

Λειτουργικός αναλφαβητισμός (Θέματα Παιδείας τεύχος 1)

Submitted by user-3 on Τετ, 28/01/2009 - 16:42

- [Λειτουργικός αναλφαβητισμός](#) [1]
- [Άρθρα - Μελέτες](#) [2]

**Λειτουργικός αναλφαβητισμός
Η γνώση που δεν αφομοιώνεται,
η προσωπικότητα που συμπιέζεται
και η έκφραση που αδυνατεί να ορθοποδήσει**

Του ΓΙΩΡΓΟΥ Κ. ΜΩΡΑΪΤΗ*

Ο συγγραφέας του άρθρου αναφέρεται στο σύγχρονο πρόβλημα του λειτουργικού αναλφαβητισμού και περιγράφει τα βασικά χαρακτηριστικά του λειτουργικά αναλφάβητου ατόμου, που ενώ γνωρίζει γραφή κι ανάγνωση δεν είναι σε θέση να λειτουργήσει δημιουργικά μέσα στην κοινωνία. Στη συνέχεια, σε μια προσπάθεια παιδαγωγικής και κοινωνιολογικής αναζήτησης των αιτιών που προκαλούν το φαινόμενο, θέτει τα ερωτήματα: Σχετίζεται ο λειτουργικός αναλφαβητισμός με τη λειτουργία του σχολείου, κι ιδιαίτερα την ποιότητα του γνωστικού περιεχομένου, τι είδους γνώσεις παρέχει και πώς ο μαθητής τις αποκτά; Μήπως η κοινωνική διγλωσσία αποτελεί τη ρίζα του λειτουργικού αναλφαβητισμού; Υπάρχουν επιπλέον ενοχοποιητικά στοιχεία στη ζωή του σύγχρονου ανθρώπου, που να την καθιστούν υπεύθυνη για διαταραχές της βασικής συμπεριφοράς, όπως είναι ο καθημερινός λόγος του ανθρώπου; Ερευνώντας τα παραπάνω ο αρθρογράφος καταλήγει ότι η βάση του προβλήματος πρέπει να αναζητηθεί σε κοινωνικούς παράγοντες. Είναι εκδήλωση της κρίσης του συστήματος, που αντανακλάται και στο εκπαιδευτικό σύστημα, και της σύγχυσης που δημιουργείται στη ζωή και τη συνείδηση. Γι' αυτό, δεν αρκεί η αλλαγή των όρων λειτουργίας του σχολείου, για να έχουμε εξασφαλισμένη την επιτυχία της μόρφωσης. Γιατί το πρόβλημα δεν ήταν θέμα άγνοιας, το αποτέλεσμα είναι τελικά στάση ζωής.

1.- Την τελευταία 20ετία έχει ακουστεί στην παιδαγωγική πρακτική ένας καινούργιος όρος, ο **λειτουργικός αναλφαβητισμός**, ο οποίος δηλώνει προφανώς μια κατάσταση διαφορετική απ' αυτήν που ονομάζουμε **αναλφαβητισμό** γενικά. Αντίστοιχος, στο μέτρο που χρησιμοποιείται, είναι ο γερμανικός όρος Funktionales Analphabetentum, απ' τον οποίο, αν δεν κάνω λάθος, πέρασε στα ελληνικά. Ο ιταλικός όρος είναι funzionale analfabetismo και ο γαλλικός και αγγλικός όρος illiteration fonctionnelle και functional Illiteracy αντίστοιχα. Το πρόβλημα του λειτουργικού αναλφαβητισμού έχει συνδεθεί και με τα προγράμματα της δια βίου κατάρτισης, η οποία αντιπροσωπεύει μια τεχνοκρατική απάντηση στα προβλήματα της κοινωνικής ζωής της εποχής μας. Νοείται οίκοθεν ότι η χρησιμοποίηση των διαφορετικών όρων σηματοδοτεί διαφορετικές καταστάσεις.

Τον πρώτο ας τον ονομάσουμε **Γενικό ή απόλυτο αναλφαβητισμό**, είτε είναι πρωτογενής είτε όχι, που δηλώνει την παντελή, στο μέτρο που αυτό μπορεί να συμβαίνει στην εποχή μας, άγνοια γνώσης και γραφής, για να τον αντιδιαστείλουμε από τον άλλο, το λειτουργικό αναλφαβητισμό, που δε σημαίνει παντελή άγνοια των γραμμάτων (γραφής και ανάγνωσης), αλλά έλλειψη, μεγάλη ή μικρή της ικανότητας να χρησιμοποιεί το άτομο τις γνώσεις που του παρέχει η κοινωνική ζωή και να τις μεταχειρίζεται, να αξιοποιεί δηλαδή τις γνώσεις που αποκτάει μέσω της γραπτής και της προφορικής αποτύπωσης του λόγου και μέσω αυτού των πληροφοριών που κατέχει. Μ' αυτή την έννοια ο λειτουργικός αναλφαβητισμός είναι κάτι ποιοτικά διάφορο από τον απόλυτο αναλφαβητισμό. Ο πρώτος είναι μια έλλειψη, μια αδυναμία και παραπέμπει σε καταστάσεις αντιφατικές, για την εποχή μας, σε καταστάσεις δηλαδή πριν από την εμφάνιση της γραφής και τη γενίκευση, της εκπαίδευσης. Σήμερα όμως που όχι μόνο η συμβατική αλφαβητική γραφή έχει γίνει καθημερινό και απαραίτητο εργαλείο επικοινωνίας και ζωής, αλλά και άλλες προχωρημένες γραφές έχουν επινοηθεί, προέκταση σ' αυτή τη συμβατική αλφαβητική γραφή, και η εκπαίδευση, είτε σαν κοινωνική παροχή είτε σαν αίτημα, είναι θεσμοθετημένη πραγματικότητα, επισημαίνεται μια καινούργια μορφή αναλφαβητισμού. Η ειδοποιός όμως διαφορά που οριοθετεί ο όρος λειτουργικός αναλφαβητισμός, σηματοδοτεί και μια εντελώς διάφορη κατάσταση, που πηγαινει πέρα από την απλή άγνοια των γραμματικών στοιχείων.

Ο γενικός ή απόλυτος αναλφαβητισμός είτε πρωτογενής είτε δευτερογενής είναι ενδεικτικός της πολιτιστικής πολιτικής που ασκείται από το αντίστοιχο κράτος, και του ενδιαφέροντος του κράτους αυτού για την παροχή εκπαίδευσης. Από μια άλλη πλευρά εκφράζει το επίπεδο του πολιτισμού κάποιας χώρας ή κάποιας

περιοχής. Ο λειτουργικός όμως αναλφαβητισμός, ο οποίος είναι απόρροια και της κακής λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, αποτελεί την έκφραση μιας όχι φυσιολογικής γλωσσικής (και στο βάθος ψυχολογικής και κοινωνικής προέλευσης) κατάστασης. Γιατί ο λειτουργικός αναλφαβητισμός δεν είναι μια απλή έλλειψη που σε κάποια στιγμή μπορεί να αναπληρώνεται σε κάποιο βαθμό, αλλά μια έλλειψη λειτουργικότητας σε κάποια στοιχεία της προσωπικότητας του ανθρώπου. Είναι δηλαδή μια συνθήκη κατά την οποία το άτομο δεν έχει τη δυνατότητα να επικοινωνεί άνετα με το περιβάλλον του, χρησιμοποιώντας τη δυναμική της προσωπικότητάς του. Δεν πρέπει να μας διαφεύγει ότι, όταν ο άνθρωπος εκφράζεται με οποιοδήποτε τρόπο, αποκαλύπτεται ο ίδιος ο ψυχισμός του, που δεν αποτελεί βέβαια καμιά μεταφυσική οντότητα, αλλά είναι η συνισταμένη μιας σειράς επιδράσεων που διαμορφώνεται και εκφράζεται μέσα σε μια δοσμένη κοινωνική πραγματικότητα και κάτω από ορισμένες συνθήκες. Συνεπώς ο λειτουργικός αναλφαβητισμός είναι μια πολύ σύνθετη πραγματικότητα, που καλύπτει το σύνολο της ανθρώπινης δραστηριότητας. Και της συναισθηματικής και της διανοητικής και της πρακτικής δραστηριότητας. Και οπωσδήποτε αποκαλύπτει όχι μια λεπτομέρεια, αλλά το σύνολο της ανθρώπινης σύνθεσης.

Από τους μελετητές του θέματος δίνεται ιδιαίτερη σημασία στη γνώση της μητρικής ή της γλώσσας του περιβάλλοντος, που η άγνοια της εμποδίζει τον άνθρωπο να λειτουργήσει μέσα στην κοινωνική του ομάδα. Κι αυτό είναι σωστό στο μέτρο που αναφέρεται σε μετανάστες η παλιννοστούντα άτομα. Όμως κατά τη γνώμη μας ο ένοχος αυτής της αυτόχρημα μειονεκτικής κατάστασης δεν μπορεί να είναι μόνο η άγνοια της γλώσσας του περιβάλλοντος που εμποδίζει τον άνθρωπο να λειτουργήσει. Και αυτό είναι σωστό στο μέτρο που αναφέρεται σε μετανάστες και παλιννοστούντα άτομα. Όμως ο ένοχος, κατά τη γνώμη μας, αυτής της αυτόχρημα μειονεκτικής κατάστασης, δεν είναι μόνο η άγνοια της γλώσσας, αλλά κυρίως η δόμηση του περιεχομένου της συνείδησης και η ποιότητα των πληροφοριών με τις οποίες αυτή έχει οικοδομηθεί.

2.- Οριοθέτηση της έννοιας **λειτουργικός αναλφαβητισμός**: Λειτουργικά αναλφάβητος είναι όχι εκείνος που δεν ξέρει, ή δεν μπορεί να συλλαβίσει και πίσω από τους φθόγγους να αναγνωρίσει τις λέξεις και το σώμα του έναρθρου λόγου, αλλά εκείνος που μολονότι γνωρίζει γραφή και ανάγνωση δεν μπορεί να τα χρησιμοποιήσει, για να λειτουργήσει με αυτάρκεια μέσα στην κοινωνική ομάδα στην οποία είναι ενταγμένος. Με δεδομένο τώρα ότι η κάθε έκφραση της ανθρώπινης προσωπικότητας είναι σύνθετη λειτουργική πράξη, το ερώτημα είναι αν αυτή η αδυναμία και η ανεπάρκεια είναι το προϊόν κακών επιδράσεων κατά τη διδακτική διαδικασία, ή μήπως αυτή η τελευταία γεννιέται από μια σειρά επιδράσεις που σχετίζονται με τη διαμόρφωση της συνολικής πραγματικότητας; Μήπως αυτός ο λειτουργικός αναλφαβητισμός είναι προϊόν, εκτός της στρεβλής διδακτικής επίδρασης και της κάθε μορφής πίεσης στην οποία δεν μπορεί να αντισταθεί η αναπτυσσόμενη προσωπικότητα; Μήπως δηλαδή είναι το αποτέλεσμα του αυταρχισμού ή της κοινωνικής διγλωσσίας; Γεγονός που από τη μια μεριά εμποδίζει την προσαρμογή του ατόμου, διχάζει την προσωπικότητά του και βάζει φραγμούς στη φυσιολογική του δραστηριότητα; Πρακτικά τώρα ας επιχειρήσουμε να περιγράψουμε ένα άτομο που κατά τη γνώμη μας είναι λειτουργικά αναλφάβητο: Είναι άνθρωπος που έχει αποφοιτήσει από την τυπική βασική εκπαίδευση με ικανοποιητική και πολλές φορές και με εξαιρετική σχολική επίδοση. Δεν μπορεί όμως:

¹⁾ Να επαρκέσει στην εξυπηρέτησή του σε προβλήματα και απλά ακόμη, όχι από έλλειψη χρόνου, αλλά από αδυναμία να προσεγγίσει το ζητούμενο του προβλήματός του, να το αναλύσει και να κάμει τις πράξεις που χρειάζονται για να το φέρει σε πέρας. Και γι' αυτό χρειάζεται τη μεσολάβηση κάποιου άλλου.

2) Δεν μπορεί να αρθρώσει συνεχή λόγο προκειμένου να παρουσιάσει στο μέτρο που κατέχει κάποιο πρόβλημα ή προκειμένου να επικοινωνήσει με τους άλλους του χρειάζεται η ερωταπόκριση, η ανακριτική, η ερμηνευτική μέθοδος σα μέσο επικοινωνίας και συνεννόησης.

3) Δεν έχει την ικανότητα να ελέγξει και να λοικοποιήσει τις σκέψεις του που είναι γεμάτες χάσματα και αντιφάσεις. Δεν μπορεί να δικαιολογήσει σωστά τη συλλογιστική του και να την αντιστοιχίσει με την αντικειμενική πραγματικότητα.

Τα χαρακτηριστικά αυτά λίγο - πολύ παρουσιάζονται σε όλες τις περιπτώσεις, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, σε όλα τα λειτουργικά αναλφάβητα άτομα.

Φυσικά δεν πρέπει να συγχέουμε φαινόμενα που προέρχονται από κούραση ή ατελή γνώση, ή βιολογικές ατέλειες και βλάβες. Όμως στην περίπτωση που μας ενδιαφέρει, βρισκόμαστε μπροστά σε ένα άτομο με πλήρεις τις βιολογικές του λειτουργίες αλλά με μειωμένες τις λειτουργικές του δυνατότητες μέσα στην κοινωνική ομάδα. Θα τολμούσαμε να τον χαρακτηρίσουμε κοινωνικό και ψυχολογικό τύπο ανθρώπου, (σε μια τυπολογική διάταξη ανθρώπων με μειωμένες ικανότητες), που προέρχονται είτε από άγνοια, είτε από οργανική βλάβη είτε από στρεβλή ανάπτυξη, και να τον τοποθετήσουμε στην τελευταία κατηγορία. Φυσικά μέσα στους λειτουργικά αναλφάβητους δεν μπορούμε, νομίζω, να συγκαταλέξουμε άτομα με δυσλεκτικότητα ή δυσλεξία, δυσορθογραφία κ.α., που στη συντριπτική τους πλειοψηφία έχουν τη βάση τους σε οργανικές δυσλειτουργίες ή άλλες αδυναμίες, όπως π.χ. της ακοής, της όρασης κτλ.

3.- Επειδή όμως, ανεξάρτητα από την τυπολογία που διατυπώσαμε πιο πάνω, ο λειτουργικός αναλφαβητισμός αποτελεί φαινόμενο ψυχολογικό και μαζί κοινωνικό, θα επιχειρήσουμε μια πρώτη, από την πλευρά μας, προσέγγιση του προβλήματος

Οι υποθέσεις που κάνουμε και θα προσπαθήσουμε να τις επαληθεύσουμε είναι τρεις. Η πρώτη υπόθεση είναι ότι ο λειτουργικός αναλφαβητισμός είναι προϊόν της αναμφισβήτητα στρεβλής σχολικής διαδικασίας. Δεύτερη υπόθεση είναι η διγλωσσία της κοινωνικής μας ζωής ανάμεσα σε καθιερωμένες ηθικές αξίες και εγκαθιδρυμένες συμπεριφορές, που συντελεί στη γέννηση του λειτουργικού αναλφαβητισμού. Τέλος, υποθέτουμε ότι προκαλείται από το stress που δοκιμάζει συνέχεια ο άνθρωπος είτε στην προσπάθειά του να αφομοιώσει τον κατακλυσμό των γνώσεων είτε μέσα από τη σχολική μάθηση είτε μέσα από τους άλλους διαύλους των πληροφοριών και προπαντός να εκφραστεί περιχαρακωμένος από κινδύνους κοινωνικής απαξίωσης. Ποιος είναι ο ένοχος και ποια η συνευθύνη, αν υπάρχει, και σε ποιο βαθμό της κάθε μιας ή κάποιας άλλης επίδρασης;

3α.- Ας αρχίσουμε από την πρώτη υπόθεση: **Είναι ο λειτουργικός αναλφαβητισμός προϊόν της σχολικής ζωής;** Η απάντηση μπορεί να προκύψει από την ανάλυση αυτής της ίδιας της σχολικής λειτουργίας. Η μεθοδολογική ανάγκη μας υποχρεώνει να απομονώσουμε τη διαπαιδαγωγική διαδικασία του σχολείου, μια πράξη που εντάσσεται στη γενικότερη διαδικασία της κοινωνικοποίησης του ατόμου η οποία συντελείται και από μια σειρά άλλους παράγοντες εκτός από το σχολείο, την οικογένεια, τους κύκλους των ομηλικών και την κοινωνική ομάδα γενικότερα. Και θα περιοριστούμε σε ό,τι ονομάζεται σχολική πράξη, στο γνωστικό περιεχόμενο του σχολείου, που είναι άλλωστε μια από τις βασικότερες όχι μόνο λειτουργίες του σχολείου, αλλά και της διαδικασίας κοινωνικοποίησης του ανθρώπου. Με την έννοια ότι με τις γνώσεις τοποθετείται το άτομο στο επίπεδο και το πλαίσιο της κοινωνικής ζωής. Άλλωστε βασική κινητήρια δύναμη του ανθρώπου ως κοινωνικής μονάδας είναι η γνώση, με την έννοια της πληροφορίας και της ανταπόκρισης με το περιβάλλον.

Η διερεύνηση του προβλήματος πρέπει να γίνει ποσοτικά και ποιοτικά. Το ποσοτικά αναφέρεται στο τι δίνει το σχολείο σαν γνωστική καλλιέργεια; Αν δει κανείς το «Αναλυτικό πρόγραμμα» δίνει πολλά και μάλιστα με την πρόοδο του χρόνου προσπαθεί να τα αυξήσει, στην αγωνιώδη του προσπάθεια να παρακολουθήσει την έκρηξη των γνώσεων της εποχής μας. Δεν θα σταθούμε σε λεπτομέρειες. Η τάση είναι πασιφανής. Ποιοτικά όμως η κατάσταση δεν είναι αισιόδοξη. Γιατί εκτός του ότι ένα μεγάλο μέρος των γνώσεων είναι απαρχαιωμένες (αυτό εννοούμε όταν λέμε ότι το σχολείο μας σε όλους τους τομείς είναι ιστορικό-φιλολογικό) και η προσαύξηση των γνώσεων που κάθε φορά επιχειρείται είτε εξ ανάγκης είτε ως ένδειξη εκσυγχρονισμού, ή σκοντάφτει στην ανελαστικότητα του χρόνου διδασκαλίας και συνεπώς η διδακτέα ύλη ποτέ δεν εξαντλείται (και για άλλους βέβαια λόγους) ή οδηγεί σε αποσπασματικότητα κατά την πολλαπλή του αντικειμένου αποψίλωση. Ακόμα τα διαφορετικά γνωστικά πεδία, που θα έπρεπε να συλλειτουργούν, πορεύονται ανεξάρτητα σαν αυτόνομες λειτουργίες με αποτέλεσμα να μην υπάρχει η σύστοιχη και αρμονική επίδραση στην καλλιέργεια και τη διαμόρφωση της προσωπικότητας και φυσικά της συνείδησης. Αυτό είναι εκείνο που υποστηρίζουμε όχι μόνον εμείς, ότι στην εκπαίδευσή μας ο αμέσως κατώτερος κύκλος αποτελεί περίληψη του γνωστικού περιεχομένου του ανώτερου, αρχής γενομένης από τα πανεπιστημιακά αντικείμενα διδασκαλίας (εγκύκλιες σπουδές, τις λέγαμε κάποτε) και με το αιτιολογικό της σπειροειδούς πορείας κατά την ανάπτυξη της γνώσης. Αλλά και η μεθοδολογική βάση της εργασίας στο σχολείο δεν διαμορφώνει λειτουργική αντίληψη των εμπειριών και των γνώσεων. Δεν είναι μόνο ότι οι γνώσεις παρουσιάζονται αποσπασματικές και αυτόνομες από το σύνολο, επί πλέον μένουν σε καθαρά θεωρητικό επίπεδο και δεν συνδέονται με την πραγματικότητα, την πρακτική ζωή και την παραγωγική διαδικασία της κοινωνίας, έτσι ώστε και εμπέδωση και δημιουργική αφομοίωση της γνώσης να αποκτάται

Αυτό με τη σειρά του έχει σαν αποτέλεσμα να μένει μόνος δρόμος για τη μάθηση η αποστήθιση των γνώσεων, αυτό που στην καθημερινή γλώσσα ονομάζουμε παπαγαλία. Εδώ θα πρέπει να κάμουμε μια παρατήρηση που τη θεωρούμε αναγκαία, γιατί παρουσιάζονται ακρότητες. Δεν μπορούμε να διαγράψουμε την αξία των γνώσεων. Η γνώση είναι αναγκαία συνθήκη, επειδή είναι η δημιουργική αντανάκλαση της πραγματικότητας στη συνείδηση του ανθρώπου. Χωρίς αυτές δεν υπάρχει διάνοια, δεν υπάρχει λειτουργία όχι μονάχα γνωστική, αλλά ούτε και συναισθηματική και βουλευτική. Το πρόβλημα είναι τι είδους γνώσεις και πως τις αποκτάμε. Η απομνημόνευση και ο αποθησαυρισμός των γνώσεων δεν είναι κακό, είναι η προϋπόθεση της διανόησης, είναι οι προσλαμβάνουσες παραστάσεις απάνω στις οποίες θεμελιώνεται και κάθε καινούργια γνώση και κάθε προσπάθεια, ενώ το κατευθείαν αρνητικό είναι η αποστήθιση, που και άγνοια είναι και σπατάλη δυνάμεων συνιστά, γιατί δεν έχει τη μονιμότητα της αφομοιωμένης γνώσης και σύνδεση με τις γνώσεις άλλων πεδίων. Αυτός είναι ο λόγος που όλοι είμαστε αντίθετοι στην αποστήθιση και θεωρούμε ότι το σχολείο των γνώσεων έχει εξαντλήσει τα όρια του. Το σχολείο δεν μπορεί πια να καλύψει το σύνολο του γνωστικού πλούτου της ανθρώπινης κοινωνίας και από λόγους αντικειμενικούς έπαψε να είναι ο μοναδικός δίαυλος του γνωστικού περιεχομένου, ενώ οι γνώσεις που παρέχει, όσο επιστημονικά κι αν είναι διατυπωμένες, δεν εξασφαλίζουν το εφελτήριο για την πιο πέρα αυτόνομη δημιουργική προσπάθεια του νέου ανθρώπου. Αυτό σημαίνει πως όλες οι παρεμβάσεις που συντελούνται στην ανάπτυξη του γνωστικού περιεχομένου του

σχολείου, είναι μηχανικές, γιατί δεν πραγματοποιούνται με βάση κάποιες προοπτικές και επομένως δύσκολη η χρήση τους.

Το επακόλουθο συμπέρασμα αυτής της συλλογιστικής είναι ότι από το σχολείο «το γε νυν έχων» βγαίνουν στη συντριπτική τους πλειοψηφία άτομα που διαθέτουν περιορισμένο και αποσπασματικό αριθμό γνώσεων, οι οποίες δεν έχουν οργανική σύνθεση μεταξύ τους, αλλά είναι χασματικές και χαοτικές.

3β.- Η δεύτερη υπόθεσή μας ανάγεται σε κοινωνικά αίτια. **Επισημάνανε την κοινωνική μας διγλωσσία, τη διάσταση δηλαδή ανάμεσα στις καθιερωμένες ηθικές αξίες και τις εγκαθιδρυμένες συμπεριφορές.** Μπορεί άραγε η κοινωνική διγλωσσία να αποτελεί αίτιο του λειτουργικού αναλφαβητισμού; Αλλά πριν απ' όλα να εξετάσουμε αν υπάρχει διγλωσσία και ξύλινη γλώσσα στην κοινωνική ζωή μας, πέρα από τις αντικομμουνιστικές υστερικές κραυγές κάποιων «φιλελεύθερων» διανοητών.

Δεν θα ήταν υπερβολή να πω ότι η διγλωσσία είναι καθεστώς κοινωνικής έκφρασης. Κατ' αρχήν υπάρχουν τα μοντέλα κοινωνικής ύπαρξης. Ένα απ' αυτά είναι η εικόνα της κοινωνίας και η λειτουργία της. Πολλές θεωρίες έχουν αναπτυχθεί για την κοινωνία μας, από την αρχαία εποχή μέχρι σήμερα. Αν θελήσει κάποιος να ταξινομήσει τις διάφορες αυτές θεωρίες, θα φτάσει στο σημείο να διακρίνει δυο ομάδες ουσιαστικά θεωριών, οι οποίες έχουν και τον ιστορικό τους καθορισμό σε συνάρτηση πάντοτε με τις συνθήκες της εποχής που διαμορφώνονται. Η μια ομάδα, και ανάμεσά τους σπουδαία θέση κατέχει η λειτουργική θεωρία (functionalism), σε όλες τις αποκλίσεις της, δέχεται την κοινωνία σαν ένα σταθερό κοινωνικό θεσμό, που όποιες μεταβολές κι αν παρουσιάζει, αυτές είναι αποτέλεσμα αρχών εσωτερικής λειτουργίας του συστήματος. Η άλλη ομάδα είναι η ομάδα των κοινωνικών συγκρούσεων, με αντιπροσωπευτική τη μαρξιστική θεωρία (marxism), η οποία δέχεται την κοινωνία ως απόληξη της εξέλιξης του φυσικού κόσμου, εξέλιξη η οποία συντελείται με βάση την πάλη των τάξεων, μέσα στην ίδια την κοινωνική ομάδα και ότι η διαδικασία της λειτουργίας της αποκτάει αυτονομία με τη συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας. Κι απ' αυτή μόνο τη διαπίστωση φαίνεται ήδη ότι βρισκόμαστε μπροστά σε μια κοινωνική διγλωσσία. Γιατί στη συνείδηση των λειτουργιστών υπάρχει η ιδέα ότι η κοινωνία είναι ένας θεσμός που ενέχει τις δυνάμεις διορθωτικής λειτουργίας (ορίζουν μάλιστα και τους κανόνες του αυτοματισμού της). Οι θεωρίες αυτές βρίσκονται έξω από την πραγματικότητα και είναι ιδεαλιστικές και, ως επί το πλείστον, σκόπιμα κατασκευασμένες ερμηνείες, προκειμένου να δικαιολογήσουν το καθεστώς που υπάρχει, και σε τελευταία ανάλυση να το διαιωνίσουν. Από την άλλη οι θεωρίες των συγκρούσεων και ιδιαίτερα ο μαρξισμός, με την ιστορικο-διαλεκτική, υλιστική ερμηνεία των πραγμάτων, αποδεικνύει, μέσα από μια συνεπή ανάλυση της πραγματικότητας, ότι η ταξική συγκρότηση της κοινωνίας είναι η αιτία όλων των δυσαρμονιών, των αντιθέσεων και της κακής κατάστασης της κοινωνίας. Και η δύναμη της πραγματικότητας είναι ακατανίκητη. Όμως και η μεγάλη προβολή των ιδεαλιστικών θεωριών, η καλλιέργειά τους στο σχολείο και η πλήση εγκεφάλων, που ποικιλότροπα και ασφυκτικά πιέζει τις συνειδήσεις, με το φανακισμό, την παραπληροφόρηση, τον ηθικό και κοινωνικό αυταρχισμό, τη ραστώνη της συνήθειας κτλ, κάνουν ώστε οι νέοι άνθρωποι να μην έχουν κοσμοθεωρία, πέρα από κάποια κουρέλια ιδεών που κρεμάστηκαν και ανεμίζουν στη συνείδησή τους από διάφορα ακούσματα και θεάματα. Και το τραγικό φαινόμενο είναι ότι ο άνθρωπος, κατά πλειοψηφία, να ενεργεί συνήθως σαν υλιστής, αλλά να σκέφτεται σαν ιδεαλιστής, χωρίς στο βάθος να έχει συνειδητοποιήσει ούτε το ένα ούτε το άλλο. Γι' αυτό και η συμπεριφορά του είναι ασυνεχής, περιστασιακή και περιπτωσιακή, παίρνει το χαρακτήρα του αυθόρμητου και του περαστικού. Αν αυτό δεν είναι κοινωνική διγλωσσία, τότε τι είναι διγλωσσία και το φαινόμενο αυτό τι είναι;

Επειδή όμως το φαινόμενο εξειδικεύεται με συγκεκριμένη κοινωνική πρακτική, ας εξετάσουμε ορισμένες μόνο περιπτώσεις από τις οποίες φαίνεται η κοινωνική διγλωσσία και ο συνακόλουθος αυταρχισμός, που εφαρμόζει το σύστημα. Κι ας ξεκινήσουμε από ένα πρόβλημα που είναι επίκαιρο: Είναι το πρόβλημα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων με όλα όσα συναρτώνται μ' αυτό. Την ειρήνη και τον πόλεμο, την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη, την καταπίεση, το ρατσισμό και την εκμετάλλευση. Θα μπορούσε κι άλλα να προσθέσει κανείς στον ήδη μακρύ κατάλογο που αναφέραμε. Αλλά αυτά που αναφέραμε είναι αρκετά.

Υπάρχει πρόβλημα ανθρωπίνων δικαιωμάτων; Αναμφισβήτητο. Το ότι όμως υπάρχει πρόβλημα, αυτό δείχνει ότι υπάρχει καταπάτηση, γιατί αν δεν καταπατούνταν δεν θα υπήρχε οξυμένο κοινωνικό πρόβλημα. Άρα η αντίληψη για τη λειτουργικότητα της κοινωνίας αυτοαναιρείται. Για την αντιμετώπιση του προβλήματος των δικαιωμάτων γίνεται σε οικουμενικό επίπεδο ένας αγώνας, που τοπικά εκφράζεται με τα κινήματα για την υπεράσπισή τους, και κεντρικά μέσα από τον ΟΗΕ. Όμως το πρόβλημα συσκοτίζεται από την παρέμβαση αυτών που παραβιάζουν την αρχή της ισότητας των δικαιωμάτων, οι οποίοι παρουσιάζονται σαν υπερασπιστές τους. Έτσι παρουσιάζονται εκτός από την αντίθεση καταπιεστές (που με τα σημερινά δεδομένα δεν σημαίνει πως είναι και πράγματι καταπιεστές)-υπερασπιστές που όμως είναι δυο στρατόπεδα, το λαϊκό κίνημα που κάτω από κανονικές συνθήκες είναι η γνήσια έκφραση της απαίτησης για σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, και οι μεγάλοι μηχανισμοί κρατικοί ή υπέρ-κρατικοί που διεκδικούν το δικαίωμα να υπερασπίσουν (εκλεκτικά πάντοτε) τα ανθρώπινα δικαιώματα. Έτσι παριστάμεθα μάρτυρες τραγελαφικών καταστάσεων. Οι μεγάλες ιμπεριαλιστικές δυνάμεις να αγωνίζονται για τα ανθρώπινα δικαιώματα, έχοντας πίσω από τις διακηρύξεις ανομολόγητα συμφέροντα, και να παίρνουν επιλεκτικά υπό την προστασία τους, π.χ. τους Κοσοβάρους, και να

αδιαφορούν για τους Κύπριους, τους Κούρδους κ.ά. Να οργανώνουν και να ενισχύουν τα εθνικιστικά κινήματα και τις αποσχιστικές τάσεις, εκεί που υπάρχουν και εκεί που δεν υπάρχουν, και συνεπώς να ενισχύουν τους πολέμους. Να καταδιώκονται τα φιλειρηνικά κινήματα και οι πραγματικοί αγωνιστές να βρίσκονται διαρκώς κάτω από λευκή ή μαύρη, συχνά πυκνά, τρομοκρατία. Να καταδιώκονται η Ελληνική επανάσταση, πρώτα από την Ιερή συμμαχία, και οι αγωνιστές έπειτα του 1821, από τους διαδόχους της τους Βαυαρούς, όπως κακή ώρα σήμερα οι Κούρδοι (κι όχι μόνο αυτοί). Να γιορτάζουμε, όμως, το 1821 και το «Όχι» του 1940 κι από την άλλη να συμμετέχουμε σε καταστροφικές επιδρομές εναντίον ενός κράτους, που έχει ίσως εσωτερικά προβλήματα, και να συνεργούμε σε λύση του προβλήματος σε βάρος του κράτους αυτού. Με τη μικρόψυχη σκέψη πως ίσως έτσι έχουμε κάποιο κέρδος από τη συναλλαγή, όταν παραχωρούμε διευκολύνσεις στον επιδρομέα. Θεωρούμε τον Κολοκοτρώνη εθνικό ήρωα, ακίνδυνο μετά θάνατο, και αφού τον είχαμε καταδικάσει σε θάνατο, γιατί έπρεπε να στηριχτεί το κράτος των Βαυαρών. Ο Οδυσσέας Ανδρούτσος δολοφονήθηκε, ενώ ο καταθρόνιος Μαυροκορδάτος που ήθελε την Ελλάδα προτεκτοράτο της Αγγλίας, αναγορεύτηκε σε μεγάλο πολιτικό και τιμήθηκε κι αυτός ίσα με τους αγωνιστές, παρ' όλες τις συμφορές που επέσυρε. Οι δοσίλογοι της κατοχής και οι τρομοκράτες της μεταπολεμικής εποχής έχουν αναγνωριστεί σαν σωτήρες του έθνους, ενώ οι αγωνιστές έχουν διασυρθεί και τιμωρηθεί. Και ποιο τέλος πάντων ήταν το έγκλημά τους; Αν αυτό δεν είναι το κοινωνικό θεμέλιο αλλά και η έκφραση της διγλωσσίας, τότε τι είναι και τι δεν είναι διγλωσσία;

Αλλά και αν πάμε σε κάποια άλλα γεγονότα πιο άμεσα, το ίδιο φαινόμενο θα διαπιστώσουμε, την κοινωνική διγλωσσία. Στο σχολείο διδάσκεται η ευγενής άμιλλα σαν κίνητρο για τη δραστηριότητα και την ανιδιοτελή ανάπτυξη του ανθρώπου. Κι όμως ολόκληρη η σχολική πράξη μόνο από το πνεύμα της άμιλλας δεν χαρακτηρίζεται. Η επιτυχία δεν είναι ομαδικό κατόρθωμα, αλλά προσωπικό. Πουθενά δεν βλέπουμε να υπάρχει προσανατολισμός συνεργασίας. Και οι εξετάσεις του σχολείου, και όταν ακόμα δεν προσανατολίζονται σε κοινωνικές επιλογές, όπως γίνεται με τις εξετάσεις του 2525/97, δεν είναι παρά μια πράξη ατομική. Και οι πανελλαδικές εξετάσεις στη βάση τους δεν είναι μια συγκεκριμένη μορφή ρατσισμού, αφού λειτουργούν επιλεκτικά, μια κι επιλέγουν απορριπτικά; Αλλά και στη σφαίρα του αθλητισμού δεν γίνεται το ίδιο; Για ποια άμιλλα μιλάμε, όταν ο αθλητισμός, εκτός από θέαμα, έγινε επιχείρηση, εμπορευματοποιήθηκε, με όλες τις αθλιότητες του καπιταλιστικού συστήματος; Τι να θυμηθεί κανείς- τα ντοπαρίσματα, τις νόμιμες και παράνομες, φανερές και μυστικές συναλλαγές; Βέβαια έχουν κατασκευάσει και το ιδεολόγημα για το «πνεύμα του Ολυμπισμού», το «αθλητικό ιδεώδες» και μια σειρά από ιδεολογήματα, διάτρητες παντιέρες διαβουκόλησης της νεολαίας, την οποία κρατούν σε μια κατάσταση μετεωρισμού και πελατείας. Αν η κατάσταση αυτή δεν είναι κατάσταση κοινωνικής διγλωσσίας, τότε τι είναι και τι δεν είναι διγλωσσία;

Η συνείδηση των νέων ιδιαίτερα ανθρώπων βρίσκεται στο σημείο που δοκιμάζεται ανάμεσα σε κάθετες αντιθέσεις, οι οποίες δεν επιδέχονται παρά επιλογή και δεν συναντώνται πουθενά. Τι να πιστέψουν, τη διαβεβαίωση πως ο κόσμος που ζουν είναι «ο άριστος των κόσμων» που τον έφτιαξε ο θεός για χάρη των ανθρώπων; Πώς να δεχτούν ότι η κοινωνία είναι ένας τέλειος, όπως λένε οι λειτουργιστικές θεωρίες, θεσμός, που έχει την αυτονομία της αυτορρυθμιζόμενης μηχανής; Να μην πιστεύουν στα μάτια τους και στην αντίληψή τους, όταν βλέπουν πόσο απέχει η θεωρία με την πραγματικότητα και τι να πουν, όταν πρόκειται να εκφραστούν για το αντικείμενό τους; Τι είναι τα ανθρώπινα δικαιώματα και ποιοι είναι οι υπερασπιστές τους; Ποιος είναι πατριώτης και ποιος προδότης και μέχρι ποίου σημείου φτάνει ο πατριωτισμός και μέχρι που η προδοσία; Μπορεί και πώς γίνεται ο προδότης να περνάει για πατριώτη και αντίστροφα ο πατριώτης να αντιμετωπίζεται σαν προδότης; Ή για να περάσουμε στην άλλη ομάδα των προβλημάτων, στην οποία αναφερθήκαμε πιο πάνω, τη συνεργασία και τον ανταγωνισμό, τι τέλος πάντων είναι άμιλλα. Και τι πάει να πει Ολυμπισμός ή αθλητικό ιδεώδες; Όταν πίσω απ' όλα αυτά υπάρχει όχι απλά η εμπορία των ιδεωδών, αλλά και η πιο στυγνή εκμετάλλευσή τους, χωρίς καμιά ηθική αναστολή, και η παραχάραξη κάθε αξίας; Κι όταν γύρω απ' αυτά τα πράγματα στήνεται ένας τέτοιος ορυμαγδός παραπληροφόρησης και πλουραλιστικής διαβουκόλησης των συνειδήσεων που δεν αφήνει περιθώριο για νηφάλια σκέψη; Οι άνθρωποι τα βλέπουν αυτά όλα, αλλά δεν μπορούν να τα παρακολουθήσουν και συνεπώς να τα συνειδητοποιήσουν, αφού μάλιστα δεν ξέρουν και το τι και πως γίνεται το κάθε τι. Μέσα σ' αυτή τη χαοτική και αποσπασματική αντίληψη πως να κατασταλάξουν και να δώσουν αυτό που τελικά αντιλαμβάνονται ή υποπτεύονται ότι συμβαίνει;

Αν αυτό δεν είναι διγλωσσία τότε τι είναι; Κι αν δεν είναι ξύλινη γλώσσα αυτό όλο το γλωσσικό οπλοστάσιο που χρησιμοποιείται, για να συγκαλύψει αυτή τη διάσταση ανάμεσα στην εγκαθιδρυμένη πραγματικότητα και την καπηλεία των ηθικών θεμελίων της κοινωνικής συμβίωσης, τότε τι είναι ξύλινη γλώσσα; Μήπως το να ονομάσεις τα πράγματα με το όνομά τους; Να ονοματίσεις τον ιμπεριαλισμό ιμπεριαλισμό, τον κρατικό-μονοπωλιακό καπιταλισμό, κρατικό-μονοπωλιακό καπιταλισμό, το ρατσισμό, την αλλοτρίωση, την πάλη των τάξεων κτλ με το όνομά τους; Κι εδώ παίζεται το μεγάλο παιχνίδι. Κατά την καθιερωμένη ηθική, την πόρνη μπορείς να την μεταχειριστείς σαν πόρνη, αλλά αποτελεί ποινικό αδίκημα να την αποκαλέσεις δημοσία πόρνη. Επιμένουν και απαιτούν να μη λέμε ονόματα, γιατί τα ονόματα ανακαλούν καταστάσεις καταδικασμένες ηθικά και κοινωνικά, με βεβαρημένο ιστορικό παρελθόν. Οριοθετούν κάποια κοινωνική πραγματικότητα, την οποία καλλιεργούν και εκμεταλλεύονται, αλλά δεν θέλουν να περιγράφεται. Η

αμφισημία και ο νεολογισμός κρύβουν την απαράδεκτη πραγματικότητα, που επιδιώκουν να διαιωνίσουν και οι άνθρωποι, σαν το Σίσυφο, να κυλάνε το λιθάρι, χωρίς να πετυχαίνουν να το στερεώσουν στην κορυφή του Καυκάσου. Η κοινωνική απαγόρευση του λόγου θολώνει τη συνέπεια, τη γνησιότητα και την καθαρότητα της σκέψης. Είναι μια ωμή παρέμβαση στην ασταμάτητα μεγάλη μάχη που εξελίσσεται εναντίον του λογικού. Κι αυτή η κοινωνική απαγόρευση έχει και τις πρακτικές της συνέπειες, είναι η κατηγοριοποίηση των ανθρώπων σε δικούς μας και αντίπαλους στο σύστημα της καθιερωμένης συμπεριφοράς. Έτσι γεννιέται ο ευνοημένος και ο μη ευνοημένος, ο άνθρωπος της α' κατηγορίας (ο δικός του) και της β' κατηγορίας (ο εχθρός του) με όλες τις κοινωνικές διακρίσεις και συνέπειες.

Και ο κοινός άνθρωπος μετεωρίζεται ανάμεσα στην πραγματικότητα που του δείχνει το λογικό, και την πλαστή εικόνα που του επιβάλλει η κοινωνική πραγματικότητα, είναι υποχρεωμένος να περάσει μέσα από τις συμπληγάδες του κοινωνικού κατεστημένου. Πώς να εκφραστεί και πώς να διατυπώσει τις σκέψεις του; Και ποιες σκέψεις να διατυπώσει; Αυτές που επιβάλλει η εγκαθιδρυμένη συμπεριφορά ή αυτές που το δείχνει το λογικό του; Κι όταν υπάρχει και μια εμπειρία τραγική από τις συνέπειες που είχε η στάση όσων, αψηφώντας την εγκαθιδρυμένη συμπεριφορά, πήγαν πέραν του καλού και του κακού; Ο φόβος της έκφρασης των ιδεών μας, και της ισορροπημένης και ελεύθερης συνείδησής μας είναι οι κοινωνικές συνέπειες που βαρύνουν και συγχέουν και τη σκέψη και το λόγο μας.

Δεν είναι θέμα πολιτικής και κοινωνικής τοποθέτησης η τελευταία αυτή παρατήρηση. Αποτελεί αντικειμενική πραγματικότητα, την οποία καλούνται να αντιμετωπίσουν όλοι και προπαντός όσοι έχουν συνειδητή αντίληψη της πραγματικότητας. Και οι στάσεις ποικίλλουν. Όσοι βολεύονται με το functionalism, μπορούν να αγνοήσουν την πραγματικότητα. Μπορούν να αντλούν την επιχειρηματολογία τους από τον καθαρό ορθολογισμό και να επιχειρούν να αποδώσουν σε περιστασιακά και περιπτωσιακά αίτια την κοινωνική αρρυθμία. Υπάρχουν και εκείνοι, οι ευέλικτοι που διαθέτουν την ικανότητα να τα λένε όλα και να μη λένε τίποτε. Άλλωστε η γλώσσα έχει γίνει ένα εργαλείο που δεν δηλώνει μόνο, αλλά μπορεί, και αυτό είναι μεγαλύτερο επίτευγμα της εποχής, να κρύβει τη σκέψη του ανθρώπου. Κι έτσι γίνονται κατανοητοί μόνο από τους υποψιασμένους, αλλά απρόθυμους να πάρουν θέση. Υπάρχουν και εκείνοι που μπορούν να πάνε πέρα από τις αποσιωπήσεις και να πουν την αλήθεια με το όνομά της. Και γι' αυτό ο λόγος τους είναι καθαρός και πειστικός και ξέρουν να χρησιμοποιήσουν και το λόγο και τον εαυτό τους. Αυτοί δεν πάσχουν από λειτουργικό αναλφαβητισμό. Οι πολλοί, όμως, ούτε ξέρουν ούτε μπορούν ούτε έχουν την ευκαιρία να πουν το λόγο τους, που γίνεται τραύλισμα και η πράξη τους τρομαγμένη και δίβουλη κίνηση. Δεν είναι σκοπός μας να κινδυνολογήσουμε ούτε να τραγικοποιήσουμε μια κατάσταση. Ένα γεγονός που έχει τόσο μεγάλες διαστάσεις δεν μπορεί παρά να έχει βαθύτερες αιτίες με βάση ψυχοκοινωνική. Και μπορούμε να αγνοήσουμε την κοινωνική βάση των φαινομένων του ψυχισμού του ανθρώπου και να μη λάβουμε υπόψη μας την επίδραση που ασκεί το περιβάλλον στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του και της συνολικής συμπεριφοράς του;

Δική μας άποψη είναι πως η κοινωνική διγλωσσία, που την ενισχύει η ξύλινη γλώσσα των ΜΜΕ στην προσπάθειά τους να μονοπωλήσουν τη χειραγώγηση της κοινής γνώμης ή να επιβάλλουν κάποιες *idees fix* που προβάλλει το σύστημα μαζί με τον αυταρχισμό της κοινωνικής ζωής, είναι ένας άλλος ακόμα από τους ενόχους του λειτουργικού αναλφαβητισμού.

3γ.-Σαν τρίτο ένοχο του λειτουργικού αναλφαβητισμού υποθέσαμε το στρες που διακατέχει το μέσο άνθρωπο της εποχής μας. Ανήκει πράγματι το φαινόμενο αυτό στον κύκλο των ενόχων; Στο σημείο αυτό και πριν επιχειρήσουμε κάποια προσέγγιση στο πρόβλημα, ας προσπαθήσουμε να ορίσουμε το περιεχόμενο της λέξης στρες (*stress*), επειδή στην ψυχολογία χρησιμοποιούμε με μεγάλη ελαστικότητα τους όρους. Δυο πλευρές έχει σημασιολογικά η λέξη. Η μια ανήκει στη σφαίρα της Ιατρικής-Ψυχολογίας και η άλλη στη σφαίρα της Κοινωνιολογίας - Διαπαιδαγώγησης. Στην Ιατρική δηλώνει τη διαταραχή των λειτουργιών του ανθρώπινου οργανισμού και την ψυχική ένταση, η οποία προέρχεται από μεγάλη στενοχώρια, δυνατή χαρά και υπερκόπωση. Όταν εξάλλου στην Κοινωνιολογία χρησιμοποιούμε τον όρο στρες, υπονοούμε επίσης την ψυχική ένταση, το άγχος, την αγωνία που διακατέχει τον άνθρωπο μπροστά σε δύσκολες ή καταλυτικές καταστάσεις τις οποίες αντιμετωπίζει στην καθημερινή του ζωή. Είναι κι αυτό μια απόδειξη του τόξου «βιολογική κατάσταση του οργανισμού και επίδραση του περιβάλλοντος» που ρυθμίζει τον ψυχισμό του ανθρώπου.

Δεν χρειάζεται να κάμουμε περισπούδαστες αναλύσεις για το ρόλο του στρες στην καθημερινή ζωή. Καθημερινά σκοντάφτουμε απάνω του και ζούμε μ' αυτό. Εκείνο που θεωρούμε απαραίτητο να επισημάνουμε είναι ότι το στρες έχει καταλυτική επίδραση στη συμπεριφορά του ανθρώπου. Έχει γίνει μόνιμο και σταθερό (χωρίς ίχνος υπερβολής) φαινόμενο της ζωής μας. Όταν εμφανίζεται η διαταραχή του οργανισμού μας και η ψυχική ένταση κυριαρχεί, τότε και η συμπεριφορά του ανθρώπου τροποποιείται αντίστοιχα προς τη διαταραχή του οργανισμού. Η διαταραχή και η ένταση εκφράζεται και στο λόγο, που είναι μια από τις βασικές μορφές συμπεριφοράς και καθρέφτης των ψυχικών καταστάσεων του ανθρώπου. Απ' αυτή εμείς διαπιστώνουμε ποια είναι η ψυχική κατάσταση και γιατί εκφράζεται ο άνθρωπος μ' αυτόν τρόπο. Και σε τελευταία ανάλυση πληροφορούμαστε πως ο άνθρωπος βρίσκεται μπροστά και μέσα σε μια κατάσταση που τον συντρίβει. Κι αυτό είναι η αιτία για την οποία και η λειτουργία της συνείδησής του δεν είναι «φυσιολογική» και η επικοινωνιακή

του πράξη λειψή, ασταθής και ατελής.

Υπάρχει βέβαια και μια άλλη πλευρά του stress, η οποία δεν θα μας απασχολήσει εδώ, γιατί για μας το πρόβλημα μένει στο επίπεδο της επικοινωνιακής ικανότητας και δυνατότητας. Η άλλη αυτή πλευρά σχετίζεται με τη συντήρηση της λειτουργικής κατάστασης του οργανισμού. Το stress σε κάποιο βαθμό έντασης κρατάει τη συνείδηση και κατά συνέπεια το βιολογικό οργανισμό σε εγρήγορση. Η προσπάθεια να διατηρηθεί μια συνεχής επαφή με το περιβάλλον, ενισχύει τις βιολογικές λειτουργίες και την ισορροπία της βιολογικής του κατάστασης σαν συνέπεια της ανταπόκρισης με το περιβάλλον. Και ποτέ δεν πρέπει να διαφεύγει της προσοχής μας ότι αυτό που ονομάζουμε ανθρώπινη οντότητα (συνείδηση) δεν είναι παρά η συνισταμένη φυσικών σχέσεων και κοινωνικών παραμέτρων. Αυτό όμως είναι μια άλλη πλευρά του θέματος που σχετίζεται με την οργάνωση της παιδαγωγικής διαδικασίας, η οποία σχετίζεται με το πρόβλημα της θεραπείας του λειτουργικού αναλφαβητισμού

Μπορούμε λοιπόν να θεωρήσουμε το στρες ως ένα από τους ενόχους του λειτουργικού αναλφαβητισμού.

4.- Από την πιο πάνω προσέγγιση του προβλήματος είμαστε υποχρεωμένοι να δεχτούμε την ενοχή και των τριών παραγόντων στην καλλιέργεια και την εμφάνιση του λειτουργικού αναλφαβητισμού. Το πρόβλημα τώρα είναι να δούμε ποια είναι η συγκεκριμένη ευθύνη του κάθε ενόχου.

Ας επιχειρήσουμε να σταθμίσουμε το χαρακτήρα του καθενός από τους τρεις ενόχους. Πρώτο αναλύσαμε τη στρεβλή κατάσταση λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, δεύτερο την κοινωνική διγλωσσία του συστήματος και τρίτο το στρες της κοινωνικής μας ζωής. Οι παράγοντες αυτοί δεν έχουν την ίδια σημασία, γιατί δεν έχουν την ίδια φύση. Ξεκινήσαμε από την κακή κατάσταση του σχολείου, γιατί η λέξη αναλφαβητισμός έχει σημείο αναφοράς το σχολείο και την εργασία που εκεί συντελείται. Ρίξαμε το μεγαλύτερο βάρος κατά την ανάλυσή μας στην κοινωνική διγλωσσία, επειδή σχετίζεται άμεσα με τις λειτουργίες του ψυχισμού του ανθρώπου και ενισχύεται με την ξύλινη γλώσσα της προπαγάνδας του συστήματος. Δώσαμε μικρότερη έκταση στην ανάλυση του στρες ως παράγοντα του λειτουργικού αναλφαβητισμού, με την αντίληψη ότι το στρες είναι παράγωγο της κοινωνικής διγλωσσίας, απάνω στην οποία στηρίζονται ατομικά και κοινωνικά αδιέξοδα που καθιστούν τη λειτουργία της συνείδησης προβληματική και φενακισμένη.

Κατά τη γνώμη μας το βασικό αίτιο του λειτουργικού αναλφαβητισμού πρέπει να αναζητηθεί σε κοινωνικούς παράγοντες. Καθρεφτίζει τη σύγχυση της συνείδησης του κοινωνικού ανθρώπου μπροστά στα αδιέξοδα που δημιουργεί η κρίση του συστήματος. Μέσα από τις αντιφάσεις και την ένταση των αντιθέσεων του σημερινού κόσμου η συνείδηση του ανθρώπου δεν μπορεί να κατασκευάσει ενιαίο, οργανικά συγκροτημένο σύστημα ιδεών που να ανταποκρίνεται στις κοινωνικές και τις υπαρξιακές του ανάγκες, αδυνατεί να συλλάβει την ενότητα του κόσμου μέσα από την ενότητα της φυσικής και της κοινωνικής ζωής. Μετεωρίζεται ανάμεσα στην προσωπική του εμπειρία και στις κατασκευές του συστήματος (στερεότυπα, απαγορεύσεις κτλ). Ο ρόλος του σχολείου τώρα, εκτός από τη θετική του πλευρά στην ανάπτυξη της κοινωνικής ομάδας, στο σημείο αυτό είναι διπλός, είναι και αρνητικός. Από τη μια μεριά, ως θεσμός του συστήματος το υπηρετεί σκόπιμα και συνειδητά, και από την άλλη, καλλιεργώντας όσα στοιχεία είναι αναγκαία στο να διαμορφώσουν τον άνθρωπο σε αυτόνομη προσωπικότητα, τα προσαρμόζει στα μέτρα του συστήματος, περνώντας του μόνο όσα στοιχεία θεωρούνται αναγκαία γι' αυτό το σκοπό.

Η διαδικασία αυτή βέβαια είναι αναποτελεσματική στο μέτρο που αντιστρατεύεται την αντικειμενική πραγματικότητα. Γιατί η ζωή είναι ισχυρότερη από τα λογικά σχήματα της καπιταλιστικής αυθαιρεσίας και την προσπάθεια της να ακινητοποιήσει την εξέλιξη του κόσμου. Το σχολείο εκ προοιμίου, εξ αιτίας της θέσης του, δε βοηθάει στην ελεύθερη ανάπτυξη της προσωπικότητας. Απλά με τη χρησιμοποίηση κάποιων υλικών προσπαθεί να καλλιεργήσει ανθρώπους που να έχουν αφομοιωθεί με τις ανάγκες της λειτουργίας του συστήματος.

Η άλλη αρνητική πλευρά είναι η ίδια κατάσταση του σχολείου. Αλλού μεθοδευμένα και σκόπιμα κι αλλού σαν αποτέλεσμα των λειτουργικών της ανωμαλιών και ελλείψεων, που σχετίζονται με τη μεταχείριση της εκπαίδευσης από το ίδιο το σύστημα, δημιουργεί τις προϋποθέσεις και τις συνθήκες της ανάπτυξης και διατήρησης του λειτουργικού αναλφαβητισμού.

Ο ρόλος τώρα του στρες ποιος είναι; Εφόσον δεχόμαστε πως είναι ψυχικό και κοινωνικό φαινόμενο, παράγωγο της κοινωνικής διγλωσσίας, αυτό παίζει ρόλο γέφυρας, ανάμεσα στις παράγωγες αιτίες και τη συγκεκριμένη συμπεριφορά του ατόμου, αντιπροσωπεύει και εκφράζει το αδιέξοδο, που με τη σειρά του εντείνει, επειδή μπλοκάρει τους διαύλους επικοινωνίας και εκτόνωσης.

5.- Η πρώτη αυτή προσέγγιση του προβλήματος «λειτουργικός αναλφαβητισμός» δεν εξαντλεί το αντικείμενο. Απλά οριοθετεί το χώρο και τις αιτίες και προπαντός επισημαίνει ότι το πρόβλημα λειτουργικός αναλφαβητισμός δεν είναι το αποτέλεσμα μόνο μιας σχολικής αδυναμίας. Δεν προκαλείται επειδή το σχολείο δεν κάνει κάτι με καλό τρόπο, που αν το διορθώσεις, θα διορθωθεί και η κατάσταση. Μπορεί ο γενικός αναλφαβητισμός να είναι μια έλλειψη, που προκλήθηκε από την απουσία, σε κάποια ηλικία, καλλιέργειας της

γραφής και της ανάγνωσης κάτι που ενδεχομένως μπορεί να αναπληρωθεί. Μ' όλο που κι εδώ η αναπλήρωση, αν η γνώση δεν καλλιεργήθηκε στην ώρα της, αλλά και για άλλους λόγους, δεν μπορεί να έχει την πληρότητα της κατάστασης που δημιουργείται στην κατάλληλη ώρα. Με το λειτουργικό όμως αναλφαβητισμό δεν έχουμε κατάσταση που γεννήθηκε από έλλειψη, αλλά από παρέμβαση συγκεκριμένων πράξεων ή παραλείψεων, απόρροια σκόπιμων ή τυχαίων περιστατικών που εμποδίζονται σε συμπεριφορά που δεν ευνοεί την ομαλή λειτουργία της συνείδησης του κοινωνικού ανθρώπου. Και είναι κάτι που δεν αλλάζει με την αλλαγή των όρων μόνο της λειτουργίας του σχολείου. Η αλλαγή των όρων λειτουργίας του σχολείου προς το καλύτερο οπωσδήποτε συμβάλλει στον περιορισμό του λειτουργικού αναλφαβητισμού. Όταν ο άνθρωπος μέσα στο σχολείο με τις γνώσεις αποκτάει συνείδηση της ενότητας του κόσμου μέσα από την ενότητα της φύσης και της κοινωνίας, όταν αποκτάει εμπιστοσύνη στη δύναμη του λογικού του, σε πείσμα όλων των προσπαθειών που καταβάλλονται για να κλονίσουν αυτή την εμπιστοσύνη του ανθρώπου σ' αυτό, όταν με την οργάνωση της ζωής του μέσα στο σχολείο αποχτάει κοινωνική συνείδηση και αναπτύσσει το συναίσθημα της αγάπης, της συντροφικότητας και της κοινωνικής ανιδιοτέλειας, όταν μαθαίνει να συνεργάζεται, τότε είναι πιο εύκολος ο αγώνας γενικότερα μέσα στην κοινωνική ζωή, όπου τα συμφέροντα διαπλέκονται και συμπαρασύρουν το άτομο στη δίνη που δημιουργεί ο αυταρχισμός του συστήματος. Τότε και το στρες δεν παίρνει τις επικίνδυνες διαστάσεις, δεν γίνεται πράξη άμυνας, αλλά μετατρέπεται σε βουλητική ενέργεια που αποκτάει σκοπούς και στόχους.

Δεν ξέρω αν οι επιστήμονες που κάμανε αυτή τη διάκριση ανάμεσα στο γενικό και το λειτουργικό αναλφαβητισμό είχαν συνειδητοποιήσει τη διάσταση του προβλήματος που άνοιγαν. Υποθέτω, ναι. Εμείς όμως που δεχτήκαμε τον όρο με κάποια έκπληξη και μαζί με μια περιέργεια καλοπροαίρετη, βρήκαμε στον ορισμό την επιβεβαίωση μιας παρατήρησής μας, δηλαδή πως **δεν αρκεί ούτε το καλό σχολείο ούτε και η επιμέλεια των μαθητών και των εκπαιδευτικών, για να έχουμε εξασφαλισμένη την επιτυχία της μόρφωσης, δηλαδή να αξιοποιούν οι άνθρωποι σε ατομική και κοινωνική βάση τις ικανότητές τους. Γιατί το πρόβλημα δεν ήταν θέμα άγνοιας, το αποτέλεσμα είναι τελικά στάση ζωής.** Και συνεπώς άλλη πρέπει να είναι η αντιμετώπισή του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΒΕΡΓΙΔΗ Κ. ΔΗΜ. Υποεκπαίδευση. Κοινωνικές πολιτικές και πολιτισμικές επιπτώσεις, Ύψιλον/ βιβλία, ΑΘΗΝΑ 1995

ΒΕΡΓΙΔΗ Κ.ΔΗΜ Συμπεράσματα και προτάσεις της πέμπτης ομάδας εργασίας. στα πρακτικά του Πανελλήνιου Συνεδρίου για το παγκόσμιο έτος του Αλφαβητισμού του ΟΗΕ 1990. Εκδ. ΥΠΕΠΘ 1992 .

Δ. ΒΕΡΓΙΔΗ- Θ. ΚΑΡΑΛΗ: Οι μελλοντικοί στόχοι και πολιτικές της εκπαίδευσης των ενηλίκων στην Ευρώπη του 1995, Εθνική Εργασία της Ευρωπαϊκής Δελφικής έρευνας του Πανεπιστημίου των Πατρών.

ΓΕΡΟΥ ΘΕΟΦΡΑΣΤΟΣ: Σημεία για μια απόπειρα οριοθέτησης του λειτουργικού αναλφαβητισμού. Στο «Αναλφαβητισμός και διδασκαλία της μητρικής γλώσσας» (Πανελλήνιο Συνέδριο) ΥΠΕΠΘ 1992

ΖΑΦΡΑΝΑ ΜΑΡΙΑ: Older people and literacy in Greece. Εισήγηση στο σεμινάριο του Angers 1996

ΛΙΟΥΜΠΟΦΣΚΗ Ι.Β. Δυσκαταλεξία Μεγάλη Σοβιετική Εγκυκλοπαίδεια, τόμος 9, σ.σ. .688-689

OLESEN SALLING HENNING Adult education and everyday life του Institute of educational resherch media studies and theory of science. χ.χ.

ΟΜΑΔΙΚΟ Ακαδημίας Επιστημών της ΕΣΣΔ: ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ τα Α+Β Μόσχα 1956 Ελλην. μεταφρ. Β.Καρπίτση

ΣΟΥΜΕΛΗ Κ. Ο αναλφαβητισμός στις χώρες της ΕΟΚ, Εκδ. Ακαδημίας Αθηνών, Αθήνα 1993

ΦΙΛΙΑ Β. Στοιχεία κοινωνιολογίας, Εκδ. ΟΕΔΒ Αθήνα 1985

*
— Ο Έγγραφο Μαρτίου είναι εθνική διαδικασία, υπόκειται στο Τμήμα Εκπαιδευτικών Προβλημάτων του ΚΜΕ.