

Οι κοινωνικοί μύθοι περί αλφαθητισμού

ΔΗΜΗΤΡΑ ΚΑΤΗ

Το πρόβλημα του αναλφαθητισμού σήμερα

ΟΙ ΔΙΑΚΗΡΥΞΕΙΣ για την αναγκαιότητα του αλφαθητισμού και οι επισημάνσεις του προβλήματος του λειτουργικού αναλφαθητισμού στον αναπτυγμένο κόσμο, αποτελούν σήμερα συνηθισμένη πολιτική πρακτική κρατικών φορέων και κομμάτων.^{4, 13, 33} Παραγνωρισμένο, αν και γι' αυτό ακριβώς ενδιαφέρον, είναι το γεγονός ότι δεν ασπάζονται όλες οι κοινωνικές ομάδες την αναγκαιότητα μιας στοιχειώδους μόρφωσης, κι αυτό το βλέπουμε είτε στην πλήρη άρνηση της εκπαίδευσης είτε συνήθως στην πρόωπη εγκατάλειψη ή αδιαφορία.^{19, 26, 36}

Σε πείσμα των επίσημων πολιτικών προθέσεων, ένα μεγάλο σχετικά ποσοστό ατόμων χαρακτηρίζεται σήμερα λειτουργικά αναλφάβητο.⁴ Λειτουργικά αναλφάβητα θεωρούνται από την Ουνέσκο³ τα άτομα που έχουν φοιτήσει κάποια χρόνια στο σχολείο και δεν έχουν αποκτήσει επαρκείς για την κοινωνία τους δεξιότητες ανάγνωσης, γραφής και αρίθμησης, κι αυτό σε αντίθεση με τα οργανικά αναλφάβητα άτομα, που δεν ήρθαν ποτέ σε επαφή με το σχολείο και το γραπτό λόγο. Για ποιο λόγο λοιπόν δεν έχει εξαλειφθεί η αποκαλούμενη «κοινωνική μάστιγα» των ημιαναλφάβητων, ειδικότερα εάν πάρομε υπόψη μας ότι το φαινόμενο αφορά τις αναπτυγμένες χώρες, όπου λίγο-πολύ έχει γενικευτεί η υποχρεωτική στοιχειώδης εκπαίδευση;

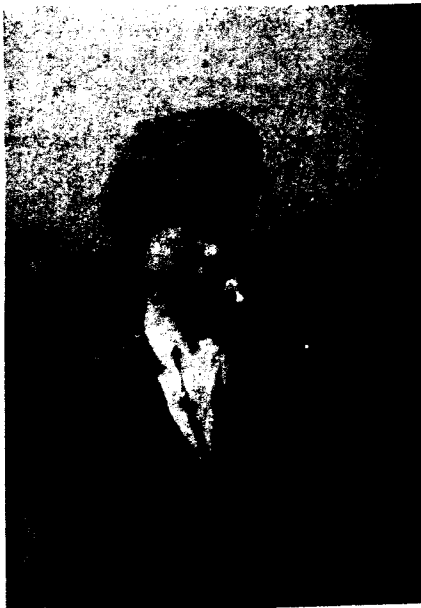
Όμως, ένα σοβαρό πρόβλημα εμπλέκεται σε οποιαδήποτε απάντηση κι αφορά το τι εννοούμε με τον όρο «λειτουργικός αναλφαθητισμός». Υπάρχουν αρκετές κριτικές τοποθετήσεις πάνω στο θέμα,^{12, 19, 20, 26} οι οποίες σε γενικές γραμμές υποδεικνύουν ότι ο ορισμός της ΟΥΝΕΣΚΟ, όντας συνειδητά γενικόλογος, αφήνει μεν περιθώρια σε κάθε κοινωνία για δικό της συγκεκριμένο ορισμό, αλλά δεν αφήνει να φανεί καθαρά το γεγονός ότι οι παράμετροι, που καθορίζουν το ποια άτομα θα ετικετοποιηθούν ως αναλφάβητα και με βάση ποια συγκεκριμένα κριτήρια, είναι, σε τελική ανάλυση, πολιτικές. Πίσω από τους πολλούς συγκεκριμένους ορισμούς που είχαμε κατά καιρούς,^{12, 20, 26} ενυπάρχουν υποθέσεις ως προς το ποιες ικανότητες θεωρούνται χρήσιμες, για ποιο λόγο και για ποιους/

ες. Και οι «στοιχειώδεις απαραίτητες» ή «θεμιτές» σε κάθε κοινωνία ικανότητες καθορίζονται σε τελική ανάλυση από τις σχέσεις εξουσίας.

Γι' αυτό λοιπόν το λόγο, τα κριτήρια καθώς και τα υποδεικνύόμενα ποσοστά του λειτουργικού αναλφαθητισμού ποικίλουν ανάλογα με το κοινωνικό-ιστορικό πλαίσιο. Βλέπουμε π.χ. την πρώτη παγκόσμια χρήση του όρου από το Στρατό των ΗΠΑ στο Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, που όρισε ως κριτήριο τη μόρφωση τουλάχιστον πέντε χρόνων Δημοτικού. Σήμερα στις ΗΠΑ, η Στατιστική Υπηρεσία θεωρεί απαραίτητη τη μόρφωση έξι χρόνων Δημοτικού, και άλλες κρατικές υπηρεσίες χρησιμοποιούν δικούς τους ορισμούς, ορισμένες φορές πιο αυστηρούς, φτάνοντας να απαιτήσουν ακόμη και ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.^{12, 20, 26} Το τελευταίο κριτήριο δέχτηκε ακόμη και μια επιτροπή της ΟΥΝΕΣΚΟ, το 1962,³⁵ αν και ο διεθνής οργανισμός δεν προβάλλει σήμερα τόσο αυστηρά και καθολικά κριτήρια. Είχε άλλωστε, το 1956, ξεκινήσει με την προτροπή του Gray¹⁴ για ένα μίνιμουμ τριών χρόνων εκπαίδευσης.

Ευρύτερα γνωστοί έχουν γίνει ισχυρισμοί, ότι όλο και μεγαλύτερο ποσοστό του πληθυσμού των ανεπτυγμένων χωρών, παρά το πέρασμά του από το σχολείο, παραμένει λειτουργικά αναλφάβητο. Έτσι έχει χαρακτηριστεί π.χ. 15-20% του πληθυσμού των ΗΠΑ, με κριτήριο την ικανότητα κατανόησης μιας εφημερίδας, ή 10-15% του πληθυσμού της Γαλλίας με κριτήριο την ικανότητα ανάγνωσης και γραφής ενός απλού κειμένου.²⁸ Στην Ελλάδα, υπάρχει μια σύγχυση ως προς τα ποσοστά, που οφείλεται μεταξύ άλλων στο ότι η χώρα μας είχε μέχρι πρόσφατα αξιοσημείωτο ποσοστό οργανικού αναλφαθητισμού. Η μεγαλύτερη εφαρμογή και επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης έχει όμως οδηγήσει στην επισημάνση του προβλήματος και εδώ.⁵

Άρα, είναι απαραίτητος ένας σκεπτικισμός όσον αφορά τις δημόσιες κραυγές που ακούγονται κάθε τόσο για τα φθίνοντα επίπεδα αλφαθητισμού, γιατί τα κριτήρια των «μίνιμουμ» επιπέδων είναι πολιτικά εύαλωτα. Έχει επανειλημμένα υποδειχτεί^{12, 19, 20, 26} ότι τα ποσοστά αναλφαθητισμού, που διατυμπανίζονται κάθε τόσο από τα μέσα ενημέρωσης ως δείκτες μιας φθίνουσας μόρφωσης και μια:



επερχόμενη κοινωνικής κατάπτωσης, είναι απατηλά για τον απλό λόγο ότι κάθε τόσο τα κριτήρια ορισμού των ημιναλφάβητων γίνονται πιο αυστηρά. Λιγότερο απαιτητικές είναι οι μετρήσεις με βάση τα χρόνια σχολικής μόρφωσης, και περισσότερο αυστηρές είναι οι μετρήσεις με βάση διάφορες δοκιμασίες ανάγνωσης και γραφής.

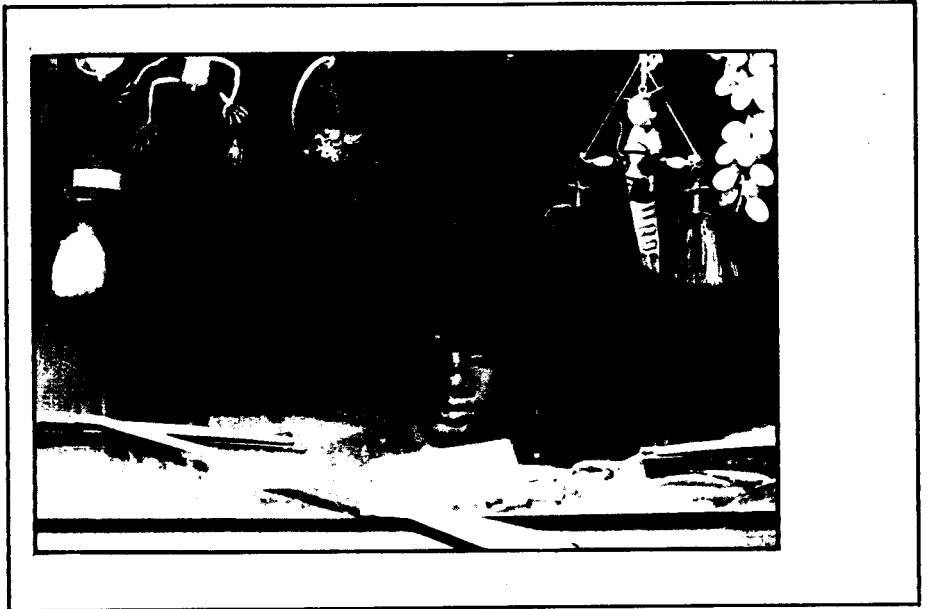
Και βέβαια το ερώτημα, γιατί τα συγκεκριμένα κριτήρια, δεν απαντιέται συνήθως, πέρα από το να υπονοείται ότι οι ζητούμενες στοιχειώδεις ικανότητες είναι απαραίτητες για τη λειτουργία σε χαμηλού κύρους επαγγέλματα. Οι «μίνιμουμ» ικανότητες ορίζονται, συνεπώς, εκ των άνω, με αναφορά στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα και το τι απαιτείται από αυτά. Σπάνια τίθενται ερωτήματα, όπως το εάν οι υποτιθέμενες ικανότητες είναι πράγματι απαραίτητες σε αυτές τις εργασίες ή γιατί η ικανότητα λειτουργίας σε τέτοιες εργασίες είναι το ζητούμενο.^{12, 19.}

^{20, 26} Μια εθνογραφική έρευνα¹⁸ έδειξε π.χ. ότι οι εργαζόμενοι/ες σε ένα εργοστάσιο κλωστοϋφαντουργίας, δεν χρειάζονταν γνώσεις ανάγνωσης και γραφής για να λειτουργήσουν στη δουλειά τους. Άλλωστε οι απαιτούμενες γνώσεις στην προκείμενη περίπτωση θα ήταν η ικανότητα συμπλήρωσης της αίτησης για δουλειά και ανάγνωσης επιγραφών και οδηγιών – πράξεις που γίνονται με την προφορική συνεννόηση με την εργοδοσία – και όχι π.χ. η ικανότητα ανάγνωσης ενός κειμένου σε εφημερίδα.

Και γιατί να μη θεωρούμε πιο σημαντικές τις ικανότητες που επιτρέπουν μεγαλύτερη δημοκρατική συμμετοχή των ατόμων στην κοινή διαχείριση, αντί για την ικανότητα συμμετοχής σε εργασίες χαμηλού κύρους; Θα μπορούσαμε να απαιτούμε π.χ. την ικανότητα κριτικής ανάγνωσης των εφημερίδων αλλά και την ικανότητα γραφής ενός κειμένου για εφημερίδα. Έχει άλλωστε ειπωθεί²⁶ ότι οι απαιτούμενες ικανότητες στις οικηρύξεις, και κυρίως στις συγκεκριμένες δοκιμασίες, είναι πολιτικά χρωματισμένες, και δεν είναι συνεπώς τυχαίο ότι η ενεργητική διαδικασία της γραφής παραμελείται σε σχέση με την παθητική ανάγνωση. Δεν θα επεκταθούμε όμως άλλο σε αυτές τις σημαντικές συζητήσεις. Σημειώνουμε απλώς την ανάγκη να μη θεωρούμε δεδομένη, μονοσήμαντη και ουδέτερη πολιτικά την έννοια του λειτουργικού αναλφαβητισμού.

Οι ερμηνείες πάντως του φαινομένου ποικίλουν κι αντιφασκουν. Δεν αποτελεί όμως στόχο μας εδώ να τις παρουσιάσουμε διεξοδικά. Σκοπός αυτού του άρθρου είναι να υποστηρίξει ότι ορισμένοι μύθοι* για τον αναλφαβητισμό συμβάλλουν και αυτοί σε μια πολιτική που αφήνει ένα μεγάλο ποσοστό του πληθυσμού έξω από

το φάσμα των επιτυχημένων στο σχολείο και που επιπλέον ονομάζει αυτό το ποσοστό «λειτουργικά αναλφάβητο». Το επίπεδο του αναλφαβητισμού των ατόμων λειτουργεί σήμερα ως κριτήριο ταξικής-κοινωνικής διαστρωμάτωσης. Κι ένα τέτοιο κριτήριο δεν μπορεί ποτέ να είναι πολιτι-



κά ουδέτερο. Την πολιτική πρακτική τη στηρίζει άλλωστε πάντα μια ιδεολογία, και οι κοινωνικοί μύθοι περί αναλφαβητισμού αποτελούν μέρος μιας τέτοιας ιδεολογίας.

Ερέθισμα για την παραπάνω υπόθεση αποτέλεσαν δύο ειδών επιστημονικές αναλύσεις. Από τη μια, υπάρχουν ερμηνείες για τις αιτίες του λειτουργικού αναλφαβητισμού, με σαφείς πολιτικές προεκτάσεις. Από την άλλη, υπάρχουν στοιχεία για την ιστορία του αναλφαβητισμού και της γραφής, όπου καταγράφονται οι πολύπλοκες σχέσεις του φαινομένου με την κοινωνία.

Η πολιτική διάσταση στις ερμηνείες του λειτουργικού αναλφαβητισμού

Πιστεύουμε ότι πίσω από διάφορες συγκεκριμένες ερμηνείες για τη σχολική αποτυχία, μπορούμε να διακρίνουμε δύο γενικές ερμηνευτικές προσεγγίσεις ως προς τον λειτουργικό αναλφαβητισμό. Τις ξεχωρίζουμε κυρίως για τις διαφορετικές πολιτικές τους οπτικές, επιχειρώντας μόνο μια σκιαγράφιση και όχι μια συνολικότερη παρουσίαση των πολλών διαφορετικών τοποθετήσεων ως προς το πρόβλημα.^{5, 16, 31} Συνοπτικά, η μία προσέγγιση αποδίδει το πρόβλημα σε μειονε-

κτήματα ατόμων και κοινωνικών ομάδων. Η άλλη επισημαίνει τον πολιτικό ρόλο του σχολείου, που με τον τρόπο λειτουργίας του τοποθετεί ολόκληρες κοινωνικές ομάδες στο περιθώριο της εξουσίας, αναπαράγοντας τις κοινωνικές ανισότητες.

Οι λεγόμενες θεωρίες του ελλείμματος (deficit theories)²⁹ μίλησαν, κυρίως κατά τη δεκαετία του 1960, είτε για οργανικά γνωστικά προβλήματα των παιδιών, είτε εντοπίζοντας την ταξική διάσταση της σχολικής αποτυχίας για υποβαθμισμένα κοινωνικά περιβάλλοντα. Σε όλες τις περιπτώσεις, η συχνά λανθασμένη υπόθεση ήθελε τα ίδια τα παιδιά υπεύθυνα για τον αναλφαβητισμό τους. Έτσι, είδαμε π.χ. τη λεγόμενη «ελάσσονα εγκεφαλική δυσλειτουργία» ως διαδεδομένη ερμηνεία των μαθησιακών δυσκολιών, ή ακούσαμε για τη φτωχή γλώσσα και τις ελλείψεις γνώσεων των παιδιών από χαμηλά κοινωνικά στρώματα. Οι θεωρίες του ελλείμματος αποτελούν συνηθισμένη ιδεολογία του καθημερινού λόγου σήμερα, αν και έχουν σημαντικά υποχωρήσει στα πλαίσια των κοινωνικών επιστημών.

Η προσέγγιση που κυριαρχεί σήμερα, όμως,^{9, 10, 19} υποστηρίζει, περιληπτικά, ότι η διδασκαλία του γραπτού λόγου στο σχολείο και η αξιολόγηση της σχολικής μάθησης έχει ένα διπλό στόχο: την ιδεολογική διαμόρφωση ατόμων από πολύ διαφορετικές κουλτούρες, με βάση ένα επιβαλλόμενο πρότυπο, καθώς και την κοινωνική διαλογή τους σε ομάδες με ά-

* Τον όρο «μύθος» για τα κοινωνικά πιστεύω περί αναλφαβητισμού χρησιμοποιεί συχνά ο Graff.²⁴

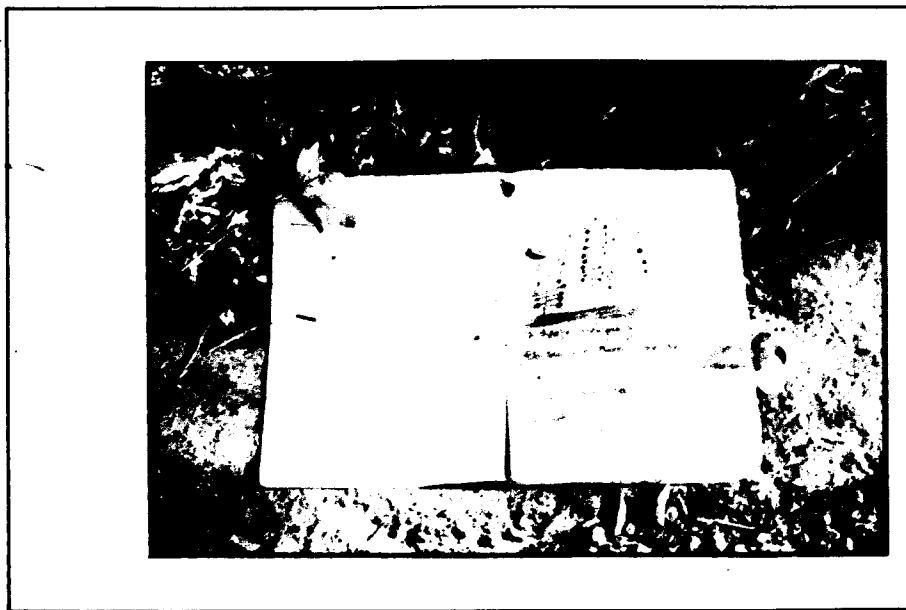
νιση εξουσία. Αρνεείται να δει τη μάθηση του γραπτού λόγου απλά ως μια δεξιότητα, την οποία πολλά παιδιά για ατομικούς και κοινωνικούς λόγους αδυνατούν να αποκτήσουν, κι αυτό για διάφορους λόγους. Κατ' αρχήν, η γνώση και χρήση του γραπτού λόγου θεωρείται πολυδιά-

με μεγάλη πολιτική σημασία, γιατί δεν αμφισβητείται διόλου το ποιους/ες, είναι οι αποτυχημένοι/ες του συστήματος. Δεν αναρωτιούνται ποια μόρφωση παρέχει το σχολείο, γιατί και για ποιους/ες. Και η πολιτική και η παιδαγωγική πρακτική φαίνεται πως στηρίζονται εν μέρει σε ο-

ναμικές που δημιούργησε η μαζική χρήση της αλφαριθμητικής γραφής πάνω στην κοινωνική οργάνωση, την ανάπτυξη της τεχνολογίας, την οικονομική δραστηριότητα και την πνευματική δημιουργία. Εκ των πραγμάτων, αγγίζουν και θέματα όπως ποιες κοινωνικές ομάδες, για ποιους σκοπούς, σε ποιες περιστάσεις και με ποιους ακριβώς τρόπους, έχουν χρησιμοποιήσει το γραπτό λόγο σε συγκεκριμένες ιστορικές στιγμές και κοινωνίες. Τα θέματα αυτά απασχολούν, ως επί το πλείστον, και τις εθνογραφικές και κοινωνιολογικές μελέτες για τις χρήσεις και τα είδη του γραπτού λόγου στις σημερινές κοινωνίες.^{18, 19, 21, 32}

Θα στηριχτούμε στο παραπάνω επισημονικό έργο για να προσεγγίσουμε, μεταξύ άλλων, και το εξής ερώτημα: η κοινωνική-πολιτισμική πρόοδος κατά τη διάρκεια της ιστορίας μπορεί να θεωρηθεί αποτέλεσμα της ανακάλυψης της γραφής και του μαζικού αλφαριθμητισμού; Το θέμα μάς αφορά ακριβώς γιατί θεωρείται συχνά αυτονόητη η καταλυτική επίδραση της αλφαριθμητικής γραφής και της μαζικής χρήσης της για την κατάκτηση σημαντικών προόδων στην ιστορία. Αν και φαίνεται κατανοητή αυτή η επίδραση πάνω σε δραστηριότητες όπως η ανάπτυξη της επιστήμης και της λογοτεχνίας, σήμερα τονίζεται στις διακηρύξεις περί αλφαριθμητισμού η δυνατότητά του να επιφέρει και την πνευματική-πολιτισμική πρόοδο, αλλά κυρίως την οικονομική ανάπτυξη μιας κοινωνίας καθώς και την κοινωνικο-οικονομική επιτυχία του ατόμου.^{4, 35, 36, 37}

Στο ερώτημα που θέτουμε, θα επιχειρήσουμε μόνον μια πρώτη και καθόλου ολοκληρωμένη απάντηση, μιας και η τελευταία θα απαιτούσε μια βαθύτερη θεωρητική και μια πιο εξαντλητική εμπειρική ανάλυση των στοιχείων. Αυτή η πρώτη διερεύνηση όμως θεωρείται απαραίτητη για μια κατ' αρχήν επισήμανση των μύθων όσον αφορά τις δυνατότητες του αλφαριθμητισμού. Υπάρχουν όμως κάποια θεωρητικά και μεθοδολογικά προβλήματα σε ένα τέτοιο εγχείρημα που θα πρέπει οπωσδήποτε να σημειώσουμε. Τι σημαίνει «κοινωνική-πολιτισμική πρόοδος»; Και δεν πρόκειται απλώς για τη γενικότητα του όρου, που είναι ηθελημένη, έτσι ώστε να μπορεί να καλύψει κοινωνικές αλλαγές στον τομέα της πολιτικής (ανάπτυξη της δημοκρατίας), της οικονομίας (συσσώρευση πλούτου), της τεχνολογίας (από το σίδερο έως τους υπολογιστές) και της πνευματικής δραστηριότητας (ανάπτυξη φιλοσοφίας, επιστήμης, τεχνών). Σίγουρα, χρειάζεται περαιτέρω επεξεργασία του όρου. Αλλά πάνω από όλα χρειάζεται προσοχή ως προς το τι συνιστά «πρόοδο». Μια ερμηνεία της προόδου μέσα από το πρίσμα του σημερινού δυτικού κόσμου εγκυμονεί πάντα



στατη ικανότητα επικοινωνίας και κριτικής σκέψης, και το σχολείο κατηγορείται ότι αποκρύπτει αυτό το γεγονός, παρουσιάζοντας τις περιορισμένες και συχνά άχρηστες γνώσεις, που το ίδιο παρέχει, ως τις μόνες δυνατές και αξιόλογες. Δεύτερον, οι γνώσεις του σχολείου είναι, και όχι τυχαία, πιο οικείες στα κυρίαρχα κοινωνικά στρώματα. Τα μη κυρίαρχα στρώματα δεν φτάνουν στο σχολείο χωρίς γνώσεις, αλλά με γνώσεις, αλλά με γνώσεις που το σχολείο συστηματικά αγνοεί. Τρίτο, τα μη κυρίαρχα στρώματα, που ετικετοποιούνται τόσο εύκολα ως υποβαθμισμένα πολιτισμικά, έχουν μάθει να μαθαίνουν και να επικοινωνούν με τρόπους διαφορετικούς από αυτούς της επίσημης παιδαγωγικής πρακτικής. Τέταρτο, η αξιολόγηση των γνώσεων δεν μπορεί να είναι κοινωνικά ουδέτερη, από τη στιγμή που και οι γνώσεις και οι τρόποι μάθησης και επίδειξης των γνώσεων είναι διαφορετικές για κάθε κοινωνική ομάδα. Πέμπτο, το είδος του γραπτού λόγου που διδάσκει το σχολείο λειτουργεί και ως φορέας ιδεολογικής προπαγάνδης.

Η τελευταία αυτή ερμηνεία εγείρει τα εξής ερωτήματα: ποια πολιτική λογική διέπει τις επίσημες εκκλήσεις για την καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού και ποια η λογική της επίσημης παιδαγωγικής πρακτικής ως προς τη διδασκαλία/μάθηση του γραπτού λόγου; Κατ' αρχήν, οι εκκλήσεις αποδέχονται πλήρως την επίσημη παιδαγωγική πρακτική – γεγονός

ρισμένους κοινωνικούς μύθους για τον αλφαριθμητισμό, που αποτελούν το κύριο θέμα του άρθρου: ότι η αξία του αλφαριθμητισμού είναι προφανής σε όλα τα άτομα καθώς και δεδομένη ιστορικά, ότι ο αλφαριθμητισμός είναι μια μονοσήμαντη δεξιότητα αποκωδικοποίησης γραπτού-προφορικού λόγου. Η ίδια η παιδαγωγική πρακτική στηρίζεται επίσης στις εξής πλάνες: ότι οι τρόποι μάθησης του σχολείου είναι οι μόνοι δυνατοί και εξίσου προσιτοί σε όλους/ες, κι ότι η αξιολόγηση των γνώσεων που παρέχει το σχολείο είναι μια ουδέτερη αξιολογική διαδικασία. Οι ιδέες αυτές ξεκινούν από μιαν απλοϊκή αντίληψη για τη σχέση του γραπτού λόγου, του αλφαριθμητισμού και του σχολείου με την κοινωνία.

Γραπτός λόγος και κοινωνία

Φαίνεται πως τα θεμέλια για μια ευρύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο ο γραπτός λόγος σφράγισε την ανάπτυξη του πολιτισμού έχουν σήμερα τεθεί. Διαθέτουμε, μεταξύ αρκετών επιστημονικών προσεγγίσεων, και μια σειρά κοινωνικο-ιστορικές μελέτες^{22, 23, 24, 25} που καταπιάνονται με την ιστορική εξέλιξη της γραφής και του αλφαριθμητισμού. Πραγματεύονται το θέμα από κοινωνιολογική κυρίως σκοπιά, αναζητώντας, από τη μια, τις δυναμικές που ώθησαν στην ανακάλυψη της γραφής, της τυπογραφίας, στο μαζικό αλφαριθμητισμό και στην ίδρυση του σχολείου, κι από την άλλη, τις δυ-

κινδύνους. Θα προχωρήσουμε, παρά αυτά τα προβλήματα, μιας και θεωρούμε απαραίτητο να ξεκαθαρίσουμε τις πλάνες ως προς τα όρια και τις δυνατότητες του αλφαριθμητισμού.

Μύθος 1: Η γραφή είναι υπεύθυνη για μεγάλες κοινωνικές - πολιτισμικές προόδους στην ιστορία

Χωρίς να λέγεται ρητά, η γραφή θεωρείται μερικές φορές κύρια υπεύθυνη για σημαντικές προόδους στην ανθρώπινη ιστορία. Όμως, στοιχεία από την κοινωνική ιστορία και την εθνογραφία, κυρίως, υποδεικνύουν ότι η ανακάλυψη και διάδοση της αλφαριθμητικής γραφής ώθησε σε κοινωνικές-πολιτισμικές αλλαγές μόνο μέσα σε ένα ιδιαίτερο πλέγμα κοινωνικών-ιστορικών συνθηκών. Η σχέση ανάμεσα στη χρήση του γραπτού λόγου και την πρόοδο δεν είναι απλή και αιτιακή, και γι' αυτό πρέπει να αντιμετωπίζουμε με δυσπιστία απόψεις που τείνουν να υπερεκτιμούν αυτή τη σχέση.

Αρκετές μελέτες στοιχειοθετούν το συμπέρασμα ότι κάποιες κοινωνικές αλλαγές στην ιστορία στηρίχθηκαν κάποια στιγμή στην ύπαρξη του αλφαριθμητικού κώδικα και στη μαζική του χρήση, αλλά δεν είναι η γραφή μόνο που τις ερμηνεύει. Άλλωστε, και η ίδια η ανακάλυψη της γραφής και της τυπογραφίας καθώς και η ανάπτυξη του μαζικού αλφαριθμητισμού και του σχολείου, δεν ήταν τυχαία φαινόμενα, αλλά απόρροια άλλων κοινωνικών αλλαγών.

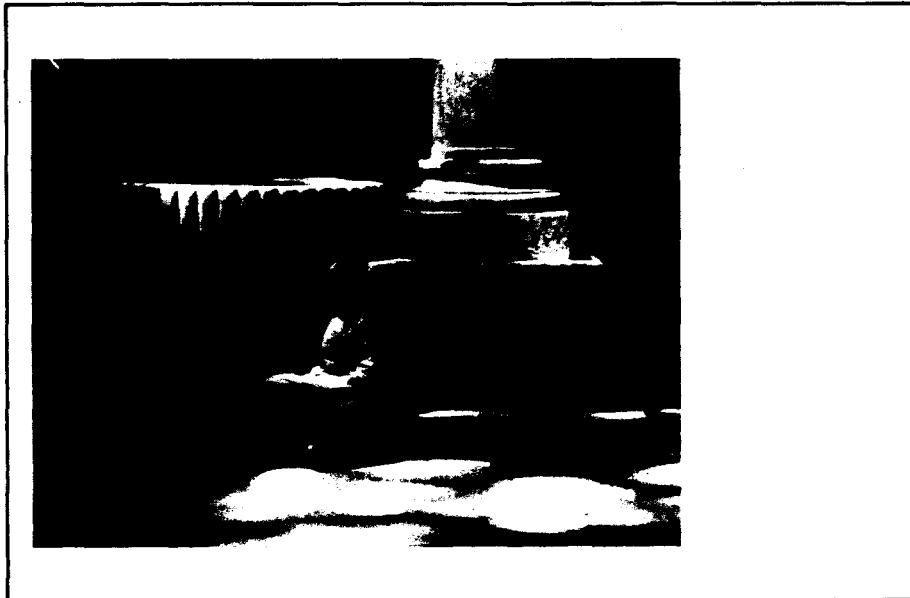
Έχει π.χ. υποστηριχτεί²³ ότι φαινόμενα όπως η ανάπτυξη της φιλοσοφικής σκέψης και της δημοκρατίας στην αρχαία Ελλάδα, καθώς και της επιστήμης και λογοτεχνίας αργότερα στην Ευρώπη, στηρίχθηκαν λιγότερο ή περισσότερο σε δυνατότητες που πρόσφερε η ίδια η φύση του αλφαριθμητικού κώδικα καθώς και η σχετική διάδοση του αλφαριθμητισμού. Κι είναι δύσκολο να αμφισβητήσει κανείς το ρόλο του γραπτού λόγου σε αυτές τις περιπτώσεις. Άλλα όμως σημαντικά φαινόμενα, όπως η ανάπτυξη του εμπορίου στην αρχαιότητα και στα τέλη του Μεσαίωνα, καθώς και της βιομηχανίας αργότερα, δεν χρειάστηκαν τον αλφαριθμητισμό ως κινητήριο στήριγμα.^{10, 25} Κάποιες μάλιστα στιγμές, ο μαζικός αλφαριθμητισμός θεωρήθηκε αρνητικό φαινόμενο που παρεμπόδιζε την ανάπτυξη, όπως όταν η βιομηχανική παραγωγή απαιτούσε εργατικά χέρια από άτομα που δεν δικαιούνταν χρόνο για μόρφωση. Το σχολείο πολεμήθηκε στις αρχές του 19ου αιώνα, από τις τάξεις που έλεγχαν την παραγωγή, όχι μόνο για τους ιδεολογικούς του κινδύνους αλλά και γιατί θα έπαιρνε ερ-

γατικά χέρια μακριά από τη βιομηχανία.

Το πόσο σύνθετη είναι η αλληλεπίδραση των διάφορων κοινωνικών φαινομένων φαίνεται και στις εξής παρατηρήσεις-υποθέσεις.²³

Η ανάπτυξη του εμπορίου οδήγησε τους Έλληνες στην ανακάλυψη της αλ-

συχνά, ερωτικά γράμματα, ιερά σημειώματα και graffiti στους βράχους. Παρομοίως, οι Βάι της Δυτικής Αφρικής χρησιμοποιούν το γραπτό τους σύστημα σε μια σειρά από εμπορικές, διοικητικές και προσωπικές συναλλαγές, χωρίς όμως να έχει παρατηρηθεί ιδιαίτερη οικονομική



φαριθμητικής γραφής. Το αλφάβητο, ως γνωστό εργαλείο με μεγάλες δυνατότητες στην αναπαραγωγή του προφορικού λόγου, χρησίμευσε λοιπόν εκ των υστέρων στο εμπόριο, μέσα από τη δυνατότητα καταγραφής των συναλλαγών. Χρησίμευσε όμως και περαιτέρω στον πολιτισμό και στην κοινωνική οργάνωση. Η μαζική χρήση της γραφής στην Αρχαία Ελλάδα φαίνεται πως έγινε δυνατή και λόγω της αλφαριθμητικής της φύσης, αλλά και γιατί υπήρχε η δυνατότητα εισαγωγής πατύρων, ο οικονομικός πλούτος από το εμπόριο και η μη συγκεντρωτική μορφή πολιτικής οργάνωσης σε πόλεις-κράτη. Η ανάπτυξη της δημοκρατίας και της πνευματικής δραστηριότητας στηρίχθηκε στη γραφή αλλά και στη συσσώρευση του πλούτου καθώς και στην ύπαρξη των αυτόνομων πόλεων. Παρομοίως, η ανάπτυξη του εμπορίου στα τέλη του Μεσαίωνα οδήγησε στην Αναγέννηση, την ανάπτυξη των πόλεων και την εφεύρεση της τυπογραφίας.^{10, 25} Η τυπογραφία ανακαλύφθηκε γιατί οι ανάγκες του εμπορίου είχαν, ήδη από τον 11ο-12ο αιώνα, δημιουργήσει ένα σχετικά διαδεδομένο αλφαριθμητισμό.

Η ανακάλυψη της γραφής δεν οδηγεί από μόνη της, όμως, ούτε στη μαζική της χρήση ούτε σε κοινωνικές αλλαγές, κι έχουμε αρκετά παραδείγματα γι' αυτό. Οι Τουαρέγκ της Σαχάρας έχουν από αιώνες ανακαλύψει ένα σύστημα γραφής για τη βερβερική τους γλώσσα, αλλά το χρησιμοποιούν σπανίως.²² Γράφουν, και όχι

και πνευματική δραστηριότητα.³⁰ Η γνώση των ιερογλυφικών στην Αίγυπτο ήταν περιορισμένη σε μια ελίτ, και λόγω της φύσης του γραπτού κώδικα αλλά και της κοινωνικής ιεραρχίας που εμπόδιζε την εξάπλωσή της και μάλλον και την εξέλιξη του κώδικα σε αλφαριθμητικό.²³

Εν γένει, οι κοινωνικές ανάγκες και συγκρούσεις φαίνεται πως καθόρισαν και την εξέλιξη του ίδιου του κώδικα σε αλφαριθμητικό, την ανακάλυψη νέων μέσων γραφής, όπως η τυπογραφία καθώς και τη διάδοση στον πληθυσμό της γνώσης της γραφής. Η θρησκευτική αναθεώρηση, που συνόδευε την ανάπτυξη του καπιταλισμού στην Ευρώπη, οδήγησε στις πρώτες μαζικές καμπάνιες αλφαριθμητισμού.²⁵ Ήταν λοιπόν η ανάγκη για προπαγάνδη των νέων αξιών που οδήγησε στον αλφαριθμητισμό, αλλά και η εξάπλωση του αλφαριθμητισμού που στήριξε στη συνέχεια την επικράτηση της νέας κοινωνίας. Οι προτεσταντικές περιοχές της Ευρώπης και της Αμερικής δεν ήταν τυχαία εκείνες με τα υψηλά ποσοστά αλφαριθμητισμού. Η Σουηδία π.χ. καθιέρωσε με νόμο, το 17ο αιώνα, την υποχρεωτική γνώση ανάγνωσης για να παντρευτεί ένα άτομο ή για να πάρει τη θεία μετάληψη. Η ανάγνωση διδασκόταν άτυπα στο σπίτι, μέσα από κείμενα της Βίβλου, και ελεγχόταν από τους κληρικούς με βάση την ικανότητα ανάγνωσης μιας παραγράφου της Βίβλου. Η προώθηση της ανάγνωσης και ο έλεγχος της γνώσης της από την εκκλησία, προσέφερε μεν στον πληθυσμό

γνώσεις για τη γραφή αλλά ταυτόχρονα προσηλύτιζε.

Μύθος 2: Η καθιέρωση του υποχρεωτικού σχολείου έφερε τον μαζικό αλφαριθμητισμό

Μια ματιά στην ιστορία οδηγεί στην κατάρρευση ενός άλλου μύθου, που θέλει τη διάδοση του αλφαριθμητισμού στον δυτικό κόσμο να είναι έργο του σχολείου. Αυτή η «δεαλιστική» αντίληψη για το σχολείο ενισχύει την πίστη μας στο αυτονόητο της ύπαρξής του, της λειτουργίας του και του συγκεκριμένου τρόπου με τον οποίο διδάσκει και αξιολογεί τη μάθηση του γραπτού λόγου. Φαίνεται, όμως, ότι μια σημαντική αποστολή του σχολείου ήταν να ελέγξει τους τρόπους μάθησης και χρήσης του γραπτού λόγου από τις μάζες.

Η καθιέρωση του υποχρεωτικού σχολείου στην Ευρώπη του 19ου αιώνα σίγουρα έδωσε τη δυνατότητα στο σύνολο του πληθυσμού να έρθει σε επαφή με τον γραπτό λόγο. Η γενίκευση όμως της υποχρεωτικής εκπαίδευσης επιτεύχθηκε, σε πολλές περιπτώσεις, αρκετά μετά τη νομική κατοχύρωσή της, κυρίως κατά τον 20ό αιώνα, και ως αποτέλεσμα μιας σειράς δυναμικών. Η διάδοση του αλφαριθμητισμού είχε όμως παρατηρηθεί αρκετά πριν την αρχική καθιέρωση του υποχρεωτικού σχολείου.¹⁰

Στα τέλη του Μεσαίωνα, η γνώση της γραφής διαδόθηκε αρκετά και η ανάγκη χρήσης της γραφής οδήγησε στην εφεύρεση της τυπογραφίας. Και βέβαια, αρκετά πριν τον 19ο αιώνα, σε ορισμένες περιοχές του δυτικού κόσμου η πλειοψηφία του πληθυσμού μπορούσε να θεωρηθεί εγγράμματη.^{10, 25} Π.χ. στοιχεία από ληξιαρχεία της Αγγλίας του 1754 υποδεικνύουν ότι τουλάχιστον το 60% των ανδρών και το 40% των γυναικών είχαν απλές γνώσεις γραπτού λόγου. Το ότι νωρίτερα, το 1534, είχε ψηφιστεί νόμος που απαγόρευε την ανάγνωση στις γυναίκες και στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα, μιλά επίσης για τη διάδοση του αλφαριθμητισμού. Η διάδοση αυτή ήταν συνέπεια της εφεύρεσης της τυπογραφίας, το οποίο είχε ως αποτέλεσμα το τέλος του μονοπωλίου της γνώσης από την εκκλησία. Τέλος, το 1870, τη χρονιά που καθιερώναται το υποχρεωτικό σχολείο, φαίνεται ότι το 75% του πληθυσμού είχε βασικές γνώσεις ανάγνωσης και γραφής είτε από το σπίτι είτε από μαθήματα θρησκευτικής κατ'ήγησης.

Όπως επισημαίνεται συχνά,¹⁰ δεν ήταν το σχολείο που δημιούργησε έναν εγγράμματο πληθυσμό, αλλά ο ήδη κατακτημένος αλφαριθμητισμός των μαζών που δημιούργησε τη δυναμική για την ίδρυση

του σχολείου, τουλάχιστον στις χώρες της βιομηχανικά αναπτυσσόμενης Δύσης. Η κοινωνική ιστορία μάς οδηγεί σήμερα στο να συμπεράνουμε ότι η ίδρυση του σχολείου είχε ένα διπλό στόχο: τη διαμόρφωση συνειδήσεων και την κοινωνική επιλογή. Ο ιδεολογικός ρόλος του



σχολείου έχει επισημανθεί συχνά, και φαινόταν ιδιαίτερα γλαφυρά στις τοποθετήσεις υπέρ ή εναντίον της ίδρυσής του κατά τον 19ο αιώνα.¹⁰

Στις αρχές του 19ου αιώνα, το σχολείο ήταν, στις βιομηχανοποιημένες περιοχές του κόσμου, αίτημα των λαϊκών μαζών, που έβλεπαν στην εξάλειψη της μόρφωσης το δρόμο για την απελευθέρωσή τους. Οι κυρίαρχες τάξεις ήταν αντίθετες, βλέποντας μόνο πόσο επικίνδυνη, ανατρεπτική και επαναστατική μπορεί να γίνει η γνώση του γραπτού λόγου. Χαρακτηριστική η τοποθέτηση στην Αγγλική Βουλή των Κοινοτήτων, το 1807: «... θα τους δίδασκε να σιχαινούνται τη μοίρα τους στη ζωή. Αντί να τους κάνει καλούς υπηρέτες στη γεωργία και άλλες εργατικές ενασχολήσεις, για τις οποίες η θέση τους τους έχει τάξει, αντί να τους μάθει υποταγή, θα τους μετατρέψει σε επαναστάτες, όπως φαίνεται ήδη στις βιομηχανικές επαρχίες. Θα τους επιτρέψει να διαβάζουν ανατρεπτικά φυλλάδια και διαβολικά βιβλία.»*

Όταν αργότερα καθιερώνεται το σχολείο, είναι οι κυρίαρχες τάξεις που το ζητούν και οι λαϊκές μάζες που εν μέρει αντιστέκονται. Ο αλφαριθμητισμός θεωρείται τώρα όχι ανατρεπτικός αλλά ο τρόπος διαμόρφωσης του ατόμου σε νέες αξίες. Χαρακτηριστική η τοποθέτηση μιας θρησκευτικής μεταρρυθμιστικής, που παλεύει να πείσει τα κοινωνικά στρώματα που ελέγχουν την παραγωγή για τη χρη-

σιμότητα του σχολείου: «Η διατήρηση της ιεραρχικής κοινωνικής δομής θα παραμείνει στο επίκεντρο της πολιτικής για καθολική μόρφωση, μιας και οι εργαζόμενοι θα διδάσκονται συνήθειες εργατικότητας και οικονομίας, μέσα από ένα περιορισμένο πρόγραμμα γραφής και κάποια ανάγνωση θρησκευτικών κειμένων».*

Είναι ενδιαφέρουσα εδώ η ιδιόμορφη περίπτωση της Ελλάδας,³⁴ που καθιέρωσε το σχολείο το 1834, αρκετά πριν τις χώρες της Δυτικής Ευρώπης. Φαίνεται ότι τα ποσοστά αλφαριθμητισμού στη χώρα μας ήταν τότε σχετικά χαμηλά, και δεν άλλαξαν πολύ και κατόπιν. Ούτε το σχολείο έγινε πραγματικά υποχρεωτικό για μια μεγάλη περίοδο, ούτε η πλειοψηφία του πληθυσμού έμαθε ανάγνωση και γραφή, κατά τον 19ο αιώνα τουλάχιστον. Το σχολείο στην Ελλάδα δεν ήταν λοιπόν αποτέλεσμα των ίδιων κοινωνικών δυναμικών που λειτούργησαν αλλού, όπου ο μαζικός αλφαριθμητισμός δημιούργησε τη δυναμική που οδήγησε στο σχολείο. Θα μπορούσε όμως να υποστηριχτεί ότι δημιουργήθηκε για να εκπληρώσει την ίδια πολιτική αναγκαιότητα του ελέγχου της κοινωνικοποίησης των νέων και του ελέγχου της κοινωνικής επιλογής. Το σχο-

* Απόδοση στα ελληνικά της συγγραφέως, από τα αγγλικά κείμενα που εμπεριέχονται στο άρθρο της Cook-Gumpert,¹⁰ σελ. 25 και 26.

λείο έχει άλλωστε συνδεθεί άμεσα με την άνοδο του εθνικισμού, και η Ελλάδα είναι ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα. Το νεοσύστατο κράτος χρησιμοποίησε το σχολείο για να επισημοποιήσει μια εθνικιστική ιδεολογία αλλά και για να επιλέξει τα άτομα που θα στελέχωναν την τόσο απαραίτητη τότε διοίκηση του κράτους.

Το σχολείο ήταν συνεπώς από τη γέννησή του ένας ιδεολογικός μηχανισμός. Αν όχι τίποτε άλλο, η μάθηση στοιχειωδών γνώσεων ανάγνωσης και γραφής μπορεί να πραγματοποιηθεί και έξω από τα πλαίσιά του, όπως γινόταν άλλωστε στο μεγαλύτερο μέρος της ιστορίας.^{10, 24, 25} Και σήμερα, άλλωστε, τα περισσότερα παιδιά στον αναπτυσσόμενο κόσμο φτάνουν στο σχολείο ξέροντας πολλά για τον γραπτό λόγο,¹⁷ και τα περισσότερα άτομα εξακολουθούν να μαθαίνουν εκτός σχολείου όλες εκείνες τις χρήσεις της γραφής που το σχολείο ποτέ δεν διδάσκει (π.χ. την κατανόηση και συμπλήρωση των εγγράφων της κρατικής γραφειοκρατίας).

Μύθος 3: Ο αλφαριθμητισμός μπορεί να επιφέρει την κοινωνική και ατομική πρόοδο

Στην εξάπλωση του αλφαριθμητισμού, έχουν σπριγνίσει αφελείς και υπέρμετρες ελπίδες, όσον αφορά την πορεία του κόσμου. Η φιλελεύθερη παράδοση στην ευρωπαϊκή κοινωνική σκέψη έχει επανειλημμένα συνδέσει τον μαζικό αλφαριθμητισμό με την ανάπτυξη της επιστήμης και της δημοκρατίας, θεωρώντας συχνά τις τελευταίες αυτονόητο επακόλουθο. Είναι χαρακτηριστική η πίστη του J.S. Mill ότι εάν οι μάζες διδαχτούν ανάγνωση, τότε όλες οι γνώμες θα τους γίνουν προσιτές και θα μπορούν να εκλέγουν ένα κοινοβούλιο που θα εκφράζει τις απόψεις τους.²³ Οι κυβερνήσεις και η ΟΥΝΕΣΚΟ διακηρύσσουν ότι ο αλφαριθμητισμός θα εξαλείψει τη φτώχεια, την καθυστέρηση, την αργώστια, και θα βοηθήσει την οικονομική ανάπτυξη, την πολιτική σταθερότητα, τον περιορισμό των γεννήσεων, τον εκμοντερνισμό κ.λπ.^{2, 35, 36, 37} Πιστεύεται ακόμη ότι το άτομο που θα μάθει γράμματα, θα προκόψει κοινωνικά, οικονομικά και πνευματικά.

Οι μύθοι αυτοί συντηρούνται γιατί σε ορισμένες στιγμές έχει πράγματι παρατηρηθεί ότι πρόοδος διλλογική και ατομική συνοδεύει τη μάθηση του γραπτού λόγου. Το ότι όμως στη Δύση συνέπεσε ιστορικά η εξάπλωση του αλφαριθμητισμού με την έναρξη της διαδικασίας της αύξησης του οικονομικού πλούτου, δεν σημαίνει ότι αυτή η ιδιόμορφη κοινωνική ιστορία της Δύσης μπορεί να επαναλη-

φθεί. Οι ανισότητες ανάμεσα στα έθνη είναι πρόβλημα που δεν μπορεί να λυθεί με τον αλφαριθμητισμό, όσο κι αν ο τελευταίος θεωρηθεί ως απαραίτητη βάση. Όπου δοκιμάστηκε άλλωστε, όπως στην Κούβα, δεν έβαλε τις χώρες αυτές στην οικονομική-τεχνολογική επιστημονική πρωτοπορία.

Το ίδιο μπορεί να ειπωθεί και για τις δυνατότητες ατομικής προκοπής. Σε ορισμένες κοινωνίες και ιστορικές στιγμές, και ένα παράδειγμα είναι η Ελλάδα του 19ου αιώνα,³⁴ η μόρφωση ήταν το εισιτήριο για κοινωνική άνοδο. Όταν όμως η μόρφωση είναι υποχρεωτική για όλα τα άτομα μιας κοινωνίας, οι ανισότητες παραμένουν. Στον αναπτυσσόμενο κόσμο σήμερα, οι φτωχοί/ές δεν είναι αγράμματοι/ες, απλώς είχαν μια διαφορετική σχέση, σε ποσότητα και ποιότητα, με το σχολείο. Κι όσο για τη δυνατότητα εμπλουτισμού του πνευματικού κόσμου, αρκεί να σημειώσουμε τις καταγραφές του πώς χρησιμοποιείται η γραφή σήμερα στον αναπτυσσόμενο κόσμο από τα περισσότερα άτομα. Κλασική θεωρείται η ανάλυση του Hoggart²¹ για τις χρήσεις του γραπτού λόγου από τα εργατικά στρώματα της μεταπολεμικής Βρετανίας, όπου είναι εξαιρετικά διαδομένες οι χρήσεις που έχουν σχέση με την ξεκούραση και την απόλαυση (κόμικς, ρομαντικά μυθιστορήματα) και όχι αυτές που επιφέρουν καινούργιες γνώσεις ή θέτουν κριτικά ερωτήματα.

Το γεγονός ότι η μόρφωση δεν οδηγεί απαραίτητα και στην ατομική πρόοδο, έχει επισημανθεί στην πράξη από ανθρώπους των οποίων η μοίρα δεν άλλαξε με τον γραπτό λόγο, τη μάθηση του οποίου απέρριψαν κάποιες στιγμές. Οι κάτοικοι της Νέας Γουινέας και της Μελανησίας δέχτηκαν, κατά τη διάρκεια του 20ού αιώνα, τις καμπάνιες των ιεραπόστολων για μόρφωση με ενθουσιασμό κατ' αρχήν. Σύντομα όμως τις απέρριψαν, όταν είδαν ότι η ζωή τους ως αγροτικών εργατών δεν άλλαξε.²⁵ Οι γυναίκες στην Αφρική δεν ανταποκρίνονται συχνά στις καμπάνιες αλφαριθμητισμού,¹⁵ κι αυτό μάλλον γιατί διαισθάνονται ότι δεν θα τις βοηθήσει να αλλάξουν τη μοίρα τους. Στην Κίνα, σήμερα, ο αναλφαριθμητισμός παραμένει σοβαρό πρόβλημα, κι αυτό γιατί προκύπτει και στις αντιλήψεις που αρνούνται τη μόρφωση. «Όσο πιο πολύ σπουδάζεις, τόσο λιγότερα χρήματα κερδίζεις», είναι μια διαδεδομένη αντίληψη.¹ Στην αναπτυσσόμενη Ευρώπη, η σχολική αποτυχία τμημάτων του πληθυσμού, όπως τα παιδιά των μεταναστών ή εν γένει των χαμηλών κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων, δεν φαίνεται να οφείλεται απλά και μόνο σε εξωτερικά εμπόδια (οικονομικά, γλωσσικά, πολιτισμικά) αλλά και στις αντιλήψεις που η πικρή πείρα της ζωής διαμορφώνει. Οι κοινωνικές αυτές

ομάδες, γνωρίζοντας, ασυνείδητα έστω, ότι το σχολείο βασιζέται σε μια διαφορετική κουλτούρα κι ότι είναι εκ των πραγμάτων καταδικασμένες όταν αναμετρώνται με τις κυρίαρχες κοινωνικές τάξεις, το βρίσκουν πιο ρεαλιστικό να ενταχθούν στην παραγωγή σχετικά νωρίς, για να κερδίσουν το ψωμί τους σε δουλειές προορισμένες γι' αυτές τις ομάδες, αλλά και για τις οποίες το σχολείο συνήθως δεν προετοιμάζει. Αυτή η απόρριψη των επίσημων εκπαιδευτικών στόχων συχνά αποσιωπάται, αν και η ΟΥΝΕΣΚΟ³⁷ ακόμη έχει αναγκαστεί να σημειώσει ότι τα άτομα που οδηγούνται σε προγράμματα αλφαριθμητισμού ορισμένες φορές εγκαταλείπουν τα προγράμματα και ξεχνούν ό,τι έμαθαν.

Μύθος 4: Η μάθηση του γραπτού λόγου στο σχολείο είναι απλώς μια τεχνική δεξιότητα

Η γνώση του γραπτού λόγου δεν είναι απλώς μια τεχνική δεξιότητα. Κατ' αρχήν, ο γραπτός λόγος έχει πάντα ένα περιεχόμενο και, δεύτερον, μια γλωσσική μορφή διαφορετική, κάθε φορά που αλλάζει η περίπτωση επικοινωνίας/έκφρασης καθώς και ο σκοπός χρήσης. Έτσι, όπως λέγεται συχνά, τα εγγράμματα άτομα κατέχουν και γνωστικές ικανότητες –την τεχνική της γραφής– αλλά και κοινωνικές –τις γνώσεις, αξίες, συμπεριφορές– και συγκεκριμένες επικοινωνιακές ικανότητες, που αποκτούν ως αποτέλεσμα του περιεχομένου των κειμένων και της παιδαγωγικής πρακτικής.

Δεν φαίνεται καθόλου υπερβολικό να μιλάμε, όπως ο Chancelerel,⁸ όχι για γνώση της γραπτής γλώσσας αλλά γραπτών γλωσσών, αναγνωρίζοντας έτσι το πολυδιάστατο των ικανοτήτων επικοινωνίας και σκέψης αυτών που χρησιμοποιούν τον αλφαριθμητικό κώδικα. Η συνειδητοποίηση όμως ότι ο γραπτός λόγος δεν είναι απλώς ένας κώδικας αναπαράστασης του προφορικού, αλλά και μια σειρά από αυτόνομους κώδικες επικοινωνίας και σκέψης, είναι σχετικά πρόσφατη, κι ήταν κυρίως η ανάπτυξη της γλωσσολογίας, καθώς και της εθνογραφίας της επικοινωνίας τις τελευταίες δεκαετίες, που οδήγησε σ' αυτή.³²

Ευρύτερα γνωστή είναι όμως η ιδέα ότι το σχολείο διαμορφώνει κοινωνικές αξίες και συμπεριφορές μέσα από τη διδασκαλία του γραπτού λόγου. Η μελέτη των βιβλίων του Δημοτικού, που έχουν χρησιμοποιηθεί στην Ελλάδα για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου, δείχνει γλαφυρά τον ιδεολογικό ρόλο του σχολείου στη διαμόρφωση αξιών.^{7, 27, 38} Οι καθημερινές μας αντιλήψεις για το τι ση-

μαίνει να ξέρει ένα άτομο γράμματα, αντανακλούν επίσης την ιδέα ότι τα εγγράμματα άτομα είναι και ένα συγκεκριμένο είδος ανθρώπου. Σε πολλές γλώσσες, όροι όπως οι ελληνικοί «αγράμματος», «γραμματιζούμενος», χρησιμοποιούνται με μια ευρύτερη έννοια από την κυριολεκτική. «Αγράμματα» ονομάζουμε συχνά ένα άτομο που θεωρούμε ακαλλιέργητο, άσχετο, αγενές κ.λπ. Θα ακούσουμε ή θα διαβάσουμε συχνά για τους αγράμματος ταξιτζήδες, για τον αγράμματο θεατρικό σκηνοθέτη κ.λπ. Κι όμως πρόκειται για άτομα που ξέρουν γράμματα, αλλά δεν έχουν ενστερνιστεί ή δεν συμπεριφέρονται με βάση ορισμένες αξίες, γνώσεις και συμπεριφορές. Και, βέβαια, με τον όρο «μορφωμένος» εννοούμε το άτομο με τις κατάλληλες αξίες και τους «σωστούς» τρόπους.

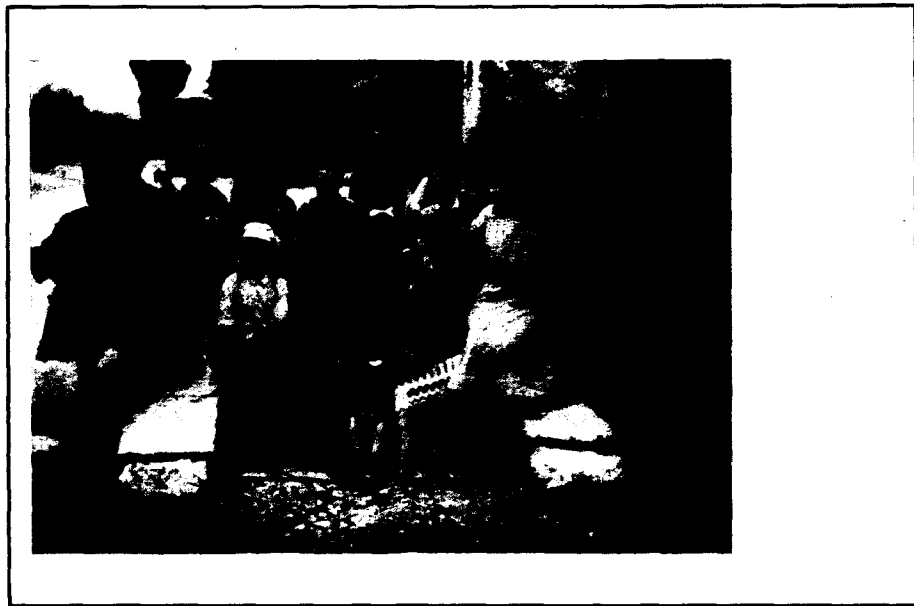
Ακόμη και οι επίσημοι ορισμοί του αλφαριθμητισμού εμπεριέχουν την ιδέα της ηθικής και κοινωνικής αξιολόγησης. Ο Θ. Γέρος⁶ ορίζει τον λεγόμενο λειτουργικό αλφαριθμητισμό ως την ικανότητα ανάγνωσης, γραφής, αριθμησης «και ακόμη περισσότερο (την ικανότητα του ατόμου) να τοποθετεί τον εαυτό του στην ιστορία και να μπορεί να δει τον εαυτό του ως κοινωνικό φορέα ή δράστη». Το Εθνικό Συμβούλιο Ανάγνωσης των ΗΠΑ μιλά για την ικανότητα να λύνει κανείς τα πρακτικά προβλήματα της καθημερινής ζωής.¹⁹ Το ίδιο και ο πολυχρησιμοποιούμενος ορισμός της ΟΥΝΕΣΚΟ³: «Αλφαριθμητισμένο είναι το άτομο που έχει αποκτήσει τις αναγκαίες γνώσεις και ικανότητες για την άσκηση όλων των δραστηριοτήτων για τις οποίες ο αλφαριθμητισμός είναι απαραίτητος στην ομάδα και στην κοινότητά του, και του οποίου οι γνώσεις στην ανάγνωση, τη γραφή και την αριθμητική είναι τέτοιου επιπέδου ώστε να του επιτρέπουν να συνεχίζει να χρησιμοποιεί τις ικανότητές του, τόσο για την προσωπική του ανάπτυξη όσο και για την ανάπτυξη της κοινότητάς του, και να συμμετέχει ενεργά στη ζωή της χώρας του». Πίσω από κάθε ορισμό, υπάρχει μια υπόθεση για τη χρησιμότητα του αλφαριθμητισμού στις ζωές των ατόμων.

Το σχολείο δεν διαμορφώνει όμως μόνο ηθικές αξίες, με την ευρύτερη έννοια του όρου. Η παιδαγωγική πρακτική διαμορφώνει και στάσεις απέναντι στον γραπτό λόγο και τη γνώση που το σχολείο διδάσκει, που καθορίζουν τις πιθανές χρήσεις του γραπτού λόγου στο μέλλον. Έτσι, ένα είδος γραπτού λόγου ξένο ως προς τη γλωσσική δομή και άχρηστο φαινομενικά σε κάποια τμήματα του πληθυσμού, οδηγεί συνήθως όχι μόνο στη σχολική αποτυχία αυτού του πληθυσμού αλλά και σε αξίες που δεν δίνουν προτεραιότητα στη ζωή στις γραπτές γλώσσες του σχολείου. Η πρόσβαση στη γνώση

και στην εξουσία γίνεται όμως δυνατή και μέσα από τη μάθηση των γραπτών κωδίκων του σχολείου.

Ποια πολιτική για τον αλφαριθμητισμό

Οποιαδήποτε πολιτική ως προς τον αλφαριθμητισμό οφείλει να έχει συνείδηση της



πολιτικής διάστασης του θέματος. Πιο συγκεκριμένα, θα πρέπει να αντιμετωπίσει τα εξής ερωτήματα: ποιος γραπτός λόγος, γιατί και για ποιους/ες και μέσω ποιας παιδαγωγικής πρακτικής; Κι οποιαδήποτε απάντηση οφείλει να πάρει υπόψη της όχι μόνο κάποια κοινωνική συναίνεση αλλά και τις κοινωνικές αντιθέσεις και διαφορές.

Οι λίγες αναφορές που επιχειρήσαμε στην κοινωνική ιστορία μάς οδηγούν στο να πάψουμε να πιστεύουμε στην αυτονόητη αξία του αλφαριθμητισμού ως φαινομένου ικανού να εξηγήσει την κοινωνική πρόοδο. Όποια κι αν είναι η σημασία της μαζικής χρήσης της αλφαριθμητικής γραφής, και φαίνεται ότι σε ορισμένες περιπτώσεις ήταν τεράστια, μόνο η σύνδεση αυτής της ανάπτυξης με την ανάπτυξη σε άλλους τομείς μπορεί να εξηγήσει κάποιες μεγάλες κοινωνικές προόδους. Επομένως, στις επίσημες διακηρύξεις για τις δυνατότητες του αλφαριθμητισμού να επιφέρει την ατομική και κοινωνική πρόοδο, ας προσθέτουμε πάντα την επίγνωση ότι κι άλλα πράγματα πρέπει να αλλάξουν για να συμβεί αυτό. Ίσως η τυφλή επιμονή σε αυτές τις διακηρύξεις να έχει και έμμεσο στόχο την επικάλυψη ανισοτήτων ανάμεσα στα άτομα και στις κοινωνικές ομάδες, δίνοντας την ψευδή ελπίδα ότι ο αλφαριθμητισμός θα λύσει τα προβλήματα.

Τέλος, οι σύντομες αναλύσεις για το ρόλο του σχολείου μας οδηγούν στις εξής διαπιστώσεις: ότι οι μύθοι για το τι συνι-

στά γνώση του γραπτού λόγου καθώς και για την ουδετερότητα της γνώσης και των μεθόδων διδασκαλίας του σχολείου, βοηθούν το σχολείο στο να αποτρέψει ορισμένες γνώσεις και χρήσεις του γραπτού λόγου, που μπορούν να αποβούν επαναστατικές και γνωστικά και πολιτικά. Το

σχολείο δεν είναι παρά μια πολιτική απόφαση για την αγωγή. Το εάν η μάθηση του γραπτού λόγου πιστεύεται ότι συντελείται ή/και μπορεί να αποκτηθεί αποκλειστικά στο σχολείο, το εάν η κατ' αρχήν γνωριμία με τον γραπτό λόγο θεωρείται μέρος του αναλυτικού προγράμματος, το είδος και το περιεχόμενο του γραπτού λόγου, καθώς και ο τρόπος που διδάσκεται και αξιολογείται, έχει τεράστιες συνέπειες για τα άτομα που περνούν από τις συμπληγάδες του.

Η επίσημη παιδαγωγική πρακτική στηρίζεται σήμερα σε υποθέσεις (α) ως προς τη μεγάλη αξία του γραπτού λόγου έναντι του προφορικού, (β) ως προς την αξία του γραπτού λόγου που διδάσκει το σχολείο (π.χ. ικανότητα καλλιγραφικής αντιγραφής και προφορικής ανάγνωσης συγκεκριμένων κειμένων των αναγνωστικών, αλλά όχι κατάκτηση των πολλών γραπτών κωδίκων επικοινωνίας και σκέψης που επιτρέπει η αλφαριθμητική γραφή, όπως στη δημιουργία ενός άρθρου για εφημερίδα), (γ) ως προς το πώς συντελείται η μάθηση – με ποιους κώδικες επικοινωνίας και με βάση ποιες ήδη αποκτημένες γνώσεις –, καθώς και (δ) ως προς το πώς αξιολογείται (π.χ. με βάση ποιες γνώσεις και ποιους τρόπους επίδειξης αυτών των γνώσεων).

Μια από τις πιο ενδιαφέρουσες μελέτες των τελευταίων χρόνων είναι η εθνογραφική έρευνα της Heath στις ΗΠΑ,¹⁸ που δείχνει ότι τα παιδιά μιας κοινότητας φτωχών μαύρων και φτωχών λευκών

αποτυχαίνουν νωρίς στο σχολείο, γιατί οι τρόποι επικοινωνίας και σκέψης τους είναι διαφορετικοί από αυτούς της μεσοαστικής κουλτούρας. Φτάνοντας στο σχολείο γνωρίζουν ήδη να διαβάζουν, αλλά το σχολείο αγνοεί αυτές τις γνώσεις επειδή δεν πρόκειται για το είδος του γραπτού λόγου που εκτιμά. Όλες οι παραπάνω παράμετροι συντελούν στο να καθορίσουν διάφορους βαθμούς προσαρμογής και επιτυχίας στο σχολείο, οι οποίοι δεν είναι τυχαίοι αλλά αναπαράγουν τις κοινωνικές ανισότητες.

Δεν θελήσαμε εδώ μια εκτεταμένη ανάλυση για την παιδαγωγική πρακτική ως προς τον γραπτό λόγο, αλλά μόνον να εγείρουμε ερωτηματικά ως προς θεμελιώδη χαρακτηριστικά της. Και δεν επιχειρήσαμε μια συνολική ανάλυση για τις αιτίες του λεγόμενου λειτουργικού αναλφαβητισμού. Επισημάναμε κυρίως κάποιους μύθους, οι οποίοι, πιστεύουμε, εμποδίζουν τη συνειδητοποίηση των κοινωνικών δυναμικών που διαμορφώνουν τη σημερινή επίσημη παιδαγωγική πρακτική των αναπτυγμένων χωρών. Η πρακτική αυτή έχει τοποθετήσει ορισμένες κοινωνικές ομάδες στο περιθώριο πριν καν ενταχθούν στο σχολείο. Κατά τη λειτουργία της, εντείνει τις κοινωνικές ανισότητες και τον έλεγχο πάνω στις συνειδήσεις και στις πράξεις, μέσα από αυτό που θεωρείται διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση του γραπτού λόγου.

Το γεγονός ότι ο αλφαβητισμός δεν μπορεί να λύσει τα προβλήματα της ανάπτυξης από μόνος του, καθώς και το ότι το σχολείο χρησιμοποιείται για τον κοινωνικό έλεγχο, δεν μπορεί να μας οδηγήσει φυσικά σε μια στείρα άρνηση της αξίας που μπορεί να έχει η τεχνική αποκωδικοποίησης προφορικού-γραπτού λόγου. Είναι αλήθεια ότι η γραφή άλλαξε την ιστορία και έχει αλλάξει την προσωπική μοίρα ορισμένων ατόμων. Μόνο όμως όταν κάθε κοινωνική ομάδα θα μπορεί να αποφασίζει για ποιο λόγο και με ποιο τρόπο θα αποκτήσει αυτή την τεχνική — η οποία στην πράξη είναι αναπόσπαστα δεμένη με το περιεχόμενο και τη μορφή του γραπτού λόγου —, θα μπορούμε να ελπίσουμε σε μια καθολική γνώση και χρήση της γραφής. Με τη σημερινή παιδαγωγική λογική, οι διαφορετικές κοινωνικές/πολιτισμικές ομάδες θα έχουν, αναπόφευκτα, «άνισες» επιδόσεις, γιατί η διαφορετική τους σχέση με το σχολείο αξιολογείται αναγκαστικά ως κατώτερη/ανώτερη. Όσα και αν προσλαμβάνουν για τον γραπτό λόγο, κάποιες κοινωνικές ομάδες θα χαρακτηρίζονται πιο αποτυχημένες και λειτουργικά αναλφάβητες. □

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

1. Αυγή (1988), «Αναλφαβητισμός: Το μεγάλο πρόβλημα της Κίνας», 5 Νοεμβρίου.
2. Akinassio N.F. (1982), «The consequences of literacy in pragmatic and theoretical perspectives», *Anthropology and Education*, 12, 163-200.
3. Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, έντυπο, «Αλφαβητισμός και Συμπλήρωση Βασικής Παιδείας Ενηλίκων».
4. Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (1987), *Η αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού στις χώρες-μέλη της ΕΟΚ σήμερα*, Πρακτικά 1ου Ευρωπαϊκού Συνεδρίου, Αθήνα, 16-18 Σεπτεμβρίου.
5. Γέρου Θ. (1987), «Ο λειτουργικός αναλφαβητισμός και οι αιτίες που τον προκαλούν», στο (1α), 33, 40.
6. Γέρου Θ., (1988) «Λειτουργικά αναλφάβητοι», *Το Βήμα*, 2 Οκτ.
7. Γεωργίου-Νίλσεν Μ. (1980), *Η οικογένεια στα αναγνωστικά του Δημοτικού*, Αθήνα: Κέδρος.
8. Chancerel J.L. (1987), «Πολλαπλότητα των γλωσσών και αναλφαβητισμός», στο (1α), 41-52.
9. Cook-Gumperz J. (1986), *The Social Construction of Literacy*, Cambridge: Cambridge University Press.
10. Cook-Gumperz J. (1986), «Literacy and schooling: an unchanging equation?», στο (9), 16-44.
11. deCastell S., Luke A., Egan K. (1986), *Literacy, Society and Schooling*, Cambridge: Cambridge University Press.
12. deCastell S., Luke A., MacLennan D. (1986), «On defining literacy», στο (11), 3-14.
13. ΕΑΡ (1988), «Προγραμματικές θέσεις της Ελληνικής Αριστεράς για μια δημοκρατική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση», *Επιχειρήματα*, 8, 19-25.
14. Gray W.S. (1956), *The Teaching of Reading and Writing*, Unesco, Paris.
15. Ηλιού Μ. (1984), *Εκπαιδευτική και Κοινωνική Δυναμική*, Αθήνα: Πορεία.
16. Ηλιού Μ. (1987), «Εμπόδια στην εφαρμογή και τη γενίκευση της υποχρεωτικής σχολικής φοίτησης», στο (4), 25-32.
17. Hall N., (1987), *The Emergence of Literacy*, London: Edward Arnold.
18. Heath B.S. (1983), *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*, Cambridge: Cambridge University Press.
19. Heath B.S. (1986), «The functions and uses of literacy», στο (11), 15-26.
20. Hillerich R.L. (1976), «Toward an assessible definition of literacy», *English Journal*, 65, 50-55.
21. Hoggart R. (1957/1977), *The Uses of Literacy*, Harmondsworth: Penguin.
22. Goody J. (ed). (1968), *Literacy in Traditional Societies*, Cambridge: Cambridge University Press.
23. Goody J. & Watt I. (1968/1972), «The consequences of literacy», στο Giglioli P.P. (ed.), *Language and Social Context*, Harmondsworth: Penguin.
24. Graff H.J. (1979), *The Literacy Myth: Literacy and Social Structure in the Nineteenth Century City*, New York: Academic Press.
25. Graff H.J. (1986), «The legacies of literacy: continuities and contradictions in western society and culture», στο (11), 61-86.
26. Levine K. (1982), «Functional literacy: fond illusions and false economies», *Harvard Educational Review*, 52, 249-266.
27. Μακρυνιώτη Δ. (1986), *Η παιδική ηλικία στα αναγνωστικά βιβλία 1834-1919*, Αθήνα: Δωδώνη.
28. Πετσάλνικος Φ. (1987), «Χαιρετισμός του Υφυπουργού Πολιτισμού», στο (4), 13-17.
29. Ryan W. (1971), *Blaming the Victim*, New York: Vintage.
30. Scribner S. & Cole M. (1981), *The Psychology of Literacy*, Cambridge, Mass: Harvard University Press.
31. Slavenburg J.H. (1987), «Οι αιτίες και η πρόληψη του αναλφαβητισμού στο σχολείο», στο (4), 95-101.
32. Stubbs M. (1980), *Language and Literacy: The Sociolinguistics of Reading and Writing*, London: Routledge and Kegan Paul.
33. Τρίτσης Α. (1987), «Για την εξάλειψη του λειτουργικού αναλφαβητισμού στην Ελλάδα», στο (4), 18-24.
34. Τσουκαλάς Κ. (1977), *Εξάρτηση και αναπαραγωγή: Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1839-1922)*, Αθήνα: Θεμέλιο.
35. UNESCO (1965), *World conference of ministers of education on the eradication of illiteracy*, (Final report), Paris.
36. UNESCO (1975), «Literacy in the world since the 1966 Teheran Conference: Shortcomings, achievements and tendencies», International Symposium for Literacy, Persepolis.
37. UNESCO (1976), «Experimental World Literacy Program: A critical assessment» Paris: Unesco Report.
38. Φραγκουδάκη Α. (1979), *Τα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου*, Αθήνα: Θεμέλιο.