

5.1 ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

Βασιλική Μησικοπούλου

Εισαγωγή

Ο *γραμματισμός* αποτελεί ένα σχετικά νέο όρο στο ελληνικό λεξιλόγιο και, ενώ περιλαμβάνει την έννοια του αλφαριθμητισμού, είναι ευρύτερος από αυτόν. Πρόκειται για μετάφραση του αγγλικού όρου *literacy*, που έχει επίσης αποδοθεί στην ελληνική γλώσσα ως *εγγραμματοσύνη* (βλ. Ong 1997) [1] και ο οποίος δεν αναφέρεται απλά στην ικανότητα για ανάγνωση και γραφή. Η έννοια «γραμματισμός» αφορά τη δυνατότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας, χρησιμοποιώντας κείμενα γραπτού και προφορικού λόγου, καθώς επίσης μη γλωσσικά κείμενα (λ.χ. εικόνες, σχεδιαγράμματα, χάρτες κλπ.).

Το ερώτημα σχετικά με τις ικανότητες και τις δεξιότητες που πρέπει να έχουν αναπτύξει τα μέλη μιας κοινωνίας για να θεωρηθούν εγγράμματα –άτομα δηλαδή που έχουν κατακτήσει ένα «βασικό», έστω, επίπεδο γραμματισμού σύμφωνα με τις εκάστοτε κοινωνικές απαιτήσεις– δεν είναι διόλου απλό. Εξάλλου, η απάντηση στο ερώτημα αυτό μπορεί να διαφέρει από κοινωνία σε κοινωνία και σίγουρα αλλάζει από τη μια ιστορική στιγμή στην άλλη, εφόσον συνεχώς αλλάζουν οι συνιστώσες της επικοινωνίας.

Είναι γεγονός πάντως ότι ο γραμματισμός αποτελεί βασικό κριτήριο για κοινωνική καταξίωση και ότι η έλλειψή του –και ειδικότερα ο αναλφαριθμητισμός– αποτελεί κριτήριο κοινωνικού στιγματισμού. Αυτό είναι βεβαίως φυσικό, αφού η ικανότητα για ανάγνωση και γραφή υπήρξε διαχρονικά στενά συνδεδεμένη με κοινωνικούς παράγοντες, όπως η κοινωνική τάξη και η οικονομική ευρωστία. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια ο πολιτικός αλλά και ο ευρύτερα κοινωνικός χαρακτήρας του γραμματισμού έχει προκαλέσει έντονες συζητήσεις, στο βαθμό που τίθενται πολιτικά και ιδεολογικά ζητήματα για τα είδη γραμματισμού που απαιτεί μια κοινωνία και προσφέρονται στους πολίτες από το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας.

Η ανάπτυξη κάποιου βαθμού γραμματισμού γίνεται με τρόπο φυσικό μέσα στο οικογενειακό και το κοινωνικό μας περιβάλλον, καθώς μαθαίνουμε τη μητρική μας γλώσσα (βλ. 5.1) και κατορθώνουμε να επικοινωνούμε με διαφορετικά πρόσωπα σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις μέσα από διάφορα είδη λόγου και τύπους κειμένων. Παράλληλα, όμως, είναι απαραίτητη και κάποιου τύπου συστηματική εκπαίδευση. Και όσο πιο πολύπλοκη γίνεται η επικοινωνία σε μια κοινωνία, όσο πιο πολύμορφα είναι τα κείμενα που παράγονται στο πλαίσιο της λειτουργίας των θεσμών της και όσο πιο ισχυρές γίνονται οι πιέσεις και οι απαιτήσεις στην αγορά εργασίας, τόσο αυξάνονται οι απαιτήσεις για την εκπαίδευση σε είδη γραμματισμού (βλ. 5.3). Αυτός λοιπόν είναι και ο βασικός σκοπός του σχολείου, το οποίο καλείται να βοηθήσει τους νέους ανθρώπους να αναπτύξουν το επίπεδο και τα είδη γραμματισμού που απαιτεί η κοινωνία τους για το παρόν και το μέλλον. Καλείται δηλαδή να αναπτύξει τον *κοινωνικό γραμματισμό*. Παράλληλα, όμως, καλείται να αναπτύξει και τον *σχολικό γραμματισμό*, δηλαδή, τα είδη γραμματισμού που είναι απαραίτητα για να αποδώσουν επιτυχώς στα μαθήματα που περιλαμβάνει το πρόγραμμα σπουδών.

Σχολικός γραμματισμός

Ο σχολικός γραμματισμός έχει παραδοσιακά συνδεθεί με τη διδασκαλία ανάγνωσης και γραφής, καθώς και με την ανάπτυξη γνωσιακών δεξιοτήτων όπως η καλλιέργεια της λογικής σκέψης, η κατανόηση γραμματικών κανόνων, η ικανότητα διαχείρισης αφηρημένων εννοιών και υποθετικών ερωτήσεων, η ανάπτυξη επικοινωνιακών και άλλων διανοητικών δεξιοτήτων.

Ένας αρκετά μεγάλος αριθμός μελετών έχει συνδέσει τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία με το οικογενειακό και γενικά το στενό κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών. Υπάρχουν σημαντικές ενδείξεις ότι τα παιδιά που προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα

χρησιμοποιούν έναν «περιορισμένο» κώδικα επικοινωνίας, με αποτέλεσμα να μην έχουν αναπτύξει τις γνώσεις και επικοινωνιακές δεξιότητες που απαιτεί ο σχολικός γραμματισμός, ο οποίος συστηματικά υιοθετεί έναν «επεξεργασμένο» κώδικα επικοινωνίας [2] (Bernstein 1971-1975· Wells 1986· Cook-Gumpertz 1986· Dickinson 1994). Η σχολική εκπαίδευση συχνά δεν τα βοηθά να αναπτύξουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες αυτές και έτσι, όπως υποστηρίζουν αρκετοί μελετητές, το σχολικό σύστημα όχι μόνο δεν αμβλύνει τις κοινωνικές διαφορές μεταξύ παιδιών που προέρχονται από προνομιούχες και μη οικογένειες, αλλά συνιστά μέσο αναπαραγωγής τους. [3] Το γεγονός ότι ένας μεγάλος αριθμός μαθητών από τα μη προνομιούχα κοινωνικοοικονομικά στρώματα απασχολείται μετά την αποφοίτηση στις λιγότερο καλοπληρωμένες δουλειές ενισχύει την άποψη ότι το σχολείο αναπαράγει τελικά την κοινωνική ιεραρχία.

Πρέπει βεβαίως να τονιστεί ότι η ίδια η μορφή του σχολικού γραμματισμού μεταβάλλεται, καθώς οι κοινωνικές ανάγκες αλλάζουν με γρήγορο ρυθμό. Για παράδειγμα, η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στη ζωή μας απαιτεί πλέον την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού στις νέες τεχνολογίες. Όπως επισημαίνουν οι Aronowitz & DiFazio (1994), η εισαγωγή των νέων αυτών μορφών γραμματισμού έχει επιφέρει σημαντικές αλλαγές στην ίδια την κατανόηση του σχολικού γραμματισμού, όπως αυτή είχε προσεγγιστεί μέχρι πρόσφατα, καθώς και στις παραδοσιακές απόψεις για τις μορφές του. Σύμφωνα με την άποψη αυτή, η διαρκώς αυξανόμενη χρήση προηγμένης τεχνολογίας απαιτεί εξειδικευμένες δεξιότητες γραμματισμού. Έχει παρατηρηθεί ωστόσο ότι η αυξανόμενη χρήση τεχνολογίας, η οποία συναντάται κυρίως σε προνομιούχα σχολεία –συχνά στις πιο εύπορες περιοχές–, οδηγεί συχνά στη μειωμένη ανάπτυξη δεξιοτήτων που παραδοσιακά σχετίζονταν με τον σχολικό γραμματισμό, σε σημείο ώστε αρκετοί σήμερα να μιλούν για κρίση του.

Δεν είναι όμως μόνο το σχολείο που χρειάζεται να προσαρμοστεί στις νέες συνθήκες που διαμορφώνονται στη συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία μας. Οι δομές του καπιταλιστικού κόσμου μεταβάλλονται στη νέα περίοδο που διανύουμε και η πίεση για διαρκή προσαρμογή των ανθρώπων όλων των ηλικιών είναι γεγονός. Η **διά βίου εκπαίδευση** [4] έχει αρχίσει να γίνεται πραγματικότητα, τόσο στα πλαίσια νέων εκπαιδευτικών προγραμμάτων όσο και στα πλαίσια της καθημερινής μας ζωής, όπου απαιτούνται πολλές μορφές γραμματισμού.

Κοινωνικός γραμματισμός

Τα είδη κοινωνικού γραμματισμού που απαιτούνται από τα μέλη των σύγχρονων κοινωνιών για να είναι παραγωγικά στην ιδιωτική, την κοινωνική και την επαγγελματική τους ζωή αυξάνονται με πολύ γοργούς ρυθμούς, καθώς συνεχώς αυξάνονται οι ανάγκες για κατανόηση και παραγωγή διαφορετικών ειδών κειμένων. Η παραγωγή και κατανόηση διαφορετικών ειδών λόγου και κειμένων προϋποθέτει εξοικείωση με το συγκεκριμένο είδος κειμένων, με τους τρόπους γραφής τους και, γενικότερα, γνώση των τρόπων παραγωγής, διακίνησης αλλά και προσέγγισης αυτών των κειμένων. Συνεπάγεται ότι διαφορετικού είδους κείμενα απαιτούν για την κατανόησή τους τόσο διαφορετικές τεχνικές «ανάγνωσης» όσο και κατανόηση του συγκεκριμένου τους πλαισίου· απαιτούν δηλαδή διαφορετικού είδους γραμματισμό, όπως άλλωστε και η παραγωγή διαφορετικού είδους «**μονοτροπικών**» ή «**πολυτροπικών**» κειμένων [5].

Η ανάγνωση, κατανόηση ή συγγραφή ενός κειμένου είναι αποτέλεσμα κοινωνικών και ιστορικών πρακτικών, που σχετίζονται με την πρόσβαση του ατόμου σε συγκεκριμένα κοινωνικά περιβάλλοντα στα οποία μπορεί να συναντήσει συγκεκριμένου τύπου κείμενα. Στο πλαίσιο των κοινωνικών θεσμών, βάσει των οποίων λειτουργούν και επικοινωνούν οι άνθρωποι μεταξύ τους ανταποκρινόμενοι στα προσωπικά, κοινωνικά και επαγγελματικά τους ενδιαφέροντα και απαιτήσεις, τα μέλη μιας κοινωνίας «εκπαιδεύονται» σε κοινωνικές πρακτικές και έρχονται σε επαφή με διαφορετικά είδη κειμένων. Η γνώση αυτή ενεργοποιείται κατά την ανάγνωση ενός κειμένου και οδηγεί στην καλύτερη κατανόησή του. Μέσω του σχολείου, οι νέοι άνθρωποι έρχονται σε μια πρώτη επαφή με τους κοινωνικούς θεσμούς και τις μορφές γραμματισμού τους. Στη συνέχεια, η πρόσβασή τους σε συγκεκριμένα κοινωνικά περιβάλλοντα και οι εμπειρίες τους σε αυτά διαμορφώνουν την κοινωνική τους ταυτότητα που τους επιτρέπει την κατανόηση διαφόρων ειδών λόγου και κειμένων.

Κατά τον Freire (Freire & Macedo 1987), η ανάγνωση του κόσμου γύρω μας πάντα προηγείται της ανάγνωσης ενός κειμένου. Ο όρος *ανάγνωση* χρησιμοποιείται από τον Freire με ένα σημαντικό και πρωτότυπο τρόπο για να περιλάβει την «ερμηνεία» από πλευράς του αναγνώστη. Τονίζεται δηλαδή ο κριτικός χαρακτήρας της ανάγνωσης, ο ενεργητικός ρόλος του αναγνώστη αλλά και η προηγούμενη γνώση του κόσμου που φέρνει μαζί του ο αναγνώστης κατά την «ανάγνωση» ενός κειμένου.

Από την άλλη πλευρά, η συγγραφή ενός κειμένου προϋποθέτει την εκμάθηση ενός είδους «τεχνολογίας» με τη χρήση κάποιων υλικών (όπως χαρτί, μολύβι ή επεξεργαστή κειμένων), όμως σε καμία περίπτωση δεν αποτελεί μια ουδέτερη διαδικασία μέσω της οποίας απλώς μεταβιβάζονται πληροφορίες. Αντιθέτως, όπως και η ανάγνωση, η συγγραφή ενός κειμένου είναι αποτέλεσμα μιας περίπλοκης κοινωνικής διαδικασίας, καθώς συνδέεται με διάφορες κοινωνικές πρακτικές, με τη γενικότερη κοινωνική δυναμική, τις διάφορες μορφές και δομές εξουσίας, την κοινωνική τάξη, το φύλο, την ταυτότητα κ.ά. (Hasan & Williams 1996· Gee 1996· Street 1995).

Μια τέτοια θεώρηση του γραμματισμού απέχει πολύ από την παραδοσιακή άποψη που τον θεωρεί απλώς ως γνωσιακή ικανότητα για ανάγνωση και γραφή. Επίσης, σε αντίθεση με την παραδοσιακή άποψη, υποστηρίζει την ύπαρξη ποικίλων μορφών γραμματισμού που σχετίζονται με διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και τη διαμόρφωση κοινωνικών ταυτοτήτων. Για παράδειγμα, ο ακαδημαϊκός γραμματισμός αναφέρεται στις επικοινωνιακές δεξιότητες που απαιτείται να αναπτύξουν οι νέοι φοιτητές και φοιτήτριες ώστε να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του πανεπιστημιακού χώρου και να ολοκληρώσουν με επιτυχία τις σπουδές τους. Συγκεκριμένα έχει αποδειχθεί ότι η εξοικείωση των φοιτητών με τον ακαδημαϊκό λόγο είναι στενά συνδεδεμένη με την επιτυχία τους στον ακαδημαϊκό χώρο (Chafe 1985· Tannen 1985· Ivanič 1998). Ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης των νέων φοιτητών στον ακαδημαϊκό λόγο, για παράδειγμα, μπορεί να απαρτίζεται από ανάλυση διαφόρων κειμενικών ειδών που συναντά κανείς σε ακαδημαϊκά γραπτά ή προφορικά κείμενα και από διδασκαλία γλωσσικών επιλογών όπως η συστηματική χρήση μετοχών, δευτερευουσών προτάσεων και παθητικής φωνής, που χαρακτηρίζουν τον γραπτό ακαδημαϊκό λόγο (Halliday & Martin 1993).

Ένα άλλο παράδειγμα μορφής γραμματισμού σχετίζεται με τα νέα κειμενικά είδη που διαμορφώνονται με τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Τα γραπτά μηνύματα μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, για παράδειγμα, αναθεωρούν τη *διαφοροποίηση του «ολοκληρωμένου» γραπτού λόγου από τον «αποσπασματικό» προφορικό λόγο* [6], καθώς τα κείμενα αυτά αντλούν στοιχεία και από τον προφορικό λόγο (Graddol & Goodman 1996).

Λειτουργικός και κριτικός γραμματισμός

Οι μελέτες στον χώρο του γραμματισμού συχνά διαφοροποιούνται στη βάση δύο διαφορετικών κατευθύνσεων μέσα από τις οποίες προσεγγίζεται αυτός. Η πρώτη είναι γνωστή ως *λειτουργικός γραμματισμός* και αναφέρεται στις δεξιότητες εκείνες που χρειάζεται να αναπτύξουν τα άτομα για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της σημερινής αγοράς εργασίας. Εδώ, ο γραμματισμός είναι μετρήσιμος και ποσοτικός. Σκοπός της εκπαίδευσης είναι η επίτευξη των κοινωνικών στόχων και η παροχή πρόσβασης σε συγκεκριμένα είδη γραμματισμού (βλ. και 5.3).

Η δεύτερη κατεύθυνση, αυτή του *κριτικού γραμματισμού* στοχεύει στην ευαισθητοποίηση των πολιτών στις λειτουργίες των κυρίαρχων μορφών γραμματισμού, καθώς και στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης απέναντί τους. Επισημαίνεται η *ιδεολογική* [7] πλευρά των πρακτικών γραμματισμού και υποστηρίζεται ότι, όπως όλες οι χρήσεις της γλώσσας, έτσι και οι μορφές του γραμματισμού διαμορφώνουν αλλά και διαμορφώνονται μέσα από ιδεολογικές θέσεις συνδεδεμένες με μορφές κοινωνικής εξουσίας (βλ. και 5.3). Όπως και στην περίπτωση του λειτουργικού γραμματισμού, δίνεται και εδώ έμφαση στην επίτευξη κοινωνικών στόχων, οι οποίοι όμως δεν αντιμετωπίζονται ως δεδομένοι αλλά υπόκεινται σε κριτική ανάλυση ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- ARONOWITZ, S. & W. DIFAZIO 1994. *The Jobless Future: Sci-Tech and the Dogma of Work*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- BARTON, D. 1994. *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell.
- BAYNHAM, M. 1995. *Literacy Practices: Investigating Literacy in Social Contexts*. Λονδίνο & Νέα Υόρκη: Longman.
- BERNSTEIN, B. 1971-1975. *Class, Codes and Control*. 2 τόμ. Λονδίνο: Routledge.
- BOURDIEU, P. 1982. *Ce que parler veut dire. L' économie des échanges linguistiques*. Παρίσι: Fayard.
- CHAFE, W. 1985. Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. Στο *Literacy, Language and Learning: The Nature and Consequences of Reading and Writing*, επιμ. D. R. Olson, N. Torrance, & A. Hildyard, 105-123. Cambridge: Cambridge University Press.
- COOK-GUMPERTZ, J. επιμ. 1986. *The Social Construction of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COPE, B. & M. KALANTZIS, επιμ. 1993. *The Powers of Literacy. A Genre Approach to Teaching Writing*. London: The Falmer Press.
- DICKINSON, D., επιμ. 1994. *Bridges to Literacy*. Οξφόρδη: Blackwell.
- FREIRE, P. & D. MACEDO 1987. *Literacy: Reading the Word and the World*. Νέα Υόρκη: Bergin & Garvey.
- GEE, J.-P. 1996. *Social linguistics and literacies. Ideology in Discourses*. Λονδίνο: Taylor & Francis.
- GRADDOL, D. & S. GOODMAN, επιμ. 1996. *Redesigning English: New Texts, New Identities*. Λονδίνο & Νέα Υόρκη: Routledge.
- HALLIDAY, M. A .K. & J. MARTIN 1993. *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. Λονδίνο: The Falmer Press.
- HASAN, R. & G. WILLIAMS, επιμ. 1996. *Literacy in Society*. Λονδίνο: Longman.
- IVANIČ, R. 1998. *Writing and Identity*. Amsterdam & Φιλαδέλφεια: Benjamins.
- ONG, W. J. 1987. *Προφορικότητα και εγγραματοσύνη. Η εκτεχνολόγηση του λόγου*. Μπφρ. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης. Τίτλος πρωτοτύπου *Orality and Literacy. The Technologizing of the World*. (Λονδίνο: Methuen.)
- ΠΑΡΑΔΕΛΛΗΣ, Θ. 1997. Εισαγωγή στην Ελληνική Έκδοση. Στο W. Ong, *Προφορικότητα και εγγραματοσύνη*, ix-xxxiv. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- ΣΟΛΟΜΩΝ, Ι. 1991. *Basil Bernstein. Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. 2η Έκδοση. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- STREET, B. 1984. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- . 1995. *Social Literacies. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. Λονδίνο: Longman.
- TANNEN, D. 1985. Relative focus on involvement in oral and written discourse. Στο *Literacy, Language and Learning: The Nature and Consequences of Reading and Writing*. επιμ. D. R. Olson, N. Torrance, & A. Hildyard, 124-147. Cambridge: Cambridge University Press,.
- UNESCO. 1970. *Functional Literacy: Why and How*. Νέα Υόρκη: UNESCO.
- . 1973. *Practical Guide to Functional Literacy*. Νέα Υόρκη: UNESCO.
- WELLS, G. 1986. *The Meaning Makers: Children Learning Language and Using Language to Learn*. Portsmouth: Heinemann.

[1] Εκτενής παρουσίαση του βιβλίου του Walter J. Ong (*Orality and Literacy: The Technologizing of the World*) που μεταφράστηκε στα ελληνικά (*Προφορικότητα και εγγραματοσύνη. Η εκτεχνολόγηση του λόγου*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, 1997), περιλαμβάνεται στο πρώτο τεύχος του *Γλωσσικού Υπολογιστή*, Περιοδική έκδοση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας για τη γλώσσα και τη γλωσσική αγωγή (1999, 149-154). Πρόσβαση στο ηλεκτρονικό αυτό περιοδικό μέσω της διεύθυνσης www.komvos.edu.gr/periodiko.

[2] Ο Basil Bernstein, όπως εξηγεί ο Σολομών (1991, 15), έχει αναπτύξει την υπόθεση ότι μέσα σε οικογένειες διαφορετικών κοινωνικών τάξεων αναπτύσσονται δομικά διαφορετικοί γλωσσικοί κώδικες (όχι διάλεκτοι ή γλωσσικές παραλλαγές), οι οποίοι εκφράζουν και ρυθμίζουν διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας και κοινωνικές σχέσεις: ο «επεξεργασμένος» [elaborated] κώδικας αντιστοιχεί στη μεσαία τάξη και ο «περιορισμένος» [restricted] κώδικας στην εργατική τάξη. Επιπλέον, έχει υποστηρίξει ότι η επίσημη εκπαίδευση υιοθετεί τον επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα και ότι συνακόλουθα η διαπιστωμένη σχετική εκπαιδευτική αποτυχία των παιδιών εργατικής προέλευσης συνδέεται με την άνιση σύγκρουση των δύο γλωσσικών κωδίκων μέσα στο σχολείο.

[3] Τόσο ο Bourdieu (1982) όσο και ο Bernstein (πρβ. Σολομών 1991) ασχολούνται στο πρώιμο έργο τους με το πεδίο του συμβολικού ελέγχου ως μέσου πολιτισμικής αναπαραγωγής και με τη διεύρυνση του κυρίαρχου ρόλου της εκπαίδευσης μέσα σε αυτό το πεδίο.

[4] **Κείμενο 1:** Δ. Δημητρούλια: Διά βίου κατάρτιση ή ισόβια ανεπάρκεια; *ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ* 22/10/2000).

Ανεργία

Η πολιτική της δια βίου κατάρτισης ήρθε να απαντήσει στα τεράστια αδιέξοδα που δημιουργούσε η παρατεινόμενη ανεργία στις χώρες της Ευρώπης και στις ΗΠΑ. Και να αναζητήσει τέτοιες διεξόδους που ταυτόχρονα ικανοποιούν τις επίκαιρες ανάγκες του κεφαλαίου για ευλυγισία, προσαρμοστικότητα, ελαστικότητα και ευκαμψία. Η δια βίου κατάρτιση μέσα σε αυτό το πλαίσιο δεν σημαίνει γηράσκω μαθαίνοντας, αλλά παραμένω ισόβια ημιμαθής. Σημαίνει ότι μαθαίνω εκείνο που είναι αναγκαίο στην αγορά, και τότε, όταν αυτό πουλάει. Εάν αυτό ξεπεραστεί, ορίζομαι εκ νέου αμαθής και χρειάζομαι νέα κατάρτιση κ.ο.κ.

Πρόκειται για μια στρατηγική που λειτουργεί με συνδυασμένο τρόπο τόσο στην ψυχολογία του μεμονωμένου ανέργου ή και του υποψηφίου ανέργου μαθητή ή φοιτητή σήμερα, όσο και στο επίπεδο όλης της κοινωνίας που πάσχει από το πρόβλημα. (Ας παραλείψουμε για την ώρα το γεγονός ότι οι τελούντες υπό κατάρτιση δεν θεωρούνται –κοινώς δεν μετρούν– στις επίσημες στατιστικές ως άνεργοι).

Δεν πρόκειται απλά για την παλιότερη στρατηγική της ειδίκευσης που είχε θεωρητικό τουλάχιστον στόχο να κάνει πιο ανταγωνιστικούς τους υποψήφιους στην αγορά εργασίας, αλλά για την αποδοχή α) της μακρόχρονης ανεργίας ως καθεστώτος, β) της μη σύνδεσης μόρφωσης, επαγγελματικής μόρφωσης με την εξασφάλιση θέσης εργασίας, γ) της διαρκούς εναλλαγής και προσαρμογής της κατάρτισης χωρίς αυτόματη απασχόληση. Η πολιτική της δια βίου κατάρτισης δημιουργεί ταυτόχρονα την ψευδαίσθηση ότι όσο περισσότερη κατάρτιση αποκτά κανείς, στην εποχή της αυτοματοποίησης και της ηλεκτρονικής, τόσο ευκολότερα θα εξασφαλίσει θέση στην αγορά εργασίας. Κατά συνέπεια, όσο περισσότερο μαθαίνει κανείς και καταρτίζεται, τόσο πιο ανταγωνιστικός και ταυτόχρονα αυτοτελής γίνεται. Η αντίστροφη συνέπεια γίνεται προφανώς αντιληπτή: όσο δηλ. ελλιπέστερη κατάρτιση –εξειδίκευση διαθέτει κανείς, τόσο λιγότερες πιθανότητες για εξασφάλιση δουλειάς έχει.

Επιπρόσθετα, η στρατηγική της δια βίου κατάρτισης μεταθέτει το πρόβλημα της ανεργίας από την κοινωνία και την πολιτική στο μεμονωμένο άτομο. Η πίεση για λύση δεν βρίσκεται πλέον στην πολιτική, αλλά στο μεμονωμένο άτομο. Το πρόβλημα της ανεργίας παύει να θεωρείται κοινωνικό με την έννοια της ευθύνης της πολιτικής και της κοινωνίας να εξασφαλίζουν ίσες προϋποθέσεις για την υλοποίηση του δικαιώματος όλων στην εργασία και μετατρέπεται σε προσωπική υπόθεση, ανεπάρκεια και ανικανότητα καθενός που το αντιμετωπίζει. Και έτσι φθάνω σε ένα άλλο ουσιαστικό σημείο αντίθεσης που αφορά τις ψυχολογικές επιδράσεις που έχει αυτή η στρατηγική στο άτομο λόγω του τρόπου που αντικειμενικά τη βιώνει ή θα τη βιώνει. Επειδή και οι καλύτερες προσωπικές προδιαγραφές δεν σημαίνουν αυτόματα και μία

θέση στην αγορά εργασίας, η ακατάπαυστη κατάρτιση δεν οδηγεί στην αίσθηση της επιτυχίας και στην ικανοποίηση της επιβράβευσης, αλλά στο ακριβώς αντίθετο: το άτομο θα βιώνει τον εαυτό του ως διαρκώς ανεπαρκή και ελλειπτικό, ως ισόβια αναποτελεσματικό και ελαττωματικό.

Fast food

«Σύγχρονους νομάδες μαθητευομένων, παιδαριώδεις και χωρίς προσανατολισμό», ονομάζει γερμανικό περιοδικό της Ένωσης Ψυχολόγων της Ομοσπονδίας¹ το αποτέλεσμα σε κοινωνικό επίπεδο της ευρωπαϊκής συνταγής long life learning for all. «Το σύστημα της επιμόρφωσής μας μοιάζει ολοένα και περισσότερο με τα fast food επιτεύγματα της επιτραπέζιας κουλτούρας μας: καταβροχθίζουμε τη διδακτική ύλη σύγχρονων εταιρειών υψηλής τεχνολογίας που από καιρό παρήγαγαν την just in time επιμόρφωση. Σε όλο και πιο σύντομα διαστήματα πρέπει να μαθευτεί το καινούργιο – όπως ακριβώς στον περίφημο μύθο του λαγού και του σκαντζόχοιρου: το πιο καινούργιο βρίσκεται κιάλας εδώ, ενώ εμείς μόλις αρχίσαμε να μαθαίνουμε το καινούργιο. Έτσι η μάθηση γίνεται ένα κεντρικότερο μέρος της κοινωνίας της επιτάχυνσης εντός της οποίας τα άτομα πρέπει να τρέχουν ακατάπαυστα και όλο και πιο γρήγορα πίσω από τη συνεχώς φθίνουσα χρησιμότητά τους: η χωρίς παύση, συνεχής μάθηση δεν είναι ελευθερία, αλλά η παγκοσμιοποίηση της σύγχρονης αποθάρρυνσης για μάθηση...».

Αυτοί που ήδη... ξέρουν, θεωρούν τη δια βίου κατάρτιση, δίπλα στην τηλεόραση ως τους μεγαλύτερους παραγωγούς αυταπατών της σημερινής κοινωνίας. Και είναι αυταπάτη να πιστεύει κανείς ότι μέσω του διαρκούς κυνηγητού της εξειδίκευσης γίνεται αυτάρκης, έξυπνος και άτρωτος στην αγορά εργασίας.

Είναι αυταπάτη να πιστεύει κανείς ότι με τη συμμετοχή του σε επιμορφωτικά προγράμματα, σεμινάρια κατάρτισης, κ.ο.κ. γίνεται ανεξάρτητος και ολοκληρωμένος. Είναι αυταπάτη να πιστεύει κανείς ότι μέσω επιμόρφωσης και κατάρτισης θα εξελιχθεί επαγγελματικά και θα ανέβει κοινωνικά. Μια εμπειρική έρευνα στην IBM με το ερώτημα: ποιοι παράγοντες παίζουν το σημαντικότερο ρόλο στην επαγγελματική ανέλιξη και καριέρα, έδωσε τους εξής αριθμούς: 10% η ειδίκευση και η κατάρτιση του συγκεκριμένου ατόμου, 30% το image που διαθέτει μέσα στην επιχείρηση και 60% το πόσο γνωστό είναι και το πόσο γίνεται συζήτηση γύρω από το πρόσωπό του². Τέλος είναι αυταπάτη, ότι μέσω περισσότερης επιμόρφωσης-κατάρτισης θα βρει κανείς δουλειά. Και αυτήν ακριβώς την αυταπάτη τροφοδοτούν μαζί κράτος και πολιτική προς ίδιο συμφέρον, δηλαδή την εξατομίκευση του προβλήματος για να μη δέχονται τα ίδια την πίεση και τη δυσαρέσκεια.

1. Σύγκρινε: «Psychologie Heute» März 2000, Serie Bildung für die Zukunft achte Folge, K. Geibler, F.M. Orthey «Lebenslanges Lernen: die grothe illusion».

2. Από ανακοίνωση στο Συνέδριο Ψυχολόγων-Συμβούλων Πανεπιστημίων της ΟΔΓ Δρέσδης, Σεπτέμβριος 2000.

[5] **Μονοτροπικό** είναι το κείμενο εκείνο το οποίο χρησιμοποιεί μόνο ένα σημειωτικό τρόπο για τη μετάδοση μηνυμάτων, λ.χ. μόνο το γλωσσικό σημειωτικό σύστημα ή μόνο το οπτικό. **Πολυτροπικό** είναι το κείμενο εκείνο που χρησιμοποιεί για τη μετάδοση μηνυμάτων συνδυασμό σημειωτικών τρόπων. Για παράδειγμα, τα περισσότερα κείμενα των σχολικών βιβλίων, του ημερήσιου τύπου ή της τηλεόρασης είναι πολυτροπικά, αφού συχνά συνδυάζουν γλώσσα και εικόνα ή στην περίπτωση της τηλεόρασης και μουσική. (Για μια εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας βλ. το σχετικό κείμενο της Ε. Χοντολίδου, *Γλωσσικός Υπολογιστής* (1999, 1: 115-117).

[6] **Κείμενο 2**: Παραδέλλης, Θ. 1977. Εισαγωγή στην ελληνική έκδοση. Στο W. Ong *Προφορικότητα και Εγγραμματοσύνη*, ix-xxxv. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, σελ. xviii.

...Με την έλευση και διάδοση των ηλεκτρονικών μέσων ο δυτικός πολιτισμός μπαίνει στην περίοδο της δευτερογενούς προφορικότητας. Η πρωταρχική προφορικότητα αναφέρεται στη χρήση της φυσικής φωνούμενης γλώσσας ως αποκλειστικού μέσου επικοινωνίας, αλλά και στην ιδιαίτερη γνωστική και συνειδησιακή κατάσταση που απορρέει από αυτή. Η δευτερογενής προφορικότητα βασίζεται αφενός στις μορφές σκέψης, έκφρασης και εμπειρίας που επέβαλε η χρήση της γραφής και τυπογραφίας και αφετέρου σε μια προφορικότητα που με τη σειρά της στηρίζεται στις νέες, ηλεκτρονικές πλέον, τεχνολογίες. Η νέα αυτή μορφή προφορικότητας εξισορροπεί κατά κάποιον τρόπο την «οπτικοκεντρική» εξάρτηση της συνειδησης, αναπτύσσεται πάνω στα αχνάρια της γραφόμενης γλώσσας, απευθύνεται σε ομάδες μάλλον παρά σε άτομα δημιουργώντας νέα είδη ακροατηρίων, και επαναφέρει το «αγωνιστικό» στοιχείο, αν και σε ηπιότερη μορφή [...].

[7] **Κείμενο 3:** Παραδέλλης, Θ. 1977. Εισαγωγή στην ελληνική έκδοση. Στο W. Ong *Προφορικότητα και Εγγραμματοσύνη*, ix-xxxv. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, σελ. xxiv-xxviii.

Το ιδεολογικό μοντέλο

Σύμφωνα με τις θεωρίες αυτές, η εγγραμματοσύνη νοείται σε **συνάρτηση** προς τα κοινωνικά, πολιτισμικά, πολιτικά και ιδεολογικά συμφραζόμενα στα οποία βρίσκεται ενταγμένη. Η εγγραμματοσύνη (αλλά και η προφορικότητα) αποκτά τη συγκεκριμένη σημασία και αξία της¹³ από τη σχέση της προς την περιρρέουσα ιδεολογία, τις επικρατούσες κοινωνικές πρακτικές και τις εξουσιαστικές δομές μέσα στις οποίες πραγματώνεται. Οι αλλαγές που επιφέρει η εγγραμματοσύνη αφορούν τις κοινωνικές και θεσμικές πρακτικές και όχι τις κοινωνικές και γνωστικές δομές, ενώ οι όποιες γενικεύσεις θα πρέπει να αναζητηθούν στο επίπεδο των σχέσεων της εγγραμματοσύνης με το πλαίσιο των κοινωνικο-πολιτικών συμφραζομένων [...]. Δεν γνωρίζουμε ποτέ την εγγραμματοσύνη στην «καθαρή», «αυτόνομη» μορφή της, αλλά πάντα στη συγκεκριμένη μορφή που έχει λάβει κάτω από τις δεδομένες ιδεολογικές και πολιτικές συνθήκες [...]. Οπότε η εγγραμματοσύνη, κατά το «ιδεολογικό μοντέλο», αποτελεί έναν επιπρεπτικό παράγοντα που προάγει και διευκολύνει «την επεξεργασία των ήδη υπάρχουσών δομών και τη διοχέτευση των ήδη υπάρχουσών γνωστικών ικανοτήτων προς ειδικές κατευθύνσεις ιδεολογικά και κοινωνικά κυρωμένες από την ομάδα των χρηστών» [...].

Η προσέγγιση αυτή, επομένως, απομακρύνεται από την αναζήτηση και διερεύνηση των γενικών και καθολικών γνωρισμάτων της προφορικότητας και της εγγραμματοσύνης, καθώς και των επιπτώσεών τους στις κοινωνικοπολιτισμικές δομές και την ανθρώπινη γνωστικότητα. Απορρίπτει επομένως κάθε υποστασιοποίηση της εγγραμματοσύνης, κάθε άποψη που εμφανίζει την εγγραμματοσύνη ως ένα αυτόνομο, μονοσήμαντο τεχνολογικό φαινόμενο, οι γενεείς ιδιότητες του οποίου επιφέρουν από μόνες τους ριζικές αλλαγές. Απορρίπτει κατά συνέπεια και τις δυαδικές ιεραρχημένες θεωρίες της προφορικότητας/εγγραμματοσύνης που αποτελούν τελικά μέρος της folk –δημώδους ή λαϊκής– θεωρίας και ταξινομίας των δυτικών κοινωνιών. Στη δυτική λαϊκή θεωρία, η γραφή αποτελεί ένα μέσο για την παγίωση του προφορικού, για την «ανάγνωση» του φωνούμενου λόγου· η γραφή, επομένως, είναι ένα ουδέτερο μέσο με το οποίο απλώς μεταβιβάζουν κάποιες πληροφορίες που βρίσκονται αλλού. Στην αντίστοιχη ιαπωνική αντίληψη η προφορική έκφραση αποτελεί ένα ανεπαρκές μέσο μεταβίβασης κάποιων πληροφοριών που βρίσκονται στους χαρακτήρες των ιδεογραμμάτων [...]. Αλλά ενώ θεωρούμε εθνοκεντρική την όποια αναγωγή της ιαπωνικής λαϊκής αντίληψης σε γενική θεωρία της προφορικότητας/εγγραμματοσύνης, δεν φαίνεται να τηρούμε την ίδια στάση απέναντι στην αντίστοιχη ευρωπαϊκή αντίληψη.

Το «ιδεολογικό μοντέλο» απομακρύνεται λοιπόν από τις (προηγούμενες τουλάχιστον) διχοτομίες και δυαδικές αντιθέσεις –οι οποίες τελικά δεν ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένες πραγματικές συνθήκες– υιοθετώντας μια λογική του **συνεχούς**. Δεν υπάρχει χάσμα ή ασυνέχεια ανάμεσα στην προφορικότητα και την εγγραμματοσύνη, ούτε αποτελούν δύο αποκλειόμενους, δομικά αντιτιθέμενους μεταξύ τους τρόπους επικοινωνίας. Αντίθετα τοποθετούνται σε ένα συνεχές που κυμαίνεται από την πλέον άτυπη προφορική συνομιλία

μέχρι το πιο αφηρημένο και αποσπασμένο από τα εξωκειμενικά συμφραζόμενα μαθηματικό σύγγραμμα. Η φωνούμενη γλώσσα άλλωστε δεν διχάζει, αλλά αντίθετα συνδέει τα δυο άκρα. Η προφορικότητα και η εγγραμματοσύνη παίρνουν ποικίλες μορφές και χρησιμοποιούνται με διάφορους τρόπους σε διαφορετικά πολιτισμικά συμφραζόμενα. Επιπλέον βρίσκονται σε συνεχή αμοιβαία διάδραση μεταξύ τους παράγοντας ποικίλες μορφές γλωσσικής συμπεριφοράς που δύσκολα πράγματι μπορούν να καταταγούν σε ένα μονοδιάστατο συνεχές [...]. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο οι υποστηρικτές αυτού του μοντέλου προτιμούν να μιλούν για **πολλαπλές μορφές** προφορικότητας και εγγραμματοσύνης¹⁴ [...]. Από αυτή την άποψη οι διαφορές ανάμεσα σε κάποιους εγγράμματος ή ανάμεσα σε κάποιους προφορικούς πολιτισμούς μπορούν να είναι εξίσου σημαντικές με τις διαφορές ανάμεσα στους δύο τύπους πολιτισμού. Με αυτή την έννοια πρέπει να διακρίνουμε τις κοινωνίες που έχουν επινοήσει τη γραφή μέσα από μια μακρά ιστορική και κοινωνική διαδικασία από τις κοινωνίες στις οποίες η γραφή έχει επιβληθεί απότομα εξυπηρετώντας εξωγενείς ανάγκες [...].

Η προσέγγιση αυτή προέκυψε μέσα από μια κριτική του εθνοκεντρικού μοντέλου που ανάγει τη δυτικοευρωπαϊκή εγγράμματη πρακτική των μεσαίων τάξεων σε πρότυπη και καθολική έννοια της εγγραμματοσύνης και εξομοιώνει τις γνωστικές συμπεριφορές με τις πολιτισμικές νόρμες που είχαν μέσα στο διάβα της ιστορίας παγιωθεί και «φυσικοποιηθεί» [...]. Η κριτική αυτή στάση συγκροτήθηκε μέσα από μια σειρά εθνογραφικών και ιστορικών συγκριτικών ερευνών που με τη σειρά της ενίσχυσε την περαιτέρω διεξαγωγή παρόμοιων διαπολιτισμικών ερευνών. Το «αυτόνομο» μοντέλο λειτουργεί με αναλυτικές¹⁵ (etic) έννοιες, θεωρεί δηλαδή ότι οι γνωστικές δεξιότητες έχουν την ίδια σημασία και λειτουργία σε όλα τα πολιτισμικά συστήματα. Η μετατόπιση προς το «ιδεολογικό» μοντέλο και η ανάδειξη της εθνογραφικής προσέγγισης ως κεντρικής ερευνητικής στρατηγικής, είχε ως φυσικό επακόλουθο την πριμοδότηση και των ιθαγενών (emic) εννοιών, καθώς η εγγραμματοσύνη αποκτά ποικίλες σημασίες και λειτουργίες σε διαφορετικές κοινωνίες [...].

Αν το «αυτόνομο» μοντέλο έχει προκύψει από τη δομο-λειτουργική θεωρία στην κλασική ή τη «συγκρουσιακή» της εκδοχή, το «ιδεολογικό μοντέλο» συνδέεται με την ανάπτυξη της θεωρίας της «κατασκευής», του κονστρουκτιβισμού¹⁶. Η θεωρητική αυτή κατεύθυνση επαναφέρει στο προσκήνιο την ενεργό δράση των υποκειμένων. Τα δρώντα υποκείμενα παράγουν, αναπαράγουν και μετασχηματίζουν τον πολιτισμό και την κοινωνία τους μέσα από τους τρόπους με τους οποίους τα ερμηνεύουν, τα κατανοούν και δρουν πάνω τους. Η γλώσσα επομένως αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στην κατασκευή της πραγματικότητας, ενώ η σημασία δεν αποτελεί ούτε αναπαράσταση ενός αντικειμένου ούτε έκφραση ενός υποκειμένου, αλλά τη δημιουργία μέσα από την κοινωνική πρακτική μιας «ερμηνευτικής κοινότητας». Η άποψη αυτή διαπερνά το «ιδεολογικό» μοντέλο που προσεγγίζει την εγγραμματοσύνη και προφορικότητα σε συνάρτηση με τη γενικότερη κοινωνική και συμβολική δυναμική, την εξουσία, την κοινωνική τάξη, το κοινωνικό φύλο, την ταυτότητα, την υποκειμενικότητα, την εθνότητα, τον εθνικισμό, τη θρησκεία...κ.ο.κ.

13. Με την τρέχουσα, αλλά και με τη σωσσυρική σημασία της σχέσης των διαφορών μέσα σε ένα σύστημα.

14. Ή ακόμη για παρα-εγγράμματες (paraliteratic) κοινότητες οι οποίες περιβάλλονται από εγγράμματες κοινότητες, συμμετέχουν στον εγγράμματο πολιτισμό, ωστόσο η πλειοψηφία των μελών τους δεν γνωρίζουν γραφή και ανάγνωση (Rappaport 1987).

15. Η διάκριση etic (-ητική) και emic (-ημική) πήραν την ονομασία τους από τις καταλήξεις της **φωνητικής** και **φωνημικής** προσέγγισης στη γλωσσολογία. Στις κοινωνικές επιστήμες η προσέγγιση etic προσπαθεί να κατανοήσει τα πολιτισμικά μορφώματα με όρους και έννοιες εξωτερικές και ανεξάρτητες προς τα ιθαγενή συστήματα αναφοράς. Κατά συνέπεια εφαρμόζεται για την ανάλυση πολλών και διαφορετικών μεταξύ τους πολιτισμών. Η προσέγγιση emic προσπαθεί να κατανοήσει τα πολιτισμικά μορφώματα από την ιθαγενή σκοπιά και με όρους του ιθαγενούς συστήματος.

16. Σχετικά με τη θεωρία της κατασκευής βλ. Ε. Παπαταξιάρχης, «περί της πολιτισμικής κατασκευής της ταυτότητας», *Τοπικά β'*, 1996.