

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΜΗΤΡΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Βασιλική Δενδρινού

Μητρική γλώσσα θα μπορούσαμε να πούμε πως είναι η γλωσσική μορφή με την οποία έρχεται σε επαφή το παιδί μετά τη γέννησή του και την οποία μαθαίνει φυσικά και αβίαστα με την έκθεσή του στο γλωσσικό περιβάλλον (βλ. *Απόκτηση της γλώσσας*). Μητρική όμως αποκαλούμε συνήθως και την κοινή καθομιλουμένη· τη γλώσσα, δηλαδή, που χρησιμοποιούμε σε περιστάσεις του ευρύτερου κοινωνικού χώρου στον οποίο ζούμε, είτε αυτές απαιτούν τη χρήση επίσημου, λόγιου ή τυπικού λόγου είτε απαιτούν τη χρήση ενός πιο προσωπικού, καθημερινού λόγου. Και αυτή τη γλωσσική μορφή τη μαθαίνουμε συνήθως εκτός σχολείου, πράγμα που σημαίνει ότι η επάρκεια των γνώσεών μας εξαρτάται, σε σημαντικό βαθμό, από τις ευκαιρίες που μας προσφέρει το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο αναπτυσσόμαστε. Στα πλαίσια του σχολικού προγράμματος, από την άλλη μεριά, συχνά διδασκόμαστε την τυποποιημένη επίσημη γλώσσα (βλ. *Γλώσσα και τυποποίηση*), η οποία μπορεί να διαφέρει αρκετά από τη γλώσσα της ιδιωτικής αλλά και της δημόσιας ζωής μας. Αυτό βέβαια εξαρτάται από τη σχολική γλωσσική πολιτική και το σχολικό γλωσσικό πρόγραμμα.

Οι επιλογές σχετικά με τη γλωσσική αγωγή των μαθητών/τριών είναι αποτέλεσμα των γλωσσικών και εκπαιδευτικών ρυθμίσεων της πολιτείας, οι οποίες σχετίζονται με απόψεις για τη φύση της γλώσσας, τη χρήση της και τον κοινωνικό της ρόλο· απόψεις οι οποίες είναι ιδεολογικά προσδιορισμένες. Για τον λόγο αυτό, η επιστημονική ενασχόληση με το καίριο ζήτημα της γλωσσικής εκπαίδευσης στις σημερινές ποικιλόμορφες κοινωνίες αναδεικνύει την ανάγκη για νέους τύπους εκπαιδευτικού γλωσσικού προγραμματισμού, μετά από γόνιμο προβληματισμό σχετικά με τη γλώσσα ως αντικείμενο μελέτης αλλά και ως μέσο πρόσβασης στη σχολική και εξωσχολική γνώση. Επιτακτική επίσης προβάλλει η ανάγκη να προσδιοριστούν οι τρόποι εκμάθησής της, αφού πρώτα καθοριστούν οι κοινωνικοί στόχοι τους οποίους θα εξυπηρετήσει η γλωσσική αγωγή.

Στον τόπο μας, έγινε μια σημαντική στροφή στην πορεία της γλωσσικής εκπαίδευσης με τη νομοθετική ρύθμιση του 1976, με την οποία δόθηκε λύση στο κοινωνικό πρόβλημα της διγλωσσίας (βλ. *Διγλωσσία, Γλωσσικό ζήτημα και Η νεοελληνική γλώσσα μετά τη διγλωσσία*). Το αποτέλεσμα αυτής της ρύθμισης ήταν η γλώσσα του σχολείου να μην παρεκκλίνει, στον βαθμό που παρέκκλιε πριν, από τη γλώσσα που τα μέλη της κοινωνίας μας χρησιμοποιούν στην καθημερινή τους ζωή. Μέχρι σήμερα, όμως, εξακολουθεί ο σαφής αποκλεισμός των γεωγραφικών και των κοινωνικών διαλέκτων της εθνικής μας γλώσσας από το ελληνικό σχολείο, γεγονός το οποίο δεν είναι αποκλειστικά ελληνικό φαινόμενο. Η διδασκαλία της κοινής νεοελληνικής γλώσσας στα σχολεία όλης της επικράτειας καθορίζεται από λεπτομερή αναλυτικά προγράμματα, ο σχεδιασμός των οποίων εξυπηρετεί την επιβολή μιας σπάντα κοινής [1] (Ιορδανίδου 1996) και την περιθωριοποίηση των τοπικών γλωσσικών ιδιαιτεροτήτων και αναγκών. Τα τελευταία όμως χρόνια έχει αρχίσει να λαμβάνεται υπόψη η κοινωνική διάσταση της γλώσσας και να επιδιώκεται η

ανάπτυξη των επικοινωνιακών ικανοτήτων που είναι απαραίτητες για την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού και προφορικού κοινωνικού (και όχι απλώς σχολικού) λόγου, όπως αυτός λεκτικοποιείται σε διαφόρων τύπων κείμενα.

Η κοινωνική θεώρηση της γλώσσας αποτελεί τη βάση στην οποία στηρίζονται τα νέα προγράμματα για τη γλωσσική αγωγή στο δημοτικό σχολείο, το γυμνάσιο και το λύκειο, αφού η γλώσσα αντιμετωπίζεται σε αυτά ως κοινωνικό και επικοινωνιακό προϊόν, ως κοινωνική ενέργεια και αλληλενέργεια. Στόχος της διδασκαλίας είναι πλέον να κατανοήσουν οι μαθητές/τριες τις επικοινωνιακές λειτουργίες της γλώσσας και να αναπτύξουν τις απαραίτητες δεξιότητες για την επίτευξη διαφορετικών επικοινωνιακών στόχων.

Πώς ορίζονται όμως οι επικοινωνιακοί στόχοι των μελών μιας κοινωνίας και πώς προσδιορίζονται οι δεξιότητες που πρέπει να αναπτυχθούν; Το δύσκολο αυτό ερώτημα, το οποίο συνήθως απαντάται μετά από συστηματική έρευνα ώστε να εντοπιστούν και να αναλυθούν οι επικοινωνιακές ανάγκες και οι τρόποι αντιμετώπισής τους σε χώρους επαγγελματικούς και μη, θα μπορούσε κανείς να το θέσει και διαφορετικά: Ποιες είναι οι μορφές «γραμματισμού» που πρέπει να αναπτύξουν τα μέλη μιας κοινωνίας για να λειτουργήσουν αποτελεσματικά ως ενεργοί πολίτες του τόπου τους στο άμεσο και το απώτερο μέλλον; Στην περίπτωση που θέσουμε το ερώτημα με τον τρόπο αυτό, θα πρέπει να προσδιορίσουμε τι σημαίνει να λειτουργεί κανείς «αποτελεσματικά» σε μια κοινωνία ως «ενεργός/ή» πολίτης, πράγμα καθόλου απλό στις σημερινές πολυφωνικές κοινωνίες όπου υπάρχει καταιγισμός πληροφοριών και ποικιλία μέσων για την πρόσβαση σε αυτές.

Η διεθνής έρευνα για τη διδασκαλία της γλώσσας θεωρεί ως κεντρική την έννοια του γραμματισμού. Ο όρος *γραμματισμός* είναι σχετικά νέος στο ελληνικό λεξιλόγιο και αποτελεί μετάφραση μιας έννοιας που στην αγγλική γλώσσα αποδίδεται ως *literacy* (βλ. *Πολυγραμματισμοί*). Σε κάποιο βαθμό ο όρος αυτός είναι συγκρίσιμος με τον όρο *αλφαριθμητισμός* που χρησιμοποιούνταν παλαιότερα και προσδιόριζε τον στόχο της γλωσσικής διδασκαλίας στη βασική εκπαίδευση. Με την εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής οι πολίτες δεν ήταν πλέον αναλφάβητοι. Σήμερα, στις μεταβιομηχανικές και τεχνολογικά ανεπτυγμένες κοινωνίες μας, το επίπεδο του αλφαριθμητισμού ή, πιο σωστά, το επίπεδο γραμματισμού των πολιτών συνδέεται άμεσα με τις ικανότητές τους να καλύψουν τις επιτακτικές ανάγκες για κατανόηση, παραγωγή, ερμηνεία και κριτική αντιμετώπιση διαφόρων τύπων λόγου και κειμενικών ειδών. Οι ανάγκες αυτές, που μεταβάλλονται με γοργούς ρυθμούς, αποτελούν αντικείμενο έρευνας στα πλαίσια ενός ευρύτερου επιστημονικού χώρου, για τον οποίο στην ελληνική γλώσσα χρησιμοποιούμε τον μη δόκιμο ακόμη όρο *εκπαίδευση γραμματισμού* αποδίδοντας μια έννοια που στην αγγλική γλώσσα φέρεται ως *literacy education*. Η εκπαίδευση γραμματισμού επιδιώκει την υλοποίηση μιας γλωσσικής αγωγής που μπορεί να καλύψει τις προαναφερθείσες κοινωνικές ανάγκες (Baynham 1995· Cashdan 1986· Cook-Gumperz 1986· Hasan & Williams 1996· Hoggart 1992). Εμφανίζονται όμως δύο τάσεις προσέγγισης των αναγκών, οι οποίες βασίζονται σε διακριτές απόψεις. Η πρώτη άποψη συνθέτει το τοπίο του «*λειτουργικού γραμματισμού*», [2] όπου η έννοια του γραμματισμού οριοθετείται από τις επικοινωνιακές ανάγκες των μελών μιας κοινωνίας. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα σχεδιάζονται αφού ληφθούν υπόψη οι κρατούσες συνθήκες επικοινωνίας, βάσει

των οποίων προσδιορίζεται η ύλη και οι επικοινωνιακές δεξιότητες που θα πρέπει να αναπτύξουν οι εκπαιδευόμενοι/ες. Η δεύτερη άποψη οριοθετεί το πεδίο του «κριτικού γραμματισμού», [3] που στοχεύει αφενός στην **κοινωνική ενδυνάμωση** [4] όλων των εκπαιδευομένων – συμπεριλαμβανομένων και των μειονεκτούντων κοινωνικών ομάδων– και αφετέρου στην ανάπτυξη κριτικής στάσης απέναντι στις κρατούσες συνθήκες επικοινωνίας. Στο πλαίσιο των προγραμμάτων του κριτικού γραμματισμού επιδιώκεται η ανάπτυξη της **«κριτικής γλωσσικής επίγνωσης»** [5] (βλ. *Γλωσσική επίγνωση*), με στόχο αφενός την ανάπτυξη της ικανότητας να κατανοούν οι εκπαιδευόμενοι/ες τους τρόπους με τους οποίους η γλώσσα εγγράφει κοινωνικές πρακτικές, τις οποίες τα μέλη μιας κοινωνίας έχουν τη δυνατότητα να διαφοροποιήσουν μέσω μιας εναλλακτικής χρήσης της γλώσσας.

Η κοινωνική ενδυνάμωση μαθητών/τριών είναι επίσης ανάμεσα στις βασικές επιδιώξεις μιας νέας προσέγγισης για τη γλωσσική αγωγή που έχει ως κεντρικό άξονα την έννοια των Πολυγλωσσισμών, μια έννοια που στην αγγλική γλώσσα αναφέρεται ως *multiliteracies* (βλ. *Πολυγλωσσισμοί*). Με την προσέγγιση αυτή επιδιώκεται, μεταξύ άλλων, η ανάπτυξη δεξιοτήτων που απαιτεί η **ενασχόληση με διαφορετικά κειμενικά είδη**, [6] τα οποία παρουσιάζουν **πολυτροπικότητα**. [7]

Από τη στιγμή που ένας βασικός σκοπός της γλωσσικής αγωγής είναι η ανάπτυξη του κοινωνικού γραμματισμού –λειτουργικού, κριτικού ή και των δύο–, αναπόφευκτα η προσοχή επικεντρώνεται στη γλώσσα ως κοινωνική πράξη. Ιδιαίτερο μάλιστα ενδιαφέρον παρουσιάζει η αντιμετώπιση του γραμματισμού από την οπτική της γλωσσικής θεωρίας της μάθησης, σε αντιπαράθεση με γνωστικές ή ψυχολογικές θεωρίες μάθησης (Baynham 1995· Christie 1989· 1999· Halliday 1996· Hasan & Williams 1996· Street 1993). Με βάση αυτή την οπτική, έχουν γίνει σημαντικές προτάσεις για τρόπους γλωσσικής εκπαίδευσης στο σχολείο μέσω των μαθημάτων του συνόλου του σχολικού προγράμματος και όχι μόνο μέσω του μαθήματος του οποίου το αντικείμενο μελέτης είναι η γλώσσα (π.χ. Corson 1988· 1990· Macken-Horarik 1988). Οι παιδαγωγικές πρακτικές στα πλαίσια αυτής της πρότασης –γνωστή στην αγγλική γλώσσα ως **language across the curriculum**– [8] είναι αποτέλεσμα της μεταστροφής της προσοχής από τη γλώσσα ως αντικείμενο γνώσης στη γλώσσα ως μέσο για την κατάκτηση της γνώσης.

Αρκετές από τις πιο πάνω προσεγγίσεις, μεταξύ των οποίων και η ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα προσέγγιση που στηρίζεται στη θεωρία των κειμενικών ειδών, έχουν κοινή αναφορά **στις θέσεις του M. A. K. Halliday για τη γλώσσα**. [9] Κατανοώντας τις θεωρητικές απόψεις του σημαντικού αυτού γλωσσολόγου, μπορεί κανείς να δει τον τρόπο με τον οποίο είναι δυνατόν να διαγραφεί η συστηματική σχέση μεταξύ κειμένου, γλωσσικού συστήματος και κοινωνικής περίπτωσης, εάν και εφόσον την περίπτωση την ερμηνεύσουμε όχι ως υλικό περιβάλλον αλλά ως σημειακό οικοδόμημα που χτίζεται με κοινωνικές έννοιες οι οποίες αναπτύσσονται παράλληλα με τις κοινωνικές πρακτικές.

Η εκπαίδευση, η οποία επιδιώκει τη γλωσσική αγωγή των μαθητών/τριών ώστε να χειρίζονται κοινωνικές έννοιες και κείμενα μέσα από το σύνολο του σχολικού προγράμματος, στοχεύει στην αντιμετώπιση της κοινωνικής ανισότητας εντός και εκτός σχολείου. Απευθύνεται και λαμβάνει

υπόψη τόσο τους/τις μαθητές/τριες που έρχονται στο σχολείο με «περιορισμένο» γλωσσικό κώδικα όσο και εκείνους/νες που χειρίζονται ήδη έναν «επεξεργασμένο» γλωσσικό κώδικα, [10] όπως αυτός που απαιτείται από τη σχολική εκπαίδευση (Bernstein 1990· 1991). Αντικείμενο μελέτης στο σχολείο στην περίπτωση αυτή είναι τα κειμενικά είδη και οι τύποι λόγου που πρέπει να μάθουν να χειρίζονται οι μαθητές/τριες για να ανταποκριθούν σε διάφορων μορφών κοινωνικές απαιτήσεις. Στα πλαίσια αυτά ενδιαφέρει η γλώσσα και οι επικοινωνιακές δεξιότητες που έχουν ήδη αναπτύξει οι μαθητές/τριες, αλλά τελικός στόχος είναι η ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων που θα επηρεάσουν μακροπρόθεσμα τη συμμετοχή του ατόμου στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο και μεσοπρόθεσμα την επιτυχία του στο σχολείο, η οποία εξαρτάται απόλυτα από την ικανότητά του να παρουσιάζει (γραπτά ή προφορικά) με τον πιο κατάλληλο τρόπο τις γνώσεις που σταδιακά αποκτά με τα διάφορα μαθήματα στο σχολείο. Μάλιστα, το σκεπτικό για γλωσσική εκπαίδευση μέσα από το σύνολο του σχολικού προγράμματος στηρίζεται στη θέση ότι θα πρέπει να εκμεταλλευόμαστε τη γλώσσα που χειρίζονται ήδη οι μαθητές και ειδικότερα το γραπτό και προφορικό λόγο που παράγουν δημιουργικά σε προσωπικές, ανεπίσημες περιστάσεις επικοινωνίας.

Βιβλιογραφία

- BARTHES, R. 1977. *Image-Music-Text*. Λονδίνο: Fontana.
- BAYNHAM, M. 1995. *Literacy Practices. Investigating Literacy in Social Contexts*. Λονδίνο & Νέα Υόρκη: Longman.
- BHATIA, V. K. 1993. *Analysing Genre. Language Use in Professional Settings*. Λονδίνο & Νέα Υόρκη: Longman.
- BERNSTEIN, B. 1990. *The Structuring of Pedagogic Discourse*. 6ος τόμ. *Class, Codes and Control*. Λονδίνο: Routledge.
- BERNSTEIN, B. 1991. *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*. Εισαγωγή, μετάφραση, σημειώσεις Ι. Σολομών. 2η έκδ. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- BOURDIEU, P. 1991. *Language and Symbolic Power*. Κέμπριτζ, Μασσ.: Harvard University Press.
- CASAR, P. 1991. The role of language in teaching maths. *Good Practice in Australian Adult Literacy and Basic Education* 11:1-5.
- CHRISTIE, F. 1989α. *Language Education*. Οξφόρδη: Oxford University Press.
- CHRISTIE, F. 1989β. Genres in writing. Στο *Writing in Schools: Study Guide*, επιμ. F. Christie. Γκίλονγκ, Βικτώρια: Deakin University Press.
- CHRISTIE, F. 1990. The changing face of literacy. Στο *Literacy for a Changing World*, επιμ. F. Christie. Μελβούρνη: ACER.
- CHRISTIE, F. επιμ. 1999. *Pedagogy and the Shaping of Consciousness. Linguistic and Social Processes*. Λονδίνο & Νέα Υόρκη: Cassell.
- COPE, B. & M. KALANTZIS. 1990. Literacy in the social sciences. Στο *Literacy for a Changing World*, επιμ. F. Christie. Μελβούρνη: ACER.
- COOK-GUMPERZ, J., επιμ. 1986. *The Social Construction of Literacy*. Κέμπριτζ: Cambridge University Press.

- CORSON, D. 1988. *Oral Language Across the Curriculum*. Κλίβεντον & Φιλαδέλφεια: Multilingual Matters.
- CORSON, D. 1990. *Language Policy Across the Curriculum*. Κλίβεντον & Φιλαδέλφεια: Multilingual Matters.
- FAIRCLOUGH, N., επιμ. 1992. *Critical Language Awareness*. Λονδίνο & Νέα Υόρκη: Longman.
- FREIRE, P. 1985. *The Politics of Education*. Λονδίνο: Macmillan.
- HALLIDAY, M. A. K. 1973. *Towards a Sociological Semantics. Explorations in the Functions of Language*. Λονδίνο, Νέα Υόρκη, Μελβούρνη, Όκλαντ: Edward Arnold.
- HALLIDAY, M. A. K. 1975. *Learning How to Mean. Explorations in the Development of Language*. Λονδίνο, Νέα Υόρκη, Μελβούρνη, Όκλαντ: Edward Arnold.
- HALLIDAY, M. A. K. 1978. *Language as a Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning*. Λονδίνο, Νέα Υόρκη, Μελβούρνη, Όκλαντ: Edward Arnold.
- HALLIDAY, M. A. K. 1993. *Language in a Changing World*. Applied linguistics Association of Australia. Occasional Paper No. 13.
- HALLIDAY, M. A. K. 1996. Literacy and linguistics: a functional perspective. Στο *Literacy in Society*, επιμ. R. Hasan & G. Williams. Λονδίνο & Νέα Υόρκη: Longman.
- HALLIDAY, M. A. K. & J. R. MARTIN. 1993. *Writing Science. Literacy and Discursive Power*. Λονδίνο & Ουάσιγκτον, D.C.: The Falmer Press.
- HASAN, R. 1989. Semantic Variation and Sociolinguistics. *Australian Journal of Linguistics* 9(2): 221-276.
- HASAN, R. & C. CLORAN. 1990. A sociolinguistic interpretation of everyday talk between mothers and children. Στο *Learning, Keeping and Using Language*, επιμ. M. A. K. Halliday, J. Gibbon & H. Nicholas, 1ος τόμ. Άμστερνταμ: Benjamins.
- HASAN, R. & G. WILLIAMS, επιμ. 1996. *Literacy in Society*. Λονδίνο & Νέα Υόρκη: Longman.
- HOGGART, R. 1992. *The Uses of Literacy: Aspects of Working Class Life*. Χάρμοντγουέρθ: Penguin.
- JANKS, H. & R. IVANIC. 1992. Critical language awareness and emancipatory discourse. Στο FAIRCLOUGH 1992.
- ΙΟΡΔΑΝΙΔΟΥ, Α. 1996. Standard κοινή νεοελληνική: απόπειρα καθορισμού. Στο «Ισχυρές» και «ασθενείς» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού (Πρακτικά Ημερίδας, Απρίλιος 1996, Θεσσαλονίκη). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- KRESS, G. 1976. *Halliday: System and Function in Language*. Οξφόρδη: Oxford University Press.
- KRESS, G. & T. VAN LEEUWEN. 1996. *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. Λονδίνο & Νέα Υόρκη. Routledge.
- LEMKE, J. 1988. Genres, semantics and classroom education. *Linguistics and Education* 1(1): 81-100.
- LEMKE, J. 1990. *Talking Science. Language, Learning and Values*. Νόργουντ, Νιου Τζέρσεϊ: Ablex.
- MACKEN-HORARIK, M. 1996. Literacy and learning across the curriculum. Στο HASAN & WILLIAMS 1996.

- OXENHAM, J. 1980. *Literacy: Reading, Writing and Social Organisation*. Λονδίνο: Routledge & Kegan Paul.
- PAINTER, C. & J. R. MARTIN, επιμ. 1986. *Writing to Mean. Teaching Genres Across the Curriculum*. Applied Linguistics Association of Australia. Occasional Papers 9.
- STREET, B., επιμ. 1993. *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Κέμπριτζ: Cambridge University Press.
- SWALES, J. M. 1990. *Genre Analysis - English in Academic and Research Settings*. Κέμπριτζ: Cambridge University Press.
- TOLLEFSON, J. W. 1991. *Planning Language, Planning Inequality*. Λονδίνο & Νέα Υόρκη: Longman.

[1] **Ο ρόλος του κράτους στην τυποποίηση της γλώσσας**

Η γλωσσική πολιτική και ο γλωσσικός σχεδιασμός στην εκπαίδευση, που στοχεύει στην επιβολή μιας μοναδικής, πρότυπης γλώσσας, συνδέεται με την αντίληψη του εθνικού κράτους, που διατηρεί για τον εαυτό του το αδιαμφισβήτητο δικαίωμα να εμπλέκεται στο ζήτημα των γλωσσικών δικαιωμάτων και να καθορίζει ποια θα είναι η επίσημη γλώσσα (πρβ. Tollefson 1991). Ο Bourdieu (1991, 45) αντεπιχειρηματολογεί λέγοντας ότι οι συνθήκες για την κατασκευή μιας ενοποιημένης γλωσσικής αγοράς, που κυριαρχείται από την επίσημη γλώσσα, δημιουργούνται κατά τη διαδικασία του σχηματισμού του κράτους. Αυτή η γλώσσα –που χρησιμοποιείται σε επίσημες περιστάσεις και σε επίσημους χώρους (δημόσια διοίκηση, μέσα ενημέρωσης, πολιτικά και εκπαιδευτικά ιδρύματα) και η οποία διδάσκεται στα σχολεία– γίνεται η θεωρητική νόρμα με βάση την οποία μετρούνται θεωρητικά όλες οι γλωσσικές πρακτικές. Προκειμένου να επιβληθεί ένα προϊόν ως το μόνο νομιμοποιημένο, λέει ο Bourdieu (ό.π. 46), πρέπει να ενοποιηθεί η γλωσσική αγορά. Και συνεχίζει: «Η ενοποίηση σε μία και μόνο “γλωσσική κοινότητα”, που είναι προϊόν της πολιτικής κυριαρχίας, η οποία αναπαράγεται αέναα από θεσμούς ικανούς να επιβάλουν οικουμενική αναγνώριση της κυρίαρχης γλώσσας, είναι η προϋπόθεση για την εγκαθίδρυση γλωσσικής κυριαρχίας».

Μετάφραση Νίκος Γεωργίου

[2] Έχουν γίνει προσπάθειες να οριστεί η έννοια «γραμματισμός» από ακαδημαϊκά και κοινωνικά σώματα, τα οποία αγωνίζονται να χειριστούν μια πολύπλοκη έννοια η οποία αλλάζει μαζί με τις ανάγκες στις οποίες αναφέρεται. Η Unesco, ένα από τα σώματα που ταυτίζονται με αυτού του είδους τις προσπάθειες, παρέχει τον ακόλουθο ορισμό (παρατίθεται στον Oxenham 1980, 87), που επικεντρώνεται στην ιδέα της ανάπτυξης ενός λειτουργικού γραμματισμού:

Ένα άτομο είναι γραμματισμένο, όταν έχει αποκτήσει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που θα του επιτρέψουν να εμπλακεί σε όλες εκείνες τις δραστηριότητες κατά τις οποίες αποκτάται ο γραμματισμός για αποτελεσματική λειτουργία μέσα στην ομάδα και την κοινότητα του, και του

οποίου οι επιδόσεις στην ανάγνωση, τη γραφή και την αριθμητική τον καθιστούν ικανό να συνεχίσει να χρησιμοποιεί αυτές τις δεξιότητες για την πρόοδο του ίδιου και της κοινότητάς του.

Αυτές και άλλες προσπάθειες για τον ορισμό της έννοιας του γραμματισμού εξετάζονται από τον Baynham (1995, 8), ο οποίος δικαιολογημένα ανησυχεί για την παραγωγή ορισμών για κοινωνικές πρακτικές που είναι τόσο πολύπλοκες, πολύπλευρες και ιδεολογικά φορτισμένες. Τονίζει πως η λειτουργική οπτική της Unesco και μάλιστα ο ίδιος ο όρος «λειτουργικός γραμματισμός» αναδύεται ως μια ισχυρή κατασκευή για τον ορισμό του γραμματισμού με βάση τους κοινωνικούς σκοπούς του, τις απαιτήσεις που έχει από τα άτομα μια δεδομένη κοινωνία να δρουν εντός αυτής, να συμμετέχουν και να επιτυγχάνουν τους προσωπικούς τους στόχους. Ο Baynham πιστεύει πως αυτό που απουσιάζει από μια τέτοια σύλληψη του γραμματισμού είναι η διάσταση της κριτικής επίγνωσης και αυτογνωσίας που πρέπει να έχει ο γραμματισμός και η εκπαίδευση στον γραμματισμό.

Μετάφραση *Νίκος Γεωργίου*

[3] Ο Baynham (1995, 9) υποστηρίζει πως ο γραμματισμός δεν θα πρέπει να κατανοείται ως ένα δεδομένο που ανάγεται σε ένα σύνολο διακριτών δεξιοτήτων. Από αυτή την άποψη προκύπτει ότι μια παιδαγωγική γραμματισμού δεν μπορεί να χειρίζεται το αντικείμενό της ως δεδομένο· πρέπει να προβληματιστεί πάνω σε αυτό, αναπτύσσοντας τη διάσταση της κριτικής σκέψης. Συνεχίζει αναφέροντας έναν ορισμό για τον γραμματισμό, όπως διατυπώθηκε από την Επιτροπή της Αυστραλίας για τον Γραμματισμό των Ενηλίκων και ο οποίος επιχειρεί να συμπεριλάβει τόσο λειτουργικά όσο και κριτικά κριτήρια:

Ο γραμματισμός ενέχει την ενοποίηση της ακρόασης, της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής και της κριτικής σκέψης· ενσωματώνει τον αριθμητισμό· περιλαμβάνει την πολιτισμική γνώση που επιτρέπει σε έναν ομιλητή, συγγραφέα ή αναγνώστη να αναγνωρίζει και να χρησιμοποιεί την κατάλληλη γλώσσα σε διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις. Για μια τεχνολογικά προηγμένη κοινωνία... στόχος είναι ένας ενεργός γραμματισμός που επιτρέπει στους ανθρώπους να χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να αυξάνουν την ικανότητά τους να σκέφτονται, να δημιουργούν και να αμφισβητούν, ώστε να συμμετέχουν αποτελεσματικά στην κοινωνία.

Μετάφραση *Νίκος Γεωργίου*

[4] Οι Janks & Ivanic (1992, 305) πιστεύουν ότι η κριτική γλωσσική επίγνωση μπορεί να συνεισφέρει στη χειραφέτηση και την κοινωνική ενδυνάμωση των κοινωνικών υποκειμένων, ενώ μπορεί επίσης να οδηγήσει στη χρήση γλώσσας και λόγου που αντιστέκεται στην αποδυνάμωση

του ίδιου του ατόμου αλλά και των γύρω του. Το έργο τους επικεντρώνεται στη σημασία του να διαβάζει και να γράφει κανείς από μια θέση αποδυναμωμένη και προτείνουν τρόπους με τους οποίους ανίσχυρες ομάδες μπορούν να φροντίσουν για τα συμφέροντά τους και να διατηρήσουν την ταυτότητά τους μέσα από τη χρήση της γλώσσας.

Ο Halliday, καθώς και άλλοι γλωσσολόγοι της συστημικής λειτουργικής σχολής, έχουν επίσης ασχοληθεί με την ανάπτυξη μιας γλωσσικής εκπαίδευσης που θα μπορούσε και να είναι κοινωνικά ενδυναμωτική για τους μαθητές και να οδηγήσει στην ανακούφιση της κοινωνικής ανισότητας. Υπό αυτή την έννοια έχει νόημα η πρότασή τους για ένα αναλυτικό πρόγραμμα και μια παιδαγωγική που θα βασίζονται στα κειμενικά είδη (πρβ. Christie 1989α· Halliday & Martin 1993· Lemke 1990). *Η γλωσσική εκπαίδευση που βασίζεται στα κειμενικά είδη* [6] έχει ως στόχο, γενικά, να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να κάνουν προσιτά στους μαθητές τα διάφορα κειμενικά είδη που καθιστούν δυνατή τη συμμετοχή στις δημοκρατικές πολιτικές διαδικασίες (Halliday 1993, 46).

Μετάφραση Νίκος Γεωργίου

[5] Σύμφωνα με τον Fairclough (1992, 2), η κριτική γλωσσική επίγνωση προϋποθέτει και στηρίζεται σε αυτό που αναφέρεται ποικιλοτρόπως ως *κριτική μελέτη της γλώσσας*, *κριτική γλωσσολογία* ή *κριτική ανάλυση του λόγου* –τα οποία όλα στοχεύουν στο να επιτρέψουν στον χρήστη της γλώσσας να κατανοήσει πώς η γλώσσα κωδικοποιεί πολιτισμικά νοήματα και δομεί την κοινωνική πραγματικότητα. Υιοθετώντας μια κριτική προσέγγιση στη μελέτη της γλώσσας, τα προγράμματα γλωσσικής εκπαίδευσης στοχεύουν στο να διαμορφώσουν κοινωνικά υποκείμενα που θα ρωτούν, θα αμφισβητούν, θα ερευνούν και θα θέλουν να φωτίσουν την ίδια τη ζωή τους (πρβ. Freire 1985). Η κριτική μελέτη της γλώσσας, σύμφωνα με τον Fairclough (1992, 7), δεν είναι ένας κλάδος της γλωσσολογίας, αλλά μια οπτική για τη γλώσσα. Επιδιώκει να φέρει στο φως τον τρόπο με τον οποίο οι γλωσσικές συμβάσεις και πρακτικές επενδύονται με σχέσεις ισχύος και ιδεολογικές διαδικασίες τις οποίες οι άνθρωποι συνήθως αγνοούν. Όπως εξηγεί αναλυτικότερα ο Fairclough (ό.π., 12), η γλώσσα, στον σύγχρονο κόσμο, εμπλέκεται στις διεργασίες και τις κοινωνικές σχέσεις. Με βάση αυτό δικαιολογημένα πιστεύει ότι, από τη στιγμή που οι σχέσεις ισχύος λειτουργούν σε ένα υπόρρητο επίπεδο μέσω της γλώσσας και από τη στιγμή που οι γλωσσικές πρακτικές γίνονται όλο και περισσότερο στόχος παρεμβάσεων και ελέγχου, η κριτική γλωσσική επίγνωση είναι απαραίτητη προϋπόθεση για αποτελεσματική συμμετοχή στα κοινά και για δημοκρατική αξίωση.

Μετάφραση Νίκος Γεωργίου

[6] Η βασισμένη στα κειμενικά είδη εκπαίδευση στηρίζεται αποκλειστικά, όπως εξηγεί ο Halliday, στην άποψη ότι, για να έχεις πρόσβαση σε οποιοδήποτε είδος γνώση, πρέπει να κατέχεις τους σημειωτικούς πόρους που δομούν αυτή τη γνώση. Γι' αυτό, καταλήγει, τα αναλυτικά προγράμματα πρέπει να επανασχεδιαστούν γύρω από αυτούς τους πόρους, δηλαδή τη δόμηση

των κειμενικών ειδών, τη σημασιολογία του [συνεχούς] λόγου και τη λεξικογραμματική των επιπέδων ύφους που εμπλέκονται. Με το έργο που παράχθηκε για τα βασισμένα στα κειμενικά είδη αναλυτικά προγράμματα της Αυστραλίας συνδέεται το όνομα του J. R. Martin, ο οποίος ηγήθηκε του Προγράμματος για τα Σχολεία Μειονεκτούντων της Νέας Νότιας Ουαλίας. (Βλέπε επίσης: Bhatia 1993· Christie 1989α· Halliday & Martin 1993· Lemke 1988· Painter & Martin 1986· Swales 1990.)

Μετάφραση *Νίκος Γεωργίου*

[7] Η συνειδητοποίηση πως, στις κοινωνίες μας, η επικοινωνία δεν εμπλέκει μόνο τους λεκτικούς αλλά και άλλους σημειωτικούς τρόπους, όπως τον οπτικό, δεν είναι κάτι καινούριο· το γόνιμο έργο που έχει γίνει πάνω στην οπτική σημειωτική από σύγχρονους στοχαστές, ειδικά το έργο του Roland Barthes (1977), έχει συμβάλει στην κατανόηση αυτού του γεγονότος. Ωστόσο, αυτοί που έχουν διερευνήσει συστηματικά αυτό που οι ίδιοι ονομάζουν «γραμματική του οπτικού σχεδίου» είναι οι γλωσσολόγοι της συστημικής λειτουργικής σχολής, συγκεκριμένα ο Kress και ο van Leeuwen (1996). Επιπλέον, λέγοντας ότι η δημιουργία νοήματος στα κείμενα απαιτεί τη χρήση όχι μόνο του λεκτικού αλλά και του οπτικού τρόπου με συστηματικές μεθόδους, εννοούν ότι για την κατανόηση ενός ολόκληρου κειμένου χρειάζεται η κατανόηση μηνυμάτων που μεταφέρονται λεκτικά αλλά και οπτικά, μια που οι φωτογραφίες, τα διαγράμματα, τα γραφήματα, οι χάρτες, τα σκίτσα, η διαμόρφωση ενός κειμένου και άλλα παρεμφερή παίζουν καθοριστικό ρόλο. Το έργο αυτών των επιστημόνων και το ενδιαφέρον τους για την εκπαίδευση και τον κοινωνικό γραμματισμό έχουν ωθήσει τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν τις ιδέες αυτές στη διδασκαλία τους, καθώς και να ερευνήσουν τα διάφορα παιδαγωγικά υλικά μέσα από αυτή την οπτική. Μάλιστα, ο Kress και ο van Leeuwen έχουν επισημάνει ότι η οπτική επικοινωνία καθίσταται τόσο κρίσιμη στον χώρο της δημόσιας επικοινωνίας, ώστε αναπόφευκτα ο οπτικός γραμματισμός δεν προσελκύει απλώς την κοινωνική έγκριση, αλλά γίνεται πια θέμα επιβίωσης. Το να μάθουμε να κατανοούμε κείμενα σημαίνει στην ουσία να μάθουμε να «διαβάζουμε» λεκτικά και οπτικά μηνύματα. Αυτός πρέπει να είναι ένας βασικός στόχος του σχολικού προγράμματος στο πλαίσιο της καλλιέργειας του γραμματισμού των μαθητών.

Μετάφραση *Νίκος Γεωργίου*

[8] **Κείμενο 1:** Β. Δενδρινού. «Η γλώσσα που διατρέχει το σχολικό πρόγραμμα» (Language across the curriculum).

Ο Corson (1988) προτείνει ότι υπάρχουν τρεις βασικές αρχές στην πρόταση για τη «γλώσσα που διατρέχει το σχολικό πρόγραμμα» (Language across the curriculum): η γλώσσα αναπτύσσεται κυρίως μέσα από τη χρήση της για κάποιο σκοπό· η μάθηση συχνά ενέχει –και συμβαίνει μέσα από– την ομιλία και τη γραφή· η χρήση της γλώσσας συμβάλλει στη γνωστική και την κοινωνική ανάπτυξη. Η προσέγγιση στο σύνολό της δεν εστιάζεται στο να μαθαίνεις *για τη γλώσσα*, αλλά στο να μαθαίνεις *μέσα από τη γλώσσα*. Σε τέτοια προγράμματα δεν ενδιαφέρεται κανείς για τη

γλώσσα ως προϊόν, ούτε για την προώθηση κάποιας μεθόδου γλωσσικής αξιολόγησης. Το μέλημά του είναι η γλώσσα ως εργαλείο μάθησης· όχι η γλωσσική επίδοση. Ωστόσο, είναι σχεδόν βέβαιο πως εάν δοθεί σημασία στην ποιότητα της μάθησης μέσα από τη γλώσσα, αυτό θα έχει αντίκτυπο και στην επίδοση. Τέλος, η πρόταση για τη «γλώσσα που διατρέχει το σχολικό πρόγραμμα» δεν ενδιαφέρεται για την ενίσχυση ορισμένων μόνο υφών ή γλωσσικών ποικιλιών, καθώς αποδίδει αξία στη γλώσσα που οι μαθητές φέρνουν μαζί τους στο σχολείο και την αντιμετωπίζει ως σημείο αφετηρίας για την εκπαίδευσή τους, όχι ως κάτι που χρειάζεται αλλαγή ή εξάλειψη. Η διαμόρφωση ενός πλαισίου για ένα πρόγραμμα μιας τέτοιας γλωσσικής εκπαίδευσης σημαίνει την αναδιοργάνωση της σχολικής εκπαίδευσης και του λόγου της παιδαγωγικής, που θα οδηγήσει σε νέες επιλογές παιδαγωγικών πρακτικών. Βέβαια, δεν αρκεί η υιοθέτηση νέας πολιτικής και ο επανασχεδιασμός, αν και είναι τα πρώτα βασικά βήματα. Κανένα όμως αναλυτικό πρόγραμμα και καμιά διδακτέα ύλη, όσο καλά και αν έχει σχεδιαστεί, δεν μπορεί να εγγυηθεί την εφαρμογή του. Με άλλα λόγια, δεν μπορεί να εγγυηθεί την πραγματοποίησή του στην καθημερινή πρακτική. Κάτι τέτοιο θα απαιτούσε ειδική κατάρτιση και εκπαίδευση των δασκάλων. Οποιαδήποτε αλλαγή στο αναλυτικό πρόγραμμα ή στη διδακτέα ύλη απαιτεί μια σειρά από μέτρα για την εμπέδωσή της, συμπεριλαμβανομένης της ανάπτυξης των δασκάλων με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορούν να λειτουργήσουν σε σχέση με τους νέους στόχους. (Βλέπε επίσης: Casar-Patty 1991· Cope & Kalantzis 1990· Macken-Horarik 1996).

Μετάφραση Νίκος Γεωργίου

[9] **Κείμενο 2:** Β. Δενδρινού. Οι αντιλήψεις του M. A. K. Halliday για τη γλώσσα.

Το στοιχείο που χαρακτηρίζει το έργο του Halliday είναι η μελέτη της γλώσσας *από έξω προς τα μέσα*. Έχει δηλαδή προσπαθήσει, με συστηματικό τρόπο, να θέσει τα πλαίσια για την ερμηνεία των γλωσσικών φαινομένων ξεκινώντας από την κοινωνική τάξη των πραγμάτων. Οι θεωρητικές του θέσεις για τη γλώσσα και τον πολιτισμικό περίγυρο τέμνουν τις απόψεις των ευρωπαϊών διανοητών Michel Pecheux, Pierre Bourdieu και Michel Foucault, ενώ συντάσσονται με τις θέσεις του κοινωνιολόγου Basil Bernstein. Επίσης προαναγγέλλουν απόψεις των μεταδομιστών σχετικά με την υπόσταση του γλωσσικού κειμένου, του οποίου η νοηματική λειτουργία στοχεύει στην κατασκευή της κοινωνικής πραγματικότητας, ανεξάρτητα από την υποκειμενική πρόσληψη του ατόμου.

Αυτή η προσέγγιση της μελέτης της γλώσσας έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τις προσεγγίσεις της αποκαλούμενης «θεωρητικής γλωσσολογίας», η οποία μελετά τη γλώσσα *από μέσα προς τα έξω* και συχνά επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στην ατομική νόηση. Το αποτέλεσμα μιας τέτοιας προσέγγισης είναι, σύμφωνα με τον Halliday, η ανάπτυξη μιας ατομικιστικής ιδεολογίας και η μελέτη της σημασίας ανεξάρτητα από τα κοινωνικά συμφραζόμενα. Η θεωρητική γλωσσολογία συχνά περιγράφει τη γλώσσα ως σύνολο σταθερών κανόνων που κατασκευάζονται βάσει της λογικής, η οποία παρέχει στη γλώσσα ένα δομικό οργανωτικό πρότυπο. Εφόσον οι δομικές λειτουργίες καθορίζονται από λογικές σχέσεις, οι σχέσεις μεταξύ γραμματικών κατηγοριών γίνονται σχέσεις τυπικές. Για τον λόγο αυτό, άλλωστε, η θεωρητική γλωσσολογία κατέληξε να

περιγράφει τη φυσική γλώσσα ως ένα σύστημα τυπικό και να προβάλλει μια διπλή εξιδανίκευση. Όσο παραμένει αμετάκλητη η έννοια του ιδανικού ομιλητή και της ιδανικής πρότασης, πιστεύει ο Halliday, η γλώσσα θα αναπαρίσταται ως σειρά ιεραρχημένων κανόνων. Πρόβλημα δεν φαίνεται να υπάρχει, μέχρις ότου συμπεριληφθεί στην οργανωμένη αυτή εικόνα η κοινωνική διάσταση του ατόμου. Όταν τούτο συμβεί, η τάξη εξαφανίζεται, ενώ απειλείται και αυτή καθαυτή η ιδέα των κανόνων.

Ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του '70, στο κλασικό πλέον βιβλίο του *Language as a Social Semiotic* (1978) ο Halliday διατυπώνει μια νέα κοινωνιοσημειωτική προσέγγιση για τη μελέτη της σημασίας του λόγου, η οποία δεν προκύπτει από τις γλωσσικές δομές και τις μεταξύ τους λογικές σχέσεις. Τα νοήματα αναπτύσσονται κατά την εκφορά του λόγου στη διάρκεια της επικοινωνίας. Η σημασία είναι λοιπόν γι' αυτόν μια **διαδικασία** και όχι κάτι στατικό –θέση που αναπτύσσεται παράλληλα στη θεωρία της ερμηνευτικής. Η διαδικασία αυτή θεωρείται μάλιστα **δημιουργική** διαδικασία, κατά την οποία η γλώσσα είναι ένας από τους συμβολικούς μας πόρους. Όταν δούμε τη γλώσσα από αυτή την οπτική γωνία, λέει ο Halliday, και στηριχτούμε στις αρχές της ρητορικής, όχι στις αρχές της λογικής, η γραμματική που θα προκύψει θα είναι η συστηματική περιγραφή των επιλογών τις οποίες κάνει ο χρήστης της γλώσσας και όχι η γραμματική των κανόνων που διέπουν τη γλώσσα του ιδανικού ομιλητή. Θα έχουμε δηλαδή **γραμματική επιλογών**, όχι γραμματική κανόνων. Επίσης, όταν στηριχτούμε στις αρχές της ρητορικής, θα αντιληφθούμε ότι η δομή των προτάσεων και άλλων γλωσσικών ενοτήτων βρίσκονται σε πολυεπίπεδο συσχετισμό με τις επικοινωνιακές τους λειτουργίες. Η γλώσσα είναι όπως είναι, εξηγεί ο Halliday, λόγω των λειτουργιών που ανέπτυξε για να εξυπηρετεί τον άνθρωπο στην καθημερινή του ζωή. Είναι λοιπόν φυσικό να αντιλαμβανόμαστε τις γλωσσικές δομές μέσω των λειτουργιών τους. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει πως μπορούμε να πάρουμε μια μεμονωμένη πρόταση ή μια φράση και να την εμψυεύσουμε σε κάποια νοητή «κοινωνική περίσταση επικοινωνίας» για να καταλάβουμε τη λειτουργία της –εγχείρημα ιδιαίτερα συχνό στους χώρους της παραδοσιακής σημασιολογίας, πραγματολογίας και κοινωνιογλωσσολογίας. Σημαίνει πως πρέπει να εστιάσουμε την προσοχή μας ταυτόχρονα στο υπαρκτό και στο δυνάμει υπαρκτό, προκειμένου να ερμηνεύσουμε τον λόγο και τις επιλογές που μας προσφέρει το γλωσσικό σύστημα στα πλαίσια του απεριόριστα πολύπλοκου δικτύου του νοηματικού δυναμικού που ονομάζουμε «κουλτούρα». Και τούτο διότι η κουλτούρα καθορίζει –ενώ παράλληλα καθορίζεται από– το γλωσσικό σύστημα και από τις κατά περίπτωση επιλογές, που σε ένα βαθμό κατασκευάζουν την πραγματικότητα. Η γλώσσα δηλαδή, κατά τον Halliday, δεν αντανακλά απλώς την πραγματικότητα· τη διαμορφώνει και διαμορφώνεται από αυτήν. Η κατηγοριοποίηση του κόσμου, καθώς και τα νοήματα, δεν υπάρχουν μέχρι να εκφραστούν. Κατηγοριοποιήσεις και νοήματα κατασκευάζονται από τη γλώσσα στο σταυροδρόμι μεταξύ του υλικού και του συμβολικού.

Αποφασιστικές για τις θέσεις του Halliday υπήρξαν οι απόψεις για τη γλώσσα των Bronislaw Malinowski, Benjamin Worf και J. R. Firth . Στην εισαγωγή του βιβλίου, που επιμελήθηκε ο μαθητής του Gunther Kress, *Halliday: System and Fuction in Language* (1976), παρουσιάζοντας τη συστημική θεωρία του Halliday και τις πρακτικές της εφαρμογές, εξηγεί ότι ο Halliday χρησιμοποίησε ορισμένες απόψεις των Malinowski, Worf και Firth, αλλά βασίστηκε στην έρευνα με δεδομένα φυσικού λόγου και ανέπτυξε τη δική του θεωρία για τη γλώσσα, την οποία βλέπει ως

μορφή *κοινωνικής δράσης*. Σημειώνουμε ότι η έννοια αυτή είναι διαφορετική από αυτή των φιλοσόφων της γλώσσας, όπως οι Austin και Searle που αντιλαμβάνονται την παραγωγή λόγου ως γλωσσική πράξη [speech act] και όχι ως κοινωνική δράση. Ο/η χρήστης μιας γλώσσας δρα για να πραγματώσει ή να επαναπροσδιορίσει τις έννοιες που ενυπάρχουν στο κοινωνικό σύστημα, οι οποίες απαρτίζουν την κουλτούρα ενός λαού. Βεβαίως, αναγνωρίζει πως η γλώσσα δεν είναι το μοναδικό μέσο πραγμάτωσης των κοινωνικών εννοιών. Η εξέχουσα θέση της γλώσσας όμως ανάμεσα στα άλλα σημειακά συστήματα έχει καθορίσει τον τρόπο εξέλιξής της, καθώς επίσης τη φύση και τη λειτουργία της. Συνεπώς, κατανόηση του σημειακού αυτού φαινομένου σημαίνει κατανόηση α) αυτού καθαυτού του γλωσσικού συστήματος· β) του πώς και γιατί το παιδί αναπτύσσει το λειτουργικό σημειολογικό σύστημα της πρώτης του γλώσσας· γ) του πώς ένα κείμενο πραγματοποιεί τα δυνάμει νοήματα σε πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας· και δ) της κοινωνικής δομής που γεννά τη γλώσσα και γεννιέται από αυτήν.

Ως προς την κατανόηση του γλωσσικού-σημειολογικού συστήματος, ο Halliday μελετά δεδομένα φυσικού λόγου και ερμηνεύει το σύστημα με βάση τρεις λειτουργικές κατηγορίες που αποτελούν τα συστατικά του, τα οποία εκφράζονται μέσω των τυπικών στοιχείων της γλώσσας. Τις θέσεις του αυτές τις αναπτύσσει σε διάφορες γνωστές μελέτες του (π.χ. *Explorations in the Functions of language*, 1973). Τις θέσεις του σχετικά με την ανάπτυξη του γλωσσικού συστήματος στο παιδί τις αναπτύσσει στο πολυσυζητημένο βιβλίο του *Learning How to Mean* (1975). Μέσα από τον συνολικό προβληματισμό που έχει παρουσιάσει ο Halliday, αλλά και από τον πρόσφατο προβληματισμό άλλων γλωσσολόγων που στηρίζουν τις θέσεις του και τις επεκτείνουν, γίνεται σαφής ο τρόπος με τον οποίο είναι δυνατόν να διαγραφεί η συστηματική σχέση μεταξύ κειμένου, γλωσσικού συστήματος και κοινωνικών δομών.

Συνολικά, η επιστημονική δραστηριότητα του Halliday χαρακτηρίζεται από την αντίληψη ότι ο πιο χρήσιμος τρόπος για να κατανοήσει κανείς οποιοδήποτε πρόβλημα είναι να το σκεφτεί «γραμματικά», δηλαδή δομικά. Η συγκεκριμένη αντίληψη ταυτίζεται με τις βάσεις της θεωρίας της πληροφορικής, που υποστηρίζει πως η λογική και η τάξη κυριαρχούν πάνω στην ασυναρτησία και το χάος, κύρια στοιχεία της εντροπίας, η οποία τείνει να συμφύρει το τακτοποιημένο και να καταστρέψει το νόημα. Η ζωή, όπως και η γλώσσα, παραμένει δομημένη. Όπως εξηγεί ο Campbell στο βιβλίο του *Grammatical Man*, ο δομημένος άνθρωπος κατοικεί μέσα σ' ένα δομημένο σύμπαν [grammatical man inhabits a grammatical universe]. Ανάλογα, ο Halliday υποστηρίζει πως το άτομο κατοικεί μέσα σ' ένα τακτοποιημένο κοινωνικό περιβάλλον του οποίου οι δομές δημιουργούνται, αναπαράγονται ή προσβάλλονται από τη γλώσσα· πιο συγκεκριμένα, από τις επιλογές που προσφέρει το σύστημά της, η γραμματική δηλαδή, που αποτελεί γι' αυτόν τη «θεωρία της ανθρώπινης εμπειρίας» και την «αρχή της κοινωνικής δράσης».

Είναι σημαντικό να συνειδητοποιήσουμε, πιστεύει ο ίδιος, πως η γραμματική μάς δίνει τη δυνατότητα να ντυνόμαστε έναν πολιτισμικό ρόλο και να λειτουργούμε ως όντα ενταγμένα σ' ένα πολιτισμικό σχήμα. Κατά συνέπεια, η δυνατότητα αυτή ταυτόχρονα προσφέρει και αφαιρεί. Η γραμματική δίνει τη δυνατότητα ύπαρξης νοημάτων αλλά ταυτόχρονα περιορίζει το νοηματικό μας πεδίο.