε κι εμείς οι ίδιοι. Τεγος είναι ότι τη γλώσσα αυτή συνοδεύουν ακριβώς, όπως συνηθιστά και ουσιώδη, εννοιολογικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά των οποίων η συνεισφορά στη νοητική μας ανάπτυξη είναι ανεκτίμητη. Το πρώτο και προφανέστερο χαρακτηριστικό είναι το λεξιλόγιο των βιβλίων δεν απαντά στην προφορική γλώσσα. Θυμηθείτε τις ιστορίες που ατολμαβάνατε όταν ήσασταν παιδιά, ιστορίες που ξεκινούσαν κάπως έτσι:

Μια φορά κι έναν καιρό, σ' ένα μέγος οκοτεινό, ανήλιο και μοναχικό, ζούσε ένα πλάσμα σαν ξωτικό, κάτωχο και λογγί είναι που ο ήλιος πάνω του τη ζεστασιά του ποτέ δεν είχε αρλώσει. Στην αντίπερα πλευρά της κοιλάδας, σ' ένα μέγος όπου ο ήλιος σκόρπιζε απαλόχερα το φως του, ζούσε ένα όμορφο και ληγερό κορίτσι. Τα μάγουλά του ήταν κόκκινα σαν γόδα του Μαΐου και τα μαλλιά του χρυσά σαν θημωνισμένα στάχυα.

Κανένας άνθρωπος στον κόσμο –αι όσους γνωρίζω εγώ τουλάχιστον– δεν μιλάει με αυτό τον τρόπο. Εκφράσεις όπως «μάγουλα κόκκινα σαν γόδα του Μαΐου» και λέξεις όπως «ανήλιο» και «θημωνισμένα» δεν χαρακτηρισίζουν τον συνηθι, τυποποιημένο λόγο. Ωστόσο, αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της γλώσσας των βιβλίων και διδνουν στα παιδιά στοιχεία ώστε να μπορούν να προβλέψουν για τι είδους ιστορία πρόκειται και ποια μπορεί να είναι η εξέλιξη της. Μάλιστα, μέχρι το ηπιαγωγείο, μια από τις μεγαλύτερες πηγές του γεγορομένου των κατά μέσο όρο 10.000 λέξεων ενός παιδιού πέντε ετών είναι οι λέξεις των βιβλίων.

Πολλές από αυτές τις χιλιάδες λέξεις συνιστούν μορφολογικές παραλλαγές ήδη γνωστών γλιικών λέξεων. Για παράδειγμα, το παιδί που μαθαίνει τη γλιική λέξη «άλεπου» μπορεί γρήγορα να κατανοήσει και να μάθει όλα τα παράγωγά της: «άλεπουδάκι», «άλεπουδάκια», «άλεπουδάκι», κ.λπ. Η γλώσσα των βιβλίων όμως είναι σημαντική όχι μόνο επειδή συμβάλλει στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, αλλά και διότι χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερη σύνταξη που δεν συναντάται στην καθημερινή ομιλία. «Μια φορά κι έναν καιρό, σ' ένα μέ-

ρος σκοτεινό, ανήλιο και μοναχικό, ζούσε ένα λάδιμα σαν ξωτικό· είναι που ο ήλιος πάνω του τη ζεστασιά του ποτέ δεν είχε αλώσει»: τέτοιου είδους συντακτικές δομές συναντώνται συνήθως μόνο στον γραπτό λόγο και απαιτούν μεγάλη γλωσσική ευελιξία και ικανότητα συναγωγής. Πολύ λίγα παιδιά κάτω των πέντε ετών ακούνε το «που» με την έννοια που χρησιμοποιείται στην πρόταση «είναι που ο ήλιος πάνω του τη ζεστασιά του ποτέ δεν είχε αλώσει», στην οποία έχει θέση αιτιολογικού συνδέσμου, μια γραμματική κατηγορία που περιλαμβάνει λέξεις όπως το «επειδή» και το «γιατί», οι οποίες δηλώνουν αιτιακές σχέσεις μεταξύ γεγονότων και εννοιών. Τα παιδιά τεχνικά γονται αυτή τη χρήση της λέξης «που» από το συμμαρτωτικό περιβάλλον, και με τον τρόπο αυτό προωθούν τη γλωσσική τους ανάπτυξη από συντακτική, σημασιολογική, μορφολογική και πραγματολογική σκοπιά.

Από μέλητες της Βικτόρια Περεσέλ-Γκέιτς, ερευνητριας της ανάγνωσης, καθίστανται φανερές οι σοβαρότερες επιπτώσεις των ανωτέρω διαπιστώσεων. Η Περεσέλ-Γκέιτς μελέτησε δύο ομάδες παιδιών πέντε ετών που δεν ήξεραν ακόμα να διαβάζουν. Οι δύο ομάδες ήταν παρόμοιες σε ό,τι αφορά την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση και το μορφωτικό επίπεδο των γονιών τους. Ωστόσο, στα παιδιά της πρώτης ομάδας διόβαζαν πολύ κατά τα δύο προηγούμενα έτη (τουλάχιστον πέντε φορές την εβδομάδα), ενώ στα παιδιά της δεύτερης ομάδας, της ομάδας ελέγχου, όχι. Η Περεσέλ-Γκέιτς ζήτησε από τις δύο ομάδες κάτι πολύ απλό: πρώτον, να διηγηθούν μια ιστορία σχετικά με κάποιο γεγονός από τη ζωή τους, όπως μια γιορτή γενεθλίων, και, δεύτερον, να προσποιηθούν ότι διαβάζουν μια ιστορία σε μια κούκλα.

Οι διαφορές που προέκυψαν ήταν ξεκάθαρες. Όταν τα παιδιά της πρώτης ομάδας αφηγούνταν τις ιστορίες τους, δεν χρησιμοποιούσαν απλώς πειρασιότερο την ιδιαίτερη «λογοτεχνική» γλώσσα των βιβλίων απ' ό,τι τα παιδιά της δεύτερης ομάδας, αλλά κατέφεναν και σε πιο εξεζητημένες συντακτικές δομές, μεγαλύτερες φράσεις και αναφορικές προτάσεις. Η διαπίστωση αυτή είναι σημαντική, επειδή,

όταν τα παιδιά είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν ποιικιλία σημασιολογικών και συντακτικών δομών στη γλώσσα τους, είναι και σε θέση να κατανοήσουν καλύτερα τον προφορικό και γραπτό λόγο των άλλων. Αυτή η γλωσσική και γλωσσική ικανότητα αποτελεί ένα μοναδικό θεμέλιο για πολλές από τις μετέπειτα ικανότητες καταπόησης, όταν τα παιδιά θα διαβάζουν ιστορίες μόνο τους.

Σε πρόσφατη έρευνα της κοινωνιολογολόγου Ανν Τσάρντν και της συναδέλφου της Χόλλις Σκάτμπορο υπογραμμίζεται η σημασία που έχει η γνώση της γραμματικής για παιδιά που μιλούν άλλες διάλεκτους και άλλες γλώσσες. Οι δύο ερευνητριες ανακάλυψαν ότι, σε μια ομάδα παιδιών που χρησιμοποιούσαν την αγγλική καθομιλουμένη των Αφροαμερικανών [African-American English Vernacular], και όχι την καθιερωμένη αμερικανική αγγλική [Standard American English], η γνώση της γραμματικής από κάθε παιδί συνιστούσε δείκτη του πόσο καλά θα μάθει τελικά να διαβάζει.

Άλλο ένα στοιχείο της γλώσσας των βιβλίων αφορά την αναδυόμενη κατανόηση των λεγόμενων «λογοτεχνικών τεχνικών», όπως τα σχήματα λόγου, και συγκεκριμένα των μεταφορών και των παρομοιώσεων. Οι παρομοιώσεις, όπως αυτές στην πρόταση «Τα μύγουλά του ήταν κόκκινα σαν ρόδα του Μαΐου και τα μαλλιά του χρυσά σαν θημωσιασμένα στάχυα» είναι γλωσσικά κοιμψές και γλωσσικά απαιτητές. Τα παιδιά καλούνται να συγκρίνουν τα «μύγουλά» με τα «ρόδα του Μαΐου», και τα «μαλλιά» με τα «θημωσιασμένα στάχυα», και στην πορεία δεν εμπλουτίζουν απλώς το λεξιλόγιό τους, αλλά ασκούνται και στη γλωσσικά πολύπλοκη χρήση της αναλογία. Οι δεξιότητες σε ό,τι αφορά την αναλογία αντανακλούν μια πολύ σημαντική, αν και σχετικά ανεπαίσθητη, πλευρά της νοητικής ανάπτυξης σε κάθε ηλικία.

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιου είδους προώμων δεξιοτήτων μιάς δίνει *Ο περιέργος Πωργάκης*,\* όπου η ασίγαστη περιέργ-

\* Πρόκειται για ένα μικρό πηρικό, ήρωα κλασικών παιδικών βιβλίων και κινουμένων σχεδίων στις ΗΠΑ. (Σ.τ.Μ.)

γεια του ήρωα για τα ματάκια του οδηγεί ψηλά στον ουρανό, εκεί που «τα στίβια μοιάζουν με κουνελόσπιτα και οι άνθρωποι με κούκλες». Τέτοιες ατμές παρομοιώσεις οδηγούν το μικρό παιδί να εκτελέσει απαιτητικές γνωσιακά λειτουργίες, όπως η σύγκριση με βάση το μέγεθος και η αντίληψη του βάθους. Ο Χανς Πέυ, ο συγγραφέας του έργου, και η σύζυγός του Μάργκετ, απόφοιτος της φημισμένης σχολής Μπαούχαους, ίσως να μην είχαν συναίσθηση της συμβολής τους στη γνωσιακή και γλώσσική ανάπτυξη των παιδιών όταν πρωτοδημιούργησαν τον κατεργάκη Γιωργάκη τη δεκαετία του '40. Εντούτοις, εξακολουθούν, μέχρι και σήμερα, να αφήνουν τη δική τους πινελιά στην ανάπτυξη εκατομμυρίων παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Μία ακόμη συμβολή της γλώσσας των βιβλίων αφορά την ανώτερου επιπέδου κατανόηση από μέγρους των παιδιών. Σκεφτείτε τη φράση «Μια φορά κι έναν καιρό». Μέσα σε μία στιγμή, η φράση αυτή μας μεταφέρει μακριά από την πραγματικότητα ενεργοποιώντας μια σειρά από προσδοκίες σχετικά με άλλους κόσμους. Η φράση αυτή θα προσειδοποιητικά για κάθε παιδί προσχολικής ηλικίας ότι αυτό που θα ακολουθήσει είναι ένα παραμύθι. Μόλις μερικές εκατοντάδες διαφορετικοί τύποι ιστοριών υπάγον, με πολλές παραλλαγές ανά πολιτισμό και εποχή. Τα παιδιά καταφέρνουν τελικά να κατανούν πολλούς τέτοιους ξεχωριστούς τύπους, με τη διαφορετική τους πλοκή, τον διαφορετικό χώρο και χρόνο και τους διαφορετικούς χαρακτήρες. Τέτοιου είδους γνωσιακές πληροφορίες εντάσσονται, μεταξύ άλλων, σε γνωσιακές δομές που αποκαλούνται «σχήματα», όρος που χρησιμοποιούν οι ψυχολόγοι για να αναφερθούν στην τυποποίηση κάποιων οδών της σκέψης η οποία βοηθά το άτομο να κατανήσει και να απομνημονεύσει με τον βέλτιστο τρόπο γεγονότα. Σχηματίζεται έτσι μια αυτοενοσιχυρήμη στέια: όσο περισσότερη συνοχή έχει η ιστορία για το παιδί, τόσο ευκολότερα θα τη θυμάται. Όσο ευκολότερα τη θυμάται, τόσο περισσότερα θα ενισχυθεί η ανύνοια των εννοιακών σχημάτων του· και όσο μεγαλύτερο πλήθος εννοιακών σχημάτων αναπτύχθούν, τόσο μεγαλύτερη συνοχή θα έχουν και άλλες ιστορίες για το παιδί, με αποτέλεσμα την αύξηση του γνω-

στικού αποθέματος που θα χρειαστεί για την ανάγνωση άλλων ιστοριών στο μέλλον.

Η ικανότητα πρόβλεψης πιθανών σεναρίων καθίσταται τις δεξιότητες συναγωγής του παιδιού (την εξάγωγή συμπερασμάτων και τη διατύπωση υποθέσεων βάσει δεδομένων πληροφοριών). Τα παιδιά που διαθέτουν «τέντε χρόνια εμπειρία» στην αντιμετώπιση διαιώνων ξωτικών, στη σωτηρία πανέμορφων κοριτσιών που κινδυνεύουν και στην αποφυγοτρογάρωση χρησιμών θα κατανοήσουν με μεγαλύτερη ευκολία άγνωστες λέξεις (όπως «χρησιμός», «αποφυγοτρογάρω», και «δαμόνιο ξωτικό») κατανοώντας εν τέλει και τα κείμενα που τις περιλαμβάνουν.

Έχοντας αναφερθεί σε όλους αυτούς τους τρόπους με τους οποίους η έκθεση στα βιβλία βοηθά την ανάπτυξη αργότερα της αναγνωστικής ικανότητας των παιδιών, θα μπορούσαμε ίσως να υποθέσουμε ότι η ανάγνωση είναι από μόνη της αρκετή για την προαποσκήνη των παιδιών κατά την προσχολική ηλικία. Δυστυχώς, δεν είναι έτσι. Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές, η ανάγνωση ιστοριών στα παιδιά τα προετοιμάζει μόνο εν μέρει για την αναγνωστική πράξη. Ένας ακόμα καλός οιοσός είναι η φαινομενικά ταπεινή ικανότητα κατονομασίας γραμμάτων.

#### ΤΙ ΚΡΥΒΟΥΝ ΤΑ ΟΝΟΜΑΤΑ ΤΩΝ ΠΡΑΜΜΑΤΩΝ;

Καθώς τα παιδιά εξοικειώνονται με τη γλώσσα των βιβλίων, οδηγούνται σε μια λεπτότερη επίγνωση των οπτικών λεπτομερειών του έντυπου υλικού. Μπορεί κανείς να δει αρκετά παιδιά σε πολλούς διαφορετικούς πολιτισμούς να «διαβάζουν» ένα βιβλίο, δείχνοντας τις γραμμές με το δάχτυλό τους, ακόμα κι αν δεν υπάσχει ούτε μισή αράδα τυπωμένη. Μία πλεονεγία της λεγόμενης «επίγνωσης του έντυπου υλικού» (print awareness) ξεκινά με την ανακάλυψη ότι οι τυπωμένες λέξεις ακολουθούν συγκεκριμένη φορά: στα αγγλικά και τις ευρωπαϊκές γλώσσες, για παράδειγμα, από τα αριστερά προς τα δεξιά, στις εβραϊκές και στις αραμαϊκές γλώσσες από τα δεξιά προς τα αριστερά, και σε πολλές ασιατικές γραφές από πάνω προς τα κάτω.

499



# 記家

Σχήμα 4-1: Δύο κινέζικοι χαρακτήρες

Ακολουθεί μια ομάδα πιο απαιτητικών δεξιοτήτων—Καθώς η όψη συγκεντρωμένων γραμμών καθίσταται όλο και πιο οικεία, μερικά παιδιά μπορούν να αναγνωρίσουν κάποια από τα έγγραφα γραμμάτων στην πόρτα του ψυγείου, στην μπανιέρα ή σε μια σελίδα από ένα μαλοκάκι. Η ικανότητα του εγκεφάλου να αναγνωρίζει τη μορφή ενός, ως πούιμε, γαλάζιου γραμματος δεν είναι καθόλου πυχαία, όπως μπορούν να επιβεβαιώσουν όλοι οι αρχαίοι εγκέφαλοι που διάβαζαν «μάγκες». Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, η ικανότητα αυτή βασίζεται σε ένα εξαιρετικά λεπτά ρυθμισμένο σύστημα οπτικής αντίληψης και στην παρσαταμένη έκθεση στις ίδιες μορφές και χαρακτηριστικά που απαντούν στον οπτικό κόσμο και μιας επιτρέπουν να αναγνωρίζουμε κουκουβάγιες, αρσάγγες, βέλη και ξυλοματογιές.

Πριν ακόμα από την αυτόματη αναγνώριση χαρακτήρων, πολλώ δε μάλλον από την κατονομασία τους, προηγείται η εξειδίκευση νευρώνων στον οπτικό φλοιό του παιδικού εγκεφάλου για την αναγνώριση του μικροσκοπικού και μοναδικού συνόλου χαρακτηριστικών κάθε γραμματος—ό,τι ακριβώς συνβη και με τους πρώτους ανθρώπους που διάβαζαν «μάγκες». Για να πάρετε μια ιδέα του τι πρέπει να μάθει ένα παιδί στο στάδιο της οπτικής ανάλυσης, κοιτάξτε τους κινέζικους χαρακτήρες στο Σχήμα 4-1. Αυτά τα δύο κινέζικα λογογράμματα αποτελούνται από οπτικά χαρακτηριστικά πολλά από τα οποία απαντούν και στα γραμματα του αλφαβήτου: κομπιάνες, τόξα και διαγώνιες γραμμές. Κάντε μια παύση λίγων δευτερολέπτων και

στη συνέχεια γυρίστε αμέσως στην τελευταία σελίδα αυτού του κεφαλαίου. Είναι αυτά τα δύο σύμβολα που βλέπετε εδώ ακριβώς τα ίδια με εκείνα που βλέπετε στην τελευταία σελίδα, ή υπάρχουν διαφορές; (Η απάντηση βρίσκεται στις Σημειώσεις για την παρούσα σελίδα.) Οι περισσότερο ενήλικοι ανακαλύπτουν ότι αυτή η άσκηση είναι πολύ ταπεινωτική. Αποδεικνύεται έτσι η πολυπλοκότητα των αντιληπτικών απαιτήσεων από το οπτικό σύστημα των παιδιών, τα οποία πρέπει να μάθουν ότι κάθε μικροσκοπικό αλλά διακριτό χαρακτηριστικό των γραμμάτων του αλφαβήτου μας φέρει πληροφορία, καθώς και ότι τα γραμματα αποτελούνται από διατεταγμένες αλληλουχίες τέτοιων χαρακτηριστικών τα οποία παρσιμένουν αμετάβλητα, τουλάχιστον εντός κάποιων ορίων.

Στο σημείο αυτό, μια σημαντική πρώτη ομάδα αντιληπτικών δεξιοτήτων—η σταθερότητα της μορφής—διευκολύνει την εκμάθηση των γραμμάτων. Όταν ακόμα ήταν βρέφος, το παιδί μας είχε ήδη μάθει ότι μερικά οπτικά χαρακτηριστικά (το πρόσωπο της μητέρας και του πατέρα) δεν αλλάζουν. Είναι αμετάβλητες μορφές. Όπως αναφέρθηκε στο Πρώτο Κεφάλαιο, οι άνθρωποι έχουμε εγγενείς ικανότητες που μας επιτρέπουν να αποθηκεύουμε στη μνήμη μας αναπαραστάσεις αντιληπτικών μορφών τις οποίες έπειτα εφαρσιμόζουμε σε κάθε νέα κατάσταση μάθησης. Από την αρχή, λοιπόν, τα παιδιά αναζητούν αμετάβλητα χαρακτηριστικά όταν προσπαθούν να μάθουν κάτι καινούριο. Αυτό τα βοηθά να αναπτύξουν οπτικές αναπαραστάσεις και κανόνες που στο τέλος θα τους επιτρέψουν να αναγνωρίζουν όλα τα γραμματα πάνω στο ψυγείο, ανεξαρσιτήτως μεγέθους, χρώματος ή γραμματισειδιάς.

Σύμφωνα με μια άλλη άποψη της γνωσιακής ανάπτυξης, οι πρώτες προσπαθήσεις κατονομασίας γραμμάτων από μέγρους των παιδιών δεν είναι τίποτα παρσιάνω από ένα είδος συνδυαστικής-συσχετιστικής μάθησης, δηλαδή έχει όλη την εννοιολογική αίγλη ενός περιστεριού που προσπαθεί να συσχετίσει αντικείμενα με ονόματα για να πάρει την τροφή του. Σύντομα, όμως, αναδύεται η πολύ πιο εκλετισμένη γνωσιακά εκμάθηση των γραμμάτων, κάτω παρσιόμοιο με την έννοια

του «αυτοδύναμου συρραψισμού» της Σούζαν Κάρεϋ στο πλαίσιο της εκμάθησης των αριθμών. Για παράδειγμα, για πολλά παιδιά, η μέτρηση μέχρι το δέκα και η τραγουδιστή απαγγελία του αλφαβήτου αποτελούν μια εννοιολογική λίστα «αντικατάστασης». Σταδιακά, το όνομα κάθε αριθμού και κάθε γράμματος της λίστας θα αντιστοιχηθεί με το γράμμα του (τη γραφή του μορφής), μαζί με μια αυξανόμενη κατανοήση για το τι κάνει το γράμμα ή ο αριθμός. Ο αείμνηστος νευρογολόγος Χάρολντ Γκούντγκλας μού είχε πει κάποτε ότι για πολύ καιρό κατά την προσχολική του ηλικία ήταν πεπεισμένος ότι το «καταλαμδαμινεξί» είναι ένα μακρύ γράμμα στη μέση του αλφαβήτου. Αυτό δείχνει πώς η αντίληψη που έχουν τα παιδιά για τα γράμματα αλλάζει παράλληλα με τη γλωσσική τους ανάπτυξη, τη λανθάνουσα εννοιολογική τους ανάπτυξη και τη χρήση συγκεκριμένων οπτικών περιγών του εγκεφάλου τους για την αναγνώριση των γραμμάτων.

Από την αντιπαραβολή μεταξύ της κατονομασίας αντικειμένων και γραμμάτων από μέρους των μικρών παιδιών, προκύπτει μια αρκετά ατροδόμενη εικόνα της εξέλιξης του εγκεφάλου, πρην και μετά την ανάδουση του γραμματισμού. Σε απλό επίπεδο, η αναγνώριση και η κατονομασία αντικειμένων είναι οι πρώτες διεργασίες που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να συνδέσουν τις υποκείμενες οπτικές με τις γλωσσικές περιχές τους. Αργότερα, στο πλαίσιο μιας διαδικασίας που θυμίζει την έννοια της νευρωνικής ανακάλυψης του Στανισλάς Ντεέν, κατά την αναγνώριση και κατονομασία γραμμάτων, επιστρατεύονται συγκεκριμένα τμήματα των παραπάνω κυκλωμάτων για την ταχεία ανάγνωση των γραπτών σημείων.

Δεν διαθέτουμε εικόνες του εγκεφάλου από παιδιά που μαθαίνουν για πρώτη φορά τα ονόματα των γραμμάτων, διαθέτουμε όμως εικόνες του εγκεφάλου από ενήλικες που κατονομαζούν αντικείμενα και γράμματα. Αυτό τη μέλητη τους προκύπτει ότι μέσα στα πρώτα χιλιοστά του δευτερολέπτου και οι δύο διεργασίες εντοπίζονται στη μοίρα της σφρακτοειδούς έλικας στην περιοχή 37. Μπορούμε να υποθέσουμε ότι η κατονομασία γραμμάτων από μέρους των παιδιών

μοιάζει πολύ στα πρώτα της στάδια με την κατονομασία αντικειμένων από παιδιά που δεν έμαθαν ακόμα να γράφουν και να διαβάσουν. Καθώς το παιδί μαθαίνει να αναγνωρίζει τα γράμματα ως διακριτές μορφές ή αναπαραστάσεις, λειτούργει ομάδες νευρώνων εξειδικεύονται όλο και περισσότερο, καταλαμβάνοντας όλο και λιγότερο χώρο στον εγκέφαλο. Υπ' αυτή την έννοια, η κατονομασία αντικειμένων και, στη συνέχεια, γραμμάτων αντιπροσωπεύουν τα δύο πρώτα κεφάλαια του γραμματισμού στον σύγχρονο, αναδιαιτεταγμένο εγκέφαλο.

Ο εξέχων Γερμανός φιλόσοφος Βάλτερ Μπένγιαμιν (1892-1940) υποστήριξε ότι η κατονομασία αποτελεί την πεμπουσία της ανθρώπινης δραστηριότητας. Αν και δεν είχε δει ποτέ εικόνα από σώζωση εγκεφάλου, ο Μπένγιαμιν δεν θα μπορούσε να έχει περισσότερο δικίωκο σε ό,τι αφορά την πρώτη ανάπτυξη της κατονομασίας και της ανάγνωσης. Η μαθημένη ανάκληση ονομάτων για αφηρημένα είδη-λα γραμμάτων-συμβόλων αποτελεί μια αναγκαία προπαρασκευή για όλες τις διεργασίες που συνδύζονται κατά την ανάγνωση, καθώς και ισχυρό δείκτη της ετοιμότητας ενός παιδιού να διαβάσει. Από το πολυετές έργο της ερευνητικής μου ομάδας προκύπτει ότι η ικανότητα που έχει ένα πολύ μικρό παιδί να κατονομάζει αντικείμενα και, καθώς μεγαλώνει, γράμματα αποτελεί μια θεμελιώδη ένδειξη για το κατά πόσο θα αναπτυχθεί αποτελεσματικά το υπόλοιπο κύκλωμα ανάγνωσης με την πάροδο του χρόνου.

Ασφαλώς, η ηλικία κατά την οποία τα παιδιά κατονομαζούν γράμματα ποικίλλει ανάλογα με το κάθε παιδί και το πολιτισμικό περιβάλλον του. Σε μεγάλες κοινωνίες και σε χώρες όπως η Αυστρία, τα παιδιά μαθαίνουν τα γράμματα από την πρώτη τάξη του σχολείου. Σης ΗΠΑ, υπάρχουν παιδιά δύο ετών που ξέρουν όλα τα γράμματα, αλλά και παιδιά πέντε ετών (κατά κύριο λόγο αγόδια) που πρέπει να δουλέψουν σκληρά για αυτό. Πράγματι, έχω ακούσει πολλά παιδιά ηλικίας μεταξύ πέντε και επτά ετών να συγοταγουδούν όλο το αλφάβητο για να βρουν το γράμμα που ψάχνουν.

Οι γονείς πρέπει να βοηθούν τα παιδιά τους να κατονομαζούν

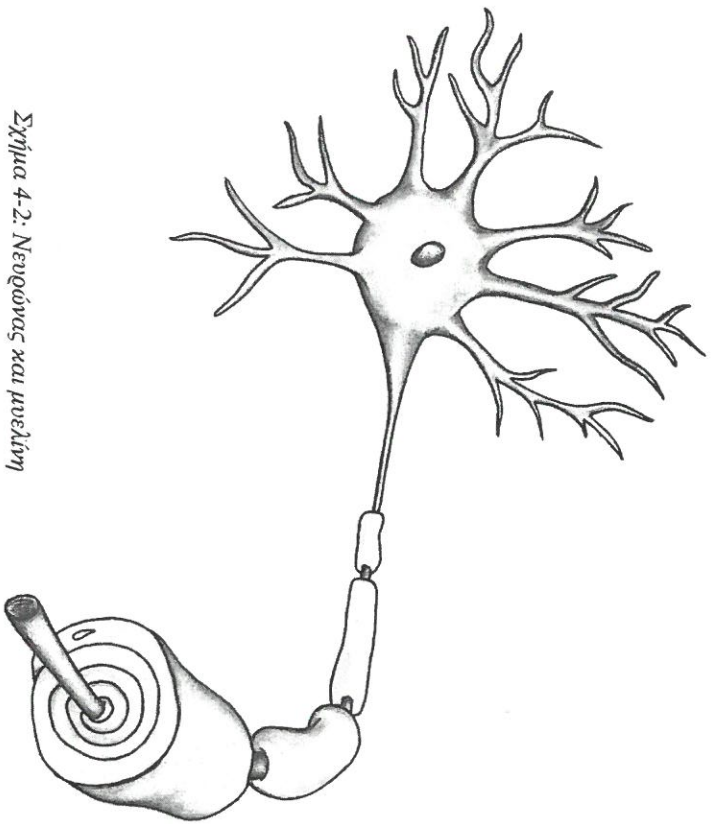
γράμματα όταν αυτά φαίνονται έτοιμα να το κάνουν, και η ίδια αρχή ισχύει και για την «ανάγνωση» του λεγόμενου περιβάλλοντος γραπτού λόγου – γνωστών λέξεων και σημάτων που απαντούν στο περιβάλλον του παιδιού, όπως μια πινακίδα στοπ, ένα κουτί δημητριακών, το όνομα του παιδιού και τα ονόματα συγγενών και φίλων. Πολλά παιδιά σε βρεφονηπιακούς σταθμούς και τα περισσότερα παιδιά του νηπιαγωγείου αναγνωρίζουν τη μορφή πολύ γνωστών λέξεων, όπως «έξοδος» και «γυάλα», και πολύ συχνά το πρώτο γράμμα του ονόματός τους. Δεν περιγράφει αν μερικά παιδιά επιμένουν ότι η λέξη «Άγελαιόσα» σημαίνει «γιαούδι». Στις περισσότερες κοινωνίες γραμματισμού, τα παιδιά κατακτούν σταδιακά ένα γετερότοιο γράμματά και λέξεων που συναντούν συχνά, πριν μάθουν καν ακόμα να γράφουν τα συγκεκριμένα γράμματα. Τούτο το αναπτυξιακό στάδιο της αναγνωστικής ικανότητας του παιδιού θα μπορούσαμε να το ονομάσουμε «λεξιγραφικό»: αυτό που καταλαμβάνει το παιδί, όπως και οι πρόγονοί μας που διάβαζαν «μάγκες», είναι η σχέση μεταξύ έννοιας και γραπτού συμβόλου.

#### ΠΟΤΕ ΠΡΕΠΕΙ ΤΟ ΜΙΚΡΟ ΠΑΙΔΙ ΝΑ ΑΡΧΙΣΕΙ ΝΑ ΔΙΑΒΑΖΕΙ;

Όταν τα παιδιά αρχίζουν να κατονομαίζουν γράμματα του αλφαβήτου, προκύπτει το ερώτημα κατά πόσο πρέπει να μάθουν να διαβάζουν «από νωρίς». Οι έλπιδες πολλών γονέων και τα διαφημιστικά στοιχεία πολλών εμπορικών προγραμμάτων προαναγγωσής βιάζονται στο ότι αν μάθουν τα παιδιά να διαβάζουν από νωρίς, θα έχουν ένα προβάδισμα αργότερα στο σχολείο. Πριν από είκοσι έξι χρόνια, ένας συνάδελφός μου στο Πανεπιστήμιο Ταφτς, ο παιδοψυχολόγος Ντέιβιντ Έλκιντ, έγραψε το διορατικό βιβλίο *Το βιαστικό παιδί* [The Hurried Child], για την τάση που έχει η κοινωνία μας να πιέξει τα παιδιά για περισσότερα επιτεύγματα. Αναφερόταν σε μια περασμένη εποχή, κατά την οποία οι γονείς παρότρυναν τα παιδιά τους να διαβάσουν. Πρόσφατα, ο Ντέιβιντ αποφάσισε να προχωρήσει σε μια νέα έκδοση του βιβλίου του, καθώς πιστεύει ότι η κατάσταση είναι πολύ χειρότερη τώρα σε σύγκριση με δύο δεκαετίες πριν.

Τα βιολογικά μας χρονοδομηγράμματα ενισχύουν ακόμα περισσότερο αυτή την άποψη. Η ανάγνωση εξαστάται από την ικανότητα του εγκεφάλου να συνδέει και να ενοποιεί διάφορες πηγές πληροφοριών – ειδικότερα, τις οπτικές με τις ακουστικές, τις γλωσσικές και τις εννοιολογικές περιοχές. Αυτή η ενοποίηση εξαστάται από την ωθίωση της κάθε περιοχής, της περιοχής σύνδεσής της, καθώς και από την ταχύτητα με την οποία μπορούν να ενωθούν και να ενοποιηθούν οι περιοχές αυτές. Η ταχύτητα, με τη σειρά της, εξαστάται κατά πολύ από την εμμείωση των νευραξόνων. Ο καλύτερος αγωγός της φύσης, η μυελίνη, αποτελείται από ένα λιπώδες έλυτρο το οποίο περιβάλλει το νευράξονα ή νευρίτη. Όσο περισσότερο μυελίνη περιβάλλει το νευρίτη, τόσο ταχύτερα άγει το φορτίο του ο νευρώνας. Η αύξηση της μυελίνης ακολουθεί διαφορετικό αναπτυξιακό πρότυπο σε κάθε περιοχή του εγκεφάλου (για παράδειγμα, τα ακουστικά νύτρα εμμελώνονται κατά τον έκτο μήνα της κύησης, ενώ τα οπτικά νύτρα έξι μήνες μετά τη γέννηση).

Αν και οι αισθητικές και κινητικές περιοχές εμμελώνονται και λειτουργούν ανεξάρτητα πριν από την ηλικία των πέντε ετών, οι κύριες δομές του εγκεφάλου μας που υπόκεινται της ικανότητας μας να αφομοιώνουμε ταχέως οπτικές, λεκτικές και ακουστικές πληροφορίες – όπως η γωνιώδης έλικα – εμμελώνονται πλήρως στους περισσότερους ανθρώπους από την ηλικία των πέντε και έξι ετών. Ο σημερινογικός νευρολόγος Νόρμαν Γκέρβιντ υποστήριξε ότι στα περισσότερα παιδιά η εμμείωση της περιοχής της γωνιώδους έλικας δεν είχε προχωρήσει αρκετά μέχρι την έναρξη της σχολικής ηλικίας – δηλαδή, μετάξυ πέντε και επτά ετών. Ο Γκέρβιντ έκανε επίσης την υπόθεση ότι η εμμείωση τούτων των κλίσιμης σημασίας φλοιωκών περιοχών αναπτύσσεται πιο αργά σε κάποια αγόρια. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί εν μέρει γιατί περισσότερα αγόρια καθυστερούν να διαβάσουν με ευχέρεια σε σχέση με τα κορίτσια. Μάλιστα, οι δικές μας γλωσσικές έρευνες δείχνουν ότι, μέχρι την ηλικία των οκτώ ετών περίπου, τα κορίτσια είναι πιο γρήγορα από τα αγόρια σε πολλές χρονομετρημένες δοκιμασίες κατονομασίας.



Σχήμα 4-2: Νευρώνας και μυελίνη

Τα συμπλέγματα του Γκέφβιντ σχετικά με το πότε έχει αναπτυχθεί αρκετά ο εγκέφαλος ενός παιδιού ώστε να αρχίσει να διαβάζει βρήκαν υποστήριξη από πολλά διαγλωσσικά ευρήματα. Η Βρετανίδα ερευνήτρια της ανάγνωσης Όυσα Γκοσβάμι μου επέτρεψε την προσοχή σε μια συναρπαστική διαγλωσσική μελέτη της ομάδας της, από την οποία προκύπτει ότι, στο πλαίσιο τριών διαφορετικών ευρωπαϊκών γλωσσών, παιδιά που έμαθαν ανάγνωση στην ηλικία των πέντε ετών δεν τα πήγαν τόσο καλά όσο παιδιά που έμαθαν ανάγνωση στην ηλικία των επτά ετών. Το συμπέρασμα της εν λόγω έρευνας είναι ότι οι ατανωτές προσιτάθειες να μάθουμε σε ένα παιδί να διαβάζει πριν γίνει τεσσάρων ή πέντε ετών είναι βιολογικά βεβαιοσμένες και πιθανόν και αντιταξαγωγικές για πολλά παιδιά.

Σε ό,τι αφορά το κατά πόσο είναι έτοιμο ένα παιδί να διαβάσει, όπως σε όλα στη ζωή, υπάρχουν πάντα εξαιρέσεις. Αυτό το χώρο του

μυθιστορήματος, ένα αξιοσημείωτο παραδείγμα παιδιού που μαθαίνει να διαβάζει πριν από τα πέντε του είναι η Σκάρου, στο βιβλίο *Όταν σκοτώνουν τα κοτόφια της Χάιτεντ Λι*, η οποία τρομοκρατεί την καινούρια της δασκάλα με την πρόωγη ικανότητά της να διαβάζει ό,τι βλέπει μπροστά της.

Όπως διάβασα το αμφάβητο, μια αγνή γραμμική εμφάνιση ανέμεσα στα φρούδια της και, αφού με έβλεπε να διαβάσω δυνατά σχεδόν όλο το Δάφνι-βητάρι και τις τιμές του χρηματιστηρίου από την τοπική εφημερίδα της Αλμαϊτσία, ανακάλυψε ότι ήξερα γραμμικά και με κοίταξε με κάτι παρόμοιο με το σταματήσει να με διδάσκει, γιατί αυτό θα δυσκόλευε το διάβασμά μου. Ποτέ μου δεν έμαθα εσκεμμένα να διαβάζω... Η ανάγνωση ήταν κάτι που απλάς μου συνέβη... Δεν μπορούσα να θυμηθώ ποτέ χωρίστηκαν σε λέξεις οι γραμμές πάνω από το δάχτυλο του Άττικους, αλλά κάθε βράδυ τις κοιτούσα επίμονα στη μνήμη μου – όλα όσα τύχαινε να διαβάζει ο Άττικους όταν ρυτάνω στην αγκαλιά του κάθε βράδυ. Ποτέ δεν τρελαίνωμουν για το διάβασμα, μέχρι που φοβήθηκα ότι θα το χάσω. Ποιος τρελαίνεται, άλλωστε, να αναπνεύσει;

Η συγγραφέας Πενέλντε Φιτζέδραντ δίνει τη δική της άποψη επί του θέματος. Θυμάται: «Άγχισα να διαβάζω λίγο μετά τα τέσσερά μου. Τα γραμμικά στη σαλιάδα Εφαγκικά μου παραδόθηκαν και άγχισαν να παίρνουν μορφή. Με κυρίευσαν ολοκληρωτικά και όλα μαζί ταυτόχρονα». Αν έχετε να κάνετε με παιδιά τύπου Σκάρου και Πενέλντε Φιτζέδραντ, πρως Θεού, αφήστε τα να διαβάσουν! Στην περίπτωση όλων των άλλων παιδιών, όμως, υπάρχουν σημαντικοί βιολογικοί λόγοι για τους οποίους η ανάγνωση έρχεται τη στιγμή που έρχεται.

#### ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ ΔΙΟ ΤΟΥΣ ΜΕΓΑΛΟΥΣ ΑΜΥΕΛΟΥΣ

Πολλά υπέροχα πράγματα μπορούν να συμβούν πριν την ηλικία των πέντε ετών τα οποία και ορθά είναι από αναπτυξιακή άποψη και διευκολύνουν τη μεταγενέστερη ανάγνωση και την απόλαυση της προσχολικής ηλικίας, χωρίς άμεση διδασκαλία της ανάγνωσης. Όταν, για παράδειγμα, ένα παιδί γράφει και ακούει ποιήση από ωρίς, οξύ-

νεται η αναπτυσσόμενη ικανότητά του να αντιλαμβάνεται (και εν τέλει να περπατήσει) τους ελάχιστους ήχους των λέξεων, τα φωνήματα. Αυτές οι πρώτες απόπειρες να γράψει αντικατοπτρίζουν μια συνέχεια στην αναπτυσσόμενη γνώση του παιδιού σε ό,τι αφορά τη σχέση μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου. Αρχικά, τα γράμματα γράφονται (ή ξορραφίζονται) από μίμηση. Συχνά, βεβαίως, πρόκειται μάλλον για ορνιθοκαλίματα παρά για γραφή. Αργότερα, τα γράμματα αρχίζουν να αναδεικνύουν την εξεισοσόμενη αίσθηση του έντυπου υλικού που έχει αποκτήσει το παιδί, και ιδιαίτερα τα γράμματα του ονόματός τους. Σταδιακά, άλλα γράμματα αρχίζουν να αποκαλύπτουν τον τρόπο με τον οποίο το παιδί πιστεύει ότι γράφονται οι λέξεις, με πολλά ονόματα γραμμάτων να χρησιμοποιούνται, θα λέγαμε, με ευφάνταστο τρόπο.

Στο βιβλίο της με τίτλο *Ghys ai Wk: A Child Learns to Write and Read* [Η ανάδυση μιας διάνοιας: Ένα παιδί μαθαίνει να γράφει και να διαβάζει], η Γκλέντα Μπίσοξ μάς δίνει μια γλαφυρή εικόνα της περιόδου κατά την οποία τα παιδιά χρησιμοποιούν τα ονόματα των γραμμάτων για να σχηματίσουν λέξεις. Σε κάποια στιγμή, όταν η Μπίσοξ ήταν απαισολημένη (προφανώς γράφοντας το βιβλίο της), ο πεντάχρονος γιος της έδωσε ένα σημείωμα που έγραφε «RUDF». Προφερόμενα τα εν λόγω γράμματα, σχηματίζουν ξεκάθαρα τη φράση: «Are you deaf?» (Κουφή είσαι;). Ο γιος της Μπίσοξ, όπως και αμέτρητα παιδιά της ηλικίας του, είχε αρχίσει να ανακαλύπτει δύο πράγματα. Πρώτον, ότι μερικές φορές οι ενήλικες απορροφώνται προσοχικά από τη συγγραφή ενός βιβλίου, και δεύτερον τη σύνθετη ιδέα ότι τα γράμματα αντιπροσώπουν σε ήχους μέσα στις λέξεις. Εκείνο που του διέφρωνε είναι ότι ο ήχος που αντιπροσώπει στο γράμμα δεν ισοδυναμεί με το όνομά του. Το όνομα του χαρακτήρα r («αρ») δεν αντιπροσώπει στο «are» («είσαι»): αντιπροσώπει, αντίθετα, στον ήχο του αγγλικού φωνήματος /r/, που προφέρεται «φ». Αυτή η αντιπροσώπια μεταξύ των χαρακτήρων του γραπτού και των ήχων του προφορικού λόγου είναι μια λεπτή και δύσκολη έννοια. Συχνά, γονείς και δάσκαλοι ακατάρακτοι ως προς τη γλωσσική βάση της αντίληψης ξεχνούν το

βαθμό πολυπλοκότητας που εμπεριέχεται στο ζήτημα αυτό. Προάγματι, προκειται για μια έννοια που συνηθώς λείπει από τα αναγνωσματάκια.

Τα παιδιά ηλικίας τεσσάρων και πέντε ετών μπορεί να μη γνωρίζουν τις λεπτότερες αυτές έννοιες, έχουν ήδη όμως τις πρώτες τους επαφές με τη σημβολική αναπαράσταση σε ένα νέο επίπεδο. Μαθαίνουν ότι οι γραπτές λέξεις αντιπροσωπεύουν προφορικές λέξεις, ότι οι προφορικές λέξεις αποτλούνται από ήχους και, το σημαντικότερο, ότι τα γράμματα αποδίδουν αυτούς τους ήχους. Σε πολλά παιδιά, η συνειδητοποίηση αυτή οδηγεί σε ένα χείμαρρο γραφής εξαιρετικά αντισυμβατικό ως προς τους κανόνες της αγγλικής ορθογραφίας, αλλά με τους δικούς του, οπωοδήποτε, κανόνες. Η γραφή αυτή, που η Κάρολ Τοόμοσκυ και ο Τσαρλς Ριντ ονόμασαν «επινοημένη ορθογραφία», αποκοδικοποιείται εύκολα αν θυμηθείτε το γιο της Γκλέντα Μπίσοξ. Η αρχή της, ωστόσο, είναι συνθετότερη απ' όσο φαίνεται. Για παράδειγμα, προσπαθήστε να αποκοδικοποιήσετε την ακόλουθα σημείων «ΥΝ». Έχει βρεθεί ότι με τον τρόπο αυτό αποδίδουν τα παιδιά τουλάχιστον δύο λέξεις: «wine» (κρασί) και «win» (κερδίω). Και στις δύο περιπτώσεις, τα παιδιά χρησιμοποιούν το όνομα του γράμματος Υ («ουά») για να αποδώσουν τον ήχο «ου» (που στα αγγλικά αναπαριστάται με το «w»). Στη γραπτή απόδοση του «wine» («ουάιν») χρησιμοποιούν ολόκληρο το όνομα του γράμματος Υ, αλλά στη γραπτή απόδοση του «win» («ουίν») χρησιμοποιούν ολόκληρο το όνομα του γράμματος Ν για να αποδώσουν το «ιν», δύο απολύτως λογικά σύνολα δυνατών κανόνων ορθογραφίας.

Άλλο ένα σπληθές χαρακτηριστικό της επινοημένης ορθογραφίας στα πρώιμα στάδια γραφής είναι ότι οι ήχοι συχνά δεν συμφωνούν με την αποδεκτή ορθογραφία, καθώς η αγγλική προφορά ποικίλλει τρομερά και επηρεάζεται από πολλές παραμέτρους, συμπεριλαμβανομένης της τοπικής διαλέκτου. Για παράδειγμα, στη Βοστώνη όπου ζω, πολλά παιδιά γράφουν στη θέση του χαρακτήρα *t* (που προφέρεται «τ») στο εσωτερικό λέξεων όπως «little» («λίτλ» – μικρός), το γράμμα *d* (που προφέρεται «ντ»), δηλαδή «LDL». Κι ένα παιδί από τη νό-

τια Βοστώνη θα χρειαστεί ένα χρόνο παραπάνω, σε σύγκριση με τα παιδιά της υπόλοιπης χώρας, για να γράψει τη λέξη «cart» με r. Επομένως, πολλά παιδιά από τη Βοστώνη, όπως ο αείμνηστος πρόεδρος Τζον Κένεντυ, θα προσθέσουν ανεξοφίσιστα ένα r («r») στο τέλος μιας λέξης, κι ας μην υπάγχει εκεί το συγκεκριμένο γράμμα.

Ένα από τα πλέον ενδιαφέροντα ερωτήματα, σχετικά με τα πρώτα γράφτά των παιδιών, είναι το κατά πόσο μπορούν να τα διαβάσουν. Στην πραγματικότητα, τα περισσότερα παιδιά δυσκολεύονται πολύ να ξαναδιαβάσουν αυτά που έγραψαν, αλλά πόσο θα 'θελαν να μπορούσαν να το κάνουν! Αυτό το κίνητρο, σε συνδυασμό με την προστάθεια εκμάθησης των διακριτών ήχων στις λέξεις, που οδηγεί στην «επινοημένη ορθογραφία», καθιστά τις πρώτες αποπειρές γράφης των παιδιών έναν εξαιρετικά χρήσιμο προάγγελο της αναγνωστικής εκμάθησης και ένα υπέροχο επιστέγασμα της ίδιας της αναγνωστικής.

#### Η ΕΠΙΠΛΩΣΗ ΤΩΝ ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΤΑ ΠΑΙΔΙΚΑ ΤΡΑΓΟΥΔΑΚΙΑ

Τα μικρά παιδιά δεν αντιλαμβάνονται τις ίδιες ηχητικές μονάδες με εμάς, όπως είδαμε στην περίπτωση του Χάρολντ Γκούντγκλας με το «καταλαμδαμινξί» και τη γλυκιά ιδιομορφία των δειγμάτων παιδικής γράφης. Αντιθέτως, τα παιδιά κινούνται βαθμηδόν από την επίγνωση του τι συνιστά λέξη στο πλαίσιο της πρότασης, στις συλλαβές στο εσωτερικό της λέξης (π.χ. «κα-λός»), όπου τελικά τειμαρχίζουν τη λέξη στα φωνήματά της (π.χ. «κ», «α», «λ» «ο» «ς»). Η επίγνωση των διακριτών ήχων και φωνημάτων της λέξης συνιστά εξίσου κρίσιμο στοιχείο όσο και επακόλουθο της εκμάθησης γράφης και ανάγνωσης. Όπως είδαμε και με τα επιτεύγματα των Ελλήνων, η συνειδηση των ξεχωριστών ήχων της ομιλίας δεν αναδύθηκε ως εκ θαύματος στην ιστορία της γράφης, ούτε και προκύπτει ως εκ θαύματος στα παιδιά. Όταν η ειδική σε θέματα ανάγνωσης Μέγυλιν Άνταμς γώησε κάποια παιδιά ποιος είναι ο «πρώτος ήχος» της λέξης «γάτα», ένα παιδί απάντησε αυθόγητα «νιάου»!

Ένα από τα μοναδικά επιτεύγματα των δημοηργών του ελληνικού

κού αλφαβήτου είναι αυτή ακριβώς η ενισχυμένη επίγνωση των διακριτών ήχων της ομιλίας. Πρόκειται για μία από τις σημαντικότερες συνεισφορές του αλφαβήτου και για έναν από τους δύο βασικούς ορισμούς σχετικά με τη μέλλουσα πορεία της ανάγνωσης – ο άλλος είναι η τεχρεία κατονομασία. Η επινοημένη ορθογραφία, όπως στην περίπτωση του «RUDE» που είδαμε παραπάνω, και τα κάθε είδους δείγματα παιδικής γράφης μάς δίνουν στοιχεία για το πότε αναπτύσσεται η γλωσσική αυτή επίγνωση, προόγοντας παρόμοια και την ανάπτυξη της.

Εκτός από τη γράφη, υπάγχουν και άλλοι, το ίδιο διασκεδαστικοί τρόποι που συμβάλλουν στην επίγνωση των φωνημάτων από μέγρους των παιδιών. Ένας από αυτούς είναι τα παιδικά τραγούδια και σπινάκια. Κοιμημένα μέσα στο «Φεγγαράκι μου λαμπρό» και άλλα τέτοια ποιηματάκια βρίσκουμε πολλά πιθανά βοηθήματα για την επίγνωση των ήχων – παρηχηση, ομοιοκαταληξία, επανάληψη. Τα μικρά παιδιά διδάσκονται από τις παρηχησεις και τις ομοιοκαταληξίες ότι οι λέξεις μπορεί να ήχουν παρόμοιες όταν συμπλέτουν ο πρώτος και ο τελευταίος ήχος τους. Τα πρώτα αστεία των μικρών παιδιών εντυπωσιάζουν με την παιγνιδιάδικη εμμονή τους στην ομοιοκαταληξία. Όπως και ο Γουίνι το Αρκουδάκι, τα παιδιά λατρεύουν να επαναλαμβάνουν «ομοιοκατάληκτα ζεύγη» («Έλα και συ μαζί, στου δάσους τη γιορτή») αλλά και μόνο επειδή μαγεύονται από την ομοιοκαταληξία.

Εξίσου σημαντικό είναι ότι το παιδί που έχει αρχίσει να διακρίνει τα ζεύγη ομοιοκαταληξίας έχει επίσης αρχίσει να τειμαρχίζει τις λέξεις σε ελάχιστα συστατικά στοιχεία. Παιδιά τεσσάρων και πέντε ετών μαθαίνουν να διακρίνουν την αρχή, ή έμβαση (τα ενδοκρήγια σύμφωνα μιας συλλαβής, όπως ο συνδυασμός γραμμάτων στ και το γράμμα τ στη λέξη «στίν») και τη ρίμα (τα δύο φωνήεντα ι της ίδιας λέξης). Αυτό είναι το ξεκίνημα μιας μακράς και σπουδαίας διαδικασίας, της δυνατότητας δηλαδή αντίληψης του κάθε φωνήματος σε μια λέξη, κάτι που διευκολύνει την εκμάθηση της ανάγνωσης.

Ένα πολύ γνωστό και εξαιρετικά ευρηματικό πείραμα που έγινε στην Αγγλία από πολλούς διάσημους ερευνητές αναδεικνύει τη ση-

μασία αυτών των αγχών. Η Ανν Μπράντλεϋ και ο Πίτερ Μπράιαντ μελέτησαν τέσσερις ομάδες παιδιών προσχολικής ηλικίας που διέφεραν μονάχα ως προς το ότι, σε ηλικία τεσσάρων ετών, οι δύο ομάδες εντάχθηκαν σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα που έδινε έμφαση σε ήχους παρήχησης και ομοιοκαταληξίας. Τα παιδιά αυτών των ομάδων άκουγαν ομάδες λέξεων που είχαν είτε τον ίδιο εναρκτηγιο ήχο (παρήχηση), είτε το ίδιο φωνήεν στο τέλος (ομοιοκαταληξία). Έτσι, έμαθαν ατλώς να ομαδοποιούν τις λέξεις σύμφωνα με τους κοινούς τους ήχους. Επιδλέον, στα παιδιά της μίας ομάδας του εκπαιδευτικού προγράμματος έδειχναν και το αντίστοιχο γράμμα που αφορούσε κάθε πρόξη ομαδοποίησης. Πολλά χρόνια αργότερα, η Μπράντλεϋ και ο Μπράιαντ εξέτασαν όλα τα παιδιά. Αρκετά απροσδόκητα, τα παιδιά που είχαν δεχτεί την ατλή εκπαιδευση της ομοιοκαταληξίας επέδειξαν πολύ μεγαλύτερη επίγνωση των φωνημάτων και, το σημαντικότερο, έμαθαν να διαβάζουν πιο εύκολα. Επιδλέον, τα παιδιά στα οποία έδειχναν και την ομοιοκαταληξία και την όψη του αντίστοιχου γράμματος τα πήγαν καλύτερα απ' όλα τα υπόλοιπα. Υπάρχουν πολλοί τρόποι για να καλύτερησουμε τη «γλώσσική διάνοια» του Τσουκόφσκου στα παιδιά, και οι στίχοι των παιδικών τραγουδιών είναι ένας από αυτούς.

Τι συμβαίνει όμως κάτω από την επιφάνεια της παιδικής ανάπτυξης που οδηγεί σε αυτό το απρόσμενο αποτέλεσμα; Στο πιο βασικό επίπεδο, τα παιδιά μαθαίνουν πρώτα να αντιλαμβάνονται τις λέξεις με τον πλέον αβίαστο δυνατό τρόπο – μέσα από την παρήχηση, την ομοιοκαταληξία και την ομαδοποίηση των ήχων βάσει αυτών. Στη συνέχεια, συνδέουν αυτούς τους ήχους με το αντίστοιχο γράμμα ή οπτική αναπαράσταση. Οι δεξιότητες που επιστρατεύονται από κοινού για την αντίληψη της μελωδίας, του ρυθμού και της μουσικότητας των στίχων στα παιδικά τραγουδιά προάγουν τις «δεξιότητες φωνημικής επίγνωσης» του παιδιού. Εκτεταμένες έρευνες σχετικά με την ανάπτυξη αυτής της φωνολογικής πλευράς της γλώσσας δείχνουν ότι το συστηματικό παιχνίδι με τις ομοιοκαταληξίες, και τους εναρκτηγίους και ληρτικούς ήχους, στα λογοπαίγνια, τα ανέκδοτα και τα

τραγουδία συμβάλλουν σημαντικά στην προθυμία του παιδιού να μάθει να διαβάζει. Το να μάθουμε σε ένα παιδί να απολαμβάνει την ποιηση και τη μουσική αποτελεί παιχνίδι υψηλής σοφραότητας.

Η Σκοτσέζα ερευνήτρια της γλώσσας Κέιτι Όβερν και δύο μέλη του εργαστηρίου μας, η Κάθριν Μόριτς και η Σάσα Γιαμπόλσκι, ανακάλυψαν πρόσφατα ότι συγκεκριμένες πτυχές της μουσικής εκπαιδευσης –όπως η παρσαγωγή ρυθμικών υποδειγμάτων–προάγουν επίσης τη φωνημική επίγνωση καθώς και άλλους προδοθίμους της αναγνωστικής ανάπτυξης. Αν αποδειχτεί κάτι τέτοιο, ελπίζουν να κατατίσουν προγράμματα πρόωμης παρέμβασης βασισμένα στο ρυθμό, τη μελωδία και την ομοιοκαταληξία.

#### ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ: ΤΟ ΣΗΜΕΙΟ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗΣ ΤΩΝ ΠΡΟΠΟΜΠΩΝ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Όταν τα παιδιά γίνουν πέντε με έξι ετών, οι διαφορών ειδών προογνέλοι της ανάγνωσης συναντιούνται στον κόσμο του ηπιαργωγείου. Ο καλός δάσκαλος δεν αφήνει καμία ήδη μαθημένη έννοια, γράμμα ή λέξη να πάει χαμένη. Η προηγούμενη γνώση καθίσταται η νλική βάση της επίσημης εισαγωγής τους στον κόσμο του γραπτού λόγου. Αν και εδώ και αρκετά χρόνια οι δάσκαλοι έχουν αρχίσει να μεριμνούν για την ανάπτυξη των περισσότερων αυτών προπομπών, μόνο τα τελευταία χρόνια έγιναν ευρέως διαθέσιμα συστηματικά εργαλεία που προάγουν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων φωνημικής επίγνωσης. Αυτές οι φαινομενικά ατλές μέθοδοι βοηθούν τα παιδιά να εκμάθουν πολλές δύσκολες γλώσσικές έννοιες: (1) την «ένδραση του Μωστή» (όπως περιγράφεται στο βιβλίο του Τίμας Μαν) για τη δυνατότητα πλάηγους αντιστοιχίας μεταξύ ήχων και συμβόλων, (2) τη λιγότερο προφανή ιδέα ότι κάθε γράμμα διαθέτει όνομα και αντιπροσωπεύει κάποιον ήχο ή ένα σύνολο ήχων, και το αντίθετο, ότι δηλαδή κάθε ήχος αντιπροσωπεύεται από ένα γράμμα ή, μερικές φορές, από πολλά γράμματα, και (3) την αντίληψη ότι οι λέξεις μπορούν να τεμαχιστούν σε συλλαβές και ήχους.

Η ερευνήτρια της ανάγνωσης Λουίζα Κουνκ Μόουρς τονίζει τη ση-

μασία της ενσωμάτωσης αυτών των βασικών γλωσσικών αρχών στη διαδικασία της ανάγνωσης και στην ανάπτυξη των πρώιμων αναγνωστικών δεξιοτήτων, όπως οι συνδυασμοί συμφώνων και φωνηέντων. Τα παιδιά συχνά δυσκολεύονται πάρα πολύ να συνδυάσουν ήχους για να σχηματίσουν λέξεις όπως *cat* και *sai*. Η γνώση της γλώσσας αρχής ότι ένα εξακολουθητικό, ή τριβόμμενο φώνημα όπως το /s/ μπορεί να διαρκέσει για όσο διάστημα θα κάνει να προσθέσει το παιδί τη ρίμα (όπως το /at/) καθιστά τη διαδικασία της έννοιας του συγκερασμού κατά πολύ ευκολότερη, τόσο για το παιδί όσο και για το δάσκαλο. Αν θέλετε λοιπόν να διδάξετε τους συγκερασμούς, οι λέξεις *sai* και *cat* είναι πολύ καλύτερες επιλογές από την παρομοιώδη *cat*, καθώς είναι πιο εύχρηστες για τον αρχάριο.

## Η άλλη ιστορία

Όπως είδαμε ως τώρα, όλα όσα εμπεριέχονται στην κατάκτηση της αναγνωστικής ικανότητας λαμβάνουν χώρα σε έναν πολύ ξεχωριστό κόσμο, όπου μαμάδες λαγουδίνες και τρυφεροί ιατροπόταμοι εξηγούν λέξεις και αισθήματα, δρόμοι δηλώνουν έννοιες και συντακτικούς κανόνες, και παιδικά τραγούδια και οργανοσκαλισμένα οδηγούν στην επίγνωση των ήχων, του γραπτού λόγου και της μεταξύ τους σχέσης. Η ανάγνωση σε έναν τέτοιο κόσμο είναι το ατομικό πέτυχε ετών ανάπτυξης εξαιρετικά σύνθετων γλωσσικών, εννοιολογικών, κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων, οι οποίες ευδοκμούν καλύτερα μέσα από πολλαπλές αλληλεπιδράσεις με το περιβάλλον.

Τι γίνεται λοιπόν με όλα παιδιά προσέχονται από οικογενειακά περιβάλλοντα φτωχά σε ερεθίσματα όπως παιδικά τραγούδια, πινακίδες, οργανοσκαλισμένα και κάθε είδους βιβλία; Τι γίνεται με τα παιδιά διαφορετικών εθνικοτήτων που μεγαλώνουν ακούγοντας και αυτά πολλές ιστορίες, αλλά σε γλώσσα διαφορετική από του γάτους στο οποίο ζουν; Τι γίνεται με όλα παιδιά δεν φαίνεται να μαθαίνουν ή να ανταποκρίνονται στη γλώσσα με τον ίδιο τρόπο που μαθαίνουν ή ανταποκρίνονται άλλα παιδιά; Στη σχολική αίθουσα σήμερα συνα-

ντάμε ένα και περισσότερο τέτοια παιδιά, το καθένα με διαφορετικές ανάγκες. Οι εμπειρίες τους από το νηπιαγωγείο θα έχουν σοβαρές επιπτώσεις για την υπόλοιπη ζωή τους – αλλά και τη δική μας.

## Ο ΠΟΛΕΜΟΣ ΚΑΤΑ ΤΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ

Χωρίς να το ξέχουν τα ίδια ή οι οικογένειές τους, τα παιδιά που μεγαλώνουν σε περιβάλλοντα με λίγα ή καθόλου βιώματα γραφής και ανάγνωσης, έχουν ήδη μείνει πίσω όταν ξεκινήσουν το νηπιαγωγείο ή τις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Αυτό δεν αφορά μόνο τον αριθμό των λέξεων που δεν έχουν ακούσει και δεν έχουν μάθει. Μην ακούγοντας λέξεις, δεν μαθαίνουν και έννοιες. Όταν δεν έχουν συνηθίσει ποτέ συγκεκριμένες απελευθερωτικές δομές, δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν τις σχέσεις μεταξύ των γεγονότων μιας ιστορίας. Όταν δεν γνωρίζουν καθόλου τους πιθανούς τύπους εξέλιξης μιας ιστορίας, έχουν μειωμένη ικανότητα να σημειώσουν και να προβλέψουν. Όταν δεν έχουν γνωρίσει ποτέ τις πολιτισμικές παραδόσεις και τα αίσθημα άλλων ανθρώπων, έχουν μειωμένη κατανόηση για το πώς νιώθουν αυτοί.

Όπως αναφέρθηκε νωρίτερα, ένα αναρχικό εύρημα από έρευνα που διεξήγαγαν οι Τοντ Ριόλεϋ και Μπέττυ Χαοτ σε μια κοινότητα στην Καλιφόρνια αποκάλυπτε μια δυσόλινη προγραμματισμένη με σοβαρές επιπτώσεις: Κάποια παιδιά από φτωχά γλωσσικά περιβάλλοντα έχουν ακούσει, μέχρι την ηλικία των πέντε ετών, 32 εκατομμύρια λιγότερες λέξεις σε σύγκριση με ένα τυπικό παιδί της μεσοαστικής τάξης. Αυτό που η Δουίζα Κουκ Μόουτς αποκαλεί «λεξτεχνία» εκτείνεται πολύ πέρα από ό,τι ακούει το παιδί. Σε μια άλλη μελέτη σχετικά με το πλήθος των λέξεων που παράγουν τα παιδιά στην ηλικία των τριών ετών, τα παιδιά από φτωχά γλωσσικά περιβάλλοντα χρησιμοποιούσαν λιγότερο από τον μισό αριθμό των λέξεων που χρησιμοποιούσαν τα πιο προνομιούχα συνομήλικά τους.

Άλλη μια μελέτη αφορά τα βιβλία στο σπίτι – κάθε είδους βιβλία. Μετά από έρευνα σε τρεις κοινότητες του Δος Άντζελες, καταδείχθηκαν τρομακτικές διαφορές στον αριθμό των βιβλίων που είναι



διαθέσιμα στα παιδιά. Στα στίγια των λιγότερο προνομιούχων, δεν βρέθηκαν καθόλου παιδικά βιβλία. Σε στίγια χαμηλού έως και μέσου εισοδήματος, υπήρχαν τρία βιβλία κατά μέσο όρο. Και στα στίγια των εύπορων, υπήρχαν περίπου 200 βιβλία. Η αριστοτεχνικά πλεγμένη ιστορία που σας διηγήθηκα για τους φρόνους, τις λέξεις και το συντακτικό δεν αξίζει δεκάρα όταν εμφανίζονται τέτοια στατιστικά στοιχεία. Η έλλειψη βιβλίων από μόνη της μπορεί να έχει συντριπτικές επιπτώσεις στη γνώση των λέξεων και του κόσμου που πρέπει να αποκομίσουν τα παιδιά μέσα σε αυτά τα πρώτα χρόνια της ζωής τους.

Ο Καναδός ψυχολόγος Άντριου Μπεμιλάεφ μελέτη τις συνέπειες που έχει το πρώτο λεξιλόγιο για τα μικρά παιδιά. Ανακαλύπτει ότι τα παιδιά που ξεκινούν το ηχητικό γλωσσικό τους λεξιλόγιο το 25% του βασικού λεξιλογίου συνήθως μένουν πίσω από τα άλλα παιδιά τόσο στο λεξιλόγιο όσο και στην κατανόηση του κειμένου. Μέχρι την έκτη τάξη, τα χωρίζουν περίπου τρεις ολόκληρες τάξεις από τον μέσο στυχομιακό τους τόσο ως προς το λεξιλόγιο όσο και ως προς την κατανόηση του κειμένου. Και το χάσμα μεγαλώνει ακόμα περισσότερο σε σύγκριση με τα παιδιά που ξεκίνησαν το ηχητικό γλωσσικό τους λεξιλόγιο περισσότερο από το 75% του βασικού λεξιλογίου. Με άλλα λόγια, η αλληλεπίδραση μεταξύ λεξιλογικής ανάπτυξης και κατανόησης κειμένου που επηρεάζεται αργότερα καθιστά την αργή αύξηση του λεξιλογίου σε αυτές τις μικρές ηλικίες πολύ πιο καθοριστική απ' όση φαίνεται όταν τη θεωρούμε απλώς ένα ατυχές φαινόμενο. Τίποτα σχετικό με τη γλωσσική ανάπτυξη δεν έχει μεμονωμένες επιπτώσεις στα παιδιά.

Πολλοί παρόντες που «κουβαλούν μαζί τους» τα παιδιά στο ηχητικό δεν μπορούν να αλλάξουν. Η γλωσσική ανάπτυξη δεν ανησυχεί σε αυτούς. Η μέση οικογένεια προσφέρει άφρονες ευκαιρίες προκειμένου να αποκτήσει ένα παιδί ό,τι χρειάζεται για την ομαλή γλωσσική του ανάπτυξη. Σε μία ευχύτερη μέλητη για την πρόωμη ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης, η παιδαγωγός Κάθριν Σνόου από το Πανεπιστήμιο Χάρβαρντ και οι συνάδελφοί της ανακάλυψαν ότι, εκτός από το υλικό γραμματισμού, ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που συμβάλλει θετικά στη μετέπειτα ικα-

νότητα ανάγνωσης είναι απλώς ο χρόνος «συζήτησης στο τραπέζι την ώρα του φαγητού». Η σημασία που έχει για ένα παιδί να του μιλάνε, να του διαβάζουν και να το ακούνε είναι ανυπολόγιστη κατά τα πρόωγα στάδια της γλωσσικής ανάπτυξης. Στην πραγματικότητα όμως, πολλές οικογένειες (κάποιες οικονομικά στεγνημένες και άλλες όχι) ελάχιστο χρόνο θα αφιερώσουν ακόμα και σε αυτά τα τρία βασικά στοιχεία μέχρι να γίνει το παιδί πέντε ετών.

Όπως επισημαίνει συχνά η υπεύθυνη για τη χάραξη πολιτικής Πέγκυ Μικ Καρντλ, με σχετικά μικρές, συntonισμένες προστάθειες, τα προσχολικά χρόνια μπορούν να εμπλουτιστούν με ευκαιρίες για την ανάπτυξη της γλώσσας, και να μην είναι απλώς μια «εμπόλεμη ζώνη». Όλοι οι επαγγελματίες που δουλεύουν με παιδιά πρέπει να βοηθήσουν τους γονείς να κατανοήσουν τη συνεισφορά που μπορεί να έχουν στην ανάπτυξη των δυνατοτήτων του παιδιού τους, και να συμβάλουν με τέτοιο τρόπο ώστε το κάθε παιδί να έχει μια προσχολική εκπαιδευτική υψηλής ποιότητας. Για παράδειγμα, μια σειρά εμπλοκισμών, η καταπόνηση των νέων γονέων σχετικά με «τη συζήτηση στο τραπέζι την ώρα του φαγητού» και η δωρεάν χορήγηση των κατάλληλων αναστασιακά βιβλίων πρέπει να είναι ο κανόνας για κάθε επίσκεψη στον παιδιατρό τα πέντε πρώτα χρόνια της ζωής κάθε παιδιού που πρόκειται να πάει σχολείο στην Αμερική. Οι κοινωνικοί λειτουργοί και οι σύμβουλοι σε προγράμματα κατ' οίκον επισκέψεων μπορούν να προσφέρουν παρόμοια πακέτα και εκπαιδευση και σε αυτούς τους τομείς. Δεν είναι και τόσο δύσκολο να επιτευχθεί μια κοινή βάση εκκίνησης για όλα τα παιδιά που ξεκινούν το ηχητικό γλωσσικό.

#### ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΗΣ ΠΡΩΤΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΙΜΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Ένα μεγάλο εμπόδιο στην επίτευξη αυτής της κοινής βάσης αποτελεί η μέση ωτίτιδα στα μικρά παιδιά, στην οποία αναφέρονται οι παιδιατροί όλης της χώρας. Φανταστείτε τι πραγματικά μπορεί να κάνει η ωτίτιδα σε ένα μικρό παιδί που μαθαίνει δύο με τρεις νέες λέξεις την ημέρα, όταν δεν έχει διαγνωστεί ή αντιμετωπιστεί εγκαίρως. Την πρώτη μέρα το παιδί θα ακούσει τη λέξη «χάδι». Την δεύτερη (ή τη δε-

καση) μέσα θα ακούσει «κάτι». Και κάποια άλλη φορά θα ακούσει «λάδι». Εξαιτίας της ωτίτιδας, το παιδί θα λάβει ανακόλουθες ακουστικές πληροφορίες, με αποτελεσματικές διαφορετικές ηχητικές αναπαραστάσεις της λέξης «λάδι». Μέσα από τη γλωσσική σύγχυση, αυτά τα παιδιά θα χρειαστούν περισσότερο χρόνο για να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους, ενώ ενδέχεται, ανάλογα με το χρόνο και τον αριθμό περιστατικών ωτίτιδας που θα προκύψουν, να μην αναπτύξουν ολοκληρωμένο και υψηλής ποιότητας γεπεργόδιο φωνημικών αναπαραστάσεων της γλώσσας τους. Οι ωτίτιδες που δεν έχουν αντιμετωπιστεί επηρεάζουν την ανάπτυξη του λεξιλογίου και τη φωνολογική επίγνωση, δύο από τους σημαντικότερους προσημνούς της ανάγνωσης.

Τα προβλήματα όμως δεν σταματούν εδώ. Εφόσον βιάζονται οι δύο σημαντικοί προάγγελοι της ανάγνωσης –το λεξιλόγιο και η φωνημική επίγνωση–, τότε βιάζεται και η ίδια η ανάγνωση. Μία φωνημική μου που συμμετέχει σε ένα ευθείας γεωγραφικής κλίμακας ερευνητικό πρόγραμμα ζήτησε από γονείς να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο σχετικά με την ωτίτιδα, και μετά συγκέντρωσε όσο το δυνατόν περισσότερα ιατρικά ιστορικά για το κάθε παιδί. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα συχνά περιστατικά ωτίτιδας που δεν τυγχάνουν αντιμετώπισης αυξάνουν τις πιθανότητες παρουσίασης προβλημάτων αργότερα στην ανάγνωση.

Ένα από τα πιο αξιοσημείωτα στοιχεία που προέκυψαν από την έρευνα αυτή δεν είναι τόσο το προβλεψίμο αποτέλεσμα, αλλά ο αριθμός των γονέων που έκαναν σχόλια του τύπου: «Μα όλα μου τα παιδιά είχαν προβλήματα με τ' αυτιά τους τον περισσότερο καιρό». Με άλλα λόγια, πολλοί καλοπρωαίετοι γονείς δεν έχουν καταλάβει ότι οι ωτίτιδες κυβούν πολύ σοβαρότερες συνέπειες από την παροδική ενόχληση. Οι περιπτώσεις που δεν αντιμετωπίζονται αποτελούν ένα αδύρο εμπόδιο στην ανάπτυξη του γραπτού και προφορικού λόγου, και όποιος δουλεύει με παιδιά οφείλει να το γνωρίζει. Όπως και στην περίπτωση περιβαλλόντων ελλειπών γραμματισμού, με μικρές σχετικά αλλά συντονισμένες προσπάθειες, οι ωτίτιδες θα πύψουν να αποτελούν πρόβλημα για τα παιδιά μας.

#### ΠΩΣ ΕΠΗΡΩΠΕΙΣ ΤΟΥ ΔΙΓΡΩΣΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΣΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ

Κάτι ακόμα πιο δύσκολο είναι η υποχρεωτική εκμάθηση αγγλικών με το που περνά το παιδί το κατώφλι του σχολείου. Η κατάκτηση δύο η και περισσότερων γλωσσών, η οποία συνιστά μέλιονα και γνωσιακά πολύπλοκη επένδυση για τα παιδιά, αποτελεί μια όλο και πιο συγγή πραγματικότητα για έναν τεράστιο αριθμό μαθητών. Το άμεσο κόστος, όπως τα λάθη μεταφοράς και αντικατάστασης λέξεων από τη μια γλώσσα στην άλλη, είναι λιγότερο σημαντικό από τα μελλοντικά κέρδη, αν (και πρόκειται για ένα πολύ σημαντικό «αν») το παιδί μάθει καλά και τις δύο γλώσσες. Η πλυστικότητα του εγκεφάλου των μικρών παιδιών τους δίνει τη δυνατότητα να κατακτήσουν –με λιγότερη προσπάθεια απ' ό,τι σε οποιαδήποτε άλλη περίοδο της ζωής τους– παρτανω από μία γλώσσα. Η περίοδος μετά την έναρξη της εφηβείας προσφέρεται ιδιαίτερα για την εκμάθηση μιας γλώσσας, αλλά ο εγκέφαλος του μικρού παιδιού είναι ανώτερος από πολλές απόψεις σε ό,τι αφορά την εκμάθηση γλώσσων και με τη σωστή προφορά.

Θα ξαλιτούμε αν εξετάσουμε τα πολυάριθμα ζητήματα γύρω από τη διγλωσσία και τη μάθηση, γι' αυτό θα επικεντρωθούμε σε τρεις δεσπόμενες αρχές. **Πρώτον**, οι έννοιες και οι λέξεις που γνωρίζουν στη μητρική τους γλώσσα όλα παιδιά μαθαίνουν αγγλικά μπόρουν να χρησιμοποιηθούν πιο εύκολα στη δεύτερη γλώσσα τους, τη γλώσσα του «σχολείου». Με άλλα λόγια, ο εμπλουτισμός της γλώσσας στο σπίτι παρέχει μια σημαντική γνωσιακή και γλωσσική βάση για τη μάθηση γενικά, και δεν χρειάζεται ο εμπλουτισμός αυτός να γίνεται στη γλώσσα του σχολείου για να βοηθήσει το παιδί. Από την άλλη, τα παιδιά που προέχονται από φτωχό γλωσσικά περιβάλλον δεν έχουν καμία γνωσιακή ή γλωσσική βάση, ούτε για τη μητρική τους γλώσσα ούτε και για τη δεύτερη, τη γλώσσα του σχολείου.

Η **δύτηρη αρχή** είναι παρόμοια με την πρώτη. Τοος το σημαντικότερο στοιχείο κατά τη διαδικασία απόκτησης της ικανότητας ανάγνωσης στα αγγλικά είναι η ποιότητα της γλωσσικής ανάπτυξης στα αγγλικά. Χιλιάδες παιδιά ξεκινούν το σχολείο με διαφορετικό το κα-

θένα επίτερο γνώσης αγγλικών. Σε κάθε τάξη και για κάθε μαθητή, πρέπει να γίνονται συστηματικές προσαρμογές για να εισαχθούν τόσο τα «νέα» φωνήματα της αγγλικής γλώσσας, όσο και το νέο λεξιλόγιο του σχολείου (και των βιβλίων). Η Κόνι Τζούελ, επιστημάνει ένα στοιχειώδες γλωσσικό ζήτημα το οποίο συχνά διαφεύγει την προσοχή των δασκάλων μας: όσα παιδιά έρχονται στο σχολείο χωρίς να μιλούν την αγγλική γλώσσα ή έστω την καθιερωμένη αμερικανική αγγλική που μιλάται στα σχολεία, δεν γνωρίζουν καν τα φωνήματα που πρέπει να εκφέρουν κατά την ανάγνωση. Επί τέιντε χρόνια, έμαθαν «να τα αγνοούν και να ακούνε μόνο τα δικά τους».

Η τρίτη αρχή αφορά την ηλικία κατά την οποία τα παιδιά γίνονται δίγλωσσοι. Οσο νωρίτερα, τόσο το καλύτερο για την ανάπτυξη του προφορικού και του γραπτού λόγου. Η νευροεπιστήμονας Λόρα-Ανν Πετίτρο του Πανεπιστημίου Ντάριμουθ και οι συνάδελφοί της ανακάλυψαν ότι η έμβροση παιδιών μικρής ηλικίας (πριν την ηλικία των τριών ετών) σε δίγλωσσο περιβάλλον έχει θετική επίδραση, καθώς οι γλωσσικές και αναγνωστικές τους ικανότητες προοδούν να συγκριθούν με αυτές των μονόγλωσσων συνομηλίκων τους. Επιπλέον, από εγκεφαλικές απεικονίσεις ενηλίκων που απέκτησαν διγλωσσία από μικρή ηλικία, η ομάδα της Πετίτρο κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η επεξεργασία και των δύο γλωσσών γινόταν σε εν μέρει αλληλοεπικαλυπτόμενες περιοχές του εγκεφάλου, όπως συμβαίνει και στον εγκέφαλο των μονόγλωσσων. Αντίθετα, οι δίγλωσσοι ενήλικοι που εκτέθηκαν αργότερα στη δεύτερη γλώσσα επέδειξαν μια διαφορετική, και περισσότερο διπολική οργάνωση του εγκεφάλου.

Ως γνωσιακή νευροεπιστήμονας, πιστεύω ότι είναι πολύ καλό να έχει κανείς δίγλωσσο εγκέφαλο. Μετάξί άλλων, από τη δουλειά της Πετίτρο προκύπτει ότι οι εγκέφαλοι που εκτίθενται από νωρίς σε μια δεύτερη γλώσσα φαίνεται να έχουν κάποια γνωσιακά πλεονεκτήματα σε σχέση με τον εγκέφαλο των μονόγλωσσων, σε ό,τι αφορά τη γλωσσική ευκαμψία και πολυδιεργασία. Ωστόσο, εργαζόμενη ως εκπαιδευτικός λειτούργος σε αρκετά στίτια όπου δεν μιλούνται τα αγγλικά, δίνω έμφαση στα πολυλόκα και συχνά επίμωχα ζητήματα που

προκύπτουν από την εκμάθηση δύο γλωσσών, όπως η αυτοεκτίμηση των παιδιών, η συμμετοχή τους σε μια πολιτισμική κοινότητα, η αίσθηση των αντιληπτικών ικανοτήτων τους και οι συνολικές επιπτώσεις όλων αυτών στην ανάγνωση. Γνωρίζω ότι πρέπει να βοηθήσουμε όλα μας τα παιδιά να μάθουν τη γλώσσα του σχολείου, έτσι ώστε να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους στη βορειοαμερικανική αγγλόφωνη κοινότητα. Η αρχή γίνεται με την ανάγνωση. Η απόκτηση της ικανότητας ανάγνωσης αγγλικών για όσα παιδιά μεγάλωσαν στη «ξεστή αγκαλιά» των ισπανικών, των ιαπωνικών ή των ρωσικών αποδεικνύεται αρκετά αβλύστερη πρόκληση, και η ακρόαση ιστοριών στα αγγλικά τα βοηθά να συνδέουν γνωστές λέξεις και έννοιες της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας τους. Από την άλλη, η διαδραστικότητα της σχολικής ένταξης και της παράλληλης εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας για όσα παιδιά δεν είχαν αυτή την αγκαλιά μπορεί να έχει συντηματικές γνωσιακές και κοινωνικοπολιτισμικές συνέπειες. Είναι όλα παιδιά μας και πρέπει να είμαστε έτοιμοι για-τα-καθένα από-αυτά. Ως εκ τούτου, πρέπει να δεσμευτούμε ότι θα διδάξουμε το κάθε παιδί και θα είμαστε οραλισμένοι με γνώσεις σχετικά με τον τρόπο ανάπτυξης της ικανότητας ανάγνωσης σε οποιαδήποτε γλώσσα.

Η ικανότητα ανάγνωσης δεν προκύπτει ποτέ έτσι απλά. Ούτε μία λέξη, ούτε μία έννοια, ούτε μία κοινωνική συνήθεια δεν στασιάζονται κατά τις 2.000 μέρες προπαρασκευής του νεαρού εγκεφάλου για την αξιοποίηση κάθε υπό ανάπτυξη τμήματός του που εμπλέκεται στην κατάκτηση της ανάγνωσης. Όλα αυτά είτε υπάρχουν από την αρχή, είτε όχι, επηρεάζοντας ανάλογα την υπόλοιπη πορεία αναγνωστικής ανάπτυξης των παιδιών μας, καθώς και την υπόλοιπη ζωή τους.

記家