

Γραμματισμός, καθημερινή ομιλία και κοινωνία¹

RUQAIYA HASAN

1. Εισαγωγή

Ένα πρόβλημα με τον όρο γραμματισμός είναι ο σημασιολογικός κορεσμός του: στη μακρόχρονη ιστορία της εκπαίδευσης δεν σήμαινε μόνο διαφορετικά πράγματα σε διαφορετικές γενιές, αλλά επίσης διαφορετικά πράγματα σε διαφορετικά άτομα της ίδιας γενιάς (Luke 1988). Αυτό μπορεί να θεωρηθεί ως ένδειξη ότι στην κατά κάποιο τρόπο ξεπερασμένη ακαδημαϊκή γλώσσα του χθες ο όρος είναι ώριμος για αποδόμηση. Αυτό το κείμενο αποτελεί μια απόπειρα να κάνω ακριβώς αυτό, ερευνώντας τις πολλές έννοιες του γραμματισμού, αλλά όχι απλά σαν άσκηση σε εννοιολογικό κενό: πιστεύω ότι οι σημασίες που αποδίδονται στον όρο γραμματισμός είναι δηλωτικές του τι αυτές υπονοούν. Έτσι, για κάθε ερμηνεία θα μπορούσε να τεθεί το ερώτημα: αν γίνει αποδεκτή αυτή η ερμηνεία του γραμματισμού, τι συνεπάγεται αυτό για τους μαθητές και τους δασκάλους που εμπλέκονται στις διαδικασίες του; Τι γίνεται με τις παιδαγωγικές πρακτικές που σχετίζονται με την επίτευξη των στόχων του; Και τι αντιλήψεις για τη μάθηση και τη γνώση προϋποθέτει αυτή η ερμηνεία; Οι κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης (Bernstein 1975· 1986· 1987· 1990· Bourdieu & Passeron 1977) έχουν υποστηρίξει ότι υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς θεσμούς μιας κοινωνίας και στις αρχές στις οποίες βασίζεται η δομή της κοινωνίας αυτής. Οι θεωρίες τους αναδεικνύουν τη λογική σύμφωνα με την οποία η λειτουργία των εκπαιδευτικών θεσμών σήμερα ως ισχυρού όπλου του κράτους τείνει να είναι και ο κατεξοχήν χώρος για την αναπαραγωγή και την (υπό στενή επιτήρηση) παραγωγή της γνώσης. Αυτό το κεφάλαιο θα στρέψει την προσοχή σε παρόμοια ζητήματα, με ιδιαίτερη αναφορά στην παιδαγωγική του γραμματισμού ως την πιο αποφασιστική ίσως παιδαγωγική πράξη

¹ Αναθεωρημένη και συντομευμένη μορφή της εισήγησης που παρουσιάστηκε στο 5ο Επετειακό Συμπόσιο (5th Anniversary Symposium) της Society of Pakistani English Language Teachers (SPELT), το οποίο διεξήχθη στο Καράτσι στις 4 Ιουλίου του 1989. Ευχαριστώ θερμά τους διοργανωτές του συμποσίου του SPELT, που μου έδωσαν την άδεια να δημοσιεύσω εδώ το κείμενο.

στον σύγχρονο κόσμο. Η προσέγγιση του γραμματισμού με αυτό τον τρόπο δημιουργεί ένα πολύ ευρύτερο πλαίσιο συζήτησης, η οποία συχνά ως τώρα έδειχνε να ενδιαφέρεται μόνο για το πώς να δώσει ΤΟΝ έγκυρο ορισμό του γραμματισμού, ενώ οι αντίπαλοι ορισμοί έτειναν να διατυπώνονται σε συνάρτηση με τους στόχους του γραμματισμού. Όμως, αν ο ορισμός του γραμματισμού εμπλέκει υποχρεωτικά ευρύτερες κοινωνικές διαδικασίες, τότε η επικύρωση ενός ορισμού – κάποιου ή κάποιων στόχων – δεν αντιπροσωπεύει μια κατακλείδα αλλά μια αρχή. Οι στόχοι του γραμματισμού δύσκολα μπορούν να έχουν κάποια αξία από μόνοι τους: πρέπει να ιδωθούν στο πλαίσιο του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος, το οποίο είναι ταυτόχρονα η νομιμοποιητική προϋπόθεση και το νομιμοποιημένο προϊόν της παιδαγωγικής του γραμματισμού. Η πολλαπλότητα των σημασιών που αποδίδονται στον γραμματισμό υποδηλώνει ότι είναι μια διαδικασία με πολλές όψεις, η οποία περιλαμβάνει φαινόμενα διαφόρων ειδών. Οι έντονες συζητήσεις που γίνονται σήμερα γύρω από τον γραμματισμό έχουν την τάση να δέχονται ότι μόνο μία από τις όψεις του είναι σημαντική και οι άλλες μπορούν να αγνοηθούν χωρίς πρόβλημα. Θα υποστηρίξω ότι αυτή η άποψη είναι συζητήσιμη: για να κατανοηθεί ο γραμματισμός πρέπει να κατανοηθεί πώς οι διάφορες όψεις παίρνουν μέρος στη διαμόρφωση αυτού του πολύπλοκου συνόλου που αποκαλούμε γραμματισμό.

2. Γραμματισμός: μια αρχική διερεύνηση

Το πεδίο αναφοράς του γραμματισμού έχει καλά κατανοηθεί από το *The Macquarie Dictionary*, το οποίο τον ερμηνεύει ως την 'κατάσταση του να είναι κανείς εγγράμματος, το να έχει κανείς μόρφωση', υποστηρίζοντας επίσης ότι το να είναι κανείς εγγράμματος σημαίνει να είναι ικανός να διαβάζει και να γράφει, να έχει μόρφωση. Αυτές οι διατυπώσεις υποδηλώνουν την ύπαρξη ενός συνεχούς: το να είναι κανείς ικανός να διαβάζει και να γράφει ή το να έχει μόρφωση δεν είναι ένα απλό ζήτημα που να αφορά ένα "ναι" ή ένα "όχι". Στο άλλο άκρο του συνεχούς βρίσκεται, για παράδειγμα, ο Μαρξ, ικανός να 'διαβάζει' τον Χέγκελ και να γράφει *Το Κεφάλαιο*, ενώ στην αρχή του συνεχούς βρίσκεται το 'εγγράμματο' άτομο, που σε μερικές χώρες χαρακτηρίζεται έτσι σε απογραφές με αντικείμενο τον γραμματισμό, επειδή απλώς και μόνο μπορεί να αναγνωρίζει το όνομά του σε ένα κείμενο. Θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι ένα άτομο το οποίο απλώς εί-

ναι ικανό να αναγνωρίζει το όνομά του δεν είναι ούτε εγγράμματο ούτε μορφωμένο. Διατυπώνοντας, όμως, αυτό τον ισχυρισμό, υποδεικνύει κανείς έμμεσα ένα συγκεκριμένο σημείο στο συνεχές ως το 'αληθινό' σημείο αναφοράς των όρων, προσδιορίζοντας 'τη' νόρμα που ορίζει ποιος θεωρείται εγγράμματος και μορφωμένος. Είναι λογικό να ρωτήσει κανείς: ποιος εγκρίνει την εγκυρότητα αυτής της νόρμας; Από πού αντλούν τη νομιμότητά τους αυτοί που επικυρώνουν τη νόρμα;

Είναι αρκετά προφανές ότι η προτίμηση για οποιονδήποτε ορισμό του γραμματισμού είναι τελικά αξιολογική: είναι μια συγκαλυμμένη απαίτηση για αποδοχή μιας συγκεκριμένης άποψης, και αυτό αναπόφευκτα εγείρει ερωτήματα σχετικά με τη βάση της ίδιας της εγκυρότητάς της. Από την άλλη πλευρά, αυτή η πράξη αξιολόγησης λίγο πολύ μας επιβάλλεται: όπου το πεδίο αναφοράς είναι τόσο ελαστικό, όπως συμβαίνει με τον γραμματισμό, η προτίμηση για κάποια σημεία του συνεχούς είναι αναπόφευκτη. Έτσι, φαίνεται εύστοχο να ρωτήσει κανείς κατά πόσον ο γραμματισμός του Μαρξ και του ατόμου που βρίσκεται στο αρχικό στάδιο γραμματισμού αποτελούν το ίδιο είδος γνωστικών και κοινωνικών γεγονότων, κατά πόσο μια προτίμηση για το είδος γραμματισμού που διαθέτουν άνθρωποι σαν τον Μαρξ δεν είναι παρά κοινωνική προκατάληψη, που απλά εξυπηρετεί τα κυρίαρχα ενδιαφέροντα της ελίτ. Εάν όχι, τι κάνει αυτά τα δύο να διαφέρουν;

Ένα σημαντικό βήμα προς την απάντηση αυτών των ερωτήσεων μπορεί να γίνει με το να θεωρήσουμε την αοριστία αναφοράς του όρου γραμματισμός ως ένα θετικό σημείο για ξεκίνημα: γραμματισμός δεν είναι το όνομα μιας στατικής κατάστασης, αλλά αφορά μια εξελικτική διαδικασία. Αυτό με τη σειρά του υποδηλώνει ότι η φύση του μπορεί πραγματικά να κατανοηθεί μέσα από τις πρακτικές που καθιστά εφικτές η απόκτησή του. Εάν ο γραμματισμός είναι μια εξελισσόμενη διαδικασία, της οποίας κάθε επόμενο στάδιο είναι ένας μετασχηματισμός του προηγούμενου, τότε κάθε στάδιο θα πρέπει να είναι αναγνωρίσιμο με βάση κάποια διαφοροποίηση στις πρακτικές που καθιστά εφικτές η διαδικασία του γραμματισμού σε αυτό το στάδιο. Ας θέσουμε, λοιπόν, το ερώτημα: ποια πρακτική χαρακτηρίζει το αρχικό στάδιο, την εντελώς αρχική φάση του γραμματισμού;

2.1 Ορίζοντας την αρχή του γραμματισμού

Τα λεξικά συμφωνούν ότι το διάβασμα και το γράψιμο είναι οι αναγκαίοι όροι του γραμματισμού. Το διάβασμα όμως και το γράψιμο είναι ειδικές και σύνθετες πρακτικές και δεν μπορούν να θεωρηθούν ως

η αρχή του γραμματισμού. Κάτω από αυτές τις πιο σύνθετες πρακτικές πρέπει να υπάρχει μια απλούστερη, λιγότερο ειδική ικανότητα. Προτείνω ότι αυτή η λιγότερο ειδική ικανότητα είναι η κατανόηση της αρχής της αντιπροσώπευσης. Αυτή η ικανότητα έγκειται στο να συσχετίζει κανείς μεταξύ τους δύο ποιοτικά διαφορετικούς τύπους φαινομένων – μια έκφραση και ένα περιεχόμενο – με τρόπο που το ένα να κατανοείται με όρους του άλλου. Έτσι, το να γίνει κάποιος εγγράμματος, με την έννοια του να είναι ικανός να διαβάξει και να γράφει, προϋποθέτει την ικανότητα να 'βλέπει' ένα φαινόμενο ως αναπαράσταση κάποιου άλλου, εκτός του εαυτού του. Πράγματι, η ικανότητα να συσχετίζει κανείς έκφραση και περιεχόμενο με αυτό τον τρόπο αποτελεί την αναγκαία συνθήκη για τη χρήση οποιουδήποτε σημειωτικού συστήματος. Από αυτή την άποψη, το βασικό χαρακτηριστικό της αρχής του γραμματισμού είναι η ικανότητα της εμπλοκής σε πράξεις σημασιοδότησης: για να θεωρείται κάποιος ότι είναι στο αρχικό στάδιο του γραμματισμού, πρέπει να έχει την ικανότητα να σημασιοδοτεί.

Ορίζοντας την αρχή του γραμματισμού ως ικανότητα σημασιοδότησης, την ερμηνεύουμε ως ένα είδος σημειωτικής πράξης: οι πράξεις γραμματισμού είναι σημειωτικές πράξεις. Αυτή η θεώρηση της βασικής φύσης του γραμματισμού είναι σημαντική από πολλές απόψεις. Πρώτον, τονίζει τις ομοιότητες ανάμεσα σε διάφορες κατηγορίες σημείων, π.χ. μια χειρονομία, μια ένδειξη, μια εικόνα, έναν πίνακα, μια σονάτα κ.ο.κ. Ένα πράγμα που αυτά έχουν κοινό είναι η φύση τους ως σημείων: η ύπαρξή τους ως σημείων έγκειται στο ότι είναι δεκτικά ερμηνείας, ενώ το γεγονός ότι είναι δεκτικά ερμηνείας τα κάνει σημεία. Δεύτερον, η ερμηνεία είναι και τυπικά και κοινωνικά θεμελιωμένη. Είναι τυπικά θεμελιωμένη ως προς το ότι ένα σημείο γίνεται το συγκεκριμένο σημείο, με τη συγκεκριμένη ερμηνεία, λόγω της σχέσης του με τα άλλα σημεία στο σύστημα. Είναι κοινωνικά θεμελιωμένη, γιατί η σημασία ενός σημείου γίνεται απτή για τον χρήστη στο πλαίσιο των καταστάσεων της ζωής του. Με άλλα λόγια, αυτοί που έχουν να κατανοήσουν τις σχέσεις ενός σημείου με άλλα σημεία και να το ερμηνεύσουν είναι άτομα εξ ορισμού κοινωνικά τοποθετημένα. Τρίτον, και σχετικό με το τελευταίο σημείο, εάν η ερμηνεία ενός σημείου εξαρτάται από την εμπειρία του χρήστη για το πώς λειτουργεί στις καταστάσεις ζωής του και αν οι καταστάσεις ζωής διαφορετικών προσώπων, ακόμη και στην ίδια κοινότητα, διαφέρουν, είναι επόμενο ότι η διαφορετική εμπειρία τους για τη λειτουργία του σημείου στη ζωή θα συμβάλει στην ανάπτυξη μιας διάθεσης για διαφορετικές ερμηνείες αυτού που από μία

άποψη θα μπορούσε να ονομαστεί το ίδιο σημείο. Τέλος, για τους περισσότερους από εμάς η εμπειρία της σημασιοδότησης συνεπάγεται τη συνδυασμένη ερμηνεία σημείων που ανήκουν σε διαφορετικά συστήματα σημείων. Για παράδειγμα, η εικόνα της νεκροκεφαλής με τη λεζάντα “Κίνδυνος! – Υψηλή τάση” συνδυάζει συμβατικά εικονογραφικά και γλωσσικά σημεία για να δημιουργήσει ένα και μόνο σημειωτικό σύνολο.² Η οθόνη του υπολογιστή παρουσιάζει συχνά σε συνδυασμό εικονογραφικά και γλωσσικά σημεία. Έτσι, η ερμηνεία του σημείου επηρεάζεται από το πλαίσιο – από το πλαίσιο του συστήματος στο οποίο ανήκει, από το κοινωνικό πλαίσιο των χρηστών και επίσης από άλλα συστήματα σημείων που λειτουργούν ταυτόχρονα.

Αν αυτά τα χαρακτηριστικά έχουν εφαρμογή σε όλα τα συστήματα σημείων κατά τον ίδιο τρόπο, τότε σαφώς η αρχή (το αρχικό στάδιο) του γραμματισμού δεν έχει καμία ιδιαίτερη σχέση με την ανάγνωση και τη γραφή, τα οποία είναι πρακτικές που βασίζονται ειδικά στη γλώσσα. Υπάρχουν και άλλα σημειωτικά συστήματα εκτός από τη γλώσσα, τα οποία είναι εξίσου πρόσφορα για ερμηνεία. Αυτό θα μπορούσε να παρασύρει κάποιον να συμπεράνει ότι ο όρος γραμματισμός θα έπρεπε να αποσυνδεθεί από το ειδικό σημειωτικό σύστημα της γλώσσας και να θεωρείται απλώς ως η ικανότητα σημασιοδότησης. Πράγματι, αυτή η άποψη για τον γραμματισμό υπάρχει ήδη στον παιδαγωγικό λόγο, όπου πολλοί επιστήμονες προτιμούν να μιλούν για γραμματισμούς. Η χρήση του πληθυντικού υποδηλώνει την παραδοχή ότι γραμματισμός, τουλάχιστον σε μία από τις σημασίες του,³ είναι το να δίνεις νόημα σε κάθε τι που μπορεί να θεωρηθεί ως έκφραση. Γίνονται αρκετές νύξεις στη βιβλιογραφία ότι είναι συντηρητικό να ορίζεται ο γραμματισμός απλώς ως σημασιοδότηση των γλωσσικών σημείων, όπως κάνουν τα περισσότερα λεξικά, ότι στην πράξη η γλώσσα έχει αδικαιολόγητα ‘προνομιακή μεταχείριση’ και ότι είναι επιθυμητό – προοδευτικό; εξισωτικό; – να δίνεται στον γραμματισμό

² Βλ. van Leeuwen & Humphrey (1996) για μια συζήτηση για το πώς γραφικά σημεία όπως χάρτες, εικόνες, συλλειτουργούν με γλωσσικά υλικά σε ένα κείμενο γεωγραφίας.

³ Υπάρχουν τουλάχιστον άλλες δύο σημασίες με τις οποίες χρησιμοποιείται ο όρος γραμματισμοί. Ο πληθυντικός χρησιμοποιείται για να δείχτει ότι το να είναι κανείς εγγράμματος σε κάποιον επιστημονικό κλάδο (ή σε μια ομάδα κλάδων) διαφέρει από το να είναι εγγράμματος σε κάποιον άλλο (ή άλλους). Με αυτή την έννοια μπορεί κανείς να μιλά π.χ. για επιστημονικό γραμματισμό, για γραμματισμό στις κοινωνικές επιστήμες κτλ. Δευτερευόντως, ο πληθυντικός χρησιμοποιείται για να δείξει ότι διαφορετικά τμήματα της κοινωνίας είναι εγγράμματα με διαφορετικούς τρόπους, ανάλογα με την οπτική που έχουν για την ανάγνωση. Με αυτή την έννοια μπορεί κανείς να μιλά για φεμινιστικό γραμματισμό, κυρίαρχο γραμματισμό κ.ο.κ.

ένας ορισμός που να είναι ουδέτερος όσον αφορά τον σημειωτικό χαρακτήρα αυτού το οποίο γίνεται αντικείμενο ερμηνείας. Πόσο δικαιολογημένες είναι αυτές οι θέσεις;

Πριν αρχίσουμε να απαντάμε σε αυτή την ερώτηση, είναι καλύτερα να γίνει σαφές ότι οι απόψεις που εκτέθηκαν παραπάνω εμπεριέχουν δύο σχετιζόμενες αλλά κατά κάποιο τρόπο διαφορετικές θέσεις: (α) ότι ο όρος γραμματισμός θα έπρεπε να αποσυνδεθεί από οποιοδήποτε συγκεκριμένο σύστημα σημείων και (β) ότι ο γραμματισμός θα έπρεπε να αποσυνδεθεί ειδικά από τη γλώσσα. Θα εξετάσουμε και τις δύο αυτές θέσεις διαδοχικά.

2.2 Ο γραμματισμός ως απλή σημασιοδότηση

Τυπικά, οι ορισμοί του γραμματισμού διατυπώθηκαν στο πλαίσιο παιδαγωγικών στόχων. Από αυτή την άποψη, ο γραμματισμός απλώς ως ικανότητα σημασιοδότησης εγείρει μερικά σοβαρά προβλήματα. Για παράδειγμα, αν αυτός ο ορισμός γίνει δεκτός, τότε ποιες παιδαγωγικές πρακτικές θα θεωρούνταν πρόσφορες για την επίτευξη των στόχων του; Αλήθεια, ποιοι ακριβώς είναι αυτοί οι στόχοι και τι θα λογαριαζόταν ως απόδειξη της επιτυχούς πραγμάτωσής τους; Ποια είναι τα στοιχεία με τα οποία θα έπρεπε να ασχοληθούν εκπαιδευτικοί ή μαθητές στο πλαίσιο των διαδικασιών καλλιέργειας ενός τέτοιου γραμματισμού; Οι προσπάθειες να απαντηθούν αυτά τα ερωτήματα φέρνουν στην επιφάνεια τα προβλήματα που σχετίζονται με την αντίληψη ότι ο γραμματισμός έχει να κάνει απλώς με τη σημασιοδότηση, χωρίς να συνδέεται η διαδικασία σημασιοδότησης με κάποιο συγκεκριμένο σημειωτικό τρόπο: φαίνεται αδύνατο να επινοήσει κανείς οποιοδήποτε παιδαγωγικό πρόγραμμα που να έχει ως πυρήνα αυτή την αντίληψη. Ο γραμματισμός που ορίζεται με αυτό τον τρόπο δεν μπορεί να διδαχθεί σε κανένα σχολικό πλαίσιο από όσα γνωρίζουμε ή από όσα θα μπορούσε να φανταστεί κανείς.

Μέρος του προβλήματος είναι βέβαια ότι, ενώ για τους σκοπούς της ανάλυσης μπορεί κανείς να αποσυνδέει την πράξη της ερμηνείας από αυτό που ερμηνεύεται, πρακτικά αυτό είναι σχεδόν τόσο αδύνατο όσο το να εκφράζεται κανείς με τη γλώσσα χωρίς να χρησιμοποιεί γραμματική! Ας σημειωθεί επίσης ότι υπάρχει ο όρος σημείωση για να γίνεται αναφορά σε αυτή την αποσυνδεδεμένη για τους σκοπούς της ανάλυσης ερμηνευτική διαδικασία, αλλά η ιδέα ότι μπορεί να λάβει πραγματικά χώρα οποιαδήποτε διαδικασία σημείωσης, αποσυνδεδεμένη από οποιοδήποτε σημειωτικό σύστημα, είναι απλά ανοησία. Η

σημασιολογική δομή όρων όπως ερμηνεία, νοηματοδότηση, σημείωση κτλ. εμπεριέχει την έννοια της συσχέτισης και υποδηλώνει μια δυαδικότητα. Οι όροι αναφέρονται σε διαδικασίες που συσχετίζουν μεταξύ τους δύο φαινόμενα, τη σημασία και τη μορφή. Δεν μπορεί κανείς απλά να βγάλει νόημα, αλλά πρέπει να βγάλει νόημα από κάποιο σημείο. Και καθώς τα σημεία επηρεάζονται από το πλαίσιο του συστήματός τους, ένα συγκεκριμένο σημείο δεν μπορεί να ερμηνευθεί ανεξάρτητα από το σύστημα στο οποίο ανήκει. Έτσι, ο γραμματισμός ως η ικανότητα παραγωγής νοήματος χωρίς συσχετισμό με συγκεκριμένα συστήματα σημείων είναι έννοια που δεν έχει λογική συνοχή. Η ερμηνεία πρέπει να αγκιστρωθεί σε κάποιας μορφής σημειωτικό τρόπο, εξού και η ανάγκη ενός προσδιορισμού σε εκφράσεις όπως π.χ. γραμματισμός των μέσων μαζικής επικοινωνίας (media literacy), γραμματισμός χαρτών (map literacy) κτλ.

Αυτό δεν σημαίνει ότι πρέπει να εγκαταλείψουμε αυτό που υποστηρίξαμε σχετικά με τη φύση της πρώτης αρχής του γραμματισμού. Είδαμε ήδη ότι το να θεωρούμε ότι ο γραμματισμός βασίζεται στην κατανόηση της αρχής της ερμηνείας αποκαλύπτει ότι η φύση αυτής της διαδικασίας έχει σημειωτική βάση και μας επιτρέπει να συναγάγουμε ορισμένα σημαντικά χαρακτηριστικά της διαδικασίας (βλ. ενότητα 2.1). Το να λέμε όμως ότι η πρώτη αρχή του γραμματισμού συνίσταται στην κατανόηση της αρχής της αναπαράστασης σημαίνει απλά ότι υποστηρίζουμε πως η διαδικασία του γραμματισμού, όποιος και αν είναι ο ιδιαίτερος χαρακτήρας που θα πάρει στην εξελικτική του πορεία, δεν μπορεί να λάβει χώρα χωρίς αυτή την ικανότητα, η οποία έτσι αποτελεί την αναγκαία της συνθήκη. Αντίθετα, το να θεωρούμε συνολικά τη διαδικασία του γραμματισμού απλώς ως την ικανότητα για ερμηνεία μας κάνει πολύ απλουστευτικούς, καθώς ανάγουμε την αναγκαία συνθήκη σε επαρκή! Αυτό είναι προβληματικό, ιδιαίτερα γιατί η φύση του γραμματισμού δεν είναι στατική. Και αν ο γραμματισμός είναι μια εξελισσόμενη διαδικασία, τότε πρέπει να γίνεται με σαφή τρόπο η διάκριση ανάμεσα στην αρχική και στις πιο εξελιγμένες φάσεις του. Φαίνεται ότι αναπόφευκτα καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως ο γραμματισμός δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι αφορά απλά και μόνο την ικανότητα για ερμηνεία. Ο όρος δεν μπορεί να αποσυνδεθεί από συγκεκριμένα σημειωτικά συστήματα. Σημαίνει όμως αυτό απαραίτητα ότι ο όρος πρέπει να συνδέεται, όπως έχει συμβεί ως τώρα, με τη γλώσσα;

2.3 Ο γραμματισμός ως γλωσσικά εδραιωμένη σημείωση

Συνοπτικά η απάντησή μου στο παραπάνω ερώτημα είναι ότι σε τελευταία ανάλυση πρόκειται καθαρά για θέμα ορολογίας, από τη στιγμή που ο χαρακτήρας και ο ρόλος της γλώσσας στη ζωή των ανθρώπων είναι τέτοιος που, ανεξάρτητα από το ποιο όνομα δίνεται στην ανάπτυξή της, αυτή θα κατέχει πάντα σημαντική θέση τόσο στο παιδαγωγικό πλαίσιο όσο και στο πλαίσιο της καθημερινής ζωής: θα είναι απαραίτητο να γίνεται αναφορά σε αυτή. Είναι, βέβαια, αλήθεια ότι η γλώσσα είναι μόνο ένα ανάμεσα σε πολλά σημειωτικά συστήματα και ότι τα διάφορα συστήματα σημείων έχουν πολλές σημαντικές ομοιότητες (βλ. ενότητα 2.1). Αυτό, ωστόσο, δεν σημαίνει ότι είναι ίδια από κάθε άποψη. Για παράδειγμα, διαφέρουν σημαντικά ως προς τις δυνατότητές τους. Οι δυνατότητες ενός συστήματος σημείων μπορούν να εκτιμηθούν από το κατά πόσο αυτό επηρεάζει τις σημαντικές καταστάσεις ζωής μιας κοινότητας. Όσο πιο πολύ τις επηρεάζει τόσο πιο υψηλές είναι οι δυνατότητές του.

Το να έχει ένα σύστημα σημείων υψηλές δυνατότητες δεν αποτελεί κανενός είδους ΗΘΙΚΟ ΑΓΑΘΟ. Όμως, για να χρησιμοποιήσω τη φρασεολογία από την οικονομία με τους όρους του Bourdieu, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι ένα σύστημα σημείων με υψηλότερες δυνατότητες θα έχει υψηλότερη επενδυτική απόδοση για αυτούς που μπορούν να το έχουν στην κατοχή τους. Με την ίδια λογική, αυτοί που δεν μπορούν έχουν παθητικό. Έτσι, φαίνεται λογικό να ισχυριστούμε ότι ο έλεγχος ενός συστήματος σημείων με υψηλότερες δυνατότητες έχει σχετικά μεγαλύτερη σπουδαιότητα, και δεν εξυπηρετεί να αντιμετωπίζουμε όλα τα συστήματα σημείων σε ίση βάση. Και εκτός αυτού, οσοδήποτε επιτυχώς και αν χειρίζεται κανείς τον επαναστατικό λόγο, το θέμα δεν είναι ότι τα διάφορα συστήματα σημείων, ή ακόμη οι διάφορες επιστήμες, πρέπει να αντιμετωπίζονται αμερόληπτα. Το ζήτημα για το οποίο αξίζει να επαναστατήσει κανείς, αν επιθυμεί πολύ να το κάνει, είναι κυρίως ότι αυτοί που χρησιμοποιούν συστήματα σημείων πρέπει να έχουν ίσες ευκαιρίες για να οικειοποιηθούν συστήματα σημείων υψηλών δυνατοτήτων! Ο όρος προνομιούχος χρησιμοποιείται συχνά στον εκπαιδευτικό λόγο σχεδόν σαν μια συναισθηματικά φορτισμένη πολεμική κραυγή. Αλλά το να λέμε ότι κάποιο σημειωτικό σύστημα, για παράδειγμα η γλώσσα, είναι προνομιούχο σε βάρος άλλων, απλώς και μόνο επειδή τυγχάνει μεγαλύτερης προσοχής, φανερώνει έλλειψη αναλυτικής οξύτητας. Δεν γίνεται καμία προσπάθεια

να συνδεθούν τέτοιες δηλώσεις με τη διαφοροποίηση της αποτελεσματικότητας των ποικίλων σημειωτικών συστημάτων στη ζωή της κοινότητας. Δύσκολα μπορεί να αρνηθεί κανείς ότι η γλώσσα, συγχρινόμενη με τα περισσότερα συστήματα σημείων, έχει πάρα πολύ υψηλές δυνατότητες. Η επενδυτική της αξία τείνει να είναι αρκετά υψηλότερη, καθώς από την ίδια της τη φύση συνεχώς εισβάλλει περισσότερο στην παραγωγή και συντήρηση της κοινωνικής ζωής, είτε στην προσωπική-εσωτερική είτε στην κοσμική της έκφραση. Δεν έχουμε ανάγκη από θεωρητική εμβάθυνση για να αποδείξουμε ότι καμία από αυτές τις εκφάνσεις της ανθρώπινης κοινωνικής ζωής δεν μπορεί να λάβει χώρα χωρίς τη γλώσσα. Επιπλέον, και σε αντίθεση με ό,τι κοινώς πιστεύεται, η εμφάνιση των πολυμέσων έχει περαιτέρω ισχυροποιήσει τη θέση της γλώσσας ως αφανούς συνεργού σε πολλές κρίσιμες κοινωνικές διαδικασίες. Όσο πιο απρόθυμοι είμαστε να αναγνωρίσουμε ανοιχτά τη σπουδαιότητα της γλώσσας, τόσο πιο επικίνδυνη μπορεί αυτή να γίνει ως εργαλείο κυριαρχίας μέσα και έξω από το παιδαγωγικό πλαίσιο.

Αυτές οι θεωρήσεις υποδηλώνουν ότι αν ο όρος γραμματισμός αποσυνδεθεί από τη γλώσσα, τότε μια γλωσσικά θεμελιωμένη ερμηνευτική πρακτική θα αναδυθεί κάτω από κάποιο άλλο όνομα⁴ και θα έχει ακόμη μια σημαντική θέση στο παιδαγωγικό πλαίσιο: η γλώσσα είναι πάρα πολύ ισχυρό μέσο ελέγχου, ώστε δεν μπορεί να αγνοηθεί ή να παραμεριστεί στο κατεξοχήν ελεγκτικό πλαίσιο της παιδαγωγικής πράξης. Είναι αλήθεια ότι κανένα από τα παραπάνω επιχειρήματα δεν μας αναγκάζει να διατηρήσουμε την παραδοσιακή σύνδεση του γραμματισμού με τη γλώσσα, αλλά είναι επίσης φανερό ότι αυτή η σύνδεση θα πρέπει να αναγνωριστεί με το ένα ή με το άλλο όνομα. Δεν φαίνεται να υπάρχει κάποιο πλεονέκτημα στο να επανασημασιοδοτήσουμε τον όρο γραμματισμός και να δημιουργήσουμε έναν άλλο που θα πάρει τη θέση του! Κατά την άποψή μου, αυτό που θα βοηθούσε είναι να αναγνωρίσουμε τη συμβατική αναφορά του όρου, χωρίς να δεχόμαστε τις συμβατικές απόψεις για τη γλώσσα. Έτσι, μπορούμε να κλείσουμε αυτή τη συζήτηση λέγοντας ότι ο γραμματισμός αναπτύσσεται σε ένα ιδιαίτερο είδος σημείωσης. Η ιδιαιτερότητά του έγκειται στο γεγονός ότι αυτό το είδος σημείωσης χρησιμοποιεί τη γλώσσα ως πηγή της. Ενώ η απαρχή του γραμματισμού είναι ένα αδιαφοροποίητο στάδιο, η είσοδος στις διαδικασίες γραμματισμού έχει

⁴ Για μια πραγμάτευση αυτού του σημείου βλ. επίσης Halliday (1996).

έναν σχετικά περισσότερο ειδικό χαρακτήρα: είναι αυτό που διαφοροποιεί τον χωρίς κανένα προσδιορισμό όρο γραμματισμός από φράσεις όπως υπολογιστικός γραμματισμός (computer literacy), γραμματισμός χαρτών κτλ.⁵ Αυτή η άποψη μας ξαναγυρνά στον παραδοσιακό ορισμό του λεξικού για τον γραμματισμό, αλλά με κάποιες σημαντικές διαφορές: αντίθετα με το λεξικό, αντιλαμβανόμαστε τον γραμματισμό ως μια εγγενώς μεταβλητή σημειωτική διαδικασία, χωρίς να τον περιορίζουμε στη γραφή και στην ανάγνωση.

3. Εκμάθηση του γραμματισμού – διδασκαλία του γραμματισμού

Ο γραμματισμός, με την έννοια της χρήσης της γλώσσας για την παραγωγή νοήματος, έχει δύο ταυτόχρονες γραμμές εξέλιξης. Κατ' αρχάς, ο γραμματισμός με την έννοια της γλωσσικής σημείωσης αναπτύσσεται στο πλαίσιο των καθημερινών δραστηριοτήτων. Η εκμάθηση της γλώσσας από το παιδί θεωρείται ως κάτι δεδομένο. Ή, για να είμαι πιο ακριβής, περνάει εντελώς απαρατήρητο ότι κάθε φυσιολογικό παιδί ωριμάζοντας σταδιακά θα αρχίσει να μιλά σε αυτούς που είναι γύρω του. Αυτό που ελκύει την προσοχή πάνω του είναι μάλλον η απουσία αυτής της σημειωτικής ανάπτυξης. Το παιδί, προχωρώντας από τη φυσιολογικά διαμεσολαβημένη προσημειωτική συμπεριφορά (Trevarthen 1974· Trevarthen & Hubleg 1977) στο πρωτογλωσσικό στάδιο που βασίζεται στο άτομο, εισέρχεται τελικά στη γλώσσα του άμεσου περιβάλλοντός του – στη μητρική του γλώσσα (Halliday 1975· Painter 1984). Και παρόλο που από τεχνική άποψη ολοκληρώνεται αυτό που είναι γνωστό ως “απόκτηση της γλώσσας”, η διαδικασία του να μαθαίνει κανείς πώς να παράγει νόημα κρατάει στην πραγματικότητα μια ολόκληρη ζωή. Τρόποι διεπίδρασης με άλλους ανθρώπους που είναι διαφορετικοί, ή τρόποι εμπλοκής σε ποικίλες διαδικασίες, συνεχίζουν να μαθαίνονται στην πορεία της καθημερινής ζωής. Προφανώς, αυτή η καθημερινή ανάπτυξη του γραμματισμού μορφοποιείται σε μεγάλο βαθμό από τις περιστάσεις ζωής των ατόμων – από την κοινωνική τους κατάσταση – και η εμπλοκή με τον γραμματισμό στο πλαίσιο αυτής της γραμμής εξέλιξης γίνεται μέσω της προφορικής ομιλίας. Η καθημερινή ζωή και δραστηριότητα των ατόμων μπο-

⁵ Σημειώστε τη στενή αναλογία με τη λέξη γλώσσα. Η απλή, χωρίς προσδιορισμούς χρήση αυτής της λέξης έχει την έννοια της φυσικής ανθρώπινης γλώσσας. Η χρήση της μπορεί να επεκταθεί, όπως στις φράσεις «γλώσσα των σημάτων», «γλώσσα του σώματος», «γλώσσα των υπολογιστών» κ.ο.κ.

ρεί ή δεν μπορεί να τα εισαγάγει στα μυστήρια του κόσμου του έντουπου λόγου. Όλο και περισσότερο, στον δυτικό κόσμο τουλάχιστον, όλα τα μέρη της κοινωνίας είναι 'εκτεθειμένα' στον γραπτό λόγο, και φαίνεται λογικό να πιστεύει κανείς ότι στο πλαίσιο της φυσικής γραμμής ανάπτυξης του γραμματισμού τα περισσότερα μέλη της κοινωνίας αποκτούν τουλάχιστον μια παθητική εξοικείωση με το γράψιμο. Ωστόσο, δεν θα αποκτήσουν όλα τα μέλη της κοινωνίας μέσω της φυσικής οδού 'έλεγχο' όλων των μορφών του γραπτού και/ή του προφορικού λόγου, και σίγουρα θα υπάρξει κάποιο τμήμα της κοινωνίας που στο πλαίσιο της φυσικής γραμμής ανάπτυξης του γραμματισμού του δεν θα εμπλακεί στη διαδικασία νοηματοδότησης μέσω του γραπτού λόγου.

Παράλληλα με αυτή τη 'φυσική' καθημερινή γραμμή ανάπτυξης του γραμματισμού υπάρχει και μια δεύτερη, εξωτική ή εξειδικευμένη γραμμή: πρόκειται για την ανάπτυξη του γραμματισμού στο επίσημο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Και ενώ σε όλες τις γνωστές κοινωνίες αυτή η γραμμή ανάπτυξης του γραμματισμού χρονολογικά έπεται και λογικά στηρίζεται σε ό,τι έχει κατακτηθεί στο πλαίσιο της καθημερινής γραμμής ανάπτυξης, είναι η περισσότερο προβεβλημένη κοινωνικά και περισσότερο αποτελεσματική πολιτικά, με την έννοια ότι αυτοί που σημειώνουν επιτυχία σε αυτό το είδος γραμματισμού έχουν τις περισσότερες πιθανότητες να διακριθούν κοινωνικά. Αυτή η πορεία ανάπτυξης του γραμματισμού τυχαίνει επίσης να βρίσκεται πιο κοντά στην αντίληψη των λεξικών για τον γραμματισμό. Σε αυτό οφείλεται το γεγονός ότι ο προφορικός λόγος χαίρει μικρότερης εκτίμησης, σε αντίθεση με την περίοπτη θέση που έχει δοθεί στον γραπτό,⁶ και ότι οι τρόποι καθημερινής διεπίδρασης υποτιμώνται, ενώ οι εξειδικευμένοι περιβάλλονται με κύρος.

Υπάρχουν μερικά σημαντικά σημεία που διαφοροποιούν αυτές τις δύο γραμμές ανάπτυξης του γραμματισμού. Βασιζόμενη στην έννοια της νοητικοποίησης του Vygotsky (Vygotsky 1978· Hasan 1992β· 1995β), θα υποστήριζα ότι τυπικά υπάρχουν δύο επίπεδα νοητικοποίησης της γλώσσας: το πρώτο, μια συνειδητή άποψη του ομιλητή για το τι είναι γλώσσα, και το άλλο, ένα ασύνειδο 'αίσθημα' για τη γλώσσα. Το δεύτερο παίζει στην πραγματικότητα πιο σημαντικό ρόλο για τη μορφή και τον χαρακτήρα που θα πάρουν οι συγκεκριμένες σημειωτικές πρα-

⁶ Από αυτή την άποψη η σκληρή επίθεση του Derrida ενάντια στο 'προβάδισμα' που οι γλωσσολόγοι δίνουν στον προφορικό λόγο είναι μια περίεργη στροφή που πρέπει να επανεκτιμηθεί.

κτικές των ομιλητών, ενώ το πρώτο τυπικά παράγεται στις τρέχουσες συζητήσεις γύρω από τη γλώσσα. Στην καθημερινή γραμμή ανάπτυξης το ασύνειδο αίσθημα έχει διαλεκτική σχέση με την κοινωνική ζωή του ομιλητή, διαμορφώνοντάς την και διαμορφούμενο από αυτήν. Στην εξωτική – εξειδικευμένη ή παιδαγωγική – γραμμή εξέλιξης κυριαρχεί η συνειδητή άποψη για τη γλώσσα, πράγμα που σημαίνει ότι η άποψη για τη γλώσσα σε αυτή την περίπτωση δεν είναι εκείνη με την οποία ζούμε ως ενεργά κοινωνιοσημειωτικά πλάσματα, αλλά μάλλον μια άποψη που από πολλές απόψεις είναι πλαστή. Τυπικά, κάτω από αυτή τη γραμμή ανάπτυξης του γραμματισμού υπάρχει μια αντίληψη για τη γλώσσα που απέχει πάρα πολύ από την αντίληψη της γλώσσας ως κοινωνιοσημειωτικής πρακτικής, και τυπικά οι στόχοι της ανάπτυξης του εξωτικού γραμματισμού τίθενται συνειδητά, ενώ στην καθημερινή γραμμή ανάπτυξης του γραμματισμού δύσκολα υπάρχει συνείδηση στόχων – υπάρχει μόνο κοινωνική δράση, επιτυχής ή όχι. Περαιτέρω, τόσο η άποψη για τη γλώσσα όσο και οι συνειδητά σχεδιασμένοι σκοποί για την ανάπτυξη του γραμματισμού μέσω της εκπαίδευσης πηγάζουν από ανάγκες που δεν γίνονται απαραίτητα αντιληπτές ως ανάγκες από όλα τα άτομα, ενώ λογικά στην καθημερινή γραμμή ανάπτυξης του γραμματισμού αυτός ο διαχωρισμός απλώς δεν μπορεί να εμφανιστεί. Τέλος, οι σκοποί που τίθενται για την ανάπτυξη του γραμματισμού μέσω της εκπαίδευσης αντικειμενικά ταιριάζουν καλύτερα και είναι πιο οικείοι σε κάποια τμήματα της κοινωνίας, και έτσι διαιωνίζονται οι κοινωνικές ανισότητες μέσω της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος.

Το μυστικό της πολυπλοκότητας της έννοιας του γραμματισμού έγκειται ακριβώς στην άβολη συνύπαρξη αυτών των δύο γραμμών ανάπτυξης του γραμματισμού: εδώ πρέπει να αναζητήσουμε την πηγή των προβλημάτων μας. Ο γραμματισμός με την έννοια της ακαθοδήγητης καθημερινής ανάπτυξης της γλώσσας, χωρίς την παρέμβαση της επίσημης εκπαίδευσης, είναι ήδη αρκετά πολύπλοκος – απλώς επειδή η ομιλία είναι μια κοινωνική πράξη τεραστίων συνεπειών. Ο γραμματισμός με την έννοια της γλωσσικής ανάπτυξης σύμφωνα με την εικόνα για τη γλώσσα που έχουν συνειδητά διαμορφώσει παιδαγωγοί κατά κανόνα ανυποψίαστοι γλωσσολογικά κάνει την πολυπλοκότητα ακόμη πιο πολύπλοκη. Στις επόμενες ενότητες, λόγω έλλειψης χώρου, θα προσεγγίσω απευθείας τις διάφορες αντιλήψεις για τον γραμματισμό στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και μόνον ευκαιριακά θα αναφέρομαι στην καθημερινή γραμμή ανάπτυξης του γραμματισμού.

3.1 Διδασκαλία του γραμματισμού⁷

Τα λεξικά ορίζουν τον γραμματισμό αυστηρά ως την ικανότητα να γράφει κανείς και να διαβάζει. Αυτή η διατύπωση δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην κατανόηση αυτού που είναι γνωστό στη γλωσσολογία ως ορθογραφικό σύστημα – η αντιστοιχία ανάμεσα στα σημάδια στο χαρτί και στους φθόγγους των λέξεων μιας γλώσσας. Ο συγκεκριμένος, όμως, κύκλος έκφρασης-περιεχομένου (ποια γραπτά σημάδια δηλώνουν ποιους φθόγγους) είναι μια μεταγενέστερη εξέλιξη τόσο στην ιστορία των ατόμων όσο και στην ιστορία του ανθρώπινου είδους (Goody 1968· Goody & Watt 1972· Halliday 1985). Έτσι, οποιοσδήποτε αρχίζει να μαθαίνει να διαβάζει και/ή να γράφει χρησιμοποιεί ήδη κάποια γλώσσα που τη μιλά για να παράγει νοήματα, και υπάρχουν επίσης γλώσσες στον κόσμο που δεν έχουν αποκτήσει ακόμη σύστημα γραφής. Ορίζοντας τον γραμματισμό ως τη χρήση της γλώσσας για παραγωγή νοήματος, ο έλεγχος της ορθογραφικής-φωνολογικής αντιστοιχίας δεν αποτελεί αναγκαίο συστατικό στοιχείο του να είναι κάποιος εγγράμματος, αφού νοήματα μπορούν να παραχθούν χωρίς τη χρήση της ορθογραφίας.⁸ Πράγματι, κάποιοι επιστήμονες (Basso 1980) έχουν υποστηρίξει ότι η εφεύρεση της ορθογραφίας δεν προσθέτει τίποτε στις πράξεις νοηματοδότησης. Αυτό που κάνει είναι να μετατρέπει το κανάλι νοηματοδότησης από φωνητικοακουστικό σε γραφικοοπτικό. Άλλοι (Goody 1977· Olson 1977) έχουν ισχυριστεί, άμεσα ή έμμεσα, ότι η εφεύρεση της ορθογραφίας υπήρξε ένα σημαντικό скаλοπάτι στην εξέλιξη της ανθρωπότητας. Δεν θα πω περισσότερα για αυτή τη σημαντική διένεξη (για μια εξέταση των σχετικών ζητημάτων βλ. Halliday (1985)· και επίσης Hasan & Williams (1996)).

3.2 Αναγνωριστικός γραμματισμός

Δεν αποτελεί μυστικό ότι η αντιστοιχία ανάμεσα στην ορθογραφία και στη φωνολογία αποτελεί την κύρια επιδίωξη κατά τη διδασκαλία του γραμματισμού σε πολλά σχολεία. Οι περισσότεροι έχουμε περάσει από το στάδιο των bat, rat, hat, mat στο σχολείο και οι περισσότεροι

⁷ Ευχαριστώ θερμά την Jennifer Hammond (University of Technology, Σίδνεϊ), με τη βοήθεια της οποίας ανέπτυξα πολλές από τις ιδέες που παρουσιάζονται σε αυτή και στις επόμενες ενότητες, ιδιαίτερα εκείνες που αφορούν την παιδαγωγική πλευρά καθεμιάς από τις τρεις προοπτικές ανάπτυξης του γραμματισμού.

⁸ Σημειώνουμε για μία ακόμη φορά τη διάσταση ανάμεσα στην καθημερινή γραμμή ανάπτυξης του γραμματισμού και στην εξωτική, παιδαγωγική.

θυμόμαστε επίσης τις περισπούδαστες εκφράσεις “βάλε τελεία στα i σου και υπογράμμισε τα t σου”. Προτροπές όπως αυτές έχουν σκοπό να μας διδάξουν πώς με τον συνδυασμό ορθογραφίας και φωνολογίας εκφράζονται οι λέξεις bat, rat, hat mat και πώς να σχηματίζουμε τα γράμματα με τον σωστό τρόπο, ώστε η εικόνα ως πούμε του tame να μη συγχέεται με την εικόνα του laine κτλ. Μολονότι έχουν γραφεί πολλά εναντίον της περιοριστικής φύσης αυτής της αντίληψης για την ανάπτυξη του γραμματισμού που δίνει το βάρος στη διδασκαλία της αντιστοιχίας ήχων και γραμμάτων και είναι γνωστή ως αποκωδικοποίηση, εξακολουθεί ακόμη και σήμερα να είναι ζωντανή και να έχει διάδοση σε πολλά σχολεία. Ένα αξιοσημείωτο στοιχείο σχετικά με όλη αυτή τη διαδικασία είναι ότι στην ένταση της προσπάθειας να δοθεί το βάρος στην έκφραση – με τι μοιάζει το σχήμα του γράμματος, τι φθόγγο αναπαριστά – μπορεί να αγνοείται το νόημα, πράγμα που συμβαίνει συχνά (Kress 1982· Wells 1987). Στον γραμματισμό που δίνει βάρος στην αποκωδικοποίηση οι πιο περίπλοκες μορφές απόδοσης νοήματος με τη γλώσσα δεν λαμβάνονται υπόψη. Αυτή η αδικαιολόγητη έμφαση στην έκφραση οδηγεί σε κατακερματισμό των γλωσσικών φαινομένων. Έτσι, οι λέξεις συγκεντρώνονται, και εφιστάται σε αυτές η προσοχή των μαθητών όχι με βάση το σημασιακό τους δυναμικό, αλλά λόγω της αντιστοιχίας φθόγγων και γραμμάτων που παρουσιάζουν, είτε γιατί αυτή η αντιστοιχία είναι κανονική (π.χ. bat, cat) ή γιατί δεν είναι κανονική (π.χ. shun, ocean, nation, commission). Η γλώσσα ως τρόπος κοινωνικής δράσης αγνοείται και έχει προβάδισμα η γλώσσα ως κατάλογος μορφών. Έτσι, μπορεί να ζητηθεί από τους μαθητές να μετατρέψουν ενεργητικές προτάσεις σε παθητικές, να κλίνουν τους χρόνους των ρημάτων catch, latch, shoot, loot, να αντικαταστήσουν μια λέξη με κάτι άλλο. Σε όλα αυτά θα αναφέρομαι με το όνομα αναγνωριστικός γραμματισμός.

Πίσω από αυτό το πρόγραμμα ανάπτυξης του γραμματισμού στο σχολείο βρίσκεται μια αντίληψη για τη γλώσσα που απέχει πολύ από αυτήν που αντιλαμβάνεται τη γλώσσα ως πρακτική κοινωνικής σημειωτικής. Με αυτό δεν ισχυρίζομαι ότι το είδος των σχέσεων που είναι στο επίκεντρο της προσοχής του αναγνωριστικού γραμματισμού δεν είναι απαραίτητο για την ανάπτυξη της ικανότητας παραγωγής νοημάτων με τη γλώσσα. Αντίθετα, αυτές οι σχέσεις συνιστούν σημαντικά μέσα για παραγωγή νοήματος. Το πρόβλημα δεν είναι ότι ο αναγνωριστικός γραμματισμός ασχολείται με τη γραφή ή με τα γραμματικά στοιχεία ή με λεξικές παραφράσεις, τα οποία είναι μη υπολογίσιμα στοιχεία της γλώσσας. Δεν είναι τέτοια. Το πρόβλημα είναι ότι,

επειδή δεν υπάρχει μια προσέγγιση της γλώσσας που να τη βλέπει ως έναν τρόπο κοινωνικής δράσης, η φύση και η λειτουργία αυτών των όψεων της γλώσσας δεν έχουν κατανοηθεί σωστά και, ακόμη χειρότερα, αυτές οι αθεμελίωτες απόψεις έχουν γίνει συχνά ο βασικός σκοπός της διδασκαλίας του γραμματισμού στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Τα πιο πολλά σχολικά εγχειρίδια αποτελούν μάρτυρες για την επικέντρωση της προσοχής στην αποκομμένη πρόταση, στην αναγνώριση παραδειγμάτων κτλ. Δεν εκπλήσσει, έτσι, το γεγονός ότι η πρόοδος των μαθητών μετριέται συνήθως ακριβώς με βάση αυτές τις 'δεξιότητες' – πόσο καλά δίνουν οι μαθητές τον ορισμό των μερών του λόγου, πώς συλλαβίζουν δύσκολες λέξεις, πώς κλίνουν ανώμαλα ρήματα και πολλά άλλα παρόμοια. Ας σημειωθεί, ωστόσο, ότι η πιο διαδεδομένη ιδέα έχει ο κόσμος για τον γραμματισμό είναι αυτή η αντιστοιχία γράμματος-φθόγγου-λέξης: όταν πολιτικοί, υπουργοί παιδείας και εφημερίδες κάνουν λόγο για συνεχή πτώση του επιπέδου γραμματισμού, συνήθως έχουν στο μυαλό τις ορθογραφικές συμβάσεις, τα αρκετά προφανή χαρακτηριστικά των γλωσσικών τύπων, όπως π.χ. στα αγγλικά η συμφωνία μεταξύ υποκειμένου και παρεμφατικού ρήματος, η ακολουθία των χρόνων στον υποτακτικό λόγο, η διαφορά ανάμεσα στις αναφορικές προτάσεις που εισάγονται με τα *that* και *which*, κτλ. Δεν έχουν καν ιδέα για τη γραμματική ως πηγή παραγωγής νοήματος (Halliday 1975· 1994).

Τι γνώσεις είναι απαραίτητο να έχει ένας εκπαιδευτικός για να μπορεί να διδάσκει τα στοιχεία του αναγνωριστικού γραμματισμού; Δεν πρέπει να υποτιμάται το επίπεδο κατάρτισης που απαιτείται για τον σκοπό αυτό, με την προϋπόθεση ότι η διδασκαλία γίνεται μετ' επιγνώσεως. Οι σχέσεις ανάμεσα στις δομές της γλώσσας δεν είναι διαφανείς: οι αρχές, π.χ., που διέπουν την αντιστοίχιση γραφής και φωνολογίας στα αγγλικά είναι πολύ σύνθετες (Albrow 1972) και το ίδιο ισχύει και για τη λεξικογραμματική και τη σημασιολογία (Halliday 1994· Matthiessen 1995). Οι δάσκαλοι χρειάζονται αυτή τη γνώση για να κατανοήσουν τη φύση αυτού που διδάσκουν, σπάνια όμως διαθέτουν αυτή την κατανόηση. Η ειρωνεία είναι ότι αν κατείχαν αυτή τη γνώση, είναι πολύ πιθανόν ότι θα αναγνώριζαν επίσης ότι είναι μάταιο να προσπαθούν να αναπτύξουν τον γραμματισμό με αυτό τον τρόπο. Από τη στιγμή που αυτή η κατανόηση δεν υπάρχει, οι λεγόμενοι κανόνες συλλαβισμού, στίξης και γραμματικής είναι κανόνες που διδάσκονται κατ' επιταγήν: κάποιος τους καθόρισε και οι δάσκαλοι είναι υποχρεωμένοι να κάνουν τους μαθητές τους να τους μάθουν. Αυτό υπο-

δηλώνει ότι πρέπει να είναι πρόθυμοι να αποδέχονται ορισμένα πράγματα ως δεδομένα, χωρίς να αναζητούν εξηγήσεις. Προφανώς, όταν αυτά τα χαρακτηριστικά του αναγνωριστικού γραμματισμού εκτίθενται ανοιχτά, πολλοί λίγοι είναι αυτοί που θα δέχονταν να τον στηρίξουν. Και όμως, το γεγονός που προκαλεί έκπληξη είναι ότι ο αναγνωριστικός γραμματισμός είναι η πιο αδιάλειπτα χρησιμοποιούμενη μορφή διδασκαλίας του γραμματισμού.⁹

Αυτό που μαθαίνουν οι μαθητές με τον αναγνωριστικό γραμματισμό μπορεί να σχολιαστεί σε δύο επίπεδα. Με την προϋπόθεση ότι η διδασκαλία θα είναι επιτυχής, οι μαθητές θα μάθουν να αναγνωρίζουν τις αντιστοιχίες που είναι στο επίκεντρο μιας τέτοιας παιδαγωγικής πράξης. Αυτό είναι το φανερό επίπεδο της μάθησης. Σε ένα βαθύτερο επίπεδο, οι μαθητές μαθαίνουν επίσης την αξία της συμμόρφωσης. Ο αναγνωριστικός γραμματισμός έχει περιορισμένες δυνατότητες να απαντήσει σε 'γιατί' ερωτήσεις. Έτσι, αν ρωτήσεις: "Γιατί το γράμμα π αντιπροσωπεύει τον φθόγγο /p/;", "Γιατί το υποκείμενο συμφωνεί με το παρεμφατικό ρήμα στα αγγλικά;", "Γιατί και σε ποιες περιπτώσεις μπορεί το γιατί να αντικαταστήσει το ποιος είναι ο λόγος που;", οι απαντήσεις μπορούν να δοθούν μόνο είτε με επίκληση της παράδοσης – γιατί έτσι το κάνουμε – είτε με επίκληση των εσωτερικών ιδιοτήτων της γλώσσας – γιατί έτσι είναι η γλώσσα. Έτσι, όψεις της γλώσσας παρουσιάζονται είτε ως τυφλή παράδοση ή ως εξ ολοκλήρου αυθαίρετες μορφές – κάτι που είναι αποδεκτό ακόμη και από μερικούς γλωσσολόγους. Γνωρίζουμε ότι οι γλωσσικές νόρμες που τα παιδιά διδάσκονται στο σχολείο είναι ακριβώς εκείνες που συμφωνούν με τις πρακτικές ενός συγκεκριμένου τμήματος της κοινωνίας. Όμως, από τη στιγμή που, σύμφωνα με τον αναγνωριστικό γραμματισμό, η γλωσσική επιλογή είναι αυθαίρετη, τα κοινωνικά κίνητρα για την επιλογή μιας ιδιαίτερης ποικιλίας, όπως αυτή που ευνοείται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, δεν μπορούν να τονιστούν αποτελεσματικά. Τα μέτρα ορθότητας απλώς δίδονται για να γίνουν αποδεκτά, όχι για να αμφισβητηθούν. Σε ένα βαθύτερο επίπεδο μάθησης, λοιπόν, το λανθάνον

⁹ Συχνά υποστηρίζεται ότι δεν έχουμε ούτε τον χρόνο ούτε τα μέσα για να εξοικειώσουμε τους δασκάλους με τις σημαντικές όψεις της γλώσσας, όπως είναι η φύση, η μορφή, η λειτουργία της, που είναι όλες, φυσικά, αλληλένδετες. Αξίζει να μας προβληματίσει, ωστόσο, το γεγονός ότι η παροχή χρόνου και μέσων στο εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι μια φυσική πράξη, αλλά είναι η έκφραση της δέσμευσής μας απέναντι στη λεγόμενη "εξισωτική εκπαίδευση", και χρειάζεται να εξεταστεί προσεκτικά, έστω και αν αυτή η προσεκτική εξέταση επηρεάζει πολύ λιγότερο το ακροατήριο από ό,τι ορισμένες μορφές ρητορείας.

μήνυμα αυτής της προσέγγισης είναι να συνεχίσουν να κάνουν αυτό που οι άλλοι κάνουν από πάντα, να θεωρούν ότι η γλώσσα δεν είναι κοινωνικά καθορισμένη και ίσως να συμπεράνουν ότι τουλάχιστον μερικά είδη γνώσης δεν τίθενται σε αμφισβήτηση. Παρουσιάζοντας τη γλώσσα ως καθαρή μορφή, ο αναγνωριστικός γραμματισμός δημιουργεί την ιδεολογία ότι η γλώσσα είναι ελαστική και χωρίς ισχύ. Ως καθαρή μορφή, η γλώσσα έχει τη δύναμη μόνο να αντανακλά παθητικά προϋπάρχοντα νοήματα, ακριβώς όπως ένας καθρέφτης μπορεί να αντικατοπτρίζει παθητικά, χωρίς να διαδραματίζει ενεργό ρόλο στη δημιουργία και διατήρηση αυτού που αντικατοπτρίζει. Αυτά απέχουν πολύ μακριά από τον ρόλο που η γλώσσα παίζει πραγματικά στην καθημερινή μας ζωή, στην οποία μεγάλο τμήμα του κοινωνικού μας σύμπαντος δημιουργείται και διατηρείται με τη σύμπραξη της γλώσσας. Ένα μεγάλο μέρος της ανησυχίας σχετικά με τη διδασκαλία του γραμματισμού μπορεί να αποδοθεί ακριβώς στο τι μαθαίνουν οι μαθητές με τον αναγνωριστικό γραμματισμό. Αλλά, ακριβώς όπως η κοινή αντίληψη για τον γραμματισμό είναι πολύ κοντά στον αναγνωριστικό γραμματισμό, έτσι και οι απόψεις του πολύ κόσμου για τη φύση της ίδιας της γλώσσας συμφωνούν με τις απόψεις για τη γλώσσα που υπάρχουν πίσω από αυτή την άποψη για τον γραμματισμό. Και δεν είναι μόνο ο απλός άνθρωπος που μοιράζεται αυτή την αποδυναμωμένη εικόνα της γλώσσας η οποία βρίσκεται πίσω από τον αναγνωριστικό γραμματισμό. Μιλήστε σε ακαδημαϊκούς και θα ανακαλύψετε ότι, άσχετα από τη διανοητική τους δεινότητα σε κάποια πεδία μάθησης, είναι πολύ πιθανόν και αυτοί να έχουν ακριβώς την ίδια άποψη. Αυτό δεν ξαφνιάζει, από τη στιγμή που οι πιο πολλοί από εμάς έχουμε εκπαιδευθεί στον αναγνωριστικό γραμματισμό, ο οποίος παραμένει η πιο δημοφιλής παιδαγωγική αντίληψη ακόμη και σήμερα.¹⁰

¹⁰ Δυο χρόνια πριν, μια αυστραλιανή εφημερίδα ευρείας κυκλοφορίας ανακοίνωνε περήφανα την εμφάνιση ενός ακόμη "καινοτομικού" προγράμματος γραμματισμού, που "εκπονήθηκε στο πανεπιστήμιο Johns Hopkins της Βαλτιμόρης" και το οποίο ορισμένοι αυστραλοί ερευνητές στο Παιδαγωγικό Τμήμα ενός ονομαστού πανεπιστημίου ήλπιζαν να χρησιμοποιήσουν έτσι ώστε να "βοηθήσει τα φτωχά και στερημένα παιδιά" σε αυτή τη χώρα. Η φωτογραφία που συνόδευε το άρθρο έδειχνε έναν πίνακα με τις ακόλουθες "πλήρεις νοήματος" φράσεις: *I am Pam. See the map, Pam. Sam is on the mat. Pat Sam.* (Sydney Morning Herald, Σεπτ. 11, 1993). Και αναμφίβολα, από τότε έχουν εισαχθεί πιο προχωρημένα και καινοτόμα προγράμματα, τα οποία στην πραγματικότητα δεν είναι πολύ διαφορετικά από τον τύπο *bat, hat, pat, mat* του αναγνωριστικού γραμματισμού. Αυτός ο τύπος "γλωσσικά εδραιωμένης" ανάπτυξης του γραμματισμού είναι ένας λόγος ανησυχίας, όχι τόσο γιατί δίνει προβάδισμα στη γλώσσα, αλλά γιατί ενισχύει την άγνοια της γλώσσας, συγκαλύπτοντας την πραγματική της φύση και δύναμη.

Θα μπορούσε να σκεφτεί κανείς ότι για να διατηρείται ο αναγνωριστικός γραμματισμός θα πρέπει να εφοδιάζει με κάποιες σημαντικές δυνατότητες, αλλιώς γιατί να επενδύονται σε αυτόν τόσα πολλά μέσα, τόση ενέργεια και χρόνος. Η πραγματικότητα όμως είναι ότι ο αναγνωριστικός γραμματισμός διατηρείται χάρη στους κακώς πληροφημένους πολιτικούς που επιζητούν εξουσία, όπως και στους εξίσου κακώς πληροφημένους αλλά ισχυρογνώμονες εκπαιδευτικούς που πιστεύουν ότι, απλά επειδή η ζωή τους δίδαξε και μπορούν να χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να παράγουν νόημα, ως εκ τούτου γνωρίζουν τα πάντα για τη φύση της γλώσσας. Για τις ώρες εκπαίδευσης που επενδύουμε σε αυτό τον μάταιο τρόπο ανάπτυξης του γραμματισμού το ανταποδοτικό όφελος είναι παθητικό. Σίγουρα, πολλοί από εμάς που έχουμε διδαχθεί μια δεύτερη γλώσσα κατά μεγάλο μέρος με μεθόδους συγγενείς προς τον αναγνωριστικό γραμματισμό τρομάζουμε ανακαλύπτοντας ότι ύστερα από χρόνια τέτοιας εκμάθησης δεν μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε αυτή τη γλώσσα για ανταλλαγή νοημάτων: είναι άλλο πράγμα να μετατρέπεις την ενεργητική σύνταξη σε παθητική στο πλαίσιο μιας τυπικής άσκησης και τελείως άλλο το να γνωρίζεις πού να χρησιμοποιήσεις τη μία ή την άλλη. Όταν αυτή η παιδαγωγική μέθοδος εφαρμόζεται – όπως συμβαίνει πολύ συχνά – στην ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας των μαθητών, αυτό δημιουργεί μια ιδιόρρυθμη κατάσταση. Από τη μία πλευρά συμβάλλει πολύ λίγο, αν όχι καθόλου, στην πραγματική ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τη γλώσσα για να παραγάγουν νόημα. Από την άλλη, χάρη στην καθημερινή γραμμή ανάπτυξης του γραμματισμού, αυτό το γεγονός παραμένει κατά το μεγαλύτερο μέρος αόρατο, εξαιτίας του ότι οι ικανότητες τουλάχιστον μερικών μαθητών να χρησιμοποιούν τη γλώσσα αναπτύσσονται στη σωστή κατεύθυνση ούτως ή άλλως. Υπάρχουν, φυσικά, αυτοί των οποίων η φυσική γραμμή ανάπτυξης του γραμματισμού δεν συγκλίνει με την κατεύθυνση που απαιτείται από το παιδαγωγικό πλαίσιο. Για παράδειγμα, δεν είναι ικανοί να απαντούν σε ερωτήσεις κατανόησης ή να γράφουν ικανοποιητικά αναφορές ή δοκίμια. Σε αυτές τις περιπτώσεις η ευθύνη της αποτυχίας μπορεί να επιρρίπτεται στους ίδιους τους μαθητές: στο κάτω κάτω τα υπόλοιπα παιδιά τα καταφέρνουν καλά με την ίδια διδασκαλία, δεν τα καταφέρνουν; Δεν είναι μυστικό ότι τα παιδιά των οποίων η φυσική ανάπτυξη αποκλίνει από τα παιδαγωγικά πρότυπα τυπικά ανήκουν στις μη προνομιούχες τάξεις της κοινωνίας. Η κατασκευή ενός ιδιαίτερου τμήματος της κοινωνίας που είναι επιρρεπές στην αποτυχία παρά την

‘καλή διδασκαλία’ είναι ισχυρός λόγος για να ανησυχούμε με τη διδασκαλία του αναγνωριστικού γραμματισμού στα σχολεία.

Λογικά, οι ιδέες του αναγνωριστικού γραμματισμού απαιτούν μαθητές που δεν είναι πιθανόν να υποβάλλουν ερωτήσεις, που είναι πρόθυμοι να ακολουθήσουν την αυθεντία στο πρόσωπο του δασκάλου οπουδήποτε και αν τους οδηγήσει. Πρέπει να είναι μαθητές που δεν περιμένουν η γνώση της γλώσσας που αποκτούν στο σχολείο να έχει οποιαδήποτε άμεση σχέση με το τι κάνουν με τη γλώσσα στη ζωή τους. Για να χρησιμοποιήσουμε τις περιγραφές του Bernstein, αυτοί οι μαθητές πρέπει να είναι “ευλύγιστοι και προσαρμοστικοί”. Έτσι, ο αναγνωριστικός γραμματισμός θα άνθιζε καλύτερα σε κοινωνίες που είναι αυταρχικές και τις χαρακτηρίζουν τυποποιημένες συμπεριφορές ή τουλάχιστον σε κοινωνίες όπου η φύση της εκπαιδευτικής γνώσης δεν είναι διαπραγματεύσιμη. Πώς γίνεται, λοιπόν, να χρησιμοποιείται ακόμη ο αναγνωριστικός γραμματισμός στις λεγόμενες προοδευτικές κοινωνίες; Υπάρχουν τουλάχιστον τρεις λόγοι για αυτό. Πρώτον, οι προοδευτικές κοινωνίες, παρά τις διακηρύξεις τους, είναι αυταρχικές και κατέχουν κρυφούς μηχανισμούς για τη διατήρηση της δύναμης της εξουσίας. Δεύτερον, το κόστος υλοποίησης του αναγνωριστικού γραμματισμού είναι ουσιαστικά χαμηλό: είναι χαμηλό τόσο με βάση το τι κοστίζει να φαίνεται ότι διδάσκεται ο γραμματισμός όσο και με βάση το ποιος είναι αυτός που υποφέρει από αυτού του είδους τη διδασκαλία. Αυτοί που υποφέρουν περισσότερο, ιδιαίτερα όταν ο αναγνωριστικός γραμματισμός εφαρμόζεται στο πλαίσιο της διδασκαλίας-εκμάθησης της μητρικής γλώσσας, προέρχονται από τις μη προνομιούχες ομάδες της κοινωνίας. Η φωνή τους δεν είναι η φωνή της εξουσίας και δεν εκπροσωπείται στα σχολικά συστήματα. Τέλος, μια εξίσου σημαντική αιτία για τη διαιώνιση του αναγνωριστικού γραμματισμού είναι η ιδεολογία της γλώσσας που διαιωνίζει. Σε ό,τι αφορά τις αντιλήψεις για τη γλώσσα κινούμαστε σε έναν φαύλο κύκλο. Γενικά, λόγω του ότι διδαχθήκαμε στο σχολείο τον αναγνωριστικό γραμματισμό, τείνουμε να παραγνωρίζουμε τη φύση της γλώσσας, αδυνατώντας να αναγνωρίσουμε τον κοινωνικό σημειωτικό χαρακτήρα της. Έτσι, όταν είναι να σχεδιάσουμε προγράμματα σπουδών για τη γλώσσα, δεδομένων των λανθασμένων απόψεών μας για αυτήν, δεν ξαφνιάζει που αυτό που φτιάχνουμε απέχει πολύ από το επιθυμητό αποτέλεσμα. Προσφέρουμε αναγνωριστικό γραμματισμό στα σχολεία, για να ξαναπάρουμε αναγνωριστικό γραμματισμό στο πρόγραμμα σπουδών, για να διαιωνίσουμε τις παρανοήσεις της γλώσσας με το να δι-

δασκόμαστε στο σχολείο τον αναγνωριστικό γραμματισμό! Ο κύκλος αυτός αναπαράγει τον εαυτό του. Θα έπρεπε, ωστόσο, να είναι προφανές ότι, αν ο γραμματισμός λογίζεται ως η ικανότητα να χρησιμοποιούμε τη γλώσσα για να παράγουμε νοήματα, τότε ο αναγνωριστικός γραμματισμός δεν συναντά αυτό τον στόχο. Η ανησυχία σχετικά με τις πρακτικές διδασκαλίας του γραμματισμού στα σχολεία δεν θα έπρεπε να αποδίδεται στο ότι δίνεται προνομιακή θέση στη γλώσσα, όπως λένε μερικοί επιστήμονες. Θα ήταν εγγύτερα στην αλήθεια να την αποδώσουμε στην κοινή άγνοια σχετικά με τη γλώσσα.

3.3 Γραμματισμός και γλωσσική χρήση

Στη συζήτηση για τον αναγνωριστικό γραμματισμό που προηγήθηκε τονίστηκε ότι, αν ο γραμματισμός θεωρηθεί ως γλωσσική σημείωση, τότε η ικανότητα να διαβάζει κανείς και να γράφει, την οποία αναφέρουν τα λεξικά ως την ιδιότητα του να είναι κανείς εγγράμματος, δεν μπορεί να εξισωθεί απλά με την αντιστοίχιση συγκεκριμένων οπτικών σχημάτων με συγκεκριμένους φθόγους, και το να είναι κανείς μορφωμένος δεν μπορεί να είναι συνώνυμο με τη γνώση της κλίσης των ομαλών και των ανώμαλων ρημάτων. Τι περισσότερο χρειάζεται τότε, για να γίνει το διάβασμα και το γράψιμο σημειωτική πράξη, και πώς μπορεί να συμβάλει στο να είναι κανείς μορφωμένος; Για να απαντήσουμε σε αυτές τις ερωτήσεις, ας εστιάσουμε την προσοχή μας σε εκείνη την όψη της γλώσσας που αγνοείται περισσότερο από τον αναγνωριστικό γραμματισμό.

Αυτό που λείπει από τον αναγνωριστικό γραμματισμό είναι ότι δεν ενδιαφέρεται καθόλου για τις διαδικασίες εκείνες που αποτελούν τον κεντρικό πυρήνα της χρήσης της γλώσσας. Όταν αυτές οι διαδικασίες λαμβάνονται υπόψη, το κέντρο βάρους μετατοπίζεται από την αποσπασματική στην πλαισιωμένη γλώσσα. Χρησιμοποιώ τον όρο πλαισιωμένη γλώσσα (*contextualized language*) για να επιστήσω την προσοχή σε δύο τύπους πλαισίου που είναι κεντρικά σε κάθε χρήση της γλώσσας: το ένα είναι το λεκτικό πλαίσιο (*verbal context*) της εν εξελίξει ομιλίας και το άλλο είναι το περιστασιακό πλαίσιο (*situational context*). Έχω ήδη υποστηρίξει (βλ. ενότητα 2.1) ότι ένα σημείο μπορεί να αποκτήσει νόημα μόνο στο πλαίσιο άλλων σημείων και αυτό συμβαίνει πάντα σε κάποιο πλαίσιο κοινωνικής περίπτωσης. Η χρήση της γλώσσας δεν αποτελεί εξαίρεση. Δεν εμφανίζεται αποσπασματικά με τη μορφή λέξεων, φράσεων, προτάσεων διευθετημένων σε λίστες σύμφωνα με κάποιο τυπικό ή σημασιολογικό χαρακτηριστικό.

Εμφανίζεται με τη μορφή κειμένων. Αυτό σημαίνει ότι έχει τόσο την ιδιότητα της κειμενικότητας όσο και την ιδιότητα της δομής. Τα εκφωνήματα που οι ομιλητές παράγουν τυπικά έχουν κάποια συνάφεια με ό,τι έχει ήδη ή πρόκειται να ειπωθεί. Την ίδια στιγμή, ο τρόπος που μια ομιλία εξελίσσεται σαν σύνολο δείχνει ότι οι ομιλητές γνωρίζουν τη σχέση της περιστασης ομιλίας με την ίδια την ομιλία (Halliday & Hasan 1976· 1985). Αυτή η ιδιότητα της διπλής συνάφειας είναι τυπικό χαρακτηριστικό των γλωσσικών πράξεων νοηματοδότησης, ώστε, όταν απουσιάζει, η απουσία του εκλαμβάνεται ως ένδειξη κάποιας παθολογίας. Έτσι, αν ο γραμματισμός είναι μια μορφή σημείωσης που αποτελείται από γλωσσικές πράξεις νοηματοδότησης και οι γλωσσικές πράξεις νοηματοδότησης συνεπάγονται την παραγωγή πλαισιωμένου λόγου, τότε ένα σημαντικό μέρος της ανάπτυξης του γραμματισμού θα έπρεπε να είναι η ανάπτυξη της διαλεκτικής ικανότητας (discursive ability), που είναι η ικανότητα εμπλοκής σε λόγους που παρουσιάζουν αυτή τη διπλή συνάφεια.

Οι επιστήμονες συμφωνούν ότι στα πολύ πρώιμα στάδια ανάπτυξης της γλώσσας τους, η χρήση της γλώσσας από τα παιδιά δεν παρουσιάζει αυτή τη διπλή συνάφεια. Οι ομιλητές δεν γεννιούνται με διαλεκτική ικανότητα. Η εμφάνισή της συνιστά ένα εξελισσόμενο φαινόμενο, που αρχίζει μετά από το πρωτογλωσσικό στάδιο (Halliday 1973· 1975· Bruner 1975· Dore 1977· McTear 1985· Painter 1984). Καθώς το παιδί πλησιάζει στο τέλος της μετάβασης που προαναγγέλλει την είσοδο στη μητρική γλώσσα, η συμβολή της κοινωνικής γλωσσικής εμπειρίας έρχεται να παίξει έναν πιο αποφασιστικό ρόλο (Halliday 1976· Andersen 1986· Painter 1989). Μέσω των διεπιδράσεών τους με άλλους στο περιβάλλον τους, τα παιδιά αναπτύσσουν με φυσικό τρόπο τη διπλή συνάφεια. Μαθαίνουν ότι τα σημεία σχετίζονται με άλλα σημεία και ότι η πράξη σημασιοδότησης σαν σύνολο σχετίζεται με αυτό για το οποίο χρησιμοποιεί κανείς τη σημασιοδότηση. Αυτό δεν σημαίνει ότι τα παιδιά γνωρίζουν συνειδητά το ένα ή το άλλο είδος συνάφειας – σε τι συνίσταται –, απλά σημαίνει ότι ξέρουν πώς να χρησιμοποιούν τη γλώσσα τους με συνάφεια στην πράξη.

Αυτή όμως η θεώρηση ανάπτυξης του γραμματισμού δεν ακυρώνει την ανάγκη για παιδαγωγική του γραμματισμού νοούμενου ως ανάπτυξη διαλεκτικής ικανότητας; Αφού η διαλεκτική ικανότητα αναπτύσσεται 'φυσικά' μέσω της χρήσης της γλώσσας για παραγωγή νοήματος μέσα σε κοινωνικά πλαίσια, είναι επόμενο ότι – με παιδαγωγική ή χωρίς παιδαγωγική – ως ομιλούντα κοινωνικά όντα θα αποκτή-

σουμε αυτή την ικανότητα. Στην πραγματικότητα, ακόμη και τα νήπια έρχονται στο σχολείο ήδη με σημαντικά αναπτυγμένη διαλεκτική ικανότητα. Γιατί χρειαζόμαστε προγράμματα ανάπτυξης του γραμματισμού, προκειμένου να τους διδάξουμε το ίδιο πράγμα; Η απάντηση σε αυτές τις ερωτήσεις υποδηλώνεται στα όσα συζήτησα για τη φυσική, καθημερινή γραμμή ανάπτυξης του γραμματισμού. Ο φυσικά αναπτυγμένος γραμματισμός μελών της κοινωνίας θα είναι κοινωνικοπολιτισμικά προσδιορισμένος: διαφορετικά τμήματα της κοινωνίας θα γίνουν εγγράμματα με διαφορετικούς τρόπους, ανάλογα με το ποια γλωσσική ποικιλία χρησιμοποιούν, γιατί και με ποιον. Ως τρόπος παραγωγής νοήματος, η γλώσσα χαρακτηρίζεται από ποικιλομορφία, ακριβώς επειδή εμπλέκεται τόσο πολύ στη δημιουργία κοινωνικών συνόρων: οι άντρες δεν μιλούν όπως οι γυναίκες, οι νέοι δεν μιλούν όπως οι γέροι, οι κάτοικοι των πόλεων δεν μιλούν όπως οι κάτοικοι της υπαίθρου και, βέβαια, άνθρωποι από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά στρώματα μιλούν διαφορετικά. Επειδή αυτή είναι η κατάσταση, παιδιά από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες έρχονται στο σχολείο μιλώντας διαφορετικά: η ανάπτυξη του γραμματισμού τους θα πάρει διαφορετικές μορφές. Επειδή αυτός ο γραμματισμός είναι το προϊόν της φυσικής γραμμής ανάπτυξης, η φωνή τους θα είναι η φωνή των ομάδων τους, των γλωσσικών συντρόφων τους (Firth 1957).

3.3.1 Η γλώσσα ως κοινωνική δράση και ως γλωσσική ποικιλία

Στην τυπική γλωσσολογία οι διαφορές στην ομιλία έχουν αντιμετωπιστεί απλώς ως διαφορές στην έκφραση (Labov 1972· Trudgill 1978). Έτσι, τα μέλη μιας κοινωνίας λέγεται ότι μιλούν διαφορετικές κοινωνικές διαλέκτους με διαφορετικές προφορές. Αυτή είναι μια περιοριστική άποψη του τι σημαίνει 'μιλώ διαφορετικά', καθώς υπάρχουν άλλες μορφές ποικιλίας που εμπλέκουν νοήματα, όχι μόνο έκφραση. Ας δούμε πρώτα την έννοια διαφοροποίησης ως προς το γλωσσικό επίπεδο ύφους (register variation) (Haliday, McIntosh-Strevens 1964), ή ποικιλία ομιλίας (speech variety) (Hymes 1972). Αυτή η διαφορά έχει να κάνει με το γεγονός ότι οι άνθρωποι μιλούν διαφορετικά για το ίδιο πράγμα ανάλογα με το σε ποιον μιλούν, στο πλαίσιο ποιας κοινωνικής δραστηριότητας, και ανάλογα με το πώς οργανώνεται η διεπίδρασή τους με τους άλλους. Ας πάρουμε για παράδειγμα ομιλία για τον κύκλο του νερού. Ένας δάσκαλος που παρουσιάζει πληροφορίες σχετικά με τον κύκλο του νερού σε εννιάχρονα παιδιά θα μιλήσει διαφορετικά από κάποιον που απευθύνεται σε γυμνασιακή τάξη εκτελώντας

την ίδια δραστηριότητα και, σε σύγκριση με αυτούς τους δύο, ένας άλλος δάσκαλος που κάνει το ίδιο σε φοιτητές πανεπιστημίου θα μιλήσει και πάλι διαφορετικά. Επίσης, οι ίδιοι οι δάσκαλοι θα μιλήσουν διαφορετικά στους ίδιους μαθητές, ανάλογα με το αν παρουσιάζουν πληροφορίες ή αν επαναλαμβάνουν ήδη παρουσιασμένες πληροφορίες. Για παράδειγμα, ένα μάθημα παρουσίασης είναι πιθανό να είναι κατά το μεγαλύτερο μέρος του μονόλογος, ενώ, συγκριτικά, η επανάληψη τείνει να γίνεται με διάλογο. Ας σκεφτούμε και έναν άλλο παράγοντα διαφοροποίησης. Ας υποθέσουμε ότι έχουμε ένα κεφάλαιο σε ένα βιβλίο που παρουσιάζει πληροφορίες σχετικά με τον κύκλο του νερού. Θα μπορούσαμε να το σκεφτούμε ως το γραπτό αντίστοιχο του μαθήματος προφορικής παρουσίασης. Εδώ πάλι θα διαπιστώσουμε ότι το μάθημα γραπτής παρουσίασης – το κεφάλαιο του βιβλίου – θα διαφέρει, ανάλογα με την ομάδα μαθητών στην οποία απευθύνεται, όπως ο Cross (1991) έχει καταδείξει. Έτσι, έχοντας το ίδιο αντικείμενο, οι δάσκαλοι θα μιλήσουν διαφορετικά ανάλογα με τη δραστηριότητα που διεκπεραιώνεται: πρόκειται για παρουσίαση ή επανάληψη, απευθύνονται σε μικρούς μαθητές ή σε φοιτητές, και αν η δραστηριότητα διεξάγεται προφορικά ή γραπτά, έχουμε να κάνουμε με μάθημα παρουσίασης πληροφοριών ή με κεφάλαιο σε βιβλίο που κάνει το ίδιο πράγμα. Έτσι, η διαφοροποίηση ως προς το επίπεδο ύψους καθορίζεται από τη διαφοροποίηση της κοινωνικής δραστηριότητας, των σχέσεων των συνομιλητών και από τη διαφοροποίηση του ελέγχου στην εξέλιξη της διεπίδρασης. Αυτοί οι παράγοντες του επικοινωνιακού πλαισίου έχουν να κάνουν τόσο με την εν γένει δομή της διεπίδρασης όσο και με τα νοήματα και με τα λεξικογραμματικά στοιχεία που θα εμφανιστούν στα κείμενα. Η δομή ενός μαθήματος παρουσίασης θα είναι διαφορετική από τη δομή ενός μαθήματος επανάληψης. Η δομή ενός μαθήματος παρουσίασης σε φοιτητές πανεπιστημίου θα είναι διαφορετική από τη δομή ενός μαθήματος σε μαθητές γυμνασίου, και ένα μάθημα προφορικής παρουσίασης θα έχει διαφορετική δομή από αυτή που θα είχε αν παρουσιαζόταν ως κεφάλαιο ενός βιβλίου. Οι μορφές του λόγου, δηλαδή τα νοήματα και οι διατυπώσεις που χρησιμοποιούμε για να τα εκφράσουμε, διαφέρουν λοιπόν από τη μία κοινωνική διαδικασία στη άλλη, και η διπλή συνάφεια για την οποία είπα ότι είναι αυτό που ορίζει με καθοριστικό τρόπο τη διαλεκτική ικανότητα έλκει την καταγωγή της από αυτή τη σχέση ανάμεσα στο κοινωνικό πλαίσιο και στα γλωσσικά νοήματα που σχετίζονται με αυτό (Halliday & Hasan 1976· 1985· Hasan 1995α).

Ένα πολύ σημαντικό γεγονός που πρέπει να αναγνωρίσουμε σχετικά με τη διαφοροποίηση ως προς το γλωσσικό επίπεδο ύφους είναι ότι δεν έχουν όλα τα μέλη μιας κοινωνίας τη δυνατότητα να εμπλακούν σε όλες τις μορφές κοινωνικής δραστηριότητας. Οι περιορισμοί που τίθενται σε αυτή τη δυνατότητα είναι εξ ολοκλήρου κοινωνικοί, μολονότι μερικές φορές παρουσιάζονται ως 'φυσικοί'. Ας πάρουμε για παράδειγμα τη μαγειρική: στο Πακιστάν μόνο οι γυναίκες καταπιάνονται με αυτή τη δραστηριότητα, εκτός αν εξασκείται ως επαγγελματική δραστηριότητα που είναι αμειβόμενη, οπότε εκτελείται από άνδρες. Το τάισμα, το πλύσιμο και το ντύσιμο των παιδιών, η καθαριότητα και οι καθημερινές δουλειές του σπιτιού είναι χαρακτηριστικά γυναικείες δραστηριότητες, είτε τις κάνουν με αμοιβή είτε ως οικοδόσποινες. Επαγγέλματα όπως οδηγοί ταξί, τρένων, άλλων οχημάτων ή μηχανικοί, υπάλληλοι στο υγραέριο κτλ. είναι ανδρικές δραστηριότητες. Παιχνίδια όπως το σκάκι, το μπριτζ κτλ. είναι δραστηριότητες για άνδρες που ανήκουν στην ανώτερη βαθμίδα της μεσαίας τάξης. Μόνο γυναίκες της πιο υψηλής κοινωνικής τάξης επιτρέπεται να ασχολούνται με αυτές τις δραστηριότητες. Παρομοίως, ορισμένες σχέσεις επιτρέπονται σε κάποιους αλλά όχι σε άλλους. Στο ινδοπακιστανικό τμήμα της ασιατικής ηπείρου οι σχέσεις μεταξύ ανδρών και γυναικών νοούνται με όρους συγγένειας. Μια γυναίκα είναι σύζυγος κάποιου, μητέρα, κόρη, νύφη, αδερφή κτλ. Μέχρι αρκετά πρόσφατα, το να είναι απλώς 'καλοί φίλοι' δεν αναγνωριζόταν ως νόμιμη σχέση μεταξύ άντρα και γυναίκας. Όλα αυτά σημαίνουν ότι τα γλωσσικά επίπεδα ύφους που είναι διαδεδομένα συνολικά σε μια κοινωνία δεν είναι 'διαθέσιμα' σε κάθε ομιλήτη αυτής της κοινωνίας, γιατί οι άνθρωποι εμπλέκονται σε διαφορετικές κοινωνικές διαδικασίες, ανάλογα με τη 'θέση' τους στην κοινωνία. Στην πραγματικότητα, αυτό καθορίζεται εν μέρει από το πώς αναγνωρίζεται η θέση του στην κοινωνία. (Προσπαθήστε να μιλήσετε για τον προϋπολογισμό χωρίς να 'είστε' υπουργός οικονομικών ή να είστε υπουργός οικονομικών χωρίς να είστε σε θέση να μιλήσετε για τον προϋπολογισμό!) Η διαφοροποίηση ως προς τα γλωσσικά επίπεδα ύφους πρέπει να ιδωθεί από δύο οπτικές: πρώτον, η χρήση της γλώσσας διαφοροποιείται ανάλογα με τη διαφοροποίηση των κοινωνικών διαδικασιών και, δεύτερον, δεν έχουν όλοι οι ομιλητές τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε όλες τις κοινωνικές διαδικασίες. Συνεπώς, οι μαθητές θα έρθουν στο σχολείο με διαφορετικές διαλεκτικές ικανότητες, με διαφορετική εμπειρία χρήσης των γλωσσικών επιπέδων ύφους, απλά και μόνο εξαιτίας της δια-

φοράς της κοινωνικής τους θέσης. Μιλώντας με τη 'φωνή της γλωσσικής τους κοινότητας', θα παραπέμπουν όχι μόνο στην προφορά και στην κοινωνική διάλεκτο, αλλά επίσης στο ρεπερτόριο των γλωσσικών επιπέδων ύφους – για τι πράγμα χρησιμοποιούν οι άνθρωποι τη γλώσσα, σε τι κοινωνικές διαδικασίες εμπλέκονται.

3.3.2 Σημασιολογική διαφοροποίηση και φυσική ανάπτυξη του γραμματισμού

Αυτό μας πηγαίνει στο επόμενο είδος γλωσσικής διαφοροποίησης που εμπλέκει το νόημα. Είναι αλήθεια ότι η δυνατότητα εμπλοκής σε κοινωνικές διαδικασίες δεν είναι η ίδια για όλες τις κοινωνικές ομάδες, αλλά βέβαια οι ομάδες δεν διαφέρουν κατά τρόπο απόλυτο ως προς αυτό. Θα υπάρχουν ασφαλώς κάποιες κοινωνικές διαδικασίες που θα είναι κοινές σε ευρύτερα τμήματα της κοινωνίας. Π.χ. οι περισσότεροι άνθρωποι θα έχουν την εμπειρία της συζήτησης με τους γείτονες, του να λένε αστεία και ιστορίες σε φίλους και συγγενείς, και οι περισσότερες μητέρες θα επιχειρήσουν να ελέγξουν τη συμπεριφορά των παιδιών τους ή να τους δώσουν πληροφορίες για τον κόσμο κ.ο.κ. Όμως, ενώ οι περισσότεροι άνθρωποι μπορεί να κάνουν το ίδιο πράγμα, οι τρόποι που παράγουν νοήματα καθώς διεκπεραιώνουν αυτές τις δραστηριότητες μπορεί να είναι σημαντικά διαφορετικοί. Οι ομιλητές προσανατολίζονται σε διαφορετικούς τρόπους ομιλίας και νοηματοδότησης ανάλογα με τις υλικές συνθήκες της κοινωνικής τους ύπαρξης. Αυτό τον προσανατολισμό προς το νόημα ο Bernstein (1986· 1987· 1990) τον χαρακτήρισε προσανατολισμό ως προς τον κώδικα. Σύμφωνα με τον Bernstein, οι προσανατολισμοί ως προς τον κώδικα των κυρίαρχων τάξεων σε μια κοινωνία είναι σημαντικά διαφορετικοί από αυτούς των κυριαρχούμενων. Η κοινωνιογλωσσική μου έρευνα έδειξε ότι οι μητέρες των κυρίαρχων τάξεων διέφεραν από τις μητέρες των υποτελών τάξεων τόσο ως προς τον τρόπο που ελέγχουν τα παιδιά τους όσο και προς τον τρόπο που τους δίνουν οδηγίες. Ως εκ τούτου, υφίσταται σημαντική σημασιολογική διαφοροποίηση μεταξύ των κοινωνικών στρωμάτων· διαφορετικά τμήματα της κοινωνίας αναπτύσσουν διαφορετικές προδιαθέσεις νοηματοδότησης, διαφορετικές ιδεολογικές στάσεις, έτσι στο πλαίσιο της ίδιας κοινωνικής διαδικασίας θα τείνουν να λένε και να εννοούν διαφορετικά πράγματα. (Hasan 1989· 1991· 1992α· 1992β· Hasan & Cloran 1990).

Είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε αυτή τη μορφή γλωσσικής διαφοροποίησης, καθώς μας επιτρέπει να εκτιμήσουμε την πολυπλοκότητα της ομιλίας στο εσωτερικότη της ίδιας γλωσσικής κοινότητας:

από τη μία πλευρά, κοινωνικές ομάδες διακρίνονται μεταξύ τους με το να κατέχουν διαφορετικά ρεπερτόρια γλωσσικών επιπέδων ύφους, επειδή εμπλέκονται σε διαφορετικές κοινωνικές διαδικασίες, και, από την άλλη, όπου εμπλέκονται στην 'ίδια' κοινωνική διαδικασία, η διαφορά στις ιδεολογικές τους στάσεις αρκεί για να διατηρείται η διάκριση ανάμεσα στις γλωσσικές τους πρακτικές. Η φωνή της γλωσσικής ομάδας που φέρνουν οι μαθητές στο σχολείο θα αντιπροσωπεύει, έτσι, την εμπειρία τους για την προφορά, τις διαλέκτους, τα γλωσσικά επίπεδα ύφους, ιδωμένα με τα μάτια μιας ιδεολογίας που είναι χαρακτηριστική της κοινωνικής τους θέσης. Αυτό σημαίνει ότι οι συνθήκες ύπαρξης, δράσης και ομιλίας σε μια κοινότητα αντιπροσωπεύονται στην τάξη μέσα από το προφίλ των μαθητών. Υποστηρίζω ότι όλες αυτές οι όψεις κοινωνιογλωσσικής διαφοροποίησης αφορούν ποικιλοτρόπως τις συζητήσεις για τον γραμματισμό. Πρέπει να έχει πρωταρχικό ενδιαφέρον για τους δασκάλους της γλώσσας το γεγονός ότι μέσα σε ένα και το αυτό κείμενο, σε μία και μόνη ανταλλαγή νοήματος, μπορεί να συνδυάζονται διάφορα επίπεδα διαφοροποίησης που εμφανίζονται μέσα στην κοινωνία, όπως η διάλεκτος και η προφορά, το γλωσσικό επίπεδο ύφους και η ιδεολογική οπτική που οδηγεί σε σημασιολογική διαφοροποίηση.

3.4 Γραμματισμός δράσης

Αν ό,τι λέω για τις γλωσσικές εμπειρίες των μαθητών είναι σωστό, τότε η διαλεκτική ικανότητα είναι μια πολύπλοκη έννοια. Δεν είναι κάτι που οι άνθρωποι απλά το έχουν ή δεν το έχουν. Μπορεί να 'έχουν' διάφορους βαθμούς και διάφορες μορφές διαλεκτικών ικανοτήτων. Είναι αλήθεια ότι, χάρη στη φυσική γραμμή ανάπτυξης του γραμματισμού, οι μαθητές θα έρθουν στο σχολείο με ορισμένες διαλεκτικές ικανότητες, και είναι επίσης αλήθεια ότι, ακόμη και αν δεν έχουν διδαχθεί τον γραμματισμό στο σχολείο, θα αναπτύξουν κάποια διαλεκτική ικανότητα. Δεν είναι αυτό το ζήτημα. Το ζήτημα είναι κατά πόσο όλοι αυτοί θα έρθουν στο σχολείο έχοντας το είδος της διαλεκτικής ικανότητας που θα τους επιτρέψει να εμπλακούν στην εκπαιδευτική διαδικασία με ίση ευκολία. Νομίζω ότι εδώ πρέπει να γίνουν συναφώς τρεις παρατηρήσεις. Πρώτον, το εξωτικό, εξειδικευμένο πλαίσιο της εκπαίδευσης είναι κατά κάποιον τρόπο μακριά από το πλαίσιο της καθημερινής ζωής, έτσι που είναι μάλλον αμφίβολο αν η ικανότητα εμπλοκής στον λόγο της εκπαίδευσης θα μπορούσε να αναπτυχθεί φυσικά, χωρίς εμπειρία των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Δεύτερον, ενώ

είναι αλήθεια ότι το εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι ένα εξειδικευμένο πλαίσιο για τα πιο πολλά μέλη μιας κοινωνίας, διαφορετικές κοινωνικές τάξεις τοποθετούνται διαφορετικά σε σχέση με αυτό. Τα μέλη των κυρίαρχων τάξεων εμπλέκονται πιο συχνά από όσο τα μέλη των κυριαρχούμενων τάξεων σε πρακτικές ομιλίας και νοήματος, οι οποίες ως προς τις διαλεκτικές τους ιδιότητες είναι πιο κοντά στον λόγο της εκπαίδευσης. Ο καλύτερος τρόπος για να εκφράσει κάποιος τη φύση αυτής της εγγύτητας είναι να πει ότι υπάρχει μια ιδεολογική συμφωνία μεταξύ αυτών των δύο. Για να αναφερθώ ξανά στις κοινωνιο-γλωσσικές μου έρευνες, φαίνεται ότι, ανεξάρτητα από το ποιοι είναι οι μαθητές τους, ο σχολικός λόγος των δασκάλων ιδεολογικά τείνει να είναι σημαντικά εγγύτερα στον λόγο των μητέρων από τις μεσαίες τάξεις (Hasan 1987· 1988): έχουν παραπλήσια άποψη για το τι σημαίνει να μαθαίνεις, τι μετράει ως γνώση και πώς θα έπρεπε να 'παράγεται' η γνώση. Και τέλος, για να επιστρέψουμε στο σχολικό πλαίσιο, όσο δεν εγκαταλείπουμε το εκπαιδευτικό σύστημα και όσο διατηρούμε το ιδεώδες της εξισωτικής εκπαίδευσης, θα υπάρχει ανάγκη να διδάσκουμε τον γραμματισμό στη λογική της ανάπτυξης των διαλεκτικών ικανοτήτων των μαθητών οι οποίες σχετίζονται με τα γλωσσικά επίπεδα ύφους της εκπαίδευσης, αφού αυτό αποτελεί αναγκαία συνθήκη για να 'έχει κανείς μόρφωση', για να αρχίσει να γνωρίζει τη γνώση! Στην πραγματικότητα, θα ήταν δύσκολο να κάνουμε διάκριση ανάμεσα στη γνώση που έχουν οι μαθητές ενός επιστημονικού κλάδου και στη διαλεκτική τους ικανότητα να ακούν και να διαβάζουν, να μιλούν και να γράφουν τα κείμενα αυτού του κλάδου. Οι επιστημονικοί κλάδοι είναι στο κάτω κάτω σε μεγάλο βαθμό ένας αστερισμός συγκεκριμένων τύπων λόγου, και, τελικά, αυτό που μετράει ως γνώση ενός κλάδου είναι η ικανότητα να συμμετέχεις με επιτυχία στους λόγους αυτού του κλάδου. Επιστρέφοντας εν συντομία στο ζήτημα της γραφής και της ανάγνωσης, στον βαθμό που οι πρακτικές της εκπαίδευσης κάνουν χρήση της γραφής και ανάγνωσης, στον ίδιο βαθμό ένα ουσιώδες χαρακτηριστικό του να είναι κανείς μορφωμένος θα ήταν η ικανότητα να χρησιμοποιεί τη γραφή και την ανάγνωση, για να συμμετέχει στις πρακτικές της γνώσης. Και στον βαθμό που συγκεκριμένες πλευρές της δημιουργίας και διατήρησης της γνώσης εξαρτώνται από την ανακάλυψη της γραφής, στον ίδιο βαθμό το να είναι κανείς μορφωμένος συνεπάγεται να είναι ικανός να διαβάζει και να γράφει. Έτσι, μπορούμε να αρχίσουμε να διακρίνουμε μια βαθύτερη αλήθεια στην αντιπαραβολή που κάνουν τα λεξικά των εγγράμματος και εκ-

παιδευμένος και στην ερμηνεία του η κατάσταση του να είναι κανείς εγγράμματος ως η ικανότητα να διαβάζει κανείς και να γράφει, να έχει εκπαίδευση.

Τώρα τα εκπαιδευτικά συστήματα, όπως και τα λεξικά, έχουν επίσης αναγνωρίσει τη στενή σχέση μεταξύ της ανάπτυξης της διαλεκτικής ικανότητας και του να είναι κανείς εκπαιδευμένος. Αυτό μπορεί να διαπιστωθεί από το γεγονός ότι μετά τον αναγνωριστικό γραμματισμό το αμέσως επόμενο βήμα στα σχολεία τείνει να είναι να διδάσκονται οι μαθητές "γραφή συνεχούς κειμένου", κατανόηση και σύνθεση, αυτοέκφραση, δημιουργικό γράψιμο και τα παρόμοια. Οποιοσδήποτε επιφυλάξεις και αν έχουμε σχετικά με αυτές τις προσεγγίσεις, το γεγονός ότι αυτές οι παιδαγωγικές υπάρχουν και ανέκαθεν υπήρχαν είναι ένας τρόπος αναγνώρισης του ότι ο σκοπός του γραμματισμού πρέπει να εκτείνεται πέρα από την κατοχή καταλόγων λέξεων και κλιτικών παραδειγμάτων. Πρέπει να πάει πέρα από το στάδιο του αναγνωριστικού γραμματισμού, στην ανάπτυξη της ικανότητας χρήσης της γλώσσας για την ανταλλαγή νοημάτων. Εμπνευσμένες από τη γλωσσολογία, τις τελευταίες δεκαετίες έκαναν την εμφάνισή τους διάφορες νέες προσεγγίσεις για τη διδασκαλία του γραμματισμού ως διαλεκτικής ικανότητας. Θα αναφέρω εδώ μια τέτοια παιδαγωγική προσέγγιση, που αναπτύχθηκε υπό την καθοδήγηση του συναδέλφου μου J. R. Martin (1985· 1986· 1989· 1992), η οποία έχει γνωρίσει μεγάλη διάδοση στην εκπαιδευτική γλωσσολογία στην Αυστραλία. Γνωστή ως παιδαγωγική με βάση τα κειμενικά είδη (genre-based pedagogy), αυτή η προσέγγιση ενδιαφέρεται έντονα για ζητήματα διδασκαλίας του γραμματισμού, όπως δείχνουν πολλά από τα αντιπροσωπευτικά της κείμενα (Painter & Martin 1986· Martin-Christie & Rothery 1987· Christie 1988· 1991· Rothery 1989 κτλ.). Από τα διάφορα προγράμματα που υπάρχουν για τη διδασκαλία του γραμματισμού ως διαλεκτικής ικανότητας, η παιδαγωγική με βάση τα κειμενικά είδη είναι ίσως η μόνη που διατυπώνει τις υποθέσεις και τα επιχειρήματά της με τη μεγαλύτερη σαφήνεια. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, ο σκοπός της εκπαίδευσης θα έπρεπε να είναι να παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές για να αναπτύξουν τις διαλεκτικές τους ικανότητες στους τομείς ακριβώς που είναι ουσιαστικοί για την εκπαίδευσή τους. Οι μαθητές πρέπει να εκπαιδευτούν για να συμμετέχουν με επιτυχία στα εκπαιδευτικά κειμενικά είδη, λόγω των συνεπειών που έχει η εκπαίδευση για τις ευκαιρίες ζωής σε μια κοινωνία. Συγκρινόμενη με την παραδοσιακή προσέγγιση για δημιουργική γραφή, π.χ., ή για αυ-

τοέκφραση, η παιδαγωγική με βάση τα κειμενικά είδη διαφέρει σημαντικά ως προς τα επιχειρήματα και τη μεθοδολογία της, κυρίως επειδή θεωρεί τη γλώσσα ως κοινωνική σημειωτική. Αν μιλήσω, όμως, γενικά για παιδαγωγικές που ενδιαφέρονται για την ανάπτυξη διαλεκτικών ικανοτήτων, τότε αυτές οι παιδαγωγικές ανήκουν στην ίδια ομάδα. Καθεμιά σκοπεύει να καταστήσει ικανούς τους μαθητές να κάνουν κάτι με τη γλώσσα τους, και με αυτή την έννοια είναι όλες προσανατολισμένες στη δράση. Θα χρησιμοποιήσω τον όρο γραμματισμός δράσης (action literacy) για να αναφερθώ σε όλο αυτό το φάσμα παιδαγωγικής του γραμματισμού. Ο γραμματισμός δράσης εκτείνεται από τις πιο παραδοσιακές πρακτικές, που αποσκοπούσαν να κάνουν τους μαθητές ικανούς να παράγουν συνεκτικά γραπτά, ως τις πιο γλωσσολογικά ενημερωμένες κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις, από τις οποίες η παιδαγωγική με βάση τα κειμενικά είδη είναι το καλύτερο παράδειγμα. Ας εξετάσουμε λοιπόν τι είδους παιδαγωγικές πρακτικές συνδέονται με την επίτευξη αυτού του σκοπού.

Φυσικά, η απάντηση εξαρτάται από το πώς νοείται η διαλεκτική ικανότητα. Αν νοείται απλά ως η ικανότητα να κατανοούνται και να μεταδίδονται οι σκέψεις και τα συναισθήματα κάποιου, να διαβάζει κανείς και να παράγει συνεκτικά γραπτά, τότε στο πλαίσιο αυτής της μάλλον απλουστευτικής οπτικής οι δάσκαλοι θα μπορούσαν να επιστήσουν την προσοχή σε ακατάλληλες εκφράσεις, να σχολιάζουν κάποια σημεία των γραπτών των μαθητών ως καλά ή κακά, αν το γραπτό ήταν αποτελεσματικό κτλ. Στρέφοντας την προσοχή σε συγκεκριμένες γλωσσικές δομές μπορούν να διδάξουν πώς πρέπει να συνδυαστούν οι προτάσεις, ποια διατύπωση πάει καλύτερα με μια άλλη, τι 'λένε' συγκεκριμένα κομμάτια του γραπτού κτλ. Στους μαθητές μπορεί να ανατεθούν εργασίες όπως το να γράψουν μια ιστορία, να κάνουν περίληψη ενός δεδομένου κειμένου, να απαντήσουν σε ερωτήσεις που απαιτούν την κατανόηση κάποιων σημείων από προεπιλεγμένο γραπτό υλικό, να εκθέσουν τις απόψεις για κάποια κατάσταση ή κάποια άλλη. Όσο για την κατάρτιση του δασκάλου, η διδασκαλία αυτή θα μπορούσε να γίνει σε μια *ad hoc* βάση, χωρίς καμία επίγνωση για το ποιοι κοινωνικοί παράγοντες είναι κρίσιμοι στην παραγωγή του λόγου και για το τι ρόλο παίζουν οι δομές της γλώσσας στην κατασκευή αυτών των κοινωνικά προκαλούμενων νοημάτων.

Στην άλλη άκρη αυτού του φάσματος των παιδαγωγικών γραμματισμού – δηλαδή στην περίπτωση της παιδαγωγικής με βάση τα κειμενικά είδη – η διαλεκτική ικανότητα νοείται ως κατοχή και έλεγχος των

εκπαιδευτικών κειμενικών ειδών. Έτσι, σε αυτή την παιδαγωγική οι δάσκαλοι πρέπει να προσπαθούν να κάνουν τους μαθητές να παράγουν τα είδη των γραπτών που ανήκουν στα διάφορα εκπαιδευτικά κειμενικά είδη. Και για να επιτύχουν αυτό τον στόχο, θα πρέπει και οι ίδιοι να γνωρίζουν τις συγκεκριμένες ιδιότητες αυτών των κειμενικών ειδών. Θα πρέπει να γνωρίζουν τι είναι αυτό που κάνει το προφορικό επιστημονικό κείμενο (Lemke 1990) να διαφέρει από το γραπτό επιστημονικό κείμενο (Halliday & Martin 1993), και αυτό με τη σειρά του από το γραπτό ιστορικό κείμενο (Eggins, Wignell & Martin 1993), και αυτό, πάλι, από ένα γραπτό κείμενο για τη λογοτεχνία. Η συμμετοχή σε έναν επιστημονικό κλάδο απαιτεί διαλεκτικές ικανότητες που διαφέρουν σε κάποιο βαθμό από τον ένα κλάδο στον άλλο. Αφού η οργανωτική δομή είναι καθοριστική για τη διάκριση των κειμενικών ειδών μεταξύ τους (Martin 1985· 1989), οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν πώς είναι δομημένα τα κείμενα που ανήκουν στα είδη που στοχεύουν να μάθουν. Ένας σημαντικός σκοπός της διδασκαλίας πρέπει να είναι να αναπτύξει στους μαθητές ακριβώς αυτή την ικανότητα να παράγουν καλοσχηματισμένα κείμενα που ανήκουν σε αυτά τα είδη. Είναι επόμενο ότι οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίζουν ποια στάδια χαρακτηρίζουν τα διάφορα είδη που οι ίδιοι στοχεύουν, ποια είναι η αλληλουχία αυτών των σταδίων κτλ. Μια δεύτερη άμεσα σχετιζόμενη πλευρά του ελέγχου της παραγωγής καλοσχηματισμένων κειμένων είναι να γνωρίζουν ποιες είναι οι λεξικογραμματικές δομές που τυπικά απαντούν σε αυτά τα διάφορα στάδια. Σύμφωνα με την παιδαγωγική των κειμενικών ειδών, η δουλειά των δασκάλων είναι να κάνουν αυτά τα χαρακτηριστικά των κειμενικών ειδών που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση προσιτά στους μαθητές. Με την επικέντρωση της διδασκαλίας σε αυτά και σε παρόμοια ζητήματα, οι δάσκαλοι θα μπορέσουν να αναπτύξουν παράπέρα την επίγνωση των μαθητών ως προς το τι είναι αναφορά και τι είναι περιγραφή, πώς οι οδηγίες για τη διεξαγωγή ενός πειράματος διαφέρουν από ένα δοκίμιο για τα αρνητικά του ρατσισμού κτλ.

Τι μπορεί να περιμένουμε να μάθουν οι μαθητές με τις παιδαγωγικές δράσης; Είναι σαφές ότι όσο περισσότερο ενήμεροι είναι οι δάσκαλοι σχετικά με τις θεωρητικές προϋποθέσεις παραγωγής κειμένων, τόσο πιο αποτελεσματική θα είναι η παρέμβασή τους για την ανάπτυξη της διαλεκτικής ικανότητας των μαθητών. Έτσι, για παράδειγμα, με την παιδαγωγική των κειμενικών ειδών, οι μαθητές θα μάθουν να παράγουν τις μορφές γλώσσας που απαιτείται από αυτούς για να επιτύχουν στο εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι, είναι πιθανό ότι

τουλάχιστον ένα μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών θα καταφέρουν να αποκτήσουν τους εκπαιδευτικούς τους τίτλους και ότι θα ήταν λογικό να αναμένουμε ότι η εμπειρία από τη συμμετοχή σε αυτό το είδος παιδαγωγικού γραμματισμού θα τους καθιστούσε επίσης ικανούς να χρησιμοποιούν τη γλώσσα τους με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και σε άλλες κοινωνικές δραστηριότητες, εκτός από αυτές που προσιδιάζουν στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Είναι φανερό, λοιπόν, ότι η παιδαγωγική του γραμματισμού δράσης στην καλύτερή του περίπτωση είναι σε πλεονεκτικότερη θέση έναντι του αναγνωριστικού γραμματισμού. Η μάθηση και η δράση των μαθητών δεν θα διαχωρίζονται η μία από την άλλη, κάτι που κάνει τον αναγνωριστικό γραμματισμό τόσο αναποτελεσματικό σε πραγματικές περιστάσεις της ζωής. Είναι σημαντικό να σημειωθεί, όμως, ότι, προκειμένου να επιτύχουν τους σκοπούς του γραμματισμού δράσης, οι μαθητές θα πρέπει να έχουν εσωτερικεύσει το είδος των γνώσεων που αποτελούν το περιεχόμενο του αναγνωριστικού γραμματισμού: θα πρέπει να μπορούν να αναγνωρίζουν τις σχέσεις ανάμεσα στη γραπτή και στην προφορική μορφή των λέξεων και θα πρέπει να γνωρίζουν τη λεξικογραμματική. Υφίσταται, όμως, μια ουσιαστική διαφορά. Στον γραμματισμό δράσης όλη αυτή η μάθηση θα συνδυαστεί με κάποια πράξη νοηματοδότησης.

Τι μαθαίνουν οι μαθητές στο βαθύτερο επίπεδο μάθησης από τις διδακτικές πρακτικές που σχετίζονται με τον γραμματισμό δράσης; Πριν απαντήσω σε αυτό το ερώτημα, να επαναλάβω ότι υπάρχει πάρα πολύ μεγάλη διαφορά ανάμεσα στις πρόσφατες γλωσσολογικά ενημερωμένες προσεγγίσεις, όπως η παιδαγωγική με βάση τα κειμενικά είδη, και στις παραδοσιακές, που διδάσκουν την ανάγνωση και τη γραφή συνεκτικών πεζών κειμένων, με έμφαση στην κατανόηση και στη σύνθεση ή στην ανάπτυξη δημιουργικών αισθητικών ευαισθησιών. Αυτή η διαφορά είναι εμφανής στον τρόπο με τον οποίο οι δύο τύποι προσεγγίσεων αντιλαμβάνονται τα παιδαγωγικά βήματα. Στην παιδαγωγική των κειμενικών ειδών αυτά τα βήματα είναι σαφώς καθορισμένα στη βάση της συνειδητής κατανόησης των κειμενικών ειδών που πρόκειται να διδαχθούν και της γλώσσας ως σημασιακού δυναμικού. Αυτή η κατανόηση είναι με τη σειρά της βασισμένη στη γλωσσολογική ανάλυση των κειμενικών ειδών που είναι προσφιλή στο εκπαιδευτικό σύστημα. Στην παραδοσιακή διδασκαλία της ανάγνωσης και γραφής συνεκτικού πεζού κειμένου κτλ. βασίζεται κανείς στη διαισθητική κατανόηση. Είναι αποδεκτό χωρίς συζήτηση ότι οι δάσκαλοι είναι σε θέση να διδάσκουν γραφή και ανάγνωση, επειδή οι ίδιοι ξέρουν να γράφουν

και να διαβάζουν. Όμως, η σιωπηρή αυτή παραδοχή είναι εσφαλμένη. Στο κάτω κάτω, δεν είναι όλοι οι φυσικοί ομιλητές μιας γλώσσας και ικανοί δάσκαλοι αυτής της γλώσσας. Υπάρχουν, λοιπόν, μερικές πολύ σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο άκρων του φάσματος, που ταξινομούνται μαζί εδώ με βάση το ότι και τα δύο ασχολούνται με την παραγωγή κειμένων και όχι με σπαράγματα γλώσσας.

Αφού πρωταρχικός στόχος του γραμματισμού δράσης είναι να διδάξει στους μαθητές πώς να κάνουν συγκεκριμένα πράγματα με τη γλώσσα τους, χρησιμοποιώντας γλωσσικούς τρόπους με τους οποίους αυτά τα πράγματα γίνονται στο πολιτισμικό τους περιβάλλον, αυτό αναγκαστικά προϋποθέτει τη χρήση υπαρκτών μοντέλων λόγου. Οι μαθητές διδάσκονται τα σταθερά χαρακτηριστικά ορισμένων επιλεγμένων όψεων χρήσης της γλώσσας – πώς να δομούν τον λόγο, πώς να χρησιμοποιούν τα λεξικογραμματικά μέσα – και η δουλειά τους είναι να παράγουν κείμενα των οποίων τα κρίσιμα χαρακτηριστικά ταιριάζουν με αυτά των εγκεκριμένων μοντέλων. Πράγματι, έτσι οι μαθητές εκπαιδεύονται στο σχολείο να αναπαράγουν τα επιλεγμένα μοντέλα λόγου, και σε αυτή τη βάση ορισμένες μορφές του γραμματισμού δράσης έχουν επικριθεί για υποστήριξη της κοινωνικής αναπαραγωγής (Luke 1996). Αυτές οι κριτικές υποστηρίζουν ότι εκεί που καταλήγει ο γραμματισμός δράσης είναι να διδάσκονται οι μαθητές να συνεχίσουν να κάνουν ακριβώς ό,τι (κάποιοι) άλλοι έχουν κάνει στην κοινωνία τους, αναπαράγοντας έτσι τις κοινωνικές σχέσεις. Τα ζητήματα σε αυτή τη διαμάχη είναι σύνθετα, και τα περιθώρια αυτού του κεφαλαίου δεν επιτρέπουν συζήτηση όλων των πλευρών αυτής της κριτικής. Ας μου επιτραπεί πρώτα να πω ότι συμφωνώ με την επισήμανση: υπάρχει ασφαλώς ένα ισχυρό αναπαραγωγικό στοιχείο σε όλες τις ποικιλίες του γραμματισμού δράσης. Ωστόσο, διαφωνώ με το συμπέρασμα ότι αυτό αναγκαστικά καθιστά τον γραμματισμό δράσης ακατάλληλο ως παιδαγωγικό πρόγραμμα. Ας μου επιτραπεί να το αναλύσω αυτό διεξοδικότερα.

Κατ' αρχάς θα τονίσω για μία ακόμη φορά το ευρύ φάσμα των μάλλον ανόμοιων παιδαγωγικών γραμματισμού που περιλαμβάνονται κάτω από τον τίτλο γραμματισμός δράσης. Για παράδειγμα, οι παραδοσιακές προσεγγίσεις που δίνουν έμφαση στην κατανόηση και στην έκθεση ή τα κινήματα αυτοέκφρασης και δημιουργικής γραφής διαφέρουν σημαντικά από τον γραμματισμό με βάση τα κειμενικά είδη, που βασίζεται στη βαθύτερη κατανόηση της γλώσσας ως κοινωνικής σημειωτικής, κάτι που είναι σαφές στη μεθοδολογία του, και, κατά την άποψή μου, τα μέσα που έχει παραγάγει για τη διδασκαλία της

γλώσσας είναι από τα καλύτερα που έχουν στη διάθεσή τους σήμερα οι δάσκαλοι. Είναι σημαντικό, όμως, το ότι οι κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης και οι υποστηρικτές του κριτικού γραμματισμού έδειξαν να ανησυχούν περισσότερο με τον αναπαραγωγικό χαρακτήρα του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη, ενώ στην πραγματικότητα σχεδόν κανένας δεν το έκανε αυτό θέμα για τις άλλες μορφές παιδαγωγικών γραμματισμού. Γιατί; Πιστεύω ότι ένας λόγος έγκειται σε αυτό που είναι το ισχυρό σημείο του γραμματισμού των κειμενικών ειδών: από τη στιγμή που η φιλοσοφία του έχει εκφραστεί με σαφήνεια, δίνεται η δυνατότητα να γίνουν για αυτόν σχόλια που η ασάφεια των άλλων προσεγγίσεων δεν επιτρέπει να γίνουν για αυτές. Και οι παραδοσιακές προσεγγίσεις, όμως, έχουν εξίσου αναπαραγωγικό χαρακτήρα. Ας πάρουμε για παράδειγμα την προσέγγιση που φαινομενικά έχει τον λιγότερο αναπαραγωγικό χαρακτήρα: το κίνημα της αυτοεκφραστικής, δημιουργικής γραφής. Τι σημαίνει 'αυτοεκφραστική'; Σε τι συνίσταται; Ποια διαδικασία ακολουθούν οι δάσκαλοι για να διασφαλίσουν ότι το αυτο- δεν είναι μια αναπαραγωγική προβολή; Στην πραγματικότητα, κριτήρια για ιδιότητες όπως δημιουργικότητα, εξαιρετικότητα, ακρίβεια κ.ά. δεν μπορούν να οριστούν χωρίς αναφορά σε πρότυπα που δημιουργούνται στην κοινωνία στην οποία ζουν αυτοί που φτιάχνουν τα κριτήρια. Το να ενεργείς ανεξάρτητα από κοινωνικά διαμορφωμένα πρότυπα είναι προνόμιο του μυστικιστή ή του διανοητικά διαταραγμένου (Douglas 1975). Η παιδαγωγική με βάση τα κειμενικά είδη, που κάνει τις παραδοχές της ορατές και επομένως πιο πρόσφορες να υποστούν κριτική, λειτουργεί στη βάση της παραδοχής ότι οι ευκαιρίες επιτυχίας των μαθητών στην εκπαίδευση θα αυξηθούν σημαντικά εάν αυτοί καταστούν ικανοί να παράγουν τα είδη των κειμένων στα οποία αποδίδεται αξία εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου. Με αυτή την έννοια, το είδος αυτό γραμματισμού θα μπορούσε να ειπωθεί ότι συνειδητά στοχεύει στο να είναι αναπαραγωγικό. Και φαίνεται ότι έχουν δίκιο όσοι κάνουν αυτές τις παραδοχές: τα εκπαιδευτικά συστήματα είναι εγγενώς αξιολογικά, πράγμα που συνεπάγεται την αποδοχή κάποιων κριτηρίων σε σχέση με τα οποία μπορεί να γίνει η αξιολόγηση. Ως δάσκαλοι, οι περισσότεροι από εμάς έχουμε κατά καιρούς αρνηθεί να 'περάσουμε' κάποιο γραπτό δοκίμιο, επειδή δεν ανταποκρινόταν σε ορισμένα διαλεκτικά κριτήρια. Με άλλα λόγια, οι δάσκαλοι πρέπει να λειτουργούν και λειτουργούν με βάση κάποιες ιδέες για το πώς θα έπρεπε να είναι τα γραπτά των μαθητών, πώς θα έπρεπε να παράγονται τα κείμενα-αναφορές, τι λογαριάζεται ως πε-

ρίληψη κ.ο.κ. Η διδασκαλία και η ιδέα της επιτυχημένης διδασκαλίας είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένες. Όσον καιρό θα λειτουργούμε με συστήματα διδασκαλίας κάθε είδους, θα λειτουργούμε επίσης με πρότυπα και κανόνες. Τυπικά, αυτά τα πρότυπα και οι κανόνες θα προέρχονται από την κοινωνία (ή κάποιο τμήμα της)¹¹ στην οποία ανήκουν τα εκπαιδευτικά συστήματα. Με δύο λόγια, η σκληρή πραγματικότητα για τον άνθρωπο είναι ότι το να ζει σε κοινωνία σημαίνει να συνεργεί στο να διατηρούνται μερικοί τουλάχιστον από τους τρόπους ύπαρξης, δράσης και ομιλίας που είναι διαδεδομένοι σε αυτή την κοινωνία. Κανείς δεν μας έχει δείξει ως τώρα ότι το να ζεις σε μια κοινωνία μπορεί να σημαίνει κάτι άλλο, και η φυσική γραμμή ανάπτυξης του γραμματισμού είναι κατά μέγιστο μέρος μια διαδικασία αναπαραγωγής. Ο κριτικός γραμματισμός μπορεί να έχει δίκιο όταν λέει ότι το να διδάσκεις εκπαιδευτικά κειμενικά είδη σημαίνει ότι αναπαράγεις υπάρχουσες δομές γνώσης, αλλά σε σύγκριση με αυτό παραμένει το πολύ πιο ενοχλητικό γεγονός ότι το να αποτυγχάνεις να κατακτάς τα εκπαιδευτικά κειμενικά είδη σημαίνει ότι σχεδόν σίγουρα συνεργείς στην αναπαραγωγή των ανισοτήτων του κοινωνικού συστήματος, εις βάρος ακριβώς αυτών των οποίων η φωνή είναι απύσχα από τα εκπαιδευτικά αναλυτικά προγράμματα. Μπορεί να είναι αλήθεια ότι το εκπαιδευτικό κεφάλαιο δεν είναι αυτόματα μετατρέψιμο σε οικονομικό κέρδος: το να επιτυγχάνεις εκπαιδευτικά μπορεί να μη σημαίνει αναγκαστικά ότι μετακινείσαι σε θέσεις ισχύος. Όμως, παραμένει το γεγονός ότι χωρίς την εκπαιδευτική επιτυχία οι πιθανότητες της πλειονότητας από εμάς να αποκτήσουμε κάποια ισχύ στη διάρκεια της ζωής μας είναι σχεδόν ανύπαρκτες. Εκτός αυτού, δεν υπάρχουν καθόλου πειστικά στοιχεία για να δεχτούμε ότι, προκειμένου να αλλάξει μια κοινωνία, τα μέλη της θα πρέπει να είναι ΑΘΩΑ σε σχέση με τους ισχύοντες τρόπους ύπαρξης, δράσης και ομιλίας, και ότι το να δείξουμε στους νέους πώς η κοινωνία τους ζει μέσω της γλώσσας

¹¹ Φυσικά, κάποιος μπορεί να αναρωτηθεί, όπως έχουν κάνει οι κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης, για τη μεροληψία του να επιλέγεται η οπτική ενός συγκεκριμένου τμήματος της κοινωνίας. Όμως, το να ασκείται κριτική ότι το εκπαιδευτικό σύστημα μονοπωλείται από τις 'κυρίαρχες τάξεις' είναι κάπως διαφορετικό θέμα από το να ασκείται κριτική στο εκπαιδευτικό σύστημα για 'αναπαραγωγή' της γνώσης και/ή των κοινωνικών σχέσεων, γιατί θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι η εκπαίδευση δεν είναι παρά αναπαραγωγή με διαφορετικό όνομα. Με αυτή την έννοια, το να αντιτίθεται κανείς συνολικά στον αναπαραγωγικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης σημαίνει ότι πρέπει να αντικατασταθεί η εκπαίδευση με έναν άλλο, οποιονδήποτε, θεσμό. Εάν αυτή είναι η θέση του κριτικού γραμματισμού, τότε είναι πολύ πενιχρές οι μέχρι τώρα ενδείξεις για μια βιώσιμη εναλλακτική ή για μια στρατηγική με την οποία η εναλλακτική θα μπορούσε να τελεσφορήσει.

θα τους εμπόδιζε να κινηθούν προς την κοινωνική αλλαγή, αν και πιστεύω ότι δεν υπάρχει λόγος να υποθέσουμε ότι η απόκτηση της ικανότητας να δρουν γλωσσικά όπως δρουν κάποιοι άλλοι στον πολιτισμό μας θα δώσει κατ' ανάγκη στους μαθητές τα εφόδια για να συνεισφέρουν στην αλλαγή (Hasan 1995α). Μου φαίνεται ότι τα θέματα της αναπαραγωγής έχει μεγαλοποιηθεί και είναι πολύ πιθανό ότι χρήζει μιας αρκετά βαθύτερης σκέψης.

Η κριτική μου για τον γραμματισμό με βάση τα κειμενικά είδη, που παρεμπιπτόντως είναι η μόνη παιδαγωγική γραμματισμού από το σύνολο του γραμματισμού δράσης που αξίζει να προσέξουμε σοβαρά, είναι μάλλον διαφορετική. Πιστεύω ότι η εισαγωγή προγραμματισμένης, συνειδητά σχεδιασμένης αλλαγής απαιτεί την ικανότητα να αναλύει κανείς, να σκέφτεται και να κρίνει τα κίνητρα πίσω από αυτές τις δράσεις. Πιστεύω επίσης ότι, ενώ το μεγαλύτερο μέρος της εκπαίδευσης συνίσταται στην αναπαραγωγή/αναπλαισίωση της γνώσης (βλ. σημ. 11), ο τελικός σκοπός της εκπαίδευσης πρέπει να είναι η παραγωγή γνώσης. Έτσι, ένα σημαντικό ερώτημα είναι κατά πόσο, κατακτώντας τη διαλεκτική ικανότητα μέσω της παιδαγωγικής με βάση τα κειμενικά είδη, κατακτά κανείς και την ικανότητα να αναλύει και να αμφισβητεί την ελκυστικότητα των κυρίαρχων τρόπων ύπαρξης, δράσης και ομιλίας. Από όσο γνωρίζω, στις παιδαγωγικές πρακτικές που συνδέονται με τον γραμματισμό των κειμενικών ειδών δεν υπάρχουν σαφή στοιχεία σχεδιασμένα να ενθαρρύνουν τέτοιο στοχασμό.¹² Το λανθάνον μήνυμα αυτής της παιδαγωγικής είναι η συμμόρφωση, ένας σεβασμός προς τη σύμβαση που δεν απαιτείται να μετριάζεται από αναλυτικό στοχασμό. Από αυτή την άποψη, ο αναγνωριστικός γραμματισμός και ο γραμματισμός δράσης είναι παρόμοιοι: και οι δύο ενθαρρύνουν τον κομορμισμό. Η διαφορά είναι ότι ο αναγνωριστικός γραμματισμός δεν εφοδιάζει με δυνατότητες για γλωσσική δράση, ενώ ο γραμματισμός δράσης δίνει στους μαθητές τα εφόδια να δρουν με τη γλώσσα τους.

3.5 Γραμματισμός και γνώση

Το να ακολουθείς τις γλωσσικές συμβάσεις – το να μιλάς με τον τρόπο που οι άλλοι μιλούν στην κοινωνία μας – αποτελεί τη νόρμα της κοι-

¹² Θα πρέπει να δοθεί προσοχή στο γεγονός ότι ο γραμματισμός με βάση τα κειμενικά είδη δεν είναι ένα στατικό πακέτο. Έχει δείξει μεγάλη ευαισθησία στις κριτικές που του ασκούνται από συναδέλφους, και, πρόσφατα, έχουν εισαχθεί στοιχεία σε αυτή τη μορφή παιδαγωγικής προκειμένου να ξεπεραστούν οι ανεπάρκειές της. Βλ. για παράδειγμα Macken-Horarik (1996).

νωνικής ζωής. Είναι αυτό που εννοούμε σε μεγάλο βαθμό με την έκφραση κοινωνικά προσαρμοσμένος. Η μεγάλη δύναμη του γραμματισμού δράσης, και ειδικά του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη, είναι ότι μνεί τους μαθητές σε ορισμένες νόρμες λόγου και γνώσης. Παραδόξως, όμως, αυτό είναι και η πηγή της αδυναμίας του γραμματισμού δράσης. Από τη στιγμή που οι νόρμες της γλώσσας και της γνώσης φιλτράρονται και οι δύο μέσω του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος, αν το να μάθουμε αυτές τις νόρμες θεωρούνταν ως ο υπέρτατος στόχος του γραμματισμού, θα ήταν φυσικό να κληρονομήσουμε οποιαδήποτε αδυναμία μπορεί να υπάρχει στις εκπαιδευτικές νόρμες. Αυτό ισχύει για όλες τις παιδαγωγικές του τύπου που έχω χαρακτηρίσει ως γραμματισμό δράσης. Για παράδειγμα, στο πλαίσιο της μορφής γραμματισμού δράσης που λέγεται αυτοέκφραση μπορεί να ζητηθεί από έναν μαθητή να γράψει τις αντιδράσεις του σχετικά με ένα ποίημα, αλλά, για να επιδοκιμαστεί από τον δάσκαλο, οι αντιδράσεις του πρέπει να γραφτούν με τον τρόπο που θεωρείται ότι πρέπει να γράφονται οι αντιδράσεις για ένα ποίημα στο σχολικό σύστημα. Και, επίσης, οι αντιδράσεις πρέπει να είναι αντιδράσεις συγκεκριμένης κατηγορίας. Έτσι, ο μαθητής δεν θα έπρεπε να γράψει απλά “δεν μου άρεσε αυτό το ποίημα, γιατί ήταν όλο ανοησίες”, ακόμη και αν αυτό το πίστευε συνειδητά. Ως δεύτερο παράδειγμα, πάρτε την παιδαγωγική με βάση τα κειμενικά είδη ως ένα σημαντικό παράδειγμα μιας γλωσσολογικά εμπνευσμένης περίπτωσης γραμματισμού δράσης. Αντίθετα με τη μορφή παιδαγωγικής που ονομάζεται ‘αυτοέκφραση’, αυτή έχει αναγνωρίσιμους στόχους. Ο ομολογημένος στόχος της είναι να διδάξει στους μαθητές τις νόρμες ανάγνωσης, γραφής και ομιλίας σχετικά με κάποια είδη εκπαιδευτικής γνώσης, αλλά αυτές οι νόρμες είναι φυσικά νόρμες που αναγνωρίζονται και ισχύουν ως νόρμες για να κάνει κανείς αυτά τα ίδια πράγματα εντός του σχολικού πλαισίου. Υπάρχει, λοιπόν, μια κάποια κυκλικότητα σχετικά με το εγχείρημα. Γλωσσικές νόρμες που διδάσκει, για παράδειγμα, ο γραμματισμός με βάση τα κειμενικά είδη είναι οι νόρμες της θεωρούμενης καλής γλώσσας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Οι νόρμες της γνώσης που διδάσκει είναι νόρμες του τι θεωρείται γνώση στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Αν αυτός ο συλλογισμός είναι σωστός, τότε καταλήγουμε να διδάσκουμε γραμματισμό για την εκπαίδευση, διαμορφώνοντας το εγγράμματο υποκείμενο κατ’ εικόνα των προτύπων που ισχύουν στην εκπαίδευση. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί, λοιπόν, ότι είναι ένα εργαλείο για τη διαίωνιση των προτύπων του υπάρχοντος εκπαιδευτι-

κού συστήματος, και θα μπορούσε εν συνεχεία να υποστηρίξει κανείς ότι, αν ο ιδανικός στόχος της εκπαίδευσης είναι να κάνει ικανούς τους μαθητές να ΠΑΡΑΓΟΥΝ γνώση και όχι απλά να την επαναλαμβάνουν, τότε ο γραμματισμός με βάση τα κειμενικά είδη αποτυγχάνει να εκπληρώσει αυτό το ιδανικό.

Πώς γίνεται η συμμόρφωση με τις νόρμες του εκπαιδευτικού συστήματος να μας φέρνει σε αυτή την αμηχανία; Στο κάτω κάτω η άποψη που έχει ο κόσμος για την εκπαίδευση είναι ότι αποτελεί μέσο για τη μετάδοση της γνώσης και των πολιτισμικών αξιών. Τότε γιατί ασχούμε κριτική στον γραμματισμό με βάση τα κειμενικά είδη ότι διαιωνίζει τις νόρμες της εκπαίδευσης; Και πώς γίνεται η τήρησή τους να αποτυγχάνει να καθιστά τους μαθητές ικανούς να παράγουν γνώση; Οι κοινωνιολόγοι της εκπαιδευτικής γνώσης έχουν υποστηρίξει ότι η σχολική γνώση είναι τυπικά γνώση που παράγεται αλλού και μεταφέρεται στα αναλυτικά προγράμματα, το δε εκπαιδευτικό σύστημα απλά απαιτεί έναν βαθμό ελέγχου αυτής της ήδη έτοιμης γνώσης ως ένδειξη επιτυχίας. Έτσι, οι νόρμες της σχολικής γνώσης είναι νόρμες που αντιμετωπίζουν τη γνώση σαν ένα τελειωμένο προϊόν – σαν κάτι που έχει δημιουργηθεί στο παρελθόν από κάποιους άλλους παραγωγούς. Όμως, όταν πρόκειται για τη διαδικασία παραγωγής γνώσης η κατάσταση είναι ποιοτικά διαφορετική. Εδώ, η υπάρχουσα γνώση είναι απλά το σημείο εκκίνησης, προκειμένου να δημιουργηθεί κάτι πολύ διαφορετικό. Η ιδέα περί ορθής γνώσης πρέπει να αντιμετωπίζεται με προσοχή, εάν όχι με καχυποψία, γιατί η ουσιαστική φύση της γνώσης σε αυτό το πλαίσιο είναι να αλλάζει μέσα σε περιβάλλον φαινομενικής σταθερότητας. Η μεταβλητή φύση της γίνεται προφανής μόνο όταν θεωρηθεί από μια απόσταση χρόνου. Κάποια στιγμή στην εξέλιξη της γνώσης μας υπήρχε η πίστη ότι η γη ήταν επίπεδη και όχι στρογγυλή· ότι δεν υπήρχε εξέλιξη των ειδών· ότι η ανάπτυξη του ανθρώπινου είδους ήταν αποτέλεσμα της ματαιοδοξίας της πρώτης γυναίκας· ότι η αρρώστια δεν είχε φυσιολογικά αίτια, αλλά ότι ήταν έργο του διαβόλου, κτλ. Το ότι ως προς αυτά τα ζητήματα η γνώση μας είναι διαφορετική τώρα δείχνει ότι ήμασταν σε θέση να στοχαζόμαστε, να αναλύουμε και να αμφισβητούμε ό,τι εκλαμβάνόταν ως φύσει αληθές, ενώ ήταν μόνο κατά σύμβαση αληθές. Στο πλαίσιο αυτής της διαδικασίας στοχασμού, ανάλυσης και αμφισβήτησης πρέπει να άλλαξαν επίσης και οι γλωσσικές συμβάσεις σε σχέση με αυτές που φαίνονταν φυσικές, προκειμένου να μιλήσει κανείς για τη γη, για τη δημιουργία, ή για τον δημιουργό. Και όσο περισσότερο οι διαδικασίες στοχασμού, ανά-

λυσης και αμφισβήτησης θέτουν εν αμφιβόλω συστήματα δοξασιών που γίνονται αποδεκτά ως φυσικά, παρακινούν και τους ομιλητές να μιλούν μη φυσικά, να χρησιμοποιούν μη φυσικές εκφράσεις και διατυπώσεις. Ισχυρίζομαι, λοιπόν, ότι τόσο οι γλωσσικές νόρμες όσο και οι νόρμες της γνώσης αλλάζουν και αλλάζουν μαζί. Ότι, όπως η γνώση, έτσι και η ουσιαστική φύση της γλώσσας είναι να αλλάζει μέσα σε ένα πλαίσιο φαινομενικής σταθερότητας. Αυτή η ομοιότητα δεν είναι τυχαία: οι δυνατότητες γνώσης και το δυναμικό της ανθρώπινης γλώσσας δεν μπορούν να κατανοηθούν ξεχωριστά οι μεν από το δε. Γλώσσα και γνώση πάνε χέρι με χέρι. Έτσι, αυτό που συμβαίνει, λοιπόν, είναι ότι, ενώ στο σχολικό σύστημα οι νόρμες της γνώσης και του λόγου θεωρούνται σταθερές και αμετάβλητες, έξω από αυτό το σύστημα τόσο οι τρόποι χρήσης της γλώσσας όσο και της δόμησης της γνώσης συνεχίζουν να εξελίσσονται, με αποτέλεσμα οι νόρμες και των δύο να υπόκεινται σε αλλαγή.

Θα έπρεπε, όμως, εμείς ως δάσκαλοι να ενδιαφερόμαστε για την εξέλιξη της γνώσης; Αν ναι, γιατί; Υπάρχουν πολλοί λόγοι για αυτό. Οι επιστήμονες υποστηρίζουν εδώ και αρκετό καιρό ότι η εξέλιξη της γνώσης είναι μια εξαιρετικά σημαντική διαδικασία στην ανθρώπινη ιστορία, γιατί εξυπηρετεί μια λειτουργία κατά πολύ όμοια με τη λειτουργία της σωματικής ανάπτυξης στα ζώα. Και στις δύο περιπτώσεις η λειτουργία κάνει δυνατή την επιβίωση των ειδών (Vygotsky 1978· Popper 1979). Σύμφωνα με τον φιλόσοφο Popper (1979, 238),

Η εξέλιξη των ζώων γίνεται σε μεγάλο βαθμό με την τροποποίηση των οργάνων [...] ή με την εμφάνιση νέων οργάνων. [...] Η ανθρώπινη εξέλιξη γίνεται σε μεγάλο βαθμό με την ανάπτυξη νέων οργάνων έξω από το σώμα μας ή από τα πρόσωπα: "εξω-σωματικά", όπως λένε οι βιολόγοι [...] ο άνθρωπος, αντί να αναπτύσσει καλύτερα μάτια ή αφτιά, αναπτύσσει γυαλιά, μικροσκόπια, τηλεσκόπια, τηλέφωνα και βοηθήματα.

Ο στενός δεσμός ανάμεσα στην εξωσωματική εξέλιξη των ανθρώπινων όντων και στην ανάπτυξη της γνώσης είναι ολοφάνερος. Είναι η εξέλιξη της γνώσης που μας επιτρέπει να παράγουμε τα τεχνικά μέσα τα οποία ο Popper χαρακτηρίζει εξωσωματικά όργανα. Αυτό σημαίνει ότι η παραγωγή γνώσης γίνεται όρος της ανθρώπινης επιβίωσης. Ο Popper εν συνεχεία υποστηρίζει ότι ως ανθρώπινα όντα αποκτήουμε εμπειρία τριών ειδών φαινομένων. Πρώτον, γνωρίζουμε τον κόσμο των φυσικών καταστάσεων, δεύτερον υπάρχει ο κόσμος των διανοητικών καταστάσεων, και τρίτον υπάρχει ο κόσμος των αντικειμενικών περιεχομένων της σκέψης. Το τελευταίο από αυτά, γνωστό ως

ο ΚΟΣΜΟΣ 3 του Popper, είναι αυτό που κάποιοι θα ονόμαζαν κοινή κληρονομιά της γνώσης. Ο Popper πιστεύει ότι αυτός ο ΚΟΣΜΟΣ 3 υπάρχει ανεξάρτητα από συγκεκριμένα άτομα. Είναι αυτόνομος. Για παράδειγμα, η θεωρία της σχετικότητας εξακολουθεί να είναι ένα στοιχείο αυτού του κόσμου, ανεξάρτητα από το αν ο Einstein είναι ακόμη ζωντανός ή όχι. Τα στοιχεία αυτού του κόσμου, μιλώντας με γενικούς όρους, είναι τα θεωρητικά συστήματα, οι καταστάσεις προβλημάτων και η κατάσταση των κριτικών επιχειρημάτων και της συζήτησης. Αυτός ο ΚΟΣΜΟΣ 3 προκύπτει από τη διεπίδραση των ατόμων με τα στοιχεία του ΚΟΣΜΟΥ 3, ή, για να το θέσουμε αλλιώς, η γνώση εξελίσσεται μέσω του στοχασμού και της ανάλυσης των στοιχείων της κοινής γνώσης. Τα στοιχεία του ΚΟΣΜΟΥ 3 αποτελούν έτσι μέσα για τη δημιουργία περαιτέρω γνώσης, επειδή είναι φορείς ορισμένων επιπτώσεων. Είτε τις γνωρίζουμε αυτές τις επιπτώσεις είτε όχι, αυτές υπάρχουν. Είναι αντικειμενικά εκεί. Από αυτή την άποψη, είναι αδιάφορο το ότι αυτός που ανέπτυξε τη θεωρία της σχετικότητας ήταν ο Einstein. Αυτό που έχει σημασία είναι ότι τα σπέρματα της θεωρίας ήταν ήδη εκεί, στις επιπτώσεις των υπαρχόντων θεωρητικών συστημάτων, στα προβλήματα που ανέδειξαν και στην προσεκτική ανάλυσή τους. Για την ανάπτυξη της γνώσης, αυτό που χρειαζόμαστε είναι κάποιος – οποιοσδήποτε – να αντιληφθεί το πρόβλημα ή τα προβλήματα, να αναπτύξει τις επιπτώσεις. Αυτό συνεπάγεται την αναζήτηση εξηγήσεων, θέτοντας ερωτήματα για το πώς και το γιατί, χρησιμοποιώντας την υπάρχουσα γνώση μόνο ως σημείο εκκίνησης, όχι ως το τέλος ενός διανοητικού ταξιδιού.

3.6 Στοχαστικός γραμματισμός

Από αυτές τις απόψεις προκύπτει ότι, αν έχουμε ενεργό ενδιαφέρον για την εξέλιξη της γνώσης, δεν μπορούμε να θεωρούμε δεδομένη τη βεβαιότητα των γεγονότων, απλά και μόνο γιατί αυτά τα γεγονότα θεωρήθηκαν γενικά ως τέτοια. Ούτε μπορούμε να θεωρούμε τους ισχύοντες τρόπους ομιλίας και νοήματος ως πλήρως δεσμευτικούς, απλά και μόνο γιατί αυτοί τυχάνει να είναι οι αποδεκτοί τρόποι με τους οποίους κάνουμε πράγματα με τη γλώσσα. Ούτε οι νόρμες της γνώσης ούτε οι νόρμες της γλώσσας μπορούν να θεωρηθούν σταθερές, σταματημένες σε κάποιο σημείο του χρόνου. Η αλλαγή είναι ο μόνος σταθερός όρος της ανθρώπινης ύπαρξης. Όλα αυτά μεταθέτουν την έμφαση σε μια όψη της διαλεκτικής ικανότητας που είναι ποιοτικά διαφορετική από εκείνη που υπάρχει πίσω από τις παιδαγωγικές του

γραμματισμού δράσης. Η συμμετοχή στην παραγωγή γνώσης απαιτεί ικανότητα να χρησιμοποιεί κανείς τη γλώσσα για στοχασμό, για διερεύνηση και ανάλυση, κάτι που είναι απαραίτητη προϋπόθεση προκειμένου να τεθούν υπό κριτικό έλεγχο αυτά που θεωρούνται ως γεγονότα. Έτσι, εάν ο στόχος μας είναι να καταστήσουμε τους μαθητές ικανούς να παράγουν γνώση, θα χρειαστούμε μια άποψη για τον γραμματισμό που να είναι πρόσφορη για την ανάπτυξη αυτών των ικανοτήτων. Αυτός ο γραμματισμός θα πρέπει απαραίτητα να δίνει προτεραιότητα στον κριτικό στοχασμό, στη διερεύνηση και στην ανάλυση. Για αυτό τον λόγο τον ονομάζω στοχαστικό γραμματισμό (reflection literacy). Ο στοχαστικός γραμματισμός δεν θα πρέπει να συγχέεται με τον κριτικό γραμματισμό. Πιο κοντά στον στοχαστικό γραμματισμό είναι η έννοια επιστημικός γραμματισμός του Wells.¹³

Σε αυτό το σημείο δημιουργούνται δύο σημαντικά ερωτήματα: μπορεί να διδαχθεί ο στοχαστικός γραμματισμός; Και ακόμη και αν μπορεί, είναι απαραίτητο; Όσον αφορά το πρώτο ερώτημα, πιστεύω ότι ο στοχαστικός γραμματισμός μπορεί να διδαχθεί. Στο κάτω κάτω έχουμε κατά κάποιο τρόπο καταφέρει να συνεχίζεται η εξέλιξη της γνώσης. Έτσι, εκτός και αν πιστεύουμε σε γεννημένους θεωρητικούς, γεννημένους επιστήμονες, κοινωνιολόγους κτλ., θα πρέπει να παραδε-

¹³ Παρότι ο Hammond και εγώ αναπτύξαμε το σύστημά μας για την ταξινόμηση του γραμματισμού, πάνω στο οποίο βασίζεται η παρούσα έκθεσή μου (με κάποιες αναθεωρήσεις), ανεξάρτητα από τον Wells (1987), είναι ενδιαφέρον να σημειωθεί ότι ο Wells αναγνωρίζει τέσσερα είδη γραμματισμού, τα οποία καλύπτουν κατά προσέγγιση την ίδια περιοχή με τις τρεις προοπτικές που παρουσιάζονται σε αυτή την εργασία. Το δικό του πρώτο επίπεδο γραμματισμού το ονομάζει επιτελεστικό γραμματισμό (performative literacy). Εγώ προτιμώ τον όρο αναγνωριστικός γραμματισμός, επειδή υπενθυμίζει με σαφήνεια τι κάνει αυτού του είδους η παιδαγωγική: μας βοηθά να αναγνωρίζουμε μια γλωσσική δομή ως δομή συγκεκριμένου είδους. Εκτός αυτού, όλοι οι γραμματισμοί συνεπάγονται επιτέλεση ενός συγκεκριμένου είδους, δεν απαιτούν όμως όλοι οι γραμματισμοί εστίαση στην αναγνώριση μεμονωμένων δομών. Ο δικός μου όρος γραμματισμός δράσης καλύπτει κατά προσέγγιση την ίδια περιοχή με τον όρο του Wells λειτουργικός και πληροφοριακός γραμματισμός (functional and informational literacy). Ο Wells διακρίνει αυτούς τους δύο ως γραμματισμός στη διαπροσωπική επικοινωνία και γραμματισμός στην επικοινωνία της γνώσης αντίστοιχα. Η βάση αυτής της διάκρισης δεν μου είναι αρκετά προφανής. Κατά τη δική μου άποψη, κάθε χρήση της γλώσσας είναι και διαπροσωπική και πληροφοριακή, αν και η διάκριση ανάμεσα σε καθημερινές μορφές γλώσσας και σε γλωσσικές μορφές της εκπαιδευτικής γνώσης φαίνεται έγκυρη. Εάν αυτή είναι η διάκριση, τότε στο φάσμα που καλύπτεται από τον δικό μου γραμματισμό δράσης, η παιδαγωγική με βάση τα κειμενικά είδη βρίσκεται πιο κοντά στον πληροφοριακό γραμματισμό. Τέλος, ο δικός μου όρος στοχαστικός γραμματισμός βρίσκεται πολύ κοντά στην έννοια επιστημικός γραμματισμός (epistemic literacy) του Wells, ο οποίος, σύμφωνα με τον Wells, εφοδιάζει με τρόπους δράσης πάνω στη γνώση και τρόπους μετασχηματισμού της.

χτούμε ότι κάποια μορφή στοχαστικού γραμματισμού όχι μόνο μπορεί να διδαχθεί, αλλά επιβάλλεται να διδαχθεί σε κάποιο στάδιο της εκπαίδευσης, ώστε να επιτρέψει την παραγωγή γνώσης και όχι την απλή αναπαραγωγή της. Και ενώ είναι αλήθεια ότι φυσιολογικά η συμβολή των μαθητών στην παραγωγή γνώσης λαμβάνει χώρα σε ένα αρκετά προχωρημένο στάδιο του εκπαιδευτικού συστήματος, πρέπει να είναι επίσης αλήθεια ότι πρέπει να αρχίσουν να προσανατολίζονται σε αυτό από πολύ νωρίτερα. Πιστεύω ότι στην πραγματικότητα το είδος του προσανατολισμού που χρειάζεται για την παραγωγή γνώσης διδάσκεται σε όλη τη διάρκεια του σχολείου αλλά με υπολανθάνοντα τρόπο. Αναλύοντας τη γλώσσα που χρησιμοποιείται στην τάξη σε ένα μάθημα που αφορούσε ανάγνωση εικόνας στην πρώτη τάξη κάποιων προαστιακών σχολείων στην Αυστραλία, βρήκα (Hasan 1987) ότι, ήδη από την πρώτη τάξη, οι δάσκαλοι επέμεναν στην αντικειμενική τεκμηρίωση. Απέρριπταν απαντήσεις που δεν τεκμηριώνονταν ρητά από κάποια στοιχεία στην εικόνα. Απέρριπταν επίσης συμπεράσματα που δεν είχαν λογική στήριξη. Για να γίνουν αποδεκτά τα συμπεράσματα, έπρεπε να είναι σαφή στην αιτιολόγησή τους. Και οι απαντήσεις που ευνοούσαν οι δάσκαλοι περισσότερο ήταν εκείνες που παρουσιάζονταν ως καθολικές γενικεύσεις. Φυσικά, αυτά είναι τα γλωσσικά χαρακτηριστικά που κατεξοχήν σχετίζονται με το είδος παραγωγής γνώσης στο οποίο αποδίδει μεγάλη αξία ο Popper. Πρέπει όμως να σημειωθεί ότι αυτή η αόρατη παιδαγωγική θα έχει νόημα μόνο για κάποιους μαθητές, όχι για όλους. Οι μαθητές για τους οποίους θα έχει νόημα είναι αυτοί στους οποίους αυτή η φωνή είναι οικεία ως η φωνή του δικού τους γλωσσικού περίγυρου. Αυτοί θα μπορούσαν να πετύχουν στη σχολική εκπαίδευση, γιατί ο κώδικας είναι ο δικός τους κώδικας. Η έρευνά μου έδειξε επίσης ότι αυτός ο τρόπος σημασιοδότησης χαρακτηρίζει τις μητέρες των κυρίαρχων στρωμάτων της αυστραλιανής κοινωνίας. Δεν αντιπροσωπεύει τη φωνή των κυριαρχούμενων τάξεων (Hasan 1988· 1989· 1991· 1992β· 1992γ). Λέγοντας ότι η παιδαγωγική είναι αόρατη, εννοούμε ότι οι δάσκαλοι οι ίδιοι δεν συνειδητοποιούν αυτό που κάνουν και έτσι θα δυσκολεύονταν να εφαρμόσουν συστηματικά αυτή την παιδαγωγική με τέτοιο τρόπο, ώστε να καλλιεργήσουν στοχαστικό γραμματισμό σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές. Όσον αφορά τη διδασκαλία του στοχαστικού γραμματισμού, πραγματικά δεν έχουμε πολλές επιλογές: ή θα διδάξουμε τον στοχαστικό γραμματισμό, προκειμένου να αναπτύξουμε τη δυνατότητα όλων των μαθητών να συμμετάσχουν στην παραγωγή της γνώ-

σης, ή θα πρέπει να εγκαταλείψουμε τους ισχυρισμούς ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι εξισωτικό. Αυτά τα επιχειρήματα είναι αρκετά ίδια με αυτά που χρησιμοποίησε ο Martin για να υποστηρίξει τη δική του παιδαγωγική με βάση τα κειμενικά είδη.

Η απάντηση στο δεύτερο ερώτημα εμπεριέχεται ήδη στην ως τώρα συζήτηση. Συχνά υπάρχει η εντύπωση ότι η ικανότητα για στοχασμό και για έρευνα είναι θείο δώρο. Κάποιοι το έχουν και κάποιοι άλλοι όχι. Αλλά η ίδια η έννοια της έμφυτης ευφυΐας είναι προβληματική. Δεν έχουμε σαφή ιδέα για το επίπεδο ευφυΐας που έχουν τα παιδιά κατά τη γέννησή τους, και οποιοδήποτε και αν είναι αυτό, δεν είναι επαρκές για τη ζωή τους χωρίς περαιτέρω ανάπτυξη. Η ανάπτυξη ανώτερων νοητικών λειτουργιών, που θεωρούμε ότι καθοδηγείται από την ευφυΐα, προσδιορίζεται ουσιαστικά από τη ζωή στην κοινωνία, και αυτό σημαίνει ότι καθοδηγείται από σημειωτικές δι-επι-δράσεις της μίας ή της άλλης μορφής, κατά το μεγαλύτερο μέρος όμως από τη γλωσσική σημείωση (Vygotsky 1962· 1978· Halliday 1975· 1979· Donaldson 1978· Bernstein 1972· 1987· Hasan 1988· 1992β). Αυτό που σχετίζεται ιδιαίτερα με τον στοχαστικό γραμματισμό είναι ο σημασιολογικός προσανατολισμός (βλ. ενότητα 3.3.2), αφού αυτό που υπάρχει πίσω από την τάση των ομιλητών να επιδίδονται σε έρευνες, αναλύσεις, αμφισβητήσεις κάθε είδους είναι ο προσανατολισμός τους στο νόημα, η ιδεολογική τους στάση. Ένα σημαντικό χαρακτηριστικό της γλώσσας είναι ότι ως μέσο παραγωγής νοήματος δεν εξυπηρετεί αποκλειστικά έναν συγκεκριμένο σκοπό. Θεωρητικά, μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τον καθένα μας για συμμόρφωση ή για αμφισβήτηση. Στην πράξη, όμως, επειδή δεν κατέχουν όλα τα μέλη μιας κοινωνίας ίδιες κοινωνικές θέσεις, η φυσικά αναπτυσσόμενη προδιάθεσή τους για παραγωγή νοήματος δεν είναι ίδια, και δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι μέσα από τη φυσική γραμμή ανάπτυξης του γραμματισμού ο καθένας στην κοινωνία θα οδηγηθεί να αποκτήσει την τάση να ερευνά, να αναλύει και να αμφισβητεί με τους τρόπους που απαιτούνται για την παραγωγή γνώσης (Hasan 1992γ· 1995β). Αν ο γραμματισμός είναι ό,τι και η εκπαίδευση, και αν η εκπαίδευση θεωρείται ότι είναι αληθινά εξισωτική, και αν ο στόχος της εκπαίδευσης είναι να καθιστά δυνατή τη συμμετοχή στην παραγωγή γνώσης – και όχι απλώς στην αναπαραγωγή –, τότε επόμενο είναι ότι είναι ανάγκη να αναπτύξουμε σε όλους τους μαθητές την ικανότητα να στοχάζονται, να ερευνούν, να αναλύουν και να αμφισβητούν.

Τι είδους πρακτικές διδασκαλίας-μάθησης προϋποθέτει όμως αυτή

η άποψη του γραμματισμού; Το να θέσεις ένα ερώτημα σε ένα κείμενο – να ρωτήσεις γιατί λέει αυτό που λέει, τι θέλει να πει και για ποιο λόγο – απαιτεί μια βαθύτατη κατανόηση της γλώσσας ως μέσου παραγωγής νοήματος. Έτσι, οι δάσκαλοι θα πρέπει να ευαισθητοποιήσουν τους μαθητές όχι απλά στη γενική οργανωτική δομή του κειμένου, που είναι μόνο μια πλευρά της γλωσσικής ικανότητας· θα πρέπει επίσης να ενδιαφερθούν να δείξουν ποιοι εναλλακτικοί τρόποι υπάρχουν για να ειπωθεί το 'ίδιο πράγμα'. Το ζήτημα είναι ότι δεν μπορεί κανείς ποτέ να πει ακριβώς το ίδιο πράγμα χρησιμοποιώντας διαφορετική διατύπωση. Έτσι οι δάσκαλοι πρέπει να κάνουν τους μαθητές να αντιληφθούν τι νοηματικές διαφορές προκύπτουν με το να πουν κάτι με τον έναν τρόπο και όχι με τον άλλο. Αν είναι σωστό, όπως ισχυρίστηκα προηγουμένως, ότι μέσα στο ίδιο κείμενο συνυπάρχουν ενδείξεις από τις διάφορες μορφές γλωσσικής ποικιλίας, τότε υπάρχουν πολλοί τρόποι με τους οποίους μπορεί να διαβαστεί ένα κείμενο. Αυτό δεν σημαίνει ότι το νόημα είναι στον αναγνώστη όπως υποστηρίζει η μεταμοντέρνα άποψη (Rosenau 1991, 25 κ.ε.), αλλά σημαίνει ότι ο τρόπος που αντιλαμβανόμαστε το νόημα επηρεάζεται από την οπτική μας γωνία, και η οπτική μας γωνία – στον βαθμό που μπορεί να μελετηθεί και να ληφθεί υπόψη – σχετίζεται με το ποιοι είμαστε κοινωνικά. Όταν λέμε ότι μια κοινωνία έχει πολλές φωνές, εννοούμε ότι υπάρχουν εμπειρίες ομιλίας και νοήματος που διαφέρουν από τη μία κοινωνική ομάδα στην άλλη. Αυτό σημαίνει ότι μπορεί ο τρόπος με τον οποίο αξιολογείται μια έκφραση σε ένα τμήμα της κοινωνίας να είναι σημαντικά διαφορετικός από ό,τι σε ένα άλλο. Έτσι, αποκτά σημασία να ρωτήσουμε τίνος την οπτική γωνία αντιπροσωπεύει το γραπτό; Τίνος οπτική γωνία υπονοείται και σε ποια ανάγνωση; Από αυτού του είδους τη βαθύτερη κατανόηση του τι εννοεί το κείμενο μπορούμε να ξεκινήσουμε την αναζήτηση εξηγήσεων. Για παράδειγμα, οι μαθητές δεν θα πρέπει απλά να επησημαίνουν πώς είναι δομημένο το κείμενο, αλλά και να αναζητούν γιατί είναι έτσι δομημένο. Τι θα άλλαζε, για ποιον και με τι κόστος, αν άλλαζε η δομή; Δεν θα πρέπει απλά να παρατηρούν τίνος φωνή υπάρχει πίσω από τα διάφορα μηνύματα, αλλά και να αναζητούν γιατί αυτές οι φωνές και αυτά τα μηνύματα πάνε μαζί, ποιες φωνές απουσιάζουν και γιατί. Αυτό στην πραγματικότητα σημαίνει ότι εξετάζονται κριτικά οι ίδιες οι νόρμες της γλώσσας. Όπως ακριβώς χρειάζεται να διαθέτουν οι δάσκαλοι πολύ καλή κατάρτιση και να αντιλαμβάνονται τη γλώσσα ως σημασιακό δυναμικό, προκειμένου να είναι σε θέση να βοηθούν και τους μαθητές τους να

αναπτύξουν τέτοια γλωσσική προοπτική, έτσι χρειάζεται να έχουν μεγάλη εξοικείωση και με τη φύση των επιστημονικών κλάδων που έχουν να διδάξουν. Τι βγαίνει από αυτό τον προβληματισμό; Ποιες μέθοδοι για την επίλυση τέτοιων προβλημάτων χρησιμοποιήθηκαν στο παρελθόν; Ποιες σήμερα; Τι μετρά ως γεγονός και γιατί; Τι είδους ενδείξεις επικυρώνουν κάτι ως γεγονός;

Η εκπαίδευση στον στοχαστικό γραμματισμό είναι, λοιπόν, γραμματισμός που καταρτίζει με σκοπό την παραγωγή γνώσης. Αν είναι επιτυχής, θα προδιαθέσει τους μαθητές να είναι δύσπιστοι απέναντι στη δοξική γνώση, δηλαδή στη γνώση που το μόνο της κύρος είναι το κύρος αυτού που είναι σε θέση κύρους. Από τη στιγμή που η ιστορία ενός επιστημονικού κλάδου είναι και η ιστορία του πώς αυτός άλλαξε, αυτή η παιδαγωγική θα πρέπει να καλλιεργήσει μια αντίληψη που αρνείται να θεωρεί ότι οι κοινά αποδεκτοί τρόποι δράσης σε μια κουλτούρα είναι πέρα από κάθε αμφισβήτηση. Έτσι, εκτός του ότι αντιμετωπίζει κριτικά τις νόρμες της γλώσσας και της γνώσης, ο γραμματισμός αυτού του είδους εξετάζει κριτικά και τις νόρμες της ίδιας της εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, γιατί τα εκπαιδευτικά συστήματα πάντα επιμένουν να χρησιμοποιούν την πρότυπη γλώσσα; Γιατί η επιτυχία στην εκπαίδευση κατανέμεται σε μια κοινωνία με τον τρόπο που κατανέμεται; Γιατί την παραγωγή γνώσης την οικειοποιείται ένα συγκεκριμένο τμήμα της κοινωνίας; Γιατί η αντίληψη για τη γνώση είναι αυτή που είναι; Με ποια λογική οι αποδεκτές από τη Δύση αντιλήψεις για την εξέλιξη της γνώσης είναι πρόοδος; Τι θα πει πρόοδος τη στιγμή που έχουμε να κάνουμε με την επιβίωση της ανθρωπότητας; Αλήθεια, τι σημαίνει ο όρος επιβίωση; Με ποια λογική μπορούμε να μιλάμε για εξέλιξη της γνώσης που συνεισφέρει στην πρόοδο και επιβίωση της ανθρωπότητας σε ένα περιβάλλον όπου και τα δύο συνδέονται με την ιδέα του επιτυχούς ανταγωνισμού του ενός εναντίον κάποιου άλλου; Μπορούμε δικαιολογημένα να περιμένουμε ότι μαθητές με τέτοιο γραμματισμό μπορεί να είναι σε θέση να αμφισβητήσουν την ορθότητα των κοντόφθαλμων στόχων που έχουμε ενστερνιστεί όλοι ανά τον κόσμο. Μπορεί πραγματικά να είναι σε θέση να ρωτήσουν τι έχουμε χάσει με το να έχουμε αποκτήσει τον έλεγχο επί του περιβάλλοντος, τη στιγμή που αγνοούμε κάθε έννοια αυτοελέγχου, με το να αντιλαμβανόμαστε τη γνώση σαν ένα ανταγωνιστικό εγχείρημα, τη στιγμή που δεν καταφέρνουμε να αναγνωρίσουμε πόσο κεντρική είναι η θέση του άλλου στην επιβίωσή μας ως ανθρώπινων όντων. Αξίζει πραγματικά να αγωνιστεί κανείς για έναν γραμματισμό που να μπορεί να

στραφεί ενάντια σε αυτά τα ίδια τα συστήματα που διακονίζουν τις πρακτικές διδασκαλίας του γραμματισμού σε μια κοινωνία. Αν και όταν γραμματισμός και εκπαίδευση αποκτήσουν αυτή τη σχέση, θα είμαστε πραγματικά δικαιολογημένοι να ερμηνεύουμε το εγγράμματος με το μορφωμένος (εκπαιδευμένος) και το μορφωμένος (εκπαιδευμένος) με το διαθέτει πολιτισμικά ή μαθησιακά προσόντα.

4. Γραμματισμός, ομιλία και κοινωνία

Σε αυτό το κεφάλαιο διανύσαμε μια σημαντική διαδρομή, ξεκινώντας από τα bat, pat, hat, mat, από τους ασθενείς και ισχυρούς τύπους ρημάτων, από παραφράσεις και τα παρόμοια. Ίσως αυτό το κεφάλαιο να έδωσε κάποια ένδειξη του πώς η άβολη συνύπαρξη των δύο γραμμών ανάπτυξης του γραμματισμού σε κοινωνίες που τις χαρακτηρίζει η ανισότητα συμβάλλει στην πολυπλοκότητα της παιδαγωγικής του γραμματισμού. Αυτή η θεώρηση εφιστά την προσοχή στους στενούς δεσμούς μεταξύ γραμματισμού, καθημερινής ομιλίας και κοινωνίας. Η φωνή του άμεσου γλωσσικού περιβάλλοντος που το παιδί φέρνει στο σχολείο είναι η φωνή που αναπτύσσεται στο πλαίσιο της καθημερινής ομιλίας. Όσον αφορά την εξωτική παιδαγωγική γραμμή ανάπτυξης του γραμματισμού, το μόνο πράγμα που μπορεί πάντοτε να θεωρείται δεδομένο είναι ότι όλα τα παιδιά θα έχουν εμπειρία της κοινής καθημερινής ομιλίας. Θα υπάρξουν ασφαλώς πολλά που θα έχουν την επιπρόσθετη εμπειρία με το διάβασμα ή εξοικείωση με τον έντυπο λόγο. Το πώς όμως οι γονείς διαβάζουν στα παιδιά τους ποικίλλει από τη μία κοινωνική ομάδα στην άλλη (Williams 1990· 1994), και επιπλέον αυτή η εμπειρία, σε αντίθεση με την εμπειρία της καθημερινής ομιλίας, δεν μπορεί να θεωρηθεί ως κάτι καθολικό. Για παράδειγμα, γνωρίζουμε τι συμβαίνει ως προς αυτά τα ζητήματα σε κάποια μικρά απομακρυσμένα χωριά του Ουζμπεκιστάν ή της αυστραλιανής ενδοχώρας ή στον απομακρυσμένο βορρά του Πακιστάν; Η απάντηση σε αυτά δεν υπάρχει πάντοτε, αλλά αυτό που ξέρουμε είναι ότι και εκεί οι γονείς και οι άνθρωποι του άμεσου περιβάλλοντος – αυτοί που αποτελούν τον πυρήνα του γλωσσικού περιβάλλοντος του παιδιού – μιλούν στο παιδί, και αυτή η εμπειρία δίνει στο παιδί τη φωνή του. Ακριβώς επειδή είναι βέβαιο ότι κάθε παιδί θα έρθει στο σχολείο κουβαλώντας τη φωνή του γλωσσικού του περιβάλλοντος, είναι επίσης βέβαιο ότι το εκπαιδευτικό σύστημα θα έρθει αντιμέτωπο με γλωσσική ποικιλία που θα είναι ανάλογη με την ποικιλία των φωνών. Είναι εξίσου σημαντικό

ότι η συνήθης, καθημερινή ομιλία λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο κάποιων κοινωνικών δραστηριοτήτων και αποτελεί πράγματι τη σημειωτική πλευρά αυτών των κοινωνικών διαδικασιών. Οι επιπτώσεις αυτής της διαφοροποιημένης εμπειρίας που οι μαθητές μεταφέρουν στο παιδαγωγικό πλαίσιο πρέπει να τύχουν άμεσης προσοχής, όχι μόνο κατά τη διδασκαλία του γραμματισμού αλλά σε κάθε παιδαγωγική δραστηριότητα. Μια σημαντική πηγή ανησυχίας με τις πρακτικές διδασκαλίας του γραμματισμού είναι ακριβώς ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα αντιμετωπίζουν αυτή τη διαφοροποίηση απλά με το να την αγνοούν – με το να αναδεικνύουν μια φωνή ως τη μόνη νόμιμη φωνή, και αυτή η φωνή συμβαίνει να είναι η φωνή των κυρίαρχων τμημάτων της κοινωνίας. Αν η εκπαίδευση αποτελεί κοινωνικό αγαθό, αυτό το αγαθό το οικειοποιούνται με τη μεγαλύτερη ευκολία οι ίδιες κοινωνικές τάξεις που ελέγχουν και τα υλικά αγαθά της κοινωνίας, κάνοντας έτσι τη δύναμη του ελέγχου τους κατά πολύ μεγαλύτερη.

Δεν θα πρέπει να μας εκπλήσσει το γεγονός ότι ο γραμματισμός θέτει τόσα πολλά θέματα. Ο γραμματισμός με την έννοια της δημιουργίας νοήματος με τη γλώσσα εισάγει το πιο ευαίσθητο κοινωνικά σημειωτικό σύστημα, δηλαδή τη γλώσσα, στον εκπαιδευτικό χώρο. Η γλώσσα δεν είναι ένας καθρέφτης που απλώς αντανακλά τις κοινωνικές ανισότητες και ιεραρχίες που υπάρχουν στην κοινωνία μας, περιπαίζοντας τους περί ισότητας ισχυρισμούς μας. Στην πραγματικότητα, η γλώσσα εμπλέκεται ενεργά στη δημιουργία και διατήρηση των κοινωνικών ανισοτήτων, γιατί τα ανθρώπινα κοινωνικά συστήματα δεν μπορούν να φτιαχτούν χωρίς τη γλώσσα. Εδώ βρίσκεται η αιτία αρκετών προβλημάτων, ειδικά όταν γνωρίζουμε σε ποιους ανήκουν οι γλωσσικές νόρμες που σιωπηρά υιοθετούνται στο εκπαιδευτικό σύστημα. Όμως, αυτό το πρόβλημα γίνεται χειρότερο όταν παραγνωρίζεται η φύση της γλώσσας. Οι άνθρωποι συνήθως θεωρούν τη γλώσσα ως κάτι παθητικό, ένα ένδυμα για νοήματα και ιδέες που βρίσκονται έξω από αυτήν. Αυτή η διαδεδομένη αλλά εσφαλμένη ιδεολογία μας εμποδίζει από το να θέτουμε ερωτήματα σχετικά με τη γλώσσα. Η αδυναμία των δασκάλων να αντιληφθούν ότι η γλώσσα είναι από τη φύση της ένα ισχυρό κοινωνικό εργαλείο δεν τους βοηθά καθόλου να αναγνωρίσουν, και πολύ περισσότερο να σεβαστούν, τις πολλές φωνές στην τάξη τους ή να στοχαστούν για τη γέννηση αυτών των φωνών. Οι δάσκαλοι που είναι τόσο ελλιπώς εξοπλισμένοι για να στοχαστούν πάνω στη γλώσσα δεν είναι δυνατόν να αναμένεται να εξερευνήσουν τον λόγο που επιλέχθηκαν οι νόρμες και τα πρότυπα που προ-

ωθούν με τη διδασκαλία τους. Κρατώντας τους δασκάλους του γραμματισμού απληροφόρητους όσον αφορά τη στενή σχέση ανάμεσα στην ανάπτυξη της γλώσσας, στην καθημερινή ομιλία, στη μάθηση και στην κοινωνία, στην πραγματικότητα ωφελούνται τα κυρίαρχα κοινωνικά στρώματα, των οποίων οι ιδεολογίες παραμένουν ιδεολογίες της εκπαίδευσης. Γι' αυτό, η κραυγή κάποιων υποστηρικτών του κριτικού γραμματισμού κατά της προνομιακής θέσης της γλώσσας αποτελεί κατά ειρωνικό τρόπο βοήθεια στην κυριαρχία που διακηρύσσουν ότι απεχθάνονται παρά απαλλαγή από αυτήν.

5. Συμπερασματικές παρατηρήσεις: οι πολλές όψεις του γραμματισμού

Στην αρχή αυτού του κεφαλαίου υποστήριξα ότι ο γραμματισμός είναι μια διαδικασία με πολλές όψεις. Προσδιορίζοντας την πρώτη αρχή του γραμματισμού ως σημείωση, τον τοποθέτησα στον ίδιο χώρο με όλες τις άλλες σημειωτικές πρακτικές με τις οποίες μοιράζεται πολλά κρίσιμα χαρακτηριστικά. Στη συνέχεια υποστήριξα ότι ο ειδικός και καθοριστικής σημασίας χαρακτήρας του έγκειται στο ότι είναι γλωσσικά εδραιωμένη σημείωση. Αν θέλουμε να επεκτείνουμε τη χρήση του όρου γραμματισμός (πρβ. γραμματισμός των μέσων μαζικής επικοινωνίας κτλ.), δεν φαίνεται να αποτελεί σοβαρό πρόβλημα που χρήζει πολλής συζήτησης. Αυτό στο οποίο αξίζει να δοθεί έμφαση είναι ότι η γλωσσικά εδραιωμένη σημείωση, κάτω από οποιοδήποτε όνομα, θα κατέχει κεντρική θέση σε οποιαδήποτε συζήτηση για την εκπαίδευση. Μπορούμε, εάν το επιλέξουμε, να μετατρέψουμε τις τάξεις της γλώσσας σε χώρους συζήτησης ευρύτερων κοινωνικών ζητημάτων, προκειμένου να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τα πιεστικά κοινωνικά προβλήματα. Η επιλογή δεν είναι ανάμεσα στο να επιστήσουμε την προσοχή των μαθητών σε τέτοια ζητήματα ή στο να κατανοήσουν τη γλώσσα ως ισχυρή κοινωνική σημειωτική. Και τα δύο πρέπει να γίνουν. Ποιος είναι, όμως, ο καλύτερος τρόπος να γίνουν και τα δύο; Αυτοί που διαφωνούν με την εστίαση στη γλώσσα, στην ερμηνεία του εσωτερικού της χαρακτήρα, στη δύναμη της λεξικογραμματικής να δομεί την πραγματικότητα ή στην αποτελεσματικότητα της γνώσης για τη χρήση της γλώσσας, μιλούν χωρίς να έχουν επαρκή κατανόηση του ρόλου της γλώσσας στη διαμόρφωση της κοινωνικής ζωής. Ό,τι άλλο και αν χρειάζεται να είναι η παιδαγωγική του γραμματισμού, αυτό που δεν μπορεί να αποφύγει είναι να βοηθήσει τους μαθητές να νοη-

τικοποιήσουν, με την έννοια που δίνει ο Vygotsky στον όρο,¹⁴ τη φύση της γλώσσας. Το να μαθαίνεις για τη φύση και τη δομή της γλώσσας δεν αποτελεί μια άχρηστη και περιττή εκπαιδευτική δραστηριότητα.

Μίλησα για τις τρεις όψεις του γραμματισμού, παρουσιάζοντας την καθεμία με έναν μάλλον εξιδανικευμένο τρόπο, σαν να υπάρχει ή να μπορεί να υπάρξει από μόνη της. Αυτό φυσικά δεν είναι αλήθεια. Η αλήθεια είναι ότι τα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα και οι διάφοροι θεσμοί προσδίδουν διαφορετικό βαθμό σπουδαιότητας σε αυτές τις τρεις όψεις. Κάθε όψη έχει τη δική της εστίαση. Ο αναγνωριστικός γραμματισμός ασχολείται πρωτίστως με τη γλώσσα ως έκφραση. Ο γραμματισμός δράσης εστιάζει την προσοχή του στη γλώσσα ως έκφραση και ως περιεχόμενο σε συσχετισμό με κοινωνικές διαδικασίες, ενώ ο στοχαστικός γραμματισμός ασχολείται με τις δυνατότητες για στοχασμό που δίνει η γλώσσα όταν λειτουργεί ως μεταλόγος και αναλύει τη φύση τόσο της έκφρασης όσο και του περιεχομένου, συσχετίζοντάς τα με την ανταλλαγή μηνυμάτων από κοινωνικά τοποθετημένους ομιλητές κατά τη διαβίωση μέσα στην κοινωνία. Μπορεί αυτές οι τρεις αντιλήψεις για τον γραμματισμό να διαφέρουν, μολταυτά συσχετίζονται λογικά η μία με την άλλη. Για να το δούμε αυτό πρέπει να εξετάσουμε ξεχωριστά αυτό στο οποίο η κάθε όψη εστιάζει τη διδασκαλία της και πώς το κάνει αυτό στην πράξη. Αυτό που είναι σημαντικό για τον ισχυρισμό μου περί αλληλοσυσχετισμού των τριών όψεων του γραμματισμού που αναπτύσσω εδώ είναι το πρώτο και θα επιχειρήσω να αναπτύξω περισσότερο αυτό το σημείο.

Υποστήριξα προηγουμένως ότι η παιδαγωγική του γραμματισμού δράσης προϋποθέτει τις γνώσεις για τη γλώσσα που αποτελούν το περιεχόμενο του αναγνωριστικού γραμματισμού. Θα αγνοήσω για άλλη μία φορά τις παιδαγωγικές όπως κατανόηση-έκθεση, αυτοέκφραση, δημιουργική γραφή, με το αιτιολογικό ότι, από την άποψη της κατανόησης της γλώσσας ως κοινωνικής σημειωτικής, τέτοιες παιδαγωγικές είναι αξιοθρήνητα ανεπαρκείς. Ας δούμε, ωστόσο, την παιδαγωγική με βάση τα κειμενικά είδη: το να μιλάς για τη δομή ενός κειμένου σημαίνει ότι μιλάς για το τι μηνύματα κατασκευάζουν τα διάφορα στοιχεία-στάδιά του και το να μιλάς για τα νοήματα σημαίνει ότι μιλάς για τη λεξικογραμματική που κατασκευάζει αυτά τα νοήματα,

¹⁴ Με τον όρο νοητικοποίηση ο Vygotsky (1962, 1968) εννοούσε τη διαδικασία οικειοποίησης μιας έννοιας με τρόπο που το άτομο να είναι σε θέση να την ανακαλεί κατά βούληση, να τη χρησιμοποιεί σε συνδυασμό με άλλες έννοιες, να τη βλέπει ως μέρος ενός συστήματος εννοιών - να την κάνει εύπλαστη.

πράγμα που σημαίνει ότι είναι σημαντική η επίγνωση ότι η λεξικο-γραμματική είναι λειτουργικά εστιασμένη στη δημιουργία νοημάτων. Η λεξικογραμματική, όμως, είναι το πιο αφηρημένο τμήμα της γλώσσας (Hasan 1995α). Αυτό που υποπίπτει στις ανθρώπινες αισθήσεις είναι η εκδήλωση αυτών των κατηγοριών με φωνητική και/ή ορθογραφική μορφή. Έτσι, η φωνολογική-ορθογραφική αντιστοιχία με τις λέξεις και τη γραμματική είναι ένα ουσιώδες μέρος της κατανόησης της γλώσσας. Η επιτυχία του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη – και δεν υπάρχει αμφιβολία ότι είναι επιτυχημένος στη διδασκαλία της γλώσσας – έγκειται στο γεγονός ότι έχει ενσωματώσει αυτά τα στοιχεία του αναγνωριστικού γραμματισμού συνδέοντάς τα με τη χρήση της γλώσσας σε κοινωνικά πλαίσια. Μια παρόμοια σχέση μπορεί ναδειχθεί ότι υπάρχει μεταξύ στοχαστικού γραμματισμού και γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη. Αν, για παράδειγμα, θέλουμε να καταλάβουμε γιατί οι πολιτικοί παίζουν με τη γλωσσική εκπαίδευση σαν να είναι μπάλα στο γήπεδο του πολιτικού κέρδους, αν θέλουμε να ρωτήσουμε γιατί η κοινωνιολογία ασχολείται επιφανειακά και όχι ουσιαστικά με τη γλώσσα, αν θέλουμε να ρωτήσουμε γιατί οι κριτικοί της λογοτεχνίας παρακάμπτουν ζητήματα της γλώσσας, τη στιγμή που ο κόσμος της λογοτεχνίας γίνεται κατανοητός καθαρά με τη διαμεσολάβηση γλωσσικού νοήματος, αν επιθυμούμε να καταλάβουμε πώς ο κριτικός γραμματισμός μπορεί να είναι πρόγραμμα ανάπτυξης του γραμματισμού χωρίς να βασίζεται στην κατανόηση του πώς λειτουργεί η γλώσσα, αν αναρωτιόμαστε πώς και γιατί οι γυναίκες έχουν συνεργήσει στη διαδικασία της ίδιας τους της καταπίεσης, τότε θα χρειαστεί να μπορούμε να διαβάζουμε, αλλά και να κατανοούμε τα διάφορα είδη λόγου που εκφράζουν τις αρχές που υπόκεινται σε αυτές τις θέσεις. Θα πρέπει να εξοικειωθούμε με το ‘πώς το κάνουν αυτό’ – πώς διοχετεύουν αυτές τις απόψεις, τι δικαιολογίες επικαλούνται, από τη σκοπιά τίνος. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να είμαστε ευαίσθητοι στις γλωσσικές στρατηγικές και να μπορούμε να αποδομούμε τους λόγους που έχουν ήδη δομηθεί στην κοινωνία μας. Ο στοχασμός προϋποθέτει κατανόηση, και η κατανόηση μιας άποψης είναι συνώνυμο με την κατανόηση του λόγου.

Θέλω, όμως, να κάνω τελείως σαφές ότι δεν μιλώ εδώ για μια χρονική διάταξη: δεν λέω ότι ο γραμματισμός με βάση τα κειμενικά είδη πρέπει να διδαχθεί πριν από τον στοχαστικό γραμματισμό ή ότι ο αναγνωριστικός γραμματισμός πρέπει να διδαχθεί πριν από τον γραμματισμό με βάση τα κειμενικά είδη. Είναι δυνατόν να επιδιώξουμε την

καλλιέργεια και των τριών μορφών γραμματισμού στο πλαίσιο μιας και της αυτής διδακτικής περιόδου. Έτσι, το ζήτημα δεν είναι η χρονική ακολουθία αλλά η λογική συνεπαγωγή. Στη φυσική γραμμή ανάπτυξης του γραμματισμού οι γλωσσικές δομές μαθαίνονται στο πλαίσιο του λόγου: ο γραμματισμός με βάση τα κειμενικά είδη πρέπει λογικά να προϋποθέτει ότι έχουν αναπτυχθεί οι γλωσσικές δομές. Το πρόγραμμά του, από αυτή την άποψη, θα έχει επιτυχία στον βαθμό που η μάθηση σχετικά με τον λόγο θα είναι και μάθηση σχετικά με το 'πώς η γλώσσα το κάνει αυτό'. Το ίδιο και η παιδαγωγική του στοχαστικού γραμματισμού εξαρτάται από το να είναι κανείς σε θέση να αναλύει τους υπάρχοντες λόγους γνώσης ως προς το τι νόρμες λόγου και γνώσης παρουσιάζουν. Μόνο κατανοώντας τον λόγο ως λόγο θα αναπτυχθεί η κριτική ικανότητα. Λογικά, είναι αδύνατο να επιτευχθεί αυτός ο στόχος χωρίς να ληφθεί υπόψη το είδος κατανόησης που είναι ουσιώδες για τη δημιουργία κειμένων. Έτσι, αυτές οι τρεις όψεις του γραμματισμού συσχετίζονται με το να προϋποθέτει λογικά η μία την άλλη: ο στοχαστικός γραμματισμός προϋποθέτει μια καλά ενημερωμένη μορφή γραμματισμού δράσης όπως είναι ο γραμματισμός με βάση τα κειμενικά είδη, και αυτός με τη σειρά του προϋποθέτει τον αναγνωριστικό γραμματισμό. Το αντίστροφο, ωστόσο, δεν ισχύει.

Αυτό έχει μια πρακτική συνέπεια: θεωρητικά, υπάρχει δυνατότητα επιλογής στη διδασκαλία του γραμματισμού, όμως εξαιτίας αυτής της σχέσης λογικής προϋπόθεσης, η επιλογή μπορεί να είναι μόνο προς μία κατεύθυνση. Μπορεί κανείς να περιοριστεί στον αναγνωριστικό γραμματισμό χωρίς τον γραμματισμό δράσης ή στον γραμματισμό δράσης χωρίς τον στοχαστικό γραμματισμό, αλλά αν πρόκειται να αναπτυχθεί ο στοχαστικός γραμματισμός, θα ληφθούν απαραίτητα υπόψη αντιλήψεις που συγκροτούν μια γλωσσολογικά ενήμερη μορφή γραμματισμού δράσης, όπως αυτή του Martin, και αυτό με τη σειρά του συνεπάγεται τη διδασκαλία της λειτουργίας της δομής της γλώσσας. Η κραυγή "πίσω στα βασικά" κάνει μεγάλη ζημιά, γιατί αυτοί που εκστομίζουν αυτή την πολεμική κραυγή συχνά δεν γνωρίζουν πραγματικά τι θέλουν και γιατί. Ίσως, όμως, η άποψή μου περί λογικής σχέσης ανάμεσα στις τρεις όψεις του γραμματισμού αποσαφηνίζει γιατί είναι σημαντικό το να έχει κανείς γνώσεις για τη γλώσσα. Είναι σημαντικό μόνο εάν και στον βαθμό που συμβάλλει σε μια συνειδητή κατανόηση των μέσων που διαθέτει η γλώσσα, ώστε να δρα κανείς με αυτήν. Η ικανότητα να δρα κανείς με τη γλώσσα είναι σημαντική, γιατί ενισχύει την ικανότητά του να αναλύει τις ίδιες τις δρά-

σεις. Έτσι, και οι τρεις όψεις του γραμματισμού είναι εξίσου σημαντικές. Αυτό που χρειάζεται να αποφύγουμε είναι ο κίνδυνος να καταλήξουμε να εστιάζουμε μόνο στις τυπικές δομές της γλώσσας, χωρίς να τις συσχετίζουμε με τις κοινωνικές τους λειτουργίες, δηλαδή να εγκλωβιζόμαστε στον αναγνωριστικό γραμματισμό και να επαναπαυόμαστε σε αυτόν, χωρίς να προχωρούμε σε δράση. Παρομοίως, δεν θα ήθελα να στεκόμαστε στον γραμματισμό δράσης και να μη συμπεριλαμβάνουμε τον στοχασμό. Προσπάθησα να τονίσω πώς το να στεκόμαστε αποκλειστικά σε καθεμία από αυτές τις τρεις όψεις θα έχει διαφορετικές συνέπειες όσον αφορά το είδος της κοινωνίας που θα προκύψει με τη συμβολή του. Ο γραμματισμός δεν είναι απλά ένας σημασιολογικά κορεσμένος όρος, αλλά αφορά μια κοινωνικά ισχυρή διαδικασία που μπορεί να χρησιμοποιηθεί με διαφορετικούς τρόπους, κάποιοι από τους οποίους είναι ευεργετικοί για όλη την κοινωνία και κάποιοι μόνο για μερικά άτομα μέσα σε αυτήν.

Μετάφραση: Δ. Κορομπόκης

- Albrow, K. H. 1972. *The English Writing System: Notes towards Description*. Λονδίνο, Longman.
- Andersen, E. S. 1986. "The Acquisition of Register Variation in Anglo-American Children", στο Bambi B. Schieffelin & Elinor Ochs (επιμ.), *Language Socialisation across Cultures*. Λονδίνο, Cambridge University Press.
- Basso, K. 1980. Βιβλιοκρισία στο Jack Goody (επιμ.), *The Domestication of the Savage Mind*, *Language in Society* 9, 72-80.
- Bernstein, B. 1972. "A Sociolinguistic Approach to Socialization: With Some Reference to Educability", στο J. J. Gumperz & Hymes Dell (επιμ.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. Λονδίνο, Blackwell.
- . 1975. "On the Classification and Framing of Educational Knowledge", στο R. Brown (επιμ.), *Knowledge, Education and Cultural Change*. Λονδίνο, Tavistock.
- . 1986. "On pedagogic discourse", στο J. G. Richardson (επιμ.), *Handbook of Theory and Research in the Sociology of Education*. Λονδίνο, Greenwood.
- . 1987. "Elaborated and Restricted Codes: An Overview 1958-85", στο U. Ammon, N. Dittmar & K. J. Mattheier (επιμ.), *Socio-linguistics/Soziolinguistik: An International Handbook*. Τόμ. 1. Βερολίνο, W. de Gruyter.
- . 1990. *The Structuring of Pedagogic Discourse: Class, Codes and Control*. Τόμ. 5. Λονδίνο, Routledge.
- Bourdieu, P. & J. C. Passeron. 1977. *Reproduction in Education, Society and Culture*. Λονδίνο, Sage.
- Bruner, J. K. 1975. "The Ontogenesis of Speech Acts", *Journal of Child Language* 2.1, 1-19.
- Cristie, F. 1988. "Construction of Knowledge in the Primary School", στο L. Gerot, J. Oldenburg & T. van Leeuwen (επιμ.), *Language and Socialisation: Home and School. Proceedings from the Working Conference on Language in Education, Macquarie University November 17-21, 1986*. Σίδνεϊ, Macquarie University.
- (επιμ.). 1991. *Literacy in Social Processes: Papers from the Inaugural*

- Conference of the Australian Systemic Functional Association*. Darwin, Centre for the Studies of Language in Education, Northern Territory University.
- Cross, M. 1991. *Choice in Text: A Systemic Approach to Computer Modelling of Variant Text Production*. Διδ. διατρ., Macquarie University.
- Donaldson, M. 1978. *Children's Minds*. Λονδίνο, Fontana.
- Dore, J. 1977. "Children's Illocutionary Acts", στο R. Freedle (επιμ.), *Discourse: Comprehension and Production*. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum.
- Douglas, M. 1975. *Implicit Meanings: Essays in Anthropology*. London, Routledge & Kegan Paul.
- Eggins, S., P. Wignell & J. R. Martin. 1993. "The Discourse of History: Distancing the Recoverable Past", στο M. Ghadessy (επιμ.), *Register Analysis: Theory into Practice*. Λονδίνο, Pinter.
- Firth, J. R. 1957. "Personality and Language in Society", στο *Papers in General Linguistics 1934-1951*. Λονδίνο, Oxford University Press.
- . 1968. *Literacy in Traditional Societies*. Κέμπριτζ, Cambridge University Press.
- . 1977. *The Domestication of the Savage Mind*. Κέμπριτζ, Cambridge University Press.
- Goody, J. & I. Watt. 1972. "The Consequences of Literacy", στο P. P. Giglioli (επιμ.), *Language and Social Context*. Harmondsworth, Penguin.
- Halliday, M. A. K. 1973. "Relevant Models of Language", στο *Explorations in the Functions of Language*. Λονδίνο, E. Arnold.
- . 1975. *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*. Λονδίνο, E. Arnold.
- . 1976. "Early Language Learning: A Sociolinguistic Approach", στο S. A. Wurm & W. C. McCormack (επιμ.), *Language and Man: Anthropological Issues*. Χάγη, Mouton.
- . 1979. "Three Aspects of Children's Language Development: Learning Language, Learning through Language, Learning about Language", στο Y. M. Goodman, M. M. Haussler & D. M. Strickland (επιμ.), *Oral and Written Language Development: Impact on Schools*. International Reading Association and National Council of Teachers of English: Proceedings from the 1979-1980 IMPACT conferences.
- . 1985. *Spoken and Written language*. Geelong, Vic., Deakin University Press.
- . 1994. *Introduction to Functional Grammar*. Λονδίνο, E. Arnold.
- . 1996. "Literacy and Linguistics: a Functional Perspective", στο R.

- Hasan & G. Williams (επιμ.), *Literacy in Society*. Λονδίνο-Νέα Υόρκη, Longman.
- Halliday, M. A. K. & R. Hasan. 1976. *Cohesion in English*. Λονδίνο, Longman.
- Halliday, M. A. K. & R. Hasan. 1985. *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Οξφόρδη, Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K. & J. R. Martin. 1993. *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. Λονδίνο, Falmer.
- Halliday, M. A. K., A. McIntosh & P. Stevens. 1964. "Users and Uses of Language", στο *Linguistic Sciences and Language Teaching*. Λονδίνο, Longman.
- Hasan, R. 1987. "Reading Picture Reading: Invisible Instruction at Home and in School", στο *Proceedings from the 13th Conference of the Australian Reading Association, Sidney*.
- . 1988. "Language and Socialisation: Home and School", στο L. Gerot, J. Oldenburg & T. van Leeuwen (επιμ.), *Language in the Processes of Socialization*. Σίδνεϊ, Macquarie University.
- . 1989. "Semantic Variation and Sociolinguistics", *Australian Journal of Linguistics* 9.2, 221-276.
- . 1991. "Questions as a Mode of Learning in Everyday Talk", στο T. Lê & M. McCausland (επιμ.), *Language Education: Interaction and Development*. Launceston, University of Tasmania, 70-119.
- . 1992α. "Rationality in Everyday Talk: From Process to System", στο J. Startvik (επιμ.), *Directions in Corpus Linguistics: Proceedings of Nobel Symposium 82, Stockholm, 4-8 August 1991*. Βερολίνο, Mouton & Gruyter.
- . 1992β. "Meaning in Sociolinguistic Theory", στο K. Bolton & H. Kwok (επιμ.), *Sociolinguistics Today: International Perspectives*. Λονδίνο, Routledge.
- . 1992γ. "Speech Genre, Semiotic Mediation and the Development of Higher Mental Functions", *Language Sciences* 14.4, 489-528.
- . 1995α. "The Conception of Context in Text", στο P. H. Fries & M. Gregory (επιμ.), *Discourse in Society: Systemic Functional Perspectives*. Norwood, N.J., Ablex.
- . 1995β. "On Social Conditions for Semiotic Mediation: The Genesis of Mind in Society", στο A. R. Sadovnik (επιμ.), *Knowledge and Pedagogy: The Sociology of Basil Bernstein*. Norwood, N.J. Ablex.
- Hasan, R. & C. Cloran. 1990. "A Sociolinguistic Interpretation of Everyday

- Talk between Mothers and Children", στο M.A.K. Halliday, J. Gibbon & N. Howard (επιμ.), *Learning, Keeping and Using Language*, τόμ.1: *Selected Papers from the 8th World Congress of Applied Linguistics, Sidney 16-21 August 1987*. Amsterdam, Benjamins
- Hasan, R. & G. Williams (επιμ.). 1996. *Literacy in Society*. Λονδίνο-Νέα Υόρκη, Longman.
- Hymes, D. 1972. "On Communicative Competence", στο J. B. Pride & J. Holmes (επιμ.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Penguin.
- Kress, G. 1982. *Learning to Write*. Λονδίνο, Routledge.
- Labov, W. 1972. *Sociolinguistic Patterns*. Φιλαδέλφεια, Pa., University of Pennsylvania Press.
- Lemke, J. L. 1990. *Talking Science: Language, Learning and Values*. Norwood, N.J., Ablex.
- Luke, A. 1988. *Literacy, Textbooks and Ideology*. Λονδίνο, Farmer.
- Macken-Horarik, M. 1996. "Literacy and Learning across the Curriculum: Towards a Model of Register for Secondary School Teachers", στο R. Hasan & G. Williams (επιμ.), *Literacy in Society*. Λονδίνο-Νέα Υόρκη, Longman.
- Martin, J. R. 1985. "Process and Text: Two Modes of Human Semiosis", στο J. D. Benson & W. S. Greaves (επιμ.), *Systemic Perspectives on Discourse*, τόμ. 1: *Selected Theoretical Papers from the 9th International Systemic Workshop*. Norwood, N.J., Ablex.
- . 1986. "Intervening in the Process of Writing Development", στο C. Painter & J. R. Martin (επιμ.), *Writing to Mean: Teaching Genres across the Curriculum*. Occasional Paper No 9. Budoora, Vic., Applied Linguistics Association of Australia.
- . 1989. *Factual Writing: Exploring and Challenging Social Reality*. Geelong, Vic., Deakin University Press.
- . 1992. *English Text: System and Structure*. Amsterdam, John Benjamins.
- Martin, J. R., E. Christie & J. Rothery. 1987. "Social Processes in Education", στο I. Reid (επιμ.), *The Place of Genre Learning*. Geelong, Vic., Deakin University Press.
- Matthiessen, C. 1995. *Lexicogrammatical Cartography: English Systems*. Tokyo, International Language Sciences Publisher.
- McTear, M. 1985. *Children's Conversations*. Λονδίνο, Blackwell.
- Olson, D. 1977. "From Utterance to Text: The Bias of Language in Speech and Writing", *Harvard Educational Review* 47.3, 257-281.
- Painter, C. 1984. *Into the Mother Tongue: A Case Study in Early Language Development*. Λονδίνο, Pinter.

- . 1989. "Learning Language: A Functional View of Language Development", στο R. Hasan & J. R. Martin (επιμ.), *Language Development: Learning Language, Learning Culture: Studies for Michael Halliday*. Norwood, N.J., Ablex.
- Painter, C. & J. R. Martin (επιμ.). 1986. *Writing to Mean: Teaching Genres across the Curriculum*. Applied Linguistics Association of Australia, Occasional Paper No 9.
- Popper, K. R. 1979. *Objective Knowledge: An Evolutionary Approach*. (αναθεωρ. έκδ.) Οξφόρδη, Oxford University Press.
- Rosenau, P. M. 1991. *Post-Modernism and the Social Sciences: Insights, Inroads and Instructions*. Princeton, N.J., Princeton University Press.
- Rothery, J. 1989. "Learning about Language", στο R. Hasan & J. R. Martin (επιμ.), *Language Development: Learning Language, Learning Culture: Studies for Michael Halliday*. Norwood, N.J., Ablex.
- Trevarthen, C. 1974. "The Psychology of Speech Development", στο E. H. Lenneberg (επιμ.), *Language and Brain: Developmental Aspects, Neuroscience Research Progress Bulletin* 12, 570-585.
- Trevarthen, C. & P. Hubley. 1977. "Secondary Intersubjectivity: Confidence, Confiding and Acts of Meaning in the First Year", στο A. Lock (επιμ.), *Action, Gesture and Symbol: The Emergence of Language*. Νέα Υόρκη, Academic.
- Trudgill, P. 1978. *Sociolinguistic Patterns in British English*. Λονδίνο, E. Arnold.
- Vygotsky, L. S. 1962. *Thought and Language*. Cambridge, Mass., MIT Press. Ελλ. μτφρ. Α. Ρόδη: *Σκέψη και γλώσσα*, Αθήνα, Γνώση, 1988.
- . 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- van Leeuwen, T. & S. Humphrey. 1996. "On Learning to Look through a Geographer's Eyes", στο R. Hasan & G. Williams (επιμ.), *Literacy in Society*. Λονδίνο-Νέα Υόρκη, Longman.
- Wells, G. 1987. "Apprenticeship in Literacy", *Interchange* 18, 1/2, 109-123.
- Williams, G. 1990. "Variation in Home Reading Contexts", στο *Proceedings from the 16th Conference of Australian Reading Association*. χ.τ.
- . 1994. *Joint Book-Reading and Literacy Pedagogy: A Socio-Semantic Examination*. Αδημ. διδ. διατρ., School of English, Linguistics and Media, Macquarie University.