

**ΟΨΕΙΣ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΗΓΕΜΟΝΙΣΜΟΥ**

**ASPECTS OF LINGUISTIC HEGEMONISM**

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ  
ΔΗΜ. ΚΑΡΑΓΙΩΝΗΣ

EDITOR  
DIMITRIOS KARAGIANNIS

**ΤΟΜΟΣ Β' / VOLUME II**

ΚΕΥ

ΜΗΤΣΙΚΟΠΟΥΛΟΥ ΒΑΣΙΛΙΚΗ

## ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΗΓΕΜΟΝΙΑ ΣΤΟΝ ΛΟΓΟ ΤΗΣ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σκοπός αυτού του άρθρου είναι να δείξει πώς οι λόγοι [discourses] περί «προβλημάτων», «αναγκών» και «βοήθειας» συμβάλλουν στην κατασκευή μιας ηγεμονικής άποψης για τη θέση των ερευνητών και των ειδικών στον τομέα της Διδασκαλίας της Αγγλικής Γλώσσας (ΔΑΓ). Το κύριο ενδιαφέρον μου εντοπίζεται στην κατασκευή των ταυτοτήτων και των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ συγγραφέων και αναγνωστών και στους τρόπους με τους οποίους αυτές συσχετίζονται με την παραγωγή και την αναπαραγωγή των ηγεμονικών πρακτικών στον λόγο. Ο τρόπος με τον οποίο θα εξετάσω την έννοια της ηγεμονίας υποδηλώνεται στα τρία παραθέματα που ακολουθούν. Το πρώτο εκφράζει την έννοια της «ηγεμονίας», όπως την αντιλαμβάνεται ο Michel Foucault:

Η ηγεμονία συγκροτεί μια μορφή κοινωνικής συνοχής ή συμβάλλει στη συγκρότησή της, όχι μέσω της επιβολής ή του εξαναγκασμού ούτε οπωσδήποτε μέσω της συναίνεσης, αλλά πολύ αποτελεσματικότερα μέσω πρακτικών, τεχνικών και μεθόδων που εμποτίζουν πνεύμα και σώμα, προτιμήσεις, επιθυμίες και ανάγκες, ως ιδιότητες και χαρακτηριστικά που μοιάζουν να εμφανίζονται φυσικά ενσωματωμένες στην ψυχική και σωματική πραγματικότητα (ή «αλήθεια») του ανθρώπινου υποκειμένου (Smart 1986, 160).

Τα επόμενα δύο αποσπάσματα ορίζουν την ηγεμονία από την οπτική της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου:

Η ηγεμονία είναι τόσο αρχηγία όσο και κυριαρχία στον οικονομικό, πολιτικό, πολιτισμικό και ιδεολογικό τομέα μιας κοινωνίας... πρόκειται για την κατασκευή συμμαχιών και για την αφομοίωση μάλλον, παρά για την απλή κυριαρχία στις υποτελείς τάξεις... Η ηγεμονία είναι το επίκεντρο διαρκούς πάλης γύρω από σημεία μέγιστης αστάθειας... Η ηγεμονική πάλη πραγματοποιείται σε ένα ευρύ μέτωπο, το οποίο περιλαμβάνει τους θεσμούς της κοινωνίας των πολιτών (εκπαίδευση, εργατικά συνδικάτα, οικογένεια), με πιθανή ανομοιογένεια ανάμεσα στα διάφορα επίπεδα και τομείς (Fairclough 1992, 92).

Οι ηγεμονίες στο εσωτερικό συγκεκριμένων οργανισμών και θεσμών και σε κοινωνικό επίπεδο παράγονται, αναπαράγονται, αμφισβητούνται και μετασχηματίζονται στον λόγο. Επιπλέον, η δόμηση πρακτικών του λόγου με συγκεκριμένους τρόπους μέσα σε τάξεις λόγου, όπου καταλήγει να υιοθετηθεί και να κερδίσει ευρεία αποδοχή, μπορεί να θεωρηθεί ως μια μορφή (ιδιαίτερα πολιτισμικής) ηγεμονίας (Fairclough 1992, 9-10)..

Από αυτή την τελευταία άποψη περί ηγεμονίας προκύπτουν δύο ενδιαφέροντα σημεία για το άρθρο αυτό:

α. Οι ηγεμονικές πρακτικές εκδηλώνονται στον λόγο. Επομένως, αναλύοντας τον λόγο μπορούμε να αποκαλύψουμε τις ηγεμονικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα μέσα σε ένα συγκεκριμένο θεσμό —στην προκειμένη περίπτωση στον θεσμό της Ξενογλωσσης εκπαίδευσης. Η Dendrinos (1992, 84) χρησιμοποιεί τον όρο *εκπαιδευτική ηγεμονία*, για να ερμηνεύσει εκείνες τις ιδεολογικές πρακτικές στις οποίες συμμετέχουν καθηγητές και μαθητές μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό θεσμό.

β. Οι ηγεμονικές πρακτικές υιοθετούνται. Κατασκευασμένες με τον τρόπο αυτό, αποτελούν τη νόμιμη διατύπωση των συνθηκών που επικρατούν σε ένα συγκεκριμένο θεσμό, ένα είδος «status quo» που δεν μπορεί να αμφισβητηθεί εύκολα. Έτσι, κατασκευάζουν μία συγκεκριμένη πραγματικότητα, έναν τρόπο θεώρησης του κόσμου γύρω μας, καθώς επίσης και συγκεκριμένες ταυτότητες και κοινωνικές σχέσεις για τους εμπλεκόμενους ανθρώπους.

Στο άρθρο αυτό θα εξετάσω τις ηγεμονικές διαδικασίες από την άποψη των υιοθετημένων πρακτικών και ασυμμετρικών κοινωνικών σχέσεων που κατασκευάζονται μέσα στον λόγο, και συγκεκριμένα μέσα στον λόγο της ΔΑΓ. Εξετάζοντας τον λόγο ως κοινωνική πρακτική, θα θεωρήσω δεδομένο, ακολουθώντας τον Foucault (1972), ότι κάθε φορά που ένας συγγραφέας γράφει ένα κείμενο, κατασκευάζει συγκεκριμένες θέσεις υποκειμένου τόσο για τον εαυτό του όσο και για τους αναγνώστες του. Η κατασκευή αυτών των θέσεων υποκειμένου είναι σημαντική, γιατί τοποθετεί τους αναγνώστες με ακρίβεια μέσα στο κείμενο, καθοδηγώντας τους ποιο ρόλο να πάρουν στην ανάγνωση, ποια στάση να κρατήσουν. Ταυτόχρονα «κατασκευάζει» αναγνώστες ως γλωσσικά και κοινωνικά όντα συγκεκριμένου είδους (Kress 1989, 39). Οι θέσεις υποκειμένου αποκαλύπτουν επίσης την επαγγελματική ταυτότητα του συγγραφέα.

Τα στοιχεία που θα παρουσιάσω στον άρθρο μου προέρχονται από δημοσιευμένες μελέτες στο ακαδημαϊκό περιοδικό *Annual Review of Applied Linguistics* και στο επαγγελματικό περιοδικό *ELT Journal*. Η παρουσίαση αυτή είναι μέρος ενός πολύ μεγαλύτερου προγράμματος που ερευνά την κατασκευή της ταυτότητας των συγγραφέων και τις σχέσεις συγγραφέα και αναγνώστη μέσα στον λόγο.

Η πρώτη επισήμανση που θα κάνω αφορά τη δομή του δημοσιευμένου άρθρου. Θα προσπαθήσω να υποστηρίξω ότι η αντιμετώπιση της ερευνητικής συγγραφής από την άποψη «προβλημάτων» και «αναγκών» συνιστά υιοθετημένη πρακτική στη συγγραφή άρθρων εφαρμοσμένης γλωσσολογίας και ως τέτοια συμβάλλει στην αναπαραγωγή μιας ηγεμονικής θέσης που αφορά τον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζονται τόσο η γνώση όσο και οι κοινωνικές σχέσεις και ταυτότητες.

## 2. ΛΟΓΟΙ ΠΕΡΙ «ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ» ΚΑΙ Η ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΤΟΥ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ ΩΣ ΕΠΙΛΥΤΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ

Η δομή του άρθρου που δημοσιεύεται σε ένα περιοδικό έχει εξαιρετικά κωδικοποιημένη και θεσμοποιημένη μορφή, με συγκεκριμένες συμβάσεις γραφής και ρητορικά τεχνάσματα, που έχουν υιοθετηθεί ως «ο» τρόπος συγγραφής ενός άρθρου προς δημοσίευση σε περιοδικό. Ο Charles Bazerman (1988, 259), ο οποίος έχει κάνει εκτεταμένη έρευνα για το ζήτημα του τρόπου συγγραφής, διαπιστώνει ότι η συγγραφή ακαδημαϊκών άρθρων βασίζεται σε «λεπτομερείς οδηγίες, οι οποίες κατασκευάζουν τη συγγραφή ως κατεξοχήν υπόθεση εφαρμογής καθιερωμένων κανόνων». Θεωρεί ότι το *APA Publication Manual*, που κατά πάσα πιθανότητα είναι η ευρύτερα χρησιμοποιούμενη ρητορική στις κοινωνικές επιστήμες, αποτελεί έκφραση της μιχεβιοριστικής θετικιστικής φιλοσοφίας, η οποία αποσκοπεί στην κατασκευή μιας ακριβούς εικόνας του κόσμου (και είναι μεταφορά από τις αποκαλούμενες «σκληρές» επιστήμες στις κοινωνικές επιστήμες —πράγμα που θεωρεί απολύτως άστοχο). Σύμφωνα με τον Bazerman, το *APA* περιλαμβάνει μιχεβιοριστικές παραδοχές σχετικά με τους συγγραφείς, τους αναγνώστες, τα ερευνώμενα θέματα και την κατασκευή της ίδιας της γνώσης. Μία από τις θέσεις που τίθενται σε λειτουργία όταν εφαρμόζεται αυτή η ρητορική, είναι η κατασκευή του συγγραφέα ως «επιλυτή προβλημάτων».

Έτσι, η διαδικασία της έναρξης ενός άρθρου με τη διαπίστωση ενός «προβλήματος» έχει γίνει υιοθετημένη πρακτική στην έρευνα της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας

και της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας. Και αυτή η άποψη για τη γλωσσική διδασκαλία ως προβληματική έχει επικρατήσει τόσο, ώστε ακόμη και οι ορισμοί της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας γίνονται συχνά αντιληπτοί με όρους «προβλημάτων», που η εφαρμοσμένη γλωσσολογία έρχεται να αντιμετωπίσει:

Η εφαρμοσμένη γλωσσολογία έχει γίνει αντικείμενο πολλών συζητήσεων όσον αφορά τον ορισμό της (Kaplan 1980· Widdowson 1980). Σε γενικές γραμμές, μπορούν να διαπιστωθούν δύο κατευθύνσεις. Σύμφωνα με τη μία παράδοση, οι γλωσσολογικές μελέτες εκλαμβάνονται ως βάση για την εφαρμογή τους σε *προβλήματα* που εμφανίζονται στη γλώσσα κατά την κοινωνική της χρήση. Κατά την άλλη, τα *προβλήματα* γλώσσας στην κοινωνική ζωή αντιμετωπίζονται με την παραδοχή ότι η γλωσσολογία θα είναι αναπόφευκτα σημαντική, αν η γλώσσα είναι κεντρικό θέμα του *προβλήματος*, αλλά και ότι μπορεί να χρειαστεί να κληθούν και πολλές άλλες επιστήμες για να συνεισφέρουν στην *επίλυση* τέτοιων *προβλημάτων*... Η καθαρή παράδοση «εφαρμόζει» τη γλωσσολογία, ενώ η δεύτερη, λιγότερο καθαρή, αντιμετωπίζει *προβλήματα* στα οποία η γλώσσα είναι κεντρικό θέμα, προσφεύγοντας όμως και σε οποιαδήποτε άλλη γνώση θα ήταν κατάλληλη για τη συνεισφορά *λύσεων* (Brumfit 1988, στ. 12-23).

Ο συγγραφέας συνεχίζει εξηγώντας με περισσότερες λεπτομέρειες τη θέση της δεύτερης παράδοσης:

Η εφαρμοσμένη γλωσσολογία, κατά την άποψη αυτή, είναι αναγκαστικά διεπιστημονική και βασίζεται ταυτόχρονα τόσο στην εμπειρία όσο και στα *προβλήματα* (ό.π.).

Όσοι γράφουν για τη ΔΑΓ, συχνά αρχίζουν με τη διαπίστωση ενός *προβλήματος*. O Swales (1990) εξηγεί ότι με τον τρόπο αυτό οι συγγραφείς κατασκευάζουν ένα χώρο για το άρθρο τους, καθώς υποδεικνύουν ένα κενό το οποίο έρχεται το έργο τους να καλύψει. Το διαπιστούμενο «*πρόβλημα*» συχνά παρουσιάζεται ως η κύρια αιτία της έναρξης της κειμενικής πρακτικής της διεξαγωγής έρευνας και τελικά της συγγραφής του άρθρου, όπως μπορούμε να δούμε στο επόμενο απόσπασμα:

Η έρευνα που παρουσιάζεται σε αυτό το άρθρο πραγματοποιήθηκε ως μια προσπάθεια να βρεθεί μια *πρακτική λύση* σε δύο ομάδες *πρακτικών προβλημάτων*. Παρόλο που αυτά τα *προβλήματα* εμφανίζονται στα πλαίσια της κανονικής διδασκαλίας και της πειραματικής δουλειάς του Βρετανικού Ινστιτούτου της Μαδρίτης, είναι *προβλήματα* που πιθανώς αντιμετωπίζει και κάθε άλλος πρωτοποριακός θεσμός γλωσσικής διδασκαλίας (Shaw 1982, στ. 1-5).

Παρατηρούμε ότι και στα δύο αυτά αποσπάσματα η συζήτηση των «*προβλημάτων*» οδηγεί τελικά στη συζήτηση *λύσεων*. Η «οργάνωση και συγγραφή έρευνας έτσι ώστε να ανταποκρίνεται σε συγκεκριμένα *προβλήματα*» έχει γίνει κοινότοπος τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι του συγκεκριμένου χώρου αντιλαμβάνονται την έρευνα. Η άποψη αυτή συνεπάγεται έναν αριθμό συνεπειών που αφορούν τόσο την σύσταση των κοινωνικών υποκειμένων όσο και τη θεώρηση του κόσμου που κατασκευάζεται.

Καταρχήν, κατασκευάζει τη γλωσσική διδασκαλία ως ένα είδος «*τεχνολογίας*» (προσανατολισμένης σε μεγάλο βαθμό στις ανάγκες της αγοράς), στην οποία οι άνθρωποι πρέπει να εκπαιδευτούν. Η ΔΑΓ ως *τεχνολογία* μπορεί να αντιμετωπιστεί από δύο τουλάχιστον προοπτικές: την εκπαίδευση των καθηγητών γλώσσας όλου του κόσμου στη διδασκαλία της αγγλικής ως ξένης γλώσσας και την εκπαίδευση των σπουδαστών. Τα δημοσιευμένα άρθρα που περιλαμβάνονται στα δεδομένα μου ασχολούνται κυρίως με την εκπαίδευση των καθηγητών, οι οποίοι με τη σειρά τους θα ασχοληθούν με τη διδασκαλία στην τάξη.

Η θεώρηση της ΔΑΓ ως τεχνολογίας διακρίνει τους ανθρώπους σε δύο ευρείες κατηγορίες: τους ειδικούς και εκείνους που χρειάζονται εκπαίδευση —στη συγκεκριμένη περίπτωση, τους καθηγητές. Κατά συνέπεια, η κειμενική σχέση ανάμεσα σε εκείνους που κατέχουν την τεχνολογία και σε εκείνους που δεν την κατέχουν είναι σχέση ανισότητας.

Δεύτερον, αποδίδει στον συγγραφέα τις θέσεις υποκειμένου του «ειδικού» και του «επιλυτή προβλημάτων». Ο Bazerman (1988) επισημαίνει ως προς αυτό το σημείο ότι ο συγγραφέας, αντί να αντιμετωπίζεται ως διανοητής, στη θετικιστική φιλοσοφία θεωρείται ως κάποιος που επιλύει προβλήματα. Για παράδειγμα, κατασκευάζοντας τη θέση υποκειμένου του «ειδικού», ο συγγραφέας καταλαμβάνει τη θέση κάποιου που νομιμοποιείται από τον θεσμό γενικά, και από τους εκδότες του αντίστοιχου περιοδικού ειδικά, να γίνει η αντιπροσωπευτική φωνή του χώρου, έστω και προσωρινά (για τη σχέση μεταξύ «ηγεμονίας» και «νομιμοποίησης» βλ. Phillipson 1992). Ταυτόχρονα, η θέση υποκειμένου του συγγραφέα ως «ειδικού» που διαπιστώνει προβλήματα και προσφέρει λύσεις κατασκευάζει μια αντίστοιχη θέση ανάγνωσης για τους αναγνώστες, που είναι κυρίως οι καθηγητές της γλώσσας σύμφωνα με το *ELT Journal* (τμήμα «Guide to Contributors»), ως αποδέκτες αυτής της «εξειδικευμένης» γνώσης.

### 3. ΛΟΓΟΙ ΠΕΡΙ «ΑΝΑΓΚΩΝ» ΚΑΙ Η ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΤΟΥ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ ΩΣ ΑΥΤΟΥ ΠΟΥ ΔΙΑΠΙΣΤΩΝΕΙ ΑΝΑΓΚΕΣ

Στα κείμενα ΔΑΓ που έχουν αναλυθεί ο συγγραφέας είναι αυτός που διαπιστώνει «ανάγκες».

Έχει ενδιαφέρον το ότι η συζήτηση για την καταλληλότητα συχνά συσκοτίζει μια εξαιρετικά βάσιμη άποψη για την ανάγκη αυξημένης προσοχής στη διδασκαλία της γλωσσικής έκφρασης (Swan 1985α, στ. 253-254).

Παρουσιάζει ενδιαφέρον εδώ η χρήση της ανάγκης ως ουσιαστικού. Ο Halliday (1994, 268) το ονομάζει «ουσιαστικό δηλωτικό γεγονός» (άλλα τέτοια «ουσιαστικά δηλωτικά γεγονότα» είναι τα: *απαίτηση, υποχρέωση, κανόνας, ανάγκη* κλπ.) και το χαρακτηριστικό του είναι ότι δεν υποδηλώνει κάποιον που το λέει [sayer] ή που το αισθάνεται [sense]. Στην περίπτωση αυτή λειτουργεί ως ανεξάρτητη ονοματοποίηση (θα μπορούσε επίσης να περιλαμβάνεται ως προσδιοριστικό). Η χρήση του οριστικού άρθρου μαζί με τον ονοματοποιημένο τύπο κατασκευάζει την παρουσιαζόμενη ανάγκη ως οριστική.

Από την προσεκτική έρευνα των στοιχείων μου προκύπτει ότι οι δύο κατηγορίες ανθρώπων που διαπιστώνεται ότι έχουν ανάγκες είναι οι καθηγητές της γλώσσας και οι σπουδαστές.

#### 3.1 Οι σπουδαστές ως άτομα με ανάγκες

Οι συγγραφείς όχι μόνο διαπιστώνουν τί είναι αναγκαίο να γίνει γενικά στον επιστημονικό χώρο τους, αλλά συχνά προσδιορίζουν τί χρειάζονται οι καθηγητές και οι σπουδαστές. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι ο προσδιορισμός των αναγκών των σπουδαστών δεν γίνεται από τους σπουδαστές, αλλά από τους ειδικούς του χώρου. Οι ειδικοί προσδιορίζουν επίσης τί χρειάζεται να γνωρίζουν οι σπουδαστές, όπως φαίνεται από τα παρακάτω αποσπάσματα:

Οι σπουδαστές χρειάζονται να μάθουν να λένε νέα πράγματα παράλληλα με τα παλιά. Ο σπουδαστής της αγγλικής μπορεί να χρειαστεί να πει... (Swan, 1985β, στ. 298-300).

Ωστόσο, οι σπουδαστές χρειάζονται επίσης την ευκαιρία να βρεθούν σε συνθήκες γνήσιας επικοινωνιακής διεπίδρασης. Αν πιστέψουμε τις μαρτυρίες που μόλις αναφέρθηκαν, τέτοιες διεπιδράσεις μοιάζουν συγκριτικά σπάνιες (Nunan 1987, στ. 246-250).

Στο επόμενο απόσπασμα οι σχεδιαστές των αναλυτικών προγραμμάτων κατασκευάζουν τα προγράμματα αυτά σύμφωνα με τις ανάγκες των «σπουδαστών»:

Θα υποστήριζα ότι το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να παίρνει υπόψη και τους δύο τύπους γνώσης, παρόλο που κάποιος μπορεί να «υπερέχει» σύμφωνα με τις ανάγκες του σπουδαστή (για παράδειγμα, αγγλικά για συγκεκριμένους σκοπούς ή γενικά αγγλικά), με τις πεποιθήσεις του σχεδιαστή του αναλυτικού προγράμματος και —σε κάποιο βαθμό— με το επίπεδο γλωσσομάθειας (δηλ. στοιχειώδης ή προχωρημένη) (Shaw 1982, στ. 94-98).

Προσέξτε εδώ τη χρήση πάλι του οριστικού άρθρου. Θεωρείται δεδομένο ότι οι σπουδαστές έχουν ανάγκες. Μια ιδεολογική ερώτηση που προκύπτει απ' αυτό είναι: ποιος καθορίζει τί χρειάζονται οι σπουδαστές; Το καθορίζουν οι αποκαλούμενοι ειδικοί στη ΔΑΓ ή οι ίδιοι οι σπουδαστές; Έχουν κάποιο λόγο οι σπουδαστές στις αποφάσεις σχετικά με το τί πρόκειται να διδαχθούν; Συνήθως αυτό είναι έργο του ειδικού.

### 3.2. Οι καθηγητές ως άτομα με ανάγκες

Οι συγγραφείς άρθρων για τη ΔΑΓ ασχολούνται επίσης με τις ανάγκες των καθηγητών της γλώσσας. Οι καθηγητές κατασκευάζονται ως άτομα με ανάγκες, τις οποίες έρχονται οι συγγραφείς να αντιμετωπίσουν. Και στην περίπτωση αυτή η θέση του συγγραφέα ως «ειδικού» είναι κυρίαρχη.

Στο απόσπασμα που ακολουθεί ο συγγραφέας διαπιστώνει τί δεν είναι αναγκαίο να κάνει ο καθηγητής. Με τον τρόπο αυτό κατασκευάζει συγκεκριμένες θέσεις ανάγνωσης για τους αναγνώστες του άρθρου, οι οποίοι είναι κατά κύριο λόγο καθηγητές γλωσσών:

Αλλά, γενικά, δεν υπάρχει η παραμικρή ανάγκη να διδάσκουμε στους σπουδαστές μας «την ερμηνευτική και την εκφραστική στρατηγική κατανόησης μέσα σε μια διαπραγματεύσιμη πραγματικότητα», ακόμη και αν υποθέσουμε ότι είμαστε σε θέση να ορίσουμε τί συνεπάγεται αυτό» (Swan 1985a, στ. 383-386).

Κατά την ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας του ο συγγραφέας απαντά στον Brumfit, στον οποίο αποδίδονται οι λέξεις που βρίσκονται μέσα σε εισαγωγικά.

Εδώ ο συγγραφέας λέει στους καθηγητές τί να κάνουν και τί να μην κάνουν. Παρόλο που δεν πρόκειται για ευθεία οδηγία, με τον προσδιορισμό του τί είναι αναγκαίο να γίνει και τί όχι, ο συγγραφέας κατασκευάζει μια θέση ανάγνωσης που καθοδηγεί τον καθηγητή και ρυθμίζει τη συμπεριφορά του/της. Επίσης, η χρήση του κτητικού μας, η οποία συμπεριλαμβάνει και τον συγγραφέα στους καθηγητές γλωσσών, ενισχύει μάλλον αυτή τη θέση ανάγνωσης και την κάνει ευκολότερα αποδεκτή, καθώς προέρχεται από «έναν από εμάς» και όχι από έναν εκ των άνω.

#### 3.2.1. «Συγγένεια» με τους καθηγητές

Ποια είναι όμως η θέση του συγγραφέα, όταν μιλά για τους καθηγητές της γλώσσας και πώς αυτή επηρεάζει την κατασκευή των θέσεων ανάγνωσης; Στην πραγματικότητα, συχνά οι συγγραφείς παίρνουν τη θέση των καθηγητών της γλώσσας, εκφράζοντας τις ανάγκες τους και κατασκευάζοντας τον εαυτό τους ως καθηγητή γλώσσας, δείχνοντας με τον τρόπο αυτό συγγένεια με τους καθηγητές. Η χρήση του πληθυντικού της προσωπικής αντωνυμίας συμβάλλει στον σκοπό αυτό.

Απλοποιώντας κάπως, θα μπορούσε κανείς να πει ότι υπάρχουν δύο είδη γλώσσας: η «στερεοτυπική» και η «δημιουργική». Για να βοηθηθούμε να διδάξουμε τη πρώτη, χρειαζόμαστε σημασιολογικό αναλυτικό πρόγραμμα. Αλλά μόνο η δομική/λεξιλογική διδακτέα ύλη θα μας δώσει τη δυνατότητα να διδάξουμε τη δεύτερη (Swan 1985β, στ. 307-310).

Στο άρθρο που ακολουθεί ο αναγνώστης θα μπορέσει να δει με συγκεκριμένους όρους δείγματα των αποτελεσμάτων αυτών των ιδεών. Μπορεί να μη φαίνονται πολύ επαναστατικά —αλλά γιατί θα έπρεπε; Αν όμως μας βοηθούν να λύσουμε τα προβλήματα του συντονισμού της διδασκαλίας μας σε μεγαλύτερο βαθμό και επίσης βοηθούν τους καθηγητές να εξασφαλίσουν ότι οι σπουδαστές αντλούν τα μέγιστα οφέλη από την ελεύθερη επικοινωνιακή εργασία τους, τότε η προσπάθεια θα αξίζει τον κόπο (Shaw 1982, στ. 310-315).

##### 5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Η σύντομη ανάλυση που παρουσιάστηκε σε αυτό το άρθρο δεν επικεντρώθηκε στις προθέσεις των συγγραφέων, αλλά στις επιπτώσεις που έχει ο λόγος τους στην κατασκευή επαγγελματικών ταυτοτήτων και κοινωνικών σχέσεων. Συγκεκριμένα, εξετάσαμε κάποια είδη λόγου που κυριαρχούν στα άρθρα σχετικά με τη ΔΑΓ και αναλύσαμε τις θέσεις υποκειμένου που κατασκευάζουν για τους συγγραφείς και τους αναγνώστες αυτών των άρθρων. Πιο συγκεκριμένα, είδαμε πώς ο λόγος περί «προβλημάτων», «ανάγκων» και «βοήθειας» συντελεί στη δημιουργία άνισων κειμενικών και κοινωνικών σχέσεων για τους εμπλεκόμενους ανθρώπους: τους ειδικούς στη ΔΑΓ, τους καθηγητές της γλώσσας και τους σπουδαστές. Κατασκευάζοντας τους καθηγητές ως άτομα με «ανάγκες» και «προβλήματα», ως ανθρώπους που χρειάζονται «βοήθεια», ο συγγραφέας κατασκευάζει για τον εαυτό του τη θέση του ειδικού, που έρχεται να καλύψει ανάγκες και να επιλύσει προβλήματα, και —το σημαντικότερο— αναπαράγει μια ηγεμονική άποψη στον χώρο της ΔΑΓ σχετικά με τη θέση των καθηγητών μέσα σε αυτή.

Επιπλέον, τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει προσπάθειες να αναπτυχθούν εναλλακτικοί ακαδημαϊκοί λόγοι και τρόποι κατασκευής της ακαδημαϊκής γνώσης. Το έργο που έχει γίνει στην κριτική εθνογραφία, για παράδειγμα, έχει αναπτύξει εναλλακτικούς τρόπους συγγραφής εθνογραφικών έργων (βλ. για παράδειγμα Chouliaraki 1995· Clifford & Markus 1986· Richardson 1990). Οι Halliday & Martin (1993) έχουν αναλύσει τη γραμματική της γλώσσας των θετικών επιστημών και έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν ενδείξεις αλλαγών στους τρόπους με τους οποίους κατασκευάζεται η ακαδημαϊκή γνώση. Παρόμοια, ερευνητές στον χώρο της Κριτικής Ανάλυσης του Λόγου (Fairclough 1992· Kress 1989) προτείνουν να σταθούμε κριτικά απέναντι στις υιοθετημένες συμβάσεις της συγγραφής. Την ίδια στιγμή, ερευνητές που συμμετέχουν σε προγράμματα Κριτικής Γλωσσικής Συνείδησης [Critical Language Awareness] (βλ. για παράδειγμα Ivanic & Simpson 1992) προτείνουν ότι πρέπει να αντιμετωπίσουμε κριτικά τις δικές μας κειμενικές πρακτικές ως συγγραφείς. Δεν αποκλείεται, χωρίς καν να το συνειδητοποιούμε, να συμβάλλουμε στην αναπαραγωγή και διατήρηση ηγεμονικών πρακτικών. Τέλος, η σπουδαιότητα του εναλλακτικού λόγου στην κατασκευή της γνώσης τονίζεται ακόμη περισσότερο από τον Robert Phillipson (1992, 76), ο οποίος προτείνει ότι, τελικά, «η ύπαρξη εναλλακτικών λόγων στην κυρίαρχη ηγεμονία προσφέρει ανοίγματα τόσο για την επίδραση πάνω στην κυρίαρχη τάξη όσο και για την αλλαγή της».

## Βιβλιογραφικές αναφορές

- BAZERMAN, C. 1988. *Shaping Written Knowledge*. Ουισκόνσιν: The University of Wisconsin Press.
- CLIFFORD, J. & G. MARCUS. 1986. *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. Μπέρκλεϊ: University of California Press.
- CHOULIARAKI, L. 1995. The constitution of ethnographic texts in social scientific discourse: "realist" and "polyphonic" representations. *INTERFACE Journal of Applied Linguistics* 10(1): 27-46.
- DENDRINOS, B. 1992. *The EFL Textbook and Ideology*. Αθήνα: Grivas Publications.
- FAIRCLOUGH, N. 1992. *Discourse and Social Change*. Κέμπριτζ: Polity Press.
- FOUCAULT, M. 1972. *The Archaeology of Knowledge*. Μτφρ. από τα γαλλικά Α. Sheridan Smith. Μπρίστολ: Tavistock Publications.
- HALLIDAY, M.A.K. 1994. *An Introduction to Functional Grammar*. Λονδίνο: Edward Arnold.
- HALLIDAY, M.A.K. & J.R. MARTIN. 1993. *Writing Science*. Λονδίνο: The Falmer Press.
- IVANIC, R. & J. SIMPSON. 1992. Who's who in academic writing? Στο *Critical Language Awareness*, επιμ. Ν. Fairclough, 141- 173. Λονδίνο: Longman.
- KRESS, G. 1989. *Linguistic Processes in Sociocultural Practice*. Οξφόρδη: Oxford University Press.
- MÜHLHÄUSLER, P. & R. HARRÉ. 1990. *Pronouns and People: The Linguistic Construction of Social and Personal Identity*. Οξφόρδη: Basil Blackwell.
- PHILLIPSON, R. 1992. *Linguistic Imperialism*. Οξφόρδη: Oxford University Press.
- RICHARDSON, L. 1990. *Writing Strategies. Reaching Diverse Audiences*. Qualitative Research Methods Series 21. Λονδίνο: Sage.
- SMART, B. 1985. *Michel Foucault*. Λονδίνο: Tavistock Publications.
- SWALES, J.M. 1990. *Genre Analysis*. Κέμπριτζ: Cambridge University Press.

## Άρθρα που χρησιμοποιήθηκαν στην ανάλυση

- BRUMFIT, C. 1988. Applied Linguistics and communicative language teaching. *ARAL*, 3-13.
- NUNAN, D. 1987. Communicative language teaching: making it work. *ELT Journal* 41 (2): 136-145.
- SHAW, A.M. 1982. A modular communicative syllabus (1): the underlying ideas. *ELT Journal* 36 (2): 82-88.
- SWAN, M. 1985α. A critical look at the communicative approach (1). *ELT Journal* 39 (1): 2-12.
- . 1985β. A critical look at the communicative approach (2). *ELT Journal* 39 (2): 76-87.