

## Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο

Τόμ. 1, Αρ. 1 (2005)

Τεύχος 1

παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο  
διεθνής περιοδική έκδοση παιδαγωγικών προβληματισμών



Τεύχος 1, Οκτ 2005

### Γλωσσικά Εμπόδια και Γλωσσική Συνειδητοποίηση

Κωνσταντίνος Βρατσάλης

doi: [10.12681/revmata.30926](https://doi.org/10.12681/revmata.30926)

Copyright © 2022, Κωνσταντίνος Βρατσάλης



Άδεια χρήσης [##plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-sa4##](https://plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-sa4/#).

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Βρατσάλης Κ. (2022). Γλωσσικά Εμπόδια και Γλωσσική Συνειδητοποίηση. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 1(1), 78–81. <https://doi.org/10.12681/revmata.30926>

## Γλωσσικά Εμπόδια και Γλωσσική Συνειδητοποίηση.

Κώστας Βρατσάλης\*

Πανεπιστήμιο Αιγαίου  
bratsal@rhodes.aegean.gr

Θα συμφωνήσω με τον F. Kron ότι ο κάθε άνθρωπος μαθαίνει από τη γέννησή του διάφορες γλώσσες: τη γλώσσα των μωρών, τη γλώσσα γονιού-παιδιού, ... τη γλώσσα των συνομήλικων, ... την πρώτη ξένη γλώσσα, ... τις διαφορετικές ειδικές γλώσσες... κ.ο.κ. Θα συμφωνήσω επίσης ότι αυτό αποτελεί και μπορεί να οριστεί ως *Γλωσσική Διαφορετικότητα*. Ένας όρος –έχω αμφιβολίες κατά πόσο διαθέτει την αυστηρότητα μιας έννοιας– που περιέχει τον όρο της Διγλωσσίας ή το δίδυμο Μητρική/Ξένη γλώσσα. Θα συμφωνήσω επιπλέον ότι η εκμάθηση αυτής της *Γλωσσικής Διαφορετικότητας* και η εκμάθηση του χειρισμού της από το υποκείμενο, ανάλογα με τις καταστάσεις, θα πρέπει να ειπωθεί ως θέμα κατασκευής. (Βλ. το κείμενο του Kron σ' αυτό εδώ το τεύχος.)

Ένα ζήτημα που χρήζει όμως, κατά την άποψή μου, αποσαφήνισης είναι το κατά πόσον αυτό το θέμα αφορά μία κατασκευή ή κατασκευές από την πλευρά του υποκειμένου. Αν πρόκειται δηλαδή για επιμέρους κατασκευές που συνδέονται, κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να αποτελούν, εν τέλει, μια κατασκευή, αυτή που ορίζεται ως *Γλωσσική Ενότητα* ή για κατασκευές διαφόρων *Γλωσσών*, που αν θέλουμε να τις περιγράψουμε στην ολότητά τους, για το κάθε υποκείμενο, αποτελούν μια *Γλωσσική Μοναδικότητα*, με την έννοια ότι οι διαδικασίες κατασκευής τους και οι όποιες διασυνδέσεις υπάρχουν μεταξύ τους, εξελίχθηκαν κατά έναν μοναδικό/ατομικό τρόπο. Με τη λογική της δεύτερης εκδοχής, η όποια συζήτηση θέτει ζήτημα *Γλωσσικής Συνειδητοποίησης*, αυτό θα πρέπει να αναπτύσσεται με άξονα την αναγνώριση και εκμάθηση των *διαφορών* που υπάρχουν μεταξύ των διαφορετικών γλωσσών.

Σε αυτή την ουσιαστικά αναστοχαστική λειτουργία του υποκειμένου για τις γλώσσες (*Γλωσσική Συνειδητοποίηση*) με τις οποίες το ίδιο εμπλέκεται, λειτουργία που αναπτύσσεται στο πλαίσιο της ίδιας της εκμάθησής τους από κάποια στιγμή και πέρα, τίθεται το αίτημα της αποσαφήνισης των νοημάτων που μας παρέχουν οι λέξεις μέσα στις διαφορετικές γλώσσες. Αυτή η αποσαφήνιση είναι αναγκαία, διότι πράγματι στην αρχική φάση εκμάθησης της γλώσσας, στη γλώσσα του μωρού, στη γλώσσα γονιού-παιδιού, αλλά και σε άλλες, αμέσως μετά, γλώσσες, αναπτύσσεται μια λογική *ανθρωπομορφικής-φανταστικής* οικειοποίησης της φυσικής και κοινωνικής πραγματικότητας μέσω της εκμάθησης αυτών των γλωσσών. Ενώ δηλαδή οικοδομείται ένα πλέγμα *Γλωσσικών Ικανοτήτων* σύμφυτων με το πλέγμα των *μορφών υποκειμενικότητας* που συγκροτούν την κάθε κοινωνική μονάδα, οικοδομούνται συγχρόνως και όλα εκείνα τα *παιδαγωγικά εμπόδια* –με κυρίαρχο το *γλωσσικό εμπόδιο*– που πρέπει να αρθούν στη συνέχεια. Τι εννοώ:

Ας πάρουμε για παράδειγμα το εμπόδιο της *ενότητας της φύσης*:

Στα μωρά, στα μικρά παιδιά, τις περισσότερες φορές αναγκαζόμαστε να διδάξουμε μια γνώση ή μια σχέση με κάτι, με μια λογική ανθρωπομορφική, για να μπορέσουν να το μάθουν.

*Παράδειγμα 1<sup>ο</sup>:*

Αν ένα μικρό παιδί, 18 μηνών π.χ., προσπαθεί να το πείσεις να μην κόβει τα λουλούδια από μια γλάστρα του σπιτιού, ένας αποτελεσματικός τρόπος είναι να του πεις: «Μην το κόψεις γιατί θα κλαίει» - το λουλούδι δηλαδή. Του δημιουργεί ταύτιση αυτή η φράση, με τον ίδιο τρόπο που του

\* Ο Κ. Βρατσάλης είναι Επικ. Καθηγητής στο ΠΤΔΕ του Παν. Αιγαίου και διδάσκει Θεωρίες Μάθησης.

δημιουργεί ταύτιση, σε μια άλλη περίπτωση που του λες: «Θα κλαίει ο μπαμπάς αν το κάνεις» ή «Θα κλαίει η μαμά» και αντιδρά άμεσα, κλαίγοντας συνήθως το ίδιο.

#### Παράδειγμα 2<sup>ο</sup>:

Όταν ένα μικρό παιδί ξέρει ήδη να χαιρετάει τη στιγμή που φεύγει από κάπου ή όταν ξέρει να λέει, τη στιγμή που κάποιος φεύγει από εκεί που αυτό είναι, «Γεια!», την ίδια λέξη αναφωνεί και όταν βλέπει ένα αεροπλάνο –ενώ δεν έχει καταλάβει ακόμα ότι το αεροπλάνο μεταφέρει ανθρώπους– να απομακρύνεται από το σημείο που βρίσκεται, ενώ λίγο πριν το έβλεπε να το πλησιάζει. Χαιρετά το αεροπλάνο. Συχνά, αν όχι πάντα, έχει ήδη προηγηθεί–σε παλιότερες περιστάσεις– η δική μας παρατήρηση: «Κοίτα! Κοίτα, ένα αεροπλάνο!» που στο βλέμμα του που απορεί, όταν πια δεν το βλέπει, προσθέτουμε: «Πάει! Έφυγε!»

(Γι άλλο πράγματι θα μπορούσαμε να του είχαμε πει για να το εξοικειώνουμε με αυτό που βλέπει –το ‘αεροπλάνο’–, αλλά ακόμα και για να μην κόβει τα λουλούδια;)

Είμαστε αναγκασμένοι δηλαδή, αφού το μωρό παιδί δεν μπορεί να καταλάβει ακόμα, μια ηθικού τύπου παρότρυνση του είδους: «Δεν είναι σωστό να κόβουμε τα λουλούδια» ή μια ορθολογική διατύπωση: «Γεια σας επιβάτες του αεροπλάνου!», να του μαθαίνουμε λέξεις ή σχέσεις με τα πράγματα, κατά τον ίδιο τρόπο που «μαθαίνει»/«οικειοποιείται»/«ταυτίζεται» με εμάς τους ίδιους (τους γονείς του δηλαδή). Από αυτήν ήδη τη στιγμή, θεωρώ ότι αρχίζει, αναπόφευκτα, η διαδικασία οικοδόμησης αυτών που ο Bachelard ονομάζει *παιδαγωγικά εμπόδια*, όπως αυτό της *πρώτης παρατήρησης* ή *πρώτης εμπειρίας*, της *γενίκευσης*, της *ενοποίησης της φύσης*, το *ανιμιστικό*, το *ουσιοκρατικό* και κυρίως το *εμπόδιο της γλώσσας*, μέσω του οποίου εξάλλου οικοδομούνται και όλα τα εμπόδια που μόλις ανέφερα.

Αυτό το *αναπόφευκτο*, δεν είναι τίποτα άλλο από την ανάγκη οικοδόμησης του *πρώτου είδους γνώσης* στον Spinoza –της *φαντασίας* όπως λέει και ο Althusser– ή της ελάχιστης *γενικότητας* που αναφέρει ο Marx, ως αφετηρία στην οικοδόμηση των εννοιών (βλ. Marx, Grundrisse). Μια γενικότητα απαραίτητη για την έναρξη της γνωστικής διαδικασίας. Σε αυτήν τη διαδικασία όμως, ενώ τίθεται αυτή η γενικότητα ως αφετηρία –αφού από κάπου πρέπει ν’ αρχίσει– στην εξέλιξη της καταβάλλεται προσπάθεια να ανατραπεί το περιεχόμενο αυτής της ‘γνώσης’, αυτής της γενικότητας. Πρώτα δηλαδή μαθαίνει το παιδί τη λέξη ‘δένδρο’ και, με αφετηρία αυτή τη ‘γνώση’, μαθαίνει μετά τις λέξεις ‘πορτοκαλιά’, ‘πλάτανος’, ‘κυπαρίσι’ κ.ο.κ. Η ανάπτυξη, με αυτήν την έννοια, της *γλωσσικής συνειδητοποίησης*, αφορά στην απομυθοποίηση/κάθαρση μιας δήθεν *γλωσσικής ενότητας* –που θα αφορούσε έτσι και ένα δήθεν ενιαίο υποκείμενο– και την *αναγνώριση*, από το υποκείμενο, της ένταξής του σε διαφορετικές *πρακτικές του λόγου* (Foucault, Η Αρχαιολογία της Γνώσης). Η ένταξη της κάθε κοινωνικής μονάδας μέσα σε αυτές τις *πρακτικές του λόγου* και σε συνδυασμό και με τις σχετικές, με αυτές τις *πρακτικές του λόγου*, *πειθαρχίες*, *κανονικοποιούν* και συγχρόνως *ατομικοποιούν* την κάθε κοινωνική μονάδα. Η κοινωνική μονάδα έτσι, εντάσσεται σε διάφορες *μορφές υποκειμενικότητας*, που αυτές οι πειθαρχίες προωθούν και εξοικειώνεται με διαφορετικές γλώσσες που αφορούν σ’ αυτές τις *πειθαρχίες*. Η κάθε κοινωνική μονάδα, ως εκ τούτου, δεν συγκροτείται ως *ένα ενιαίο υποκείμενο* που διαθέτει *μία* γλωσσική ενότητα, αλλά ως ένα σώμα που συγκροτείται από διάφορες *μορφές υποκειμενικότητας* και βάσει αυτών, δραστηριοποιείται και επικοινωνεί κάνοντας χρήση των αντίστοιχων *διαφορετικών γλωσσών*, ανάλογα με τις διαφορετικές συνθήκες μέσα στις οποίες βρίσκεται ή θέλει να ορίσει ή να διαχειριστεί.

Ο λόγος που επιμένω σ’ αυτό το θέμα, αφορά στον κίνδυνο να θεωρούμε ότι η υποστήριξη της ανάπτυξης (Entwicklungsförderung) του υποκειμένου, συντελείται κυρίως μέσω της γλωσσικής

του συνειδητοποίησης, που εμφανίζεται ως διαδικασία που εξελίσσεται, κατά κύριο λόγο, στο γλωσσικό επίπεδο. Μια τέτοια αντίληψη, θέτει σε δεύτερο επίπεδο τις δράσεις του υποκειμένου ή πιο σωστά, υποβαθμίζει τις δραστηριότητες του υποκειμένου που είναι συνυφασμένες με την/τις γλώσσα/ες. Δεν είναι οι λέξεις, η/οι γλώσσα/ες, που βρίσκονται στο υπόβαθρο των ανθρώπινων δραστηριοτήτων, αλλά αντίθετα οι ανθρώπινες δραστηριότητες αποτελούν το υπόβαθρο για κάθε *γλωσσικό παιχνίδι* (Wittgenstein, *Περί της Βεβαιότητας*) ή για κάθε *πρακτική του λόγου* (Foucault, *Η Αρχαιολογία της Γνώσης*). Ακριβώς γι' αυτό το λόγο, οι λέξεις αποκτούν το νόημά τους μέσα από τη χρήση τους, σ' ένα πλέγμα δραστηριοτήτων που αφορά σ' έναν *τρόπο ζωής* των ανθρώπων. «Δεν μπορεί κανείς να μαντέψει πώς λειτουργεί μια λέξη. Πρέπει να κοιτάξει τη χρήση της και από αυτήν να μάθει» (Wittgenstein, *Φιλοσοφικές Έρευνες*). Για τον ίδιο και πάλι λόγο, δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που μια λέξη έχει πολλαπλά νοήματα. Αυτό συμβαίνει, λόγω των διαφορετικών χρήσεων που έχει μέσα σε διαφορετικά πλαίσια δραστηριοτήτων ή σε διαφορετικούς τρόπους ζωής. Κλασικό παράδειγμα αποτελούν λέξεις της καθημερινότητας όταν τις συναντάμε ως έννοιες ή όρους στον επιστημονικό λόγο. Τότε ακριβώς, εμφανίζεται με τον πιο σαφή τρόπο το γλωσσικό εμπόδιο. Η εκμάθηση αυτών των εννοιών ή όρων προϋποθέτει την άρση συγκεκριμένων επιστημολογικών εμποδίων, με πιο συχνό αυτό της γλώσσας. Αυτά τα εμπόδια, μεταξύ των οποίων και το γλωσσικό, είναι στοιχεία που η οικοδόμησή τους είχε αφετηρία τον παλιό ανθρωπομορφικό-φαντασιακό τρόπο σκέψης και μας αποτρέπουν να οικειοποιηθούμε τις επιστημονικές έννοιες και όρους με το εντελώς διαφορετικό τους, από αυτό της καθημερινής χρήσης τους, περιεχόμενο.

Κλείνοντας αυτή τη σύντομη τοποθέτηση, με αφορμή το κείμενο του F. Kron, νοιώθω να χρειάζεται να δώσω κάποια εξήγηση, έστω και σύντομη, για το τί εννοώ ανθρωπομορφικό-φαντασιακό τρόπο σκέψης, και πιο συγκεκριμένα, τί εννοώ όταν αναφέρομαι σε μια ανθρωπομορφική-φαντασιακή λογική οικειοποίησης της πραγματικότητας, μέσω της εκμάθησης των διαφορετικών γλωσσών που αρχικά αναφέρθηκαν.

Από τη στιγμή της γέννησής της, η κάθε κοινωνική μονάδα επιδιώκει να καταλάβει –και όχι, όπως ενδεχομένως αργότερα μπορεί να συμβεί, να ερμηνεύσει– την πραγματικότητα που την περιβάλλει και αναγκαστικά, κατ' αυτόν τον τρόπο, θέτει τη δική της ύπαρξη ως αφετηρία αυτής της κατανόησης της πραγματικότητας, αυτού του *όλου*. Αφού η κοινωνική μονάδα γίνεται αφετηρία κατανόησης του καθετί γύρω απ' αυτήν, το καθετί ενώνεται μαζί της, διαμορφώνοντας έναν ενιαίο χώρο, όπως οι άπειρες ακτίνες που ξεινούν από το κέντρο ενός κύκλου διαμορφώνουν ένα ενιαίο πεδίο που οριοθετείται από την περίμετρο του κύκλου. Εδώ ακριβώς, έχουν την αφετηρία τους τα εμπόδια της πρώτης παρατήρησης, της γενίκευσης, της ενότητας της φύσης, το ουσιολογικό, το ανιμιστικό και βεβιαίως το γλωσσικό. Δηλαδή η ενότητα έγκειται στο ότι αντιλαμβανόμαστε (αρχικά τουλάχιστον) την πραγματικότητα ανάποδα! Δεν βλέπουμε ότι αυτή η πραγματικότητα μας έχει τοποθετήσει, κάποια δεδομένη στιγμή, κάπου στο εσωτερικό της δικής της εξέλιξης, αλλά αντίθετα, γινόμαστε εμείς αφετηρία για την κατανόηση της πραγματικότητας, προσδίδοντάς της εν πολλοίς τα δικά μας χαρακτηριστικά. Πολύ αργότερα και όχι πάντα, προσπαθούμε να την ερμηνεύσουμε και όχι να την κατανοήσουμε. Η διαφορά ανάμεσα στην κατανόηση και την ερμηνεία είναι η ίδια με τη διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στη θέση που υποστηρίζει ότι «Το όνομα σημαίνει το αντικείμενο. Το αντικείμενο είναι η σημασία του» (Wittgenstein, *Tractatus*) και σε αυτήν που υποστηρίζει: «Δεν μπορεί κανείς να μαντέψει πώς λειτουργεί μια λέξη. Πρέπει να κοιτάξει τη χρήση της και από αυτήν να μάθει» (Wittgenstein, *Φιλοσοφικές Έρευνες*).

**Βιβλιογραφία**

- Bachelard, G. (2002), *The Formation of the Scientific Mind*, Clinamen Press, Manchester
- Μαρξ Κ. (1989), *Βασικές γραμμές της κριτικής της Πολιτικής Οικονομίας*, Τόμος Α', Β, Στοχαστής, Αθήνα.
- Φουκώ, Μ. (1987), *Η Αρχαιολογία της Γνώσης*, Εξάντας, Αθήνα.
- Wittgenstein, L. (1978), *Tractatus Logico-Philosophicus*, Παπαζήσης, Αθήνα
- Wittgenstein, L. (1977), *Φιλοσοφικές Έρευνες*, Παπαζήσης, Αθήνα
- Wittgenstein, L. (1989), *Περί της Βεβαιότητας*, Αθηναϊκή Φιλοσοφική Βιβλιοθήκη, Αθήνα