

ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ ΚΑΙ (ΠΡΩΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ): ΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΟΣΗΜΕΙΩΤΙΚΗΣ ΠΡΟΟΠΤΙΚΗΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Κονδύλη Μαριάννα, Αναπληρώτρια καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πατρών

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο γραμματισμός ως κοινωνικά τοποθετημένη πρακτική για τη νοηματοδότηση γλωσσικών (γραπτών και προφορικών) κειμένων, όπως θεματοποιείται από την κοινωνιοσημειωτική προσέγγιση στη γλώσσα (M.A.K. Halliday κ. ά.), θα υιοθετηθεί προκειμένου να αναπτυχθούν κεντρικά ζητήματα διδασκαλίας. Ο εστιασμός όμως σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης του γραμματισμού συνεπάγεται μια αντίληψη συνέχειας που διατρέχει τη σχολική μάθηση από τον πρώτο γραμματισμό έως και την κατάκτηση της επιστημονικής γνώσης.

Οι αλληλένδετες πτυχές του γραμματισμού μπορούν λοιπόν να φωτιστούν με προσφορότερο τρόπο, αν προσανατολιστούμε στα εξής κομβικούς άξονες:

- Η γλώσσα, αντίθετα απ' ό,τι υποστηρίζουν οι φορμαλιστικές προσεγγίσεις, είναι ταυτόχρονα σημειωτικός κώδικας, πόρος νοήματος, και κοινωνική διαδικασία, η οποία όχι μόνο επηρεάζεται αλλά και επηρεάζει τα «εξωγλωσσικά» συμφραζόμενα.
- Μία από αυτές τις όψεις της γλωσσικής δραστηριότητας σχετίζεται άμεσα με τη γνώση και τη μάθηση, δηλαδή τις σημειωτικές διαδικασίες νοηματοδότησης, που πραγματώνονται κυρίως με το –πρωτοτυπικό για τους ανθρώπους- μέσο της γλωσσικής σημείωσης.
- Ωστόσο, η κοινή γνώση που αποκτάται μέσα από την καθημερινή εμπειρία βρίσκεται συχνά σε ένταση με την μη κοινή (σχολική και επιστημονική γνώση). Η ένταση αυτή αποτελεί και το βασικό πρόβλημα της μετάβασης από το πρώτο σχολείο στην καθεαυτών σχολική/επιστημονική γνώση.
- Παρόλες τις διαφορές ανάμεσα σε γνωστικά αντικείμενα, η επιστημονική γνώση δομείται κυρίως πάνω στη γραπτή γλώσσα και σε ιδιαίτερες διαδικασίες αφαίρεσης και ταξινόμησης. Κατά συνέπεια, και οι διαφορές ανάμεσα στο γλωσσικό και στους «μη γλωσσικούς» γραμματισμούς είναι πολύ μικρότερες απ' ό,τι υποστηρίζουν παραδοσιακές διδακτικές αντιλήψεις.

Οι παραπάνω άξονες θα αποτελέσουν και κεντρικά επιχειρήματα για να αναδειχθούν οι προοπτικές σχολικής ενδυνάμωσης μέσω των γραμματισμών.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Γραμματισμοί, γλωσσική σημείωση, κοινή/μη κοινή γνώση, πρώτο σχολείο, Συστημική Λειτουργική Γλωσσολογία.

LITERACIES IN THE EARLY SCHOOL FROM THE PERSPECTIVE OF LANGUAGE AS SOCIAL SEMIOTICS

Kondyli Marianna, Associate professor, University of Patras

ABSTRACT

Literacy as social situated practice of texts' meaning-making is the object of the sociosemiotic approach of Systemic Functional Linguistics (M.A.K. Halliday). This framework is adopted in this paper in order to highlight crucial facets of teaching and learning, specially in pre-primary and primary school. In this sense, the term literacy/literacies implies teaching and learning as a continuum from commonsense knowledge to school knowledge and, thus, from early literacy practices to proper scientific knowledge.

This dialectic interplay between literacy facets can be illustrated according to the following considerations/assumptions:

- *Language is a semiotic system (i.e. a code, a meaning resource and a social process) interacting with social contexts.*
- *Linguistic activity is constituting learning and teaching on the grounds of specific human semiotic processes which are considered to be constitutive to literacy.*

- *Scientific knowledge is based on written language and on specific semiotic mediations such abstraction, technicality and taxonomies. In this sense, differences between disciplines seem to be less sharp than traditional teaching pedagogies are claiming.*

KEY WORDS

Common/uncommon knowledge, linguistic semiosis, literacy/-ies, (pre)primary school, school knowledge, Systemic Functional Linguistics.

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Ζητήματα όπως τι είναι σχολική εκπαίδευση, πώς συνδέεται με την επιστήμη, γιατί επιτυγχάνει ή αποτυγχάνει, ποιοι παράγοντες κοινωνικοί, πολιτισμικοί, ψυχολογικοί κτλ. επιδρούν στη μάθηση και τη σχολική γνώση, τι είναι εντέλει η σχολική γνώση, δεν είναι απλώς ζητήματα που θα συνεχίσουν να διερευνώνται, αλλά στην ουσία τους είναι *κυκλικά*. Π.χ., η επιτυχία ή αποτυχία ενός εκπαιδευτικού προγράμματος εξαρτάται εν πολλοίς από τον ορισμό του αντικειμένου και του σκοπού του και από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες που μεσολαβούν ώστε να επιτευχθεί.

Το κύριο επιχείρημά μας εδώ είναι ότι μια κοινωνιογλωσσικά ενήμερη προσέγγιση στα γνωστικά αντικείμενα δεν αφορά μόνο τη διδακτική της γλώσσας ή του γλωσσικού γραμματισμού, αλλά αναδεικνύει το ρόλο της γλώσσας στην ανάπτυξη του νοήματος που διατρέχει όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Δεν είναι τυχαίο ότι σήμερα έχουν αναπτυχθεί πια οι προοπτικές των γραμματισμών, που τείνουν να καλύψουν όλο το φάσμα των διδακτικών αντικειμένων και να υπερφαλαγγίσουν τις παραδοσιακές διακριτές διδακτικές.

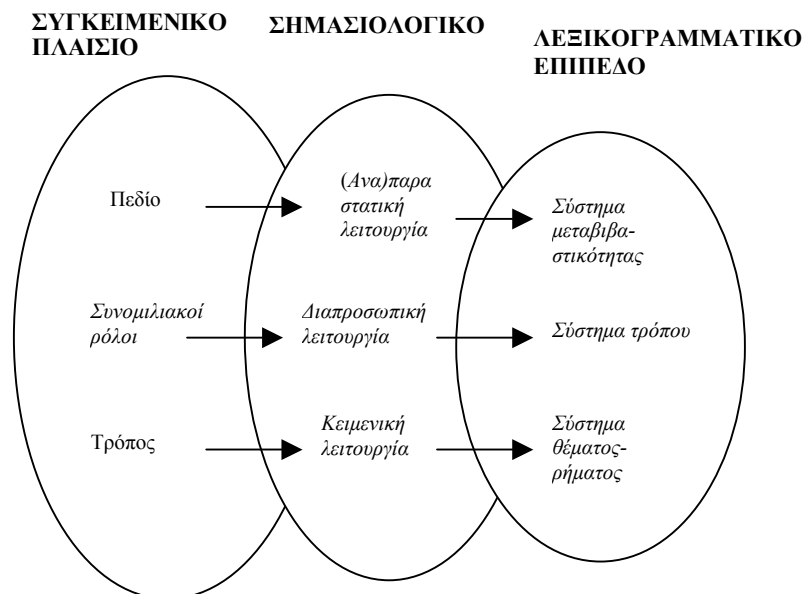
Η κοινωνιοσημειωτική προσέγγιση στη γλώσσα επιλέχθηκε για να φωτιστούν, εν μέρει και κατ' ανάγκη σχηματικά, ορισμένα μόνο από τα ζητήματα του/των γραμματισμού/-ών και της σχολικής γνώσης. Δεν πρόκειται για μια ακόμα γλωσσολογική –επομένως και περιορισμένη στην εμβέλειά της– προσέγγιση, αλλά για μια προοπτική σημειωτικής και σημασιολογικής ερμηνείας του διακυβέυματος της γλώσσας μέσα στα κοινωνικο-πολιτισμικά συμφραζόμενα. Σε αντίθεση λοιπόν με μια επιλεκτική θεωρία για τη γλώσσα, η Συστημική Λειτουργική Γλωσσολογία (ΣΛΓ) προκρίνεται ακριβώς επειδή συστήνει μια συνεκτική θεωρία που προσφέρει τα εργαλεία για να κατανοήσουμε σε βάθος πώς ο γραμματισμός συνεπάγεται την εκπαιδευτική γνώση, η οποία βασίζεται στη γλωσσική σημείωση (προφορική και γραπτή), στον αριθμητισμό αλλά και σε όλα τα σημειωτικά συστήματα. Δηλαδή είναι μια θεωρία που μας επιτρέπει να αντιλαμβανόμαστε τη φύση της γλώσσα, τη σχέση της με τα άλλα σημειωτικά συστήματα και με τη γνώση.

Οι φορμαλιστικές προσεγγίσεις, που εξακολουθούν να κυριαρχούν σύμφωνα με το υπόδειγμα του Σωσσύρ και του Τσόμσκυ, εξετάζουν τη γλώσσα ως σύστημα σημείων που επιτρέπει τη γλωσσική επικοινωνία. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση το σύστημα των γλωσσικών σημείων είναι αυτόνομο και αυτοδύναμο, και η σχέση του με την κοινωνία, τον πολιτισμό, τη γνώση, το νόημα –δηλαδή με τις παραμέτρους που η φορμαλιστική γλωσσολογία τοποθετεί στη σφαίρα του «εξωγλωσσικού»– παραμένει τουλάχιστον απροσδιόριστη. Κατά συνέπεια, η γλώσσα εξετάζεται και περιγράφεται σε ανεξαρτησία με τις παραμέτρους της κοινωνικής ζωής. Λόγου χάριν, τα γλωσσικά μαθήματα συνεχίζουν να διακρίνονται με σαφήνεια από τα μη γλωσσικά μαθήματα και, κατά κύριο λόγο, ταυτίζονται με τη διδασκαλία της μεταγλώσσας. Ορισμένες από τις συνέπειες αυτής της αντίληψης δεν έχουν γίνει αρκετά ορατές: Μικροί/-ές και μεγαλύτεροι/-ες μαθητές και μαθήτριες μαθαίνουν έμμεσα ότι, λόγου χάριν, άλλο ελληνική γλώσσα, άλλο (ελληνική) γλώσσα στα μαθηματικά και στις φυσικές επιστήμες, άλλο (ελληνική) γλώσσα στη μελέτη περιβάλλοντος. Ή ότι άλλο (ελληνική) γλώσσα και άλλο οδική σήμανση ή χάρτης, ή ότι η τέχνη δεν λεκτικοποιείται, τα μαθηματικά δεν έχουν σχέση με τη γλώσσα κ.ο.κ. Με άλλα λόγια, μαθαίνουν ότι ανάμεσα στους διαφορετικούς τρόπους χρήσης της γλώσσας και των άλλων σημειωτικών κωδίκων δεν υπάρχει σχέση. Επομένως, αποσπώντας από την ανάλυσή της την καίρια περιοχή του νοήματος, αυτή η αντίληψη αφενός εστιάζει στη γλώσσα ως *έκφραση* (π.χ., για το πρώτο σχολείο, η προσήλωση στην αναγνώριση, (απο)κωδικοποίηση, γραφοφωνημική αντιστοίχιση κ.ο.κ.) και, αφετέρου, παραγνωρίζει τη φύση της γλώσσας ως *σημειωτικού κώδικα* καθώς και τη σχέση της με άλλους σημειωτικούς κώδικες.

Στην παραπάνω αντίληψη θα αντιδιαστείλουμε αυτή των λειτουργικών προσεγγίσεων και ιδιαίτερα της ΣΛΓ, με θεμελιωτή τον M.A.K. Halliday. Η θεωρία προσεγγίζει και περιγράφει τη γλώσσα ταυτόχρονα ως *κώδικα*, ως *πόρο νοήματος* και ως *κοινωνική διαδικασία σημείωσης*, που όχι μόνο επηρεάζεται αλλά και επηρεάζει τα «εξωγλωσσικά» συμφραζόμενα. Είναι *πόρος νοήματος* επειδή επιτρέπει στο ανθρώπινο είδος να νοηματοδοτεί (κατανοεί και παράγει) τον εσωτερικό και τον εξωτερικό κόσμο, να δρα και να γνωρίζει. Η αντίληψη για τη γλώσσα ως *πράξη κοινωνικής σημείωσης* καθιστά ορατό το ότι, όπως και άλλα σημειωτικά συστήματα, η γλώσσα επιτρέπει ή και υποκινεί την ανθρώπινη δράση (π.χ., Halliday, 2004).

Με λίγα λόγια, αυτό που συμβατικά ονομάζουμε «γλώσσα» λειτουργεί ταυτόχρονα σε τρία επίπεδα *αμοιβαίας* πραγμάτωσης: λεξικογραμματική, σημασιολογία, περίσταση κοινωνικής επικοινωνίας.

Στο σχήμα 1 απεικονίζεται η άμεση συνάρτηση ανάμεσα στο γλωσσικό και τα «εξωγλωσσικά» συμφραζόμενα (σημασία και περίσταση επικοινωνίας), που διέπονται από σχέσεις αμοιβαίας πραγμάτωσης (π.χ. Halliday, 1978· για μια ευσύνοπτη παρουσίαση της γραμματικής θεωρίας της ΣΛΓ στα ελληνικά, βλ. Λύκου, 2000).



Σχήμα 1. ΣΛΓ: Σχέση ανάμεσα σε περίσταση επικοινωνίας, νόημα (σημασιολογικό επίπεδο) και γλώσσα (λεξικογραμματικό επίπεδο).

Ο χώρος δεν επιτρέπει να αναλυθούν οι πτυχές της (κριτικής) ανάλυσης κειμένων και λόγου που έχει τροφοδοτηθεί από τις εργασίες της ΣΛΓ. Θα περιοριστούμε λοιπόν σε εκείνες τις πτυχές που σχετίζονται με την εκπαιδευτική γνώση και το γραμματισμό και αναλύουν την εκπαιδευτική διαδικασία ως *κοινωνική περίσταση*, σκοπός της οποίας είναι να μεταφέρει το παιδί από τον κόσμο της άμεσης εμπειρικής του γνώσης στον κόσμο της *μη κοινής*, σχολικής γνώσης (π.χ. Halliday & Martin, 2004). Ας σημειωθεί ότι οι έννοιες της κοινής (commonsense) και της μη κοινής (uncommonsense) γνώσης προέρχονται από τη σκευή της κοινωνιολογίας της σχολικής γνώσης του B. Bernstein (π.χ. 1990) και γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας από κοινού στα δύο ρεύματα (για τις αμοιβαίες συνεισφορές, βλ. π.χ. Hasan, 2005b). Η κοινωνιογλωσσική εργασία γύρω από τις διαδικασίες και τη φύση της *γλωσσικής σημείωσης* έκανε σαφέστερες και τις συνιστώσες αυτής της γνώσης.

Θα σταθούμε στη *γλωσσική σημείωση*, δηλαδή την απόδοση νοήματος στα γεγονότα και τις οντότητες του κόσμου, που αποτελεί το πρωτοτυπικό και προνομιακό μέσο νοηματοδότησης το οποίο μετέρχεται το ανθρώπινο είδος στην καθημερινή του εμπειρία. Με τη σειρά της η απόδοση νοήματος μας παραπέμπει στην ίδια την ουσία της γλώσσας. Και αυτό γιατί η ανάπτυξη της γλώσσας δεν

συμβαίνει ανεξάρτητα από την ανάπτυξη της νοηματοδότησης. Όπως υπογραμμίζει ο Halliday (Halliday & Martin, 2004) γλωσσική ανάπτυξη είναι ταυτόχρονα «εκμάθηση της γλώσσας, μάθηση μέσω γλώσσας, μάθηση περί τη γλώσσα». Αυτό το τρίπτυχο της ανάπτυξης συνοψίζει τη σφαιρικότητα της ανθρώπινης γνώσης, κάτι που δεν μπορούμε να αγνοούμε, έστω κι αν επιστημονικο-αναλυτικοί λόγοι επιμένουν να επιβάλλουν τη διάκρισή της σε επιμέρους ανεξάρτητους τομείς επιστημονικής εργασίας.

Τα παιδιά, μαθαίνοντας την καθημερινή τους γλώσσα σε αλληλεπίδραση με τα ενήλικα άτομα, συνηθίζουν να αντιμετωπίζουν μέσω της συμβατής λεξικογραμματικής τον κόσμο σαν σειρά *δράσεων* (ρήματα) που υλοποιούνται από *δράστες* (ονόματα) και έχουν ορισμένα αποτελέσματα. Π.χ. *η κατσίκα γεννάει κασικάρια, ο πάγος λιώνει-και γίνεται νερό*. Με δυο λόγια, το νόημα εγγράφεται στη λεξικογραμματική κάθε γλώσσας. Κι αυτό γίνεται σαφέστερο αν παρακολουθήσουμε τη γλωσσική πραγμάτωση σε μεταγενέστερη φάση μετάβασης στη σχολική γνώση με λιγότερο συμβατική λεξικογραμματική, όπως π.χ. *τα μικρά της κατσίκας είναι/λέγονται κασικάρια, τα ζώα που θηλάζουν ονομάζονται/τα λέμε θηλαστικά, το λιώσιμο του πάγου μάς δίνει νερό*.

Πρόκειται για μια σημειωτική διαδικασία στην οποία οι οντότητες του κόσμου ορίζονται και ταξινομούνται με τρόπο απομακρυσμένο από τα καθημερινά και άμεσα παρατηρήσιμα πλαίσια γνώσης. Η μετάβαση στο επίπεδο της γλώσσας (λεξικογραμματική) πραγματώνει μια αντίληψη για τον κόσμο (νόημα) σύμφωνα με την οποία οι οντότητες αφενός τείνουν να είναι *αφηρημένες* και αφετέρου δεν δρουν αλλά *συσχετίζονται* η μία με την άλλη. Τελευταίο παγιώνεται το νόημα που συμβαδίζει με την πιο τεχνική γνώση και πραγματώνεται μέσα από τη *γραμματική μεταφορά*: ό,τι, σύμφωνα με τον συμβατικό τρόπο της καθημερινής γλώσσα, θα αποδιδόταν ως ενέργεια και δράση, δηλαδή με ρηματικούς τύπους, μεταφέρεται σε ονοματικούς τύπους και γίνεται πράγμα (*τσιμπιές, πέταγμα, τήξη, άθροισμα, γινόμενο κ.ο.κ*).

Τα παραπάνω αποτελούν μερικά παραδείγματα *σημασιολογικής ποικιλότητας* (Hasan, 1989), του γεγονότος δηλαδή ότι όταν λέμε κάτι με διαφορετικό τρόπο (με διαφορετικά λόγια) σημαίνει άλλο πράγμα. Η σημασιολογική ποικιλότητα λοιπόν δεν συνιστά μια απλή, ουδέτερη γλωσσική διαφοροποίηση. Δηλώνει λίγο πολύ διαφορές στο νόημα, δηλαδή στην αντίληψή μας για τα πράγματα του κόσμου.

Λόγου χάριν, γίνεται κατανοητή η διαφορά του νοήματος στην περίπτωση δύο εφημερίδων που αναφέρονται στο ίδιο συμβάν με τίτλους *Αστυνομικοί πυροβόλησαν διαδηλωτή και Διαδηλωτής πυροβολήθηκε*. Δεν συμβαίνει όμως πάντα το ίδιο στην περίπτωση της σημασιολογικής διαφοράς μεταξύ του *η σόμπα και το καλοριφέρ ζεσταίνουν το σπίτι* και του *η σόμπα και το καλοριφέρ είναι θερμαντικά σώματα*. Η στην περίπτωση των *έχουμε ένα, δύο, τρία ξυλάκια* (απλή απαρίθμηση) \neq *ένα ξυλάκι κι άλλο ένα και ένα ακόμα μας κάνουν τρία ξυλάκια* (λεκτική άθροιση) \neq *ένα και ένα και ένα κάνουν τρία* \neq $1+1+1 = 3$ (φορμαλιστικό άθροισμα). Οι εκφράσεις μπορεί να είναι (μαθηματικά) ισοδύναμες, αλλά είναι σημασιολογικά διαφορετικές.

Σε κάθε περίπτωση η σημασιολογική ποικιλότητα δεν αλλάζει κάτι στο φυσικό κόσμο. Αλλάζει όμως την *αντίληψή* μας για τα πράγματα και τις καταστάσεις του κόσμου, δηλαδή *αναμορφώνει την εμπειρία*. Και η αναμόρφωση της εμπειρίας συντελείται μέσα από τρία διαδοχικά «κύματα θεωρητικής ενέργειας» (Halliday & Martin, 2004): *Γενίκευση* (από τα κύρια ονόματα στα κοινά /ουσιαστικά), η οποία επιτρέπει τις κοινοϊκές μας θεωρίες της γνώσης: *αφαίρεση* (από τις συγκεκριμένες κατηγορίες στις αφηρημένες), κάτι που επιτρέπει τους μη κοινοϊκούς όρους: τη *μεταφορά* (από συμβατές κατασκευές σε μεταφορικές), που μας επιτρέπει να επαναθεωρητικοποιούμε, μέσω των τεχνικών όρων, προς την κατεύθυνση της επιστημονικής γνώσης. Κάθε «κύμα» μάς απομακρύνει από την καθημερινή εμπειρία και μας ωθεί προς τον επιστημονικό κόσμο.

Άλλωστε, όπως και πάλι υπενθυμίζει ο Halliday (1999, βλ. επ. Halliday & Matthiessen, 1999), τι άλλο είναι μια επιστημονική θεωρία παρά ένα σημειωτικό υποσύστημα, το οποίο επανεμφανίζει ορισμένες όψεις των συστατικών της ανθρώπινης εμπειρίας με διαφορετικό τρόπο, και τις καθιστά παρατηρήσιμες, διερευνητέες και εξηγήσιμες. Στο λόγο της επιστήμης ο προτασιακός κόσμος της μητρικής γλώσσας (όπου, όπως αναφέρθηκε, η εμπειρία δομείται σαν διεπίδραση μεταξύ συμβάντων - που είναι μεταβατικά- και οντοτήτων -που παραμένουν-) ανακατασκευάζεται ως σημειωτικό σύμπαν καμωμένο από *πράγματα* και τις μεταξύ τους *σχέσεις*.

Ωστόσο, οι νοηματικές διαδικασίες που επιτρέπουν τις πολλαπλές ανασηματοδοτήσεις τοποθετούνται στην περιοχή της νόησης που ο Vygotsky (1978) αποκάλεσε «ανώτερες νοητικές

διαδικασίες», ή (όπως προτιμά η Hasan, 2005a) «ειδικές μορφές σημείωσης». Με αυτή την οπτική, ειδικές μορφές σημείωσης όπως η αφαίρεση, η γενίκευση, η κατηγοριοποίηση των οντοτήτων και των δράσεων του κόσμου, συνιστούν αναγκαίες συνθήκες για τη μετάβαση από την κοινή γνώση στην ταξινομητική γνώση του σχολικού λόγου (π.χ., Hasan & Cloran, 1990, Painter, 1999).

Στον παρακάτω πίνακα σχηματοποιούνται οι μορφές σημείωσης που επιτρέπουν τη μετάβαση από την καθημερινή στη σχολική γνώση.

Πίνακας 1: Κοινή γνώση, γλωσσική προετοιμασία (για την) εκπαιδευτική γνώση (προσαρμογή από την Painter, 1999: 71, 84)

Κοινή γνώση	Γλωσσική προετοιμασία	Εκπαιδευτική γνώση
Σχετίζεται με συγκεκριμένα πλαίσια επικοινωνίας.	Εμπειρία με γενικεύσεις στην ανταλλαγή πληροφοριών.	Προσανατολισμένη σε καθολικές έννοιες.
Βασίζεται στην προσωπική/διαπροσωπική εμπειρία.	Προσανατολισμός σε υποθετικά και γενικευμένα νοήματα, ενασχόληση με τα κείμενα.	Απόσταση από την άμεση εμπειρία.
Βασίζεται σε παρατήρηση και συμμετοχή μεσολαβημένες από την προφορική γλώσσα.	Μάθηση και συλλογισμός πάνω στα κείμενα.	Βασίζεται στη σημειωτική αναπαράσταση.
Συγκεκριμένα μη τεχνικά νοήματα.	Εξοικείωση με ορισμούς και κριτήρια κατηγοριοποίησης.	Αφηρημένα και τεχνικά νοήματα.
Αντικείμενο διαπραγμάτευσης μέσω προφορικής γλώσσας.	Εξοικείωση με γραμματικές μεταφορές, αποπλαισιωμένο λόγο, εκτεταμένους μονολόγους, συμπεράσματα από κείμενα, επίγνωση ότι τα κείμενα είναι πηγή πληροφορίας.	Συγκροτείται στη βάση της γραπτής γλώσσας.
Κατασκευάζεται ασύνειδα και αργά.	Επίγνωση του εαυτού ως γνώστη που αντλεί γνώση από διάφορους πόρους.	Κατασκευάζεται συνειδητά και με ταχύτητα.
Κατασκευάζεται με αποσπασματικό τρόπο.	Εξοικείωση με ορισμούς, ταξινόμηση, αναστοχασμός πάνω στο νόημα.	Παρουσιάζεται συστηματικά, με λογική αλληλουχία στο πλαίσιο ενός θέματος.
Δεν υπάρχει μόνωση ανάμεσα στα θέματα.		Πιθανά σύνορα ανάμεσα στους επιστημονικούς τομείς.

Το μοντέλο της καθημερινής γνώσης και της συμβατικής γλώσσας (που συγκροτείται μέσα από την καθημερινή διεπίδραση με ενήλικους, είναι άρρητη, μη συνειδητή, αυθόρμητη, σποραδική, με χαλαρά όρια, βασισμένη κυρίως στην προφορική γλώσσα) δεν είναι κατάλληλο για την εκμάθηση των νέων συστημάτων νοημάτων που είναι καθολικά, αφηρημένα, απομακρυσμένα από την άμεση εμπειρία, βασισμένα στη σημειωτική αναπαράσταση, θεμελιωμένα σε γραπτή γλώσσα, συνειδητά, συστηματικά, λογικά παρουσιασμένα, για τις ανάγκες μιας γνώσης συστηματικής, πιο περιχαρακωμένης, που έχει να κάνει με τεχνικά νοήματα νοούμενα ως σχέσεις ρητά προσδιορισμένες και πραγματοποιμένες μέσω της γραπτής γλώσσας.

Το πέρασμα, λοιπόν, από την κοινή στη μη κοινή γνώση απαιτεί μια διαφορετική νοηματοδότηση του κόσμου, η οποία στηρίζεται στη συσχέτιση οντοτήτων με ένα διαφορετικό τρόπο από εκείνον που είναι συμβατός με την καθημερινή νοηματοδότηση. Έτσι, η συστηματική ταξινόμηση και κατηγοριοποίηση των πραγμάτων σύμφωνα με καθολικά αναγνωρίσιμα κριτήρια, η συμβολική παράσταση οντοτήτων και η κατανόηση του ότι ο γραπτός τρόπος αναφέρεται σε μια διαφορετική τάξη πραγματικότητας, που δεν αντιστοιχεί στην άμεση εμπειρική πραγματικότητα, συνιστούν τα βασικά χαρακτηριστικά της μη κοινής γνώσης. Συνεπώς, η γενίκευση, οι ορισμοί, οι κατηγοριοποιήσεις, οι ταξινομήσεις αποτελούν ιδιαίτερες μορφές σημειωτικής μεσολάβησης που συναρτώνται άμεσα με τη συγκρότηση της μη κοινής γνώσης και συνιστούν τις ιδιαίτερες προϋποθέσεις για το πέρασμα στον σχολικό γραμματισμό.

Συνεπώς, τα χαρακτηριστικά της γλώσσας που διευκολύνουν τη σχολική γνώση μπορούν να συνοψιστούν ως εξής: εμπειρίες με γενικεύσεις μέσα από ανταλλαγή πληροφοριών, προσανατολισμός στα υποθετικά και γενικευμένα νοήματα καθώς και στη μάθηση και το συλλογισμό μέσα από κείμενα, εξοικείωση με τους ορισμούς και κατασκευή κριτηρίων για κατηγοριοποιήσεις, εμπειρίες με προφορικούς μονολόγους ή και με την ακρόαση αναγνωσμάτων, με συμπερασμούς, αναστοχασμό πάνω στο νόημα κ.ο.κ.

Ας κάνουμε εδώ μια παραδοξολογική επισήμανση: Δεν μπορούμε ασφαλώς να πούμε ότι υπάρχουν διακριτές διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα στις πρώτες αλληλεπιδράσεις μεταξύ παιδιών και ενήλικων ατόμων (μεσολαβημένες από ένα κείμενο, μέσω των οποίων τα παιδιά αρχίζουν να διαμορφώνουν τις πρακτικές του γραμματισμού που ανταποκρίνονται στην *κοινωνική τοποθέτηση* των ενηλίκων ατόμων), και τις πρακτικές της σχολικής γνώσης. Ωστόσο, μολονότι σε όλες τις γνωστές μας κοινωνίες ο γραμματισμός χρονικά προηγείται και λογικά στηρίζεται στα κέρδη που αποκομίζει από τον καθημερινό γραμματισμό, ο σχολικός γραμματισμός διακρίνεται από μια λιγότερο φυσική γραμμή ανάπτυξης. Αναφέρθηκαν προηγουμένως κάποια χαρακτηριστικά αυτής της ασυνέχειας, η οποία εμβληματικά μπορεί να αποδοθεί στην κοινωνιο-σημασιολογική ποικιλότητα, όπως την θεματοποίησαν από διαφορετικές επιστημονικές οπτικές ο Bernstein, ο Vygotsky, ο Halliday, η Hasan.¹ Αυτές οι ασυνέχειες ανάμεσα στα δύο περιβάλλοντα γραμματισμού συνεχίζουν να είναι καθοριστικές για την ένταση ανάμεσα στην κοινή και τη σχολική γνώση.

Μέχρι στιγμής αναφέρθηκε ο προσανατολισμός στα γραπτά κείμενα ως καθοριστικό κριτήριο για το πέρασμα στη σχολική γνώση. Αυτή η σύνδεση μοιάζει να είναι δογματική αν δεν την συναρτήσουμε με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου και, συνεπώς, με τη δική του δυναμική σημασιολογικής ποικιλότητας.

Όπως υπενθυμίζει η ΣΛΓ, οντογενετικά η γραφή προέκυψε από την επαφή του προφορικού με το σχέδιο (μορφές οπτικής αναπαράστασης), αλλά και συνδέθηκε εξ αρχής με *μη προτασιακές* λειτουργικές ποικιλίες (κατάλογοι αγαθών, λίστες ονομάτων κτλ.) αλλά και με τα *μαθηματικά*, εκπεφρασμένα με σύμβολα -δάνεια από τα γραπτά σύμβολα (Halliday & Martin, 2004, O'Halloran, 2005). Είναι όμως αμφίβολο κατά πόσο αυτές οι μη προτασιακές μορφές απεικόνισης της γλώσσας μπορούν να θεωρηθούν αυτοδύναμος γραπτός λόγος, καθώς η νοηματοδότησή τους απαιτεί πάντα τη μεσολάβηση του προφορικού λόγου και το πλαίσιο της περίπτωσης. Με άλλα λόγια, ως κείμενο μπορούν να κατανοηθούν μόνο με την παράλληλη χρήση προφορικότητας.

Αυτή όμως η «ενδιάμεση περιοχή» μάς επιτρέπει να δούμε σαφέστερα και την άλλη – μεταφορικότερη- διάκριση μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου ως *διαφορετικών κόσμων* (Halliday, 1996: 352-353). Οι ομιλητές/-τριες, που είχαν νοηματοδοτήσει τον κόσμο με έναν συμβατικό προφορικό τρόπο, τον επανανοηματοδοτούν όταν γίνονται γραφείς και αναγνώστες/-τριες. Γιατί, ενώ ο προφορικός λόγος είναι ένας κόσμος *διαδικασιών*, ο γραπτός λόγος είναι ένας κόσμος *πραγμάτων*: Τα σύμβολά του είναι πράγματα, τα κείμενά του είναι πράγματα και η γραμματική του συγκροτεί λόγο πραγμάτων. Έτσι, ο γραπτός, αντικειμενοποιημένος κόσμος, που κατασκευάζεται μέσω της γραμματικής της γραπτής γλώσσας, είναι μέρος της δευτερεύουσας κοινωνικοποίησης των ανθρώπων, δηλαδή της εκπαίδευσης και του γραμματισμού.

¹ Η τεράστια συζήτηση γύρω από αυτές τις ασυνέχειες μπορεί να συνοψιστεί στα διαφορετικά συστήματα νοημάτων που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της πρωτογενούς κοινωνικοποίησης και τη μικρότερη ή μεγαλύτερη απόστασή τους από τη σχολική γνώση (δευτερεύουσα κοινωνικοποίηση) ανάλογα με την κοινωνική θέση των ατόμων, κάτι που προσδιορίζει και τη σχολική/κοινωνική επιτυχία.

Ανάμεσα σε αυτούς τους δύο κόσμους, τα νοήματά τους, τη λεξικογραμματική τους και τις αλληλεπιδράσεις με άλλους σημειωτικούς κώδικες, κινούνται τα παιδιά στο πρώτο σχολείο. Οι πρώτες πρακτικές γραμματισμού περιλαμβάνουν αυτές (ή και άλλες, που δεν μνημονεύτηκαν) τις διαδικασίες μετάβασης προς τη σχολική γνώση. Απ' τη μια, ωθούνται συστηματικά στην ανακατασκευή του εμπειρικού τους κόσμου προχωρώντας σε ταξινομήσεις των οντοτήτων, συγκροτώντας αφηρημένες έννοιες, κατανοώντας τη γενίκευση (για παραδείγματα από το ελληνικό πρώτο σχολείο, βλ. ενδ. Κονδύλη & Αρχάκης, 2003, Κονδύλη & Δούκα, 2005, Κονδύλη & Μανιού, υπό δημ.). Απ' την άλλη, έρχονται σε συστηματική επαφή με τα «πράγματα» του γραπτού λόγου, τα σύμβολά του, τη διαλεκτική σχέση του σχεδίου και της εικόνας με το γραπτό κείμενο, αλλά και με την κρίσιμη διάκριση ανάμεσά τους, πάντα μέσω της αλληλεπίδρασης με τα ενήλικα άτομα.

Οι παραπάνω επισημάνσεις οδηγούν στην αντίληψη του γραμματισμού περισσότερο ως διαδικασίας και πρακτικής παρά ως γνώσης –και ειδικότερα της γνώσης των συμβόλων, όπως απαιτούσαν οι παραδοσιακές αντιλήψεις, που ταύτιζαν το γραμματισμό με τη γραφή/ανάγνωση. Ο εστιασμός στη γνώση συμπίπτει χονδρικά με τον γραμματισμό της *αναγνώρισης* των δομικών στοιχείων του γραπτού (Hasan, 1996:387) (κωδικοποίηση-αποκωδικοποίηση κτλ), που αφορά πρωτευσίως τη γλώσσα ως *έκφραση*. Και μολονότι η γλώσσα ως έκφραση-κώδικας είναι το πιο αφηρημένο μέρος της γλώσσας, οι παραδοσιακές αντιλήψεις για το γραμματισμό εμμένουν στη «διδασκαλία» της ακόμα και στο νηπιαγωγείο (παράβαλε με τις εμμονές στη φωνολογική επίγνωση και τη γραφοφωνημική αντιστοίχιση).

Δεν είναι τυχαίο ότι τόσο η στρουκτουραλιστική γλωσσολογία όσο και οι ψυχολογικές προσεγγίσεις στο κείμενο τροφοδότησαν την έρευνα της διαδικασίας εκμάθησης γραφής/ανάγνωσης με όρους ατομικής ανάπτυξης (π.χ. πώς μαθαίνουμε να διαβάζουμε και να γράφουμε, ζητήματα κωδικοποίησης-αποκωδικοποίησης και αναγνωστικής ετοιμότητας), χωρίς καμία μνεία στα –κοινωνικά - συμφραζόμενα, στην επικοινωνιακή και προθετική ανάγκη. Αλλά, ο εστιασμός στη δομή του κειμένου σημαίνει ότι η επικοινωνιακή πρόθεση αγνοείται. Με άλλα λόγια, δεν αποτελεί κεντρική ιδέα το γεγονός ότι επικοινωνούμε έχοντας κάποιο σκοπό κατά νου, κάποιες λειτουργίες που πρέπει να επιτελεστούν.²

Ακριβώς όμως επειδή η *έκφραση* της γλώσσας αναδεικνύεται και λειτουργεί μόνο σε σχέση με (και μέσα σε) κοινωνικές διαδικασίες, που συνεπάγονται την επικοινωνιακή πρόθεση, ο γραμματισμός δεν μπορεί να νοηθεί παρά ως γραμματισμός της *δράσης*, δηλαδή της χρήσης διαφορετικών ειδών κειμένων για να επιτευχθούν διαφορετικοί σκοποί. Πρόκειται και σε αυτή την περίπτωση για την ανάπτυξη ιδιαίτερων *ικανοτήτων λόγου* (discourse), που θα επιτευχθεί με την εμπλοκή των παιδιών σε εκπαιδευτικούς λόγους, αλλά και του *αναστοχασμού* γύρω από τις προθέσεις και τις συνέπειες των κειμένων, των νοημάτων που αποκρύπτουν, την ιδεολογική τους διάσταση. Σε αυτή την προοπτική κινούνται γενικά οι παιδαγωγικές των γραμματισμών με βάση τα κειμενικά είδη (genre-based pedagogy) (βλ. π.χ. LERN, 1990).

Ανεξάρτητα από τις διαφορές ανάμεσα στις παιδαγωγικές των γραμματισμών, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι βασικό μέλημά τους είναι να διδάχτει ο γραμματισμός μέσα από το πρίσμα της *σημασιολογικής ποικιλότητας* των διαφορετικών λόγων και κειμένων. Μια παρόμοια λογική μπορεί να διατρέχει όλες τις βαθμίδες της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για παράδειγμα, η κατανόηση της διαφοράς ανάμεσα στα σημειωτικά συστήματα εύκολα οδηγεί στην κατανόηση των διαφορών του γραπτού από τον προφορικό λόγο, στη διαφορά από το ένα είδος κειμένου στο άλλο, στη διαφορά ανάμεσα σε προφορική και γραπτή επιστήμη, στη διαφορά από τη μία επιστήμη στην άλλη (π.χ., το γράψιμο της ιστορίας από το γράψιμο για την λογοτεχνία ή τη φυσική, ή τι μετράει π.χ. σαν *αναφορά* και τι σαν *περιγραφή*, πώς οι *οδηγίες* για τη διεξαγωγή ενός πειράματος διαφέρουν από μια *έκθεση* για τα δεινά του ρατσισμού κτλ.).

Μπορεί επίσης να γίνει κατανοητό και, συνεπώς, εκπαιδευτικά αποτελεσματικό ότι γλώσσα που πραγματώνει το λόγο των μαθηματικών, της φυσικής, της τέχνης, της πολιτικής θεωρίας, της κοινωνιολογίας, της φιλοσοφίας, της ιστορίας κ.τ.λ. δεν αφορά μόνο την ειδική ορολογία, δηλαδή τις

² Το ζήτημα της επικοινωνίας θεματοποιήθηκε και από τον Vygotsky όταν, θέτοντας στο επίκεντρο της οντογένεσης της σκέψης την κοινωνική επικοινωνία, αντέστρεψε τις προτεραιότητες που τίθενται ακόμα από τις ψυχολογικές προσεγγίσεις και τις στρουκτουραλιστικές προσεγγίσεις στο κείμενο.

εμπλεκόμενες οντότητες (διαφοροποιημένες από αυτές της καθημερινής γλώσσας/νοήματος) αλλά και τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσά τους. Αφορά πολύ περισσότερο τα είδη κατηγοριοποίησης αυτών των οντοτήτων, τις μεταξύ τους σχέσεις, το ειδικό καθεστώς τους κ.ο.κ. Αφορά, με λίγα λόγια, όλη τη λεξικογραμματική του αντικειμένου.

Σύμφωνα με αυτή την προοπτική γραμματισμός σημαίνει να είμαστε σε θέση να λεκτικοποιούμε τα κείμενα που δημιουργήθηκαν από διάφορα σημειωτικά συστήματα, καθώς και τι νοήματα έχουν χαθεί και τι νέα νοήματα επιβάλλονται όταν υπάρχει μετάφραση ανάμεσα στο λεκτικό και το μη λεκτικό, δηλαδή «να χρησιμοποιούμε αποτελεσματικά τα λεξικογραμματικά μοτίβα που συνδέονται με τα γραπτά κείμενα» (Hasan, 1996: 359). Ο γλωσσικός γραμματισμός παρέχει εργαλεία για την ανάπτυξη και άλλων γραμματισμών, χωρίς καθόλου αναγωγιστικές φιλοδοξίες.

ΕΠΙΛΟΓΙΚΑ

Το βασικό επιχείρημα για μια κοινωνιογλωσσική συνειδητοποίηση των ζητημάτων του γραμματισμού που καταγράφηκαν αδρομερώς εμπλέκει και μια άλλη παραδοχή, η οποία ακροθιγώς αναφέρθηκε. Πρόκειται για για τη σημασία του πρώτου σχολείου ως τόσο ως πρωτεύικου τύπου διερεύνησης των διαδικασιών γραμματισμού όσο και ως προνομιακού τύπου διδασκαλίας του γραμματισμού.

Και αυτό δεν σχετίζεται μόνο με το ότι η ηλικία των παιδιών βρίσκεται ακόμα κοντά στις βάσεις εξέλιξης της σημασιολογικής ποικιλότητας. Το πρώτο σχολείο είναι το σημείο επαφής των δύο αξόνων ανάπτυξης του γραμματισμού (φυσικός και σχολικός) και είναι οντογενετικά τόπος διερεύνησης του γραμματισμού ακριβώς επειδή εδώ τα παιδιά έρχονται τα παιδιά για πρώτη φορά με τη *συστηματική* χρήση του σχολικού λόγου. Ακόμα και η (ενδεχόμενη) έντασή μεταξύ τους καθιστά ορατές τις διαδικασίες περάσματος στην μη κοινή γνώση και στη γλωσσική μεσολάβησή της.

Η σχέση με το γραπτό λόγο δεν έχει ακόμα δομηθεί με τον αδιαφανή τρόπο όπως συμβαίνει αργότερα. Ακριβώς επειδή δεν γνωρίζουν ακόμα τον κώδικα της γραπτής γλώσσας, τα παιδιά εργάζονται πάνω σε πολύ πιο πολυτροπικά κείμενα, ανακαλύπτοντας με φυσικό τρόπο τις διαφορές και τις ομοιότητες ανάμεσα στα διακριτά είδη σημείωσης.

Τα χαλαρά ακόμα σύνορα ανάμεσα στα αντικείμενα δεν συνιστούν παρά πλεονέκτημα, ακριβώς επειδή οι ειδικές μορφές σημειωτικής μεσολάβησης που στηρίζουν τη σχολική γνώση μπορούν να αναπτυχθούν χωρίς τις «εξειδικεύσεις» των μετέπειτα διακριτών επιστημονικών τομέων. Η ίδια η σχολική διαδικασία επιβάλλει τη λεκτικοποίηση νοημάτων, συμβάλλοντας έτσι στην ανάπτυξη των ικανοτήτων λόγου για όλες τις δυνατές ποικιλίες κειμένων.

Το πρώτο σχολείο, λοιπόν, εκτός από τόπος διερεύνηση είναι και προνομιακός τόπος διδασκαλίας του γραμματισμού, εφόσον η διδασκαλία μπορεί να κινηθεί με άνεση στις τρεις αλληλένδετες περιοχές του γραμματισμού (αναγνώρισης, δράσης, αναστοχασμού), ακολουθώντας ένα θεωρητικό μοντέλο σύμφωνα με το οποίο οι τρέχουσες πρακτικές του πρώτου σχολείου γίνουν ακόμα πιο συστηματικές και συνειδητές, είναι εφικτή η μείωση της έντασης ανάμεσα στις δύο γραμμές ανάπτυξης του γραμματισμού. Όσο συνεπώς παραμένουμε στο ιδανικό μιας ισονομιστικής εκπαίδευσης, τότε θα υπάρχει ανάγκη να διδάσκουμε γραμματισμό, βοηθώντας στην ανάπτυξη των ικανοτήτων λόγου των μαθητών σε συνάρτηση με τις εκπαιδευτικές λειτουργικές ποικιλίες, εφόσον αυτό είναι αναγκαία συνθήκη για να έχουμε εκπαίδευση, για να συνεχίσουμε να γνωρίζουμε τη γνώση. Και -γιατί όχι- θα μπορούσε να προσφέρει ορισμένα υποδείγματα τους μετέπειτα -πιο επιστημονικοποιημένους- γραμματισμούς.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control. Vol.4: The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1996). Literacy and linguistics: A functional perspective. In R. Hasan & G. Williams (eds). *Literacy in Society* (339-376). London-New York: Longman.

- Halliday, M.A.K. (1999). Η γλώσσα και η αναμόρφωση της ανθρώπινης εμπειρίας. *Γλωσσικός Υπολογιστής 1*, 19-32
- Halliday, M.A.K. (rev. by C.M.I.M. Matthiessen) (2004, γ' έκδοση). *Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. & Martin, J.R. (2004). *Η Γλώσσα της Επιστήμης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Halliday, M.A.K. & Matthiessen, C.M.I.M. (1999). *Construing experience through meaning. A language-based approach to cognition*. London: Cassell.
- Hasan, R. (1989). Semantic variation and sociolinguistics. *Australian Journal of Linguistics 9* (2): 221-276.
- Hasan, R. (1996). Literacy, everyday talk and society. In R. Hasan & G. Williams (eds) *Literacy in Society* (377-324). London-New York: Longman.
- Hasan, R. (2005a). Speech genre, semiotic mediation and the development of higher mental functions. In J.J. Webster (ed.) *Language, Society and Consciousness* (68-105). London, Oakville: Equinox.
- Hasan, R. (2005b). Semiotic mediation and three exotropic theories: Vygotsky, Halliday and Bernstein. In J.J. Webster (ed.) *Language, Society and Consciousness* (130-156). London, Oakville: Equinox.
- Hasan, R. & Cloran, C. (1990). A sociolinguistic interpretation of everyday talk between mothers and children. In M.A.K. Halliday, J. Gibbons και H. Nicholas (eds.) *Learning, keeping and using language* (67-99). Amsterdam: Benjamins.
- Κονδύλη, Μ. & Αρχάκης, Α. (2003). Ο ρόλος της γλώσσας στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής γνώσης: Ανάλυση διδακτικών διαλόγων με παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα 24*, 301-312.
- Κονδύλη, Μ. & Δούκα, Φ. (2005). Όψεις γενίκευσης και κατηγοριοποίησης του κόσμου: Πρακτικές γραμματισμού σε ελληνικά νηπιαγωγεία. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα 26*, 220-232.
- Κονδύλη Μ. & Μανιού, Ε. (υπό δημοσ.) Γλωσσική ανάλυση του σχολικού λόγου στα εγχειρίδια μελέτης περιβάλλοντος της Α' και της Γ' δημοτικού: Πτυχές ανακατασκευής της σχολικής γνώσης. *Κριτική επιστήμη και εκπαίδευση*.
- LITERACY AND EDUCATION RESEARCH NETWORK (LERN) (1990). *A Genre-Based Approach to Teaching Writing, Years 3-6*. Annandale, Australia: Department of School Education.
- Λύκου, Χ. (2000). Η Συστημική Λειτουργική Γραμματική του M.A.K. Halliday. *Γλωσσικός Υπολογιστής 1-2* (2): 57-72.
- Ο'Halloran, K. (2005) *Mathematical discourse. Language, symbolism and visual images*. London/New York: Continuum.
- Painter, C. (1999). Preparing for school: Developing a semantic style as a recourse for thinking: A linguistic view of learning. In Christie, F. (1999) (ed.). *Pedagogy and the Shaping of Consciousness. Linguistic and Social Processes* (66-87). London: Cassell.
- Vygotsky, L.S (1978) *Mind in Society: the development of higher psychological processes* (ed. by M. Cole, V. John Steiner, S. Scribner & E. Suberman). Cambridge MA: Harvard University Press.