

ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΜΕΛΕΤΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΤΗΣ Α΄ ΚΑΙ ΤΗΣ Γ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ: ΠΤΥΧΕΣ ΑΝΑΚΑΤΑΣΚΕΥΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΓΝΩΣΗΣ

Μανιού Ειρήνη, Υποψήφια Διδάκτωρ, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης
και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών
Κονδύλη Μαριάννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης
και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η κοινωνικοσημειωτική προσέγγιση της Συστημικής Λειτουργικής Γλωσσολογίας (ΣΛΓ) του M.A.K. Halliday έχει αναδείξει σημαντικές όψεις της ανακατασκευής του νοήματος και το ρόλο της γλώσσας στη συγκρότηση της σχολικής γνώσης. Βασικά προαπαιτούμενα της σχολικής γνώσης θεωρούνται οι γενικεύσεις και κατηγοριοποιήσεις, δηλαδή (αποπλαισιωμένες) χρήσεις που πραγματώνονται στο λεξικογραμματικό επίπεδο κυρίως μέσω των συσχετιστικών διαδικασιών.

Στο άρθρο χρησιμοποιούνται εργαλεία της ΣΛΓ, και πιο συγκεκριμένα το σύστημα της Μεταβιβαστικότητας, προκειμένου να αναλυθούν α) τα προηγούμενα και β) τα τρέχοντα, αναθεωρημένα εγχειρίδια Μελέτης του περιβάλλοντος της Α΄ και της Γ΄ Δημοτικού. Η επιλογή των εν λόγω εγχειριδίων, που συγκροτούνται διεπιστημονικά εφόσον το περιεχόμενό τους αντλεί τόσο από τον κοινωνικό όσο και από τον φυσικό κόσμο, μας επιτρέπει να δούμε τις διαφοροποιήσεις στον τρόπο που με τον οποίο αναπλαισιώνεται η σχολική γνώση, τόσο όσον αφορά διαφορετικές σχολικές βαθμίδες (Α΄ και Γ΄ τάξη) όσο και ως προς τον διαφορετικό τρόπο που με τον οποίο ταξινομείται και περιγράφεται ο «φυσικός» και ο «κοινωνικός κόσμος».

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Αναπλαισίωση της σχολικής γνώσης, γλωσσική αποπλαισίωση, Δημοτικό σχολείο, Μελέτη περιβάλλοντος, Συστημική Λειτουργική Γλωσσολογία, σχολικά εγχειρίδια, ταξινομήσεις και ορισμοί, φυσικός και κοινωνικός κόσμος.

A LINGUISTIC ANALYSIS OF THE SCHOOL DISCOURSE OF GREEK ELEMENTARY SCHOOL TEXTBOOKS: SOME ASPECTS OF SCHOOL KNOWLEDGE RECONTEXTUALIZATION

Eirini Maniou, PHD student, Department of Early Childhood Education,
University of Patras.

Marianna Kondyli, Associate Professor, Department of Early Childhood Education,
University of Patras.

ABSTRACT

The social-semiotic perspective based on Hallidayan Systemic Functional Linguistics (SFL) has shown important aspects of the role of language in constructing school knowledge. Basic premises in the constitution of educational knowledge are considered to be decontextualized language uses, such as definitions and classification, conceived as necessary components of generalized meaning. In the present paper tools of the Systemic Functional Linguistics, specifically the Transitivity system, are used in analyzing the previous and the current, revised textbooks of Social and Natural Environment Studies of Greek elementary 1st and 3rd grade. Choosing the specific textbooks, which treat both the social and the natural world, allows us to analyze the differentiations of the way school knowledge is recontextualized in respect either of the different recontextualization of the same thematic areas from grade to grade (A' to C') or the different way of classifying and define social and physical entities in school discourse.

KEY WORDS

Definitions and Categorization, Social and Physical Environment studies, Elementary School, Linguistic Decontextualization, Recontextualization of school knowledge, School text books, Systemic Functional Linguistics.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η κατάκτηση περιοχών αφαιρετικής γνώσης, όπως η γενίκευση και η κατηγοριοποίηση και η συνάφειά τους με τη σχολική γνώση, αποτελούν εύλογα αντικείμενα διερευνήσεων κλάδων όπως η ψυχολογία, η κοινωνιολογία της γνώσης, οι επιστήμες της γλώσσας. Ωστόσο, η κοινωνική, ψυχολογική και γλωσσική πολυπλοκότητα της «κατηγοριοποιητικής ή αφαιρετικής σκέψης» ως ζητούμενου της επίδρασης της τυπικής εκπαίδευσης στη σκέψη των εκπαιδευόμενων αναδείχθηκε με ενάργεια από τον Vygotsky (1962·για την ανανέωση του ενδιαφέροντος και η δυναμική επέκταση των σχετικών μελετών, βλ. Wertch 1984, Wells 1999). Τα βασικά ερωτηματικά που εγείρονται είναι πώς συσχετίζονται αυτές οι «ανώτερες νοητικές διαδικασίες» (όπως τις αποκαλεί ο Vygotsky 1962) ή «ιδιαιτέρως σημειωτικές μεσολαβήσεις» (όπως προτιμά να τις αποκαλεί η Hasan (1996, 2005)) αφενός με τη γλώσσα και με το κοινωνικό της νόημα και αφετέρου με τον ίδιο το χαρακτήρα της εκπαιδευτικής γνώσης.

Η κοινωνιοσημειωτική προσέγγιση της γλώσσας και της Συστημικής Λειτουργικής Γλωσσολογίας (ΣΛΓ) του M.A.K. Halliday, δηλαδή η προσέγγιση η οποία εκκινεί από τη βασική αρχή ότι η γλώσσα είναι *πόρος νοήματος* για την (ανα)συγκρότηση της κοινωνικής και της φυσικής πραγματικότητας (ενδ. Halliday 1999, Halliday & Matthiessen 1999) έχει αναδείξει τον κεντρικό χαρακτήρα σημειωτικών μεσολαβήσεων όπως η γενίκευση, η αφαίρεση, η ταξινομηση για την ανάπτυξη του σχολικού λόγου. Η γενίκευση και η κατηγοριοποίηση θεωρούνται νοητικές-γλωσσικές κατακτήσεις, οι οποίες αποκτώνται σταδιακά από τα παιδιά μέσα από την ίδια τη χρήση της γλώσσας σε περιστάσεις καθημερινής κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τα ενήλικα άτομα, δηλαδή μέσα σε περιστάσεις που δομούν γλωσσικά και σημασιολογικά την εμπειρία (ενδ. Hasan 1989, Painter 1999). Σε συμφωνία με την κοινωνιολογία της γνώσης του Bernstein (ενδ. 1975, 1990), η ΣΛΓ δίνει έμφαση στη σημασία της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως κοινωνικής περίστασης η οποία μεταφέρει το παιδί από τον κόσμο της άμεσης εμπειρικής του γνώσης στον κόσμο της μη κοινής, σχολικής γνώσης, δηλαδή τον κόσμο της αφαίρεσης και της γενίκευσης, κατηγοριοποίησης των οντοτήτων του κόσμου. Συγκροτησιακό ρόλο σε αυτή τη μετάβαση διαδραματίζει ο σχολικός λόγος, ο οποίος μεταφέρει το παιδί από την εμπειρική γλωσσική πραγματικότητα στην ταξινομική γλώσσα των επιστημών (βλ. ενδ. Eggins, 1994, Halliday 1999, 2000, 2004, Halliday & Martin 2004, Hasan & Cloran 1990, Painter 1999 a, b). Πρόκειται, επομένως, για ένα μοντέλο που εξετάζει τη μετάβαση από σημειωτικές μεσολαβήσεις που σχετίζονται με την άμεση εμπειρία (πλαισιωμένες/(contextualised) σε εκείνες που θεωρούνται απομακρυσμένες από την εμπειρική πραγματικότητα (αποπλαισιωμένες/decontextualised) (Cloran 1994, Painter 1999a, b).

Όλες οι σχετικές έρευνες σε παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν δείξει ότι η διαλογική και διαπροσωπική νοηματοδότηση της εμπειρίας από τα παιδιά σε αλληλεπίδραση με ενήλικα άτομα δεν περιλαμβάνει μόνο άμεση εμπειρική, καθημερινή γνώση και πλαισιωμένες γλωσσικές χρήσεις, αλλά και σημαντικές περιοχές στις οποίες αναπτύσσονται νοήματα απομακρυσμένα από την άμεση καθημερινή εμπειρία. Αυτού του τύπου τα νοήματα θεωρούνται απαραίτητες προϋποθέσεις για το πέρασμα στις αποπλαισιωμένες, δηλαδή αφαιρετικές και γενικευμένες γλωσσικές χρήσεις, που αποτελούν αναγκαία χαρακτηριστικά του επιστημονικού λόγου.

Στο πλαίσιο αυτό έχει διερευνηθεί η αναδιάρθρωση (αναπλαισίωση) της επιστημονικής γνώσης για τους σκοπούς της εκπαίδευσης (Christie 1998), η αναγκαία γλωσσική προετοιμασία των παιδιών για τη σχολική γνώση (Painter 1999 a & b), η αποπλαισιωμένη γλώσσα στο σχολείο (Cloran 1994), ο ρόλος της γλωσσικής νοηματοδότησης του περιβάλλοντος για τον προσανατολισμό των μικρών παιδιών σε διαφορετικά νοηματικά πλαίσια (Hasan & Cloran 1990), η ανακατασκευή της εμπειρίας και η ιδεολογική φόρτιση των διαφορετικών επιστημονικών κειμένων (ενδ. Halliday & Martin 2004, Λέκκα 2005). (Για μια συνοπτική καταγραφή των σχετικών ξενόγλωσσων ερευνών, βλ. Αρχάκης & Κονδύλη 2004a: 182-186).

Από διαλόγους σε σχολικές τάξεις του ελληνικού νηπιαγωγείου έχουν προκύψει ενδιαφέρουσες επισημάνσεις σχετικά με τις αποπλαισιωμένες γλωσσικές χρήσεις που χαρακτηρίζουν το λόγο της

πρωτοσχολικής εκπαίδευσης (Κονδύλη & Αρχάκης 2004 b), καθώς και τις ταξινομήσεις και τους ορισμούς που χρησιμοποιούνται από τις νηπιαγωγούς προκειμένου να εισαγάγουν τα παιδιά σε μια τάξη «μη κοινής γνώσης», δηλαδή στον κατεξοχήν σχολικό λόγο (Κονδύλη & Δούκα 2006).

Στο παρόν άρθρο, επεκτείνοντας την παραπάνω προβληματική, επικεντρωνόμαστε στο γραπτό λόγο των εγχειριδίων των πρώτων τάξεων του ελληνικού δημοτικού σχολείου. Υποθέτουμε ότι σε αυτή τη σχολική βαθμίδα θα εμφανίζεται συστηματικά η προσπάθεια ανακατάταξης και επέκτασης της κοινής γνώσης των παιδιών προς την κατεύθυνση της κατάκτησης της σχολικής γνώσης, εφόσον ο λόγος του δημοτικού σχολείου θεωρείται καίριος για το πέρασμα από την κοινή εμπειρία / γνώση στην κατάκτηση της ταξινόμησης και του ορισμού, που χαρακτηρίζουν τη σχολική γνώση.

Κατ' αυτό τον τρόπο, θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε με ποιες *λεξικογραμματικές* επιλογές αναπαρίστανται οι όψεις του κόσμου, πώς, δηλαδή, για το σχολείο νοηματοδοτεί με συστηματικό τρόπο τον περιβάλλοντα κόσμο.

Επιπλέον, επιλέξαμε να αναλύσουμε και να συγκρίνουμε τόσο τα παλαιότερα («*Εμείς και ο κόσμος*») όσο και τα νέα εγχειρίδια για τη *Μελέτη Περιβάλλοντος* της Α' και της Γ' τάξης για δύο λόγους:

α) Η απόσταση ανάμεσα σε αυτές τις δύο σχολικές τάξεις μας επιτρέπει να αναμένουμε ότι θα υπάρχουν ορατές διαφοροποιήσεις στην αναπλαισίωση της σχολικής γνώσης ανάλογα με τη σχολική τάξη.

β) Σύμφωνα με το θεωρητικό μας πλαίσιο, ο επιστημονικός λόγος των κοινωνικών και των φυσικών επιστημών διαφοροποιείται συστηματικά από πολλές απόψεις (ενδ. Martin & Veel 1998, Christie 1999) και προϋποθέτει ποικίλες πραγματώσεις, οι οποίες εγγράφονται στον διαφορετικό τρόπο αναπαράστασης της εμπειρικής πραγματικότητας (π.χ. Painter 1999 a, b). Το συγκεκριμένο σχολικό αντικείμενο συνδυάζει τη μελέτη τόσο του κοινωνικού όσο και του φυσικού περιβάλλοντος, δεδομένου ότι τα εγχειρίδια περιλαμβάνουν θεματικές ενότητες μοιρασμένες εξίσου στις αναπαραστάσεις του κοινωνικού και του φυσικού κόσμου. Με τον τρόπο αυτό μπορούμε να μελετήσουμε τον τρόπο αναπαράστασης διαφορετικών μεταξύ τους όψεων της πραγματικότητας –κοινωνική και φυσική– σε ένα μόνο σχολικό εγχειρίδιο.

Τέλος, η ταυτόχρονη μελέτη παλαιών και νέων εγχειριδίων θα μας επιτρέψει να εντοπίσουμε τις τυχόν τάσεις για διαφοροποίηση στη ζητούμενη ανακατασκευή του κόσμου.

Για τη γλωσσολογική ανάλυση των εγχειριδίων εστιάζουμε στο σύστημα της *Μεταβιβαστικότητας* (Transitivity), βάσει του οποίου πραγματώνεται λεξικογραμματικά η παράμετρος του *πεδίου* (field), που σχετίζεται με την εμπειρική / ιδεοποιητική λειτουργία της γλώσσας.

2.Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το σώμα δεδομένων αποτέλεσαν αρχικά τα ισχύοντα μέχρι το 2005-2006 εγχειρίδια *Εμείς και ο κόσμος* της Α' και της Γ' τάξης του Δημοτικού, τα οποία, όπως αναφέρθηκε, είναι συγκρίσιμα μεταξύ τους (π.χ., Α' τάξη: «Τα φυτά που ξέρουμε» - Γ' τάξη: «Μαθαίνουμε τα φυτά», Α τάξη: «Εργαλεία για τις δουλειές μας » - Γ': «Ο άνθρωπος και οι απλές μηχανές»). Ακόμη κι όταν δεν υπήρξε ρητή αντιστοίχιση, επιχειρήθηκε η αντιστοίχιση βάσει του θεματικού περιεχομένου.

Έτσι, σε πρώτη φάση αναλύθηκε το συνολικό σώμα του εγχειριδίου της Α' τάξης και οι αντίστοιχες ενότητες της Γ' τάξης μέσω του εργαλείου του συστήματος *Μεταβιβαστικότητας* (παράμετρος Πεδίου της περίστασης) και του συστήματος της *Διάθεσης* (παράμετρος Τόνου της περίστασης) (Μανιού 2006).

Στη συνέχεια, αναλύθηκαν 3 θεματικές ενότητες από το (νέο) βιβλίο της *Μελέτης Περιβάλλοντος* της Α τάξης («Η ομάδα», «Ο άνθρωπος και ο χρόνος», «Τα φυτά και τα ζώα του τόπου μου») που αντιστοιχούν στα κεφάλαια, Α, Δ', Ε' και Η' του *Εμείς και ο κόσμος*, και 2 αντίστοιχες από το βιβλίο της Γ'- Ενότητες 1 και 2.

2.1. Σύστημα Μεταβιβαστικότητας και είδη Ρηματικών προτάσεων

Εδώ θα περιοριστούμε μια σύντομη σκιαγράφηση των μονάδων ανάλυσης του *πεδίου* του λόγου. Βασική μονάδα αποτελεί η απλή πρόταση (clause), η οποία θεωρείται αναπαράσταση της (ανα)κατασκευής της εμπειρίας και πραγματώνεται λεξικογραμματικά στο σύστημα *Μεταβιβαστικότητας* (Transitivity).

Το σύστημα *Μεταβιβαστικότητας* συγκροτείται από διαδικασίες [Processes], τις εμπλεκόμενες οντότητες-μετέχοντες [Participants] και τις περιστάσεις [Circumstances]. Οι διαδικασίες εκφράζουν

δράσεις και γεγονότα που πραγματώνουν την εξωτερική και εσωτερική εμπειρία καθώς και τις σχέσεις που συνδέουν τις διάφορες οντότητες σε συμβολικό επίπεδο. Οι βασικοί τύποι ρηματικών προτάσεων είναι οι Υλικές, οι Νοητικές, οι Συσχετιστικές και, δευτερευόντως, οι Συμπεριφορικές, οι Υπαρκτικές και οι Λεκτικές (Halliday, 2004).

Οι Υλικές προτάσεις περιγράφουν δράσεις και γεγονότα που σχετίζονται με αλλαγές στον κόσμο και βασικός μετέχοντας είναι ο Δράστης.

Οι Νοητικές προτάσεις αφορούν τις δράσεις του εσωτερικού κόσμου και διακρίνονται σε συναισθήματος, γνώσης και αντίληψης.

Οι Λεκτικές προτάσεις νοηματοδοτούν τις Διαδικασίες του «λέγειν» (λέω, ρωτώ, αναφέρω, εξηγώ, δικαιολογώ, δηλώνω κτλ), ενώ με τις Υπαρκτικές προτάσεις νοηματοδοτείται η ύπαρξη ενός Μετέχοντα (Υπάρχων). Τέλος, οι Συμπεριφορικές προτάσεις νοηματοδοτούν την ανθρώπινη συμπεριφορά ως δραστηριότητα.

Αντίθετα, οι Συσχετιστικές προτάσεις δεν νοηματοδοτούν δράσεις αλλά συμβολικού τύπου συσχετίσεις ανάμεσα σε οντότητες, με πιο συμβατικές πραγματώσεις τα βοηθητικά ρήματα «είναι» και «έχει».

Προκειμένου να γίνει κατανοητός ο ρόλος των διαφορετικών προτάσεων στη συγκρότηση του σχολικού λόγου, χρειάζεται να τονιστεί η σημασιολογική διαφορά των ρηματικών προτάσεων για την (ανα)κατασκευή του νοήματος. Συγκεκριμένα, τα νοήματα της κοινής εμπειρίας των παιδιών, δηλαδή τα νοήματα που σχετίζονται με την καθημερινή γνώση, πραγματώνονται πιο συμβατικά με Υλικές και Νοητικές διαδικασίες. Ωστόσο, η αναπλαισίωση της άμεσης εμπειρίας προκειμένου συλλάβουμε τις μη άμεσα αντιληπτές ταξινομικές σχέσεις ανάμεσα στις οντότητες, καθώς τη συγκρότηση κατηγοριών (ταυτοποίηση μιας οντότητας, απόδοση χαρακτηριστικών, τοποθέτησή της σε μια ευρύτερη κατηγορία) απαιτεί ειδικές σημασίες, που τυπικά πραγματώνονται με Συσχετιστικές προτάσεις (π.χ. Halliday, 2004; Painter, 1999b).

Οι Συσχετιστικές διαδικασίες είναι τριών τύπων: εντασιακές (intensive) [το χ είναι α], κτητικές (possessive) [το χ έχει/ανήκει στο α], περιστασιακές (circumstantial) [το χ είναι στο α], καθεμιά από τις οποίες συγκαταλέγεται σε δύο διακριτούς τρόπους του είναι: μέσω ταυτοποίησης (identifying processes) ή μέσω απόδοσης χαρακτηριστικού-κατηγοριοποίησης (attributive processes). Τυπικές λεξικογραμματικές πραγματώσεις των Συσχετιστικών διαδικασιών μέσω των ρηματικών τύπων είναι, έχει, του (μεταγλωσσικού) λέγεται, αλλά και των συμβολίζεται, σημαίνει κτλ. (Halliday, 2004·Halliday & Martin, 1993·Painter 1999a).

3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΤΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

3.1. Εμείς και ο κόσμος (Ε)

Η ποσοτική ανάλυση του υλικού μας (Πίνακας 1) αναδεικνύει την Υλικότητα τόσο του κοινωνικού όσο και του φυσικού κόσμου του βιβλίου της Α τάξης: σχεδόν οι μισές (46,7%) νοηματοδοτήσεις του εγχειριδίου έχουν να κάνουν με δράσεις και γεγονότα της κοινωνικής ή φυσικής πραγματικότητας. Οι πιο «υλικά» συγκροτημένες θεματικές ενότητες είναι εκείνες που πραγματεύονται ζητήματα του κοινωνικού κόσμου (εργαλεία και μηχανές, μεταφορές, ανθρώπινες ανάγκες και εργασία).

Ωστόσο, μπορούμε να διαβλέψουμε πρώιμες απόπειρες περιγραφής και ταξινόμησης των οντοτήτων του φυσικού κυρίως κόσμου (γεωγραφία και φυσικά φαινόμενα, φυτά, ζώα, χρόνος), καθώς οι Συσχετίσεις ακολουθούν σε συχνότητα (31,2% των προτάσεων). Οι Ταυτοποιητικές (98) αποτελούν το 17,5 % και οι Απόδοσης Χαρακτηριστικού (75) το 13,7. Συνολικά, οι Συσχετιστικές προτάσεις στο βιβλίο της πρώτης κατέχουν το.

Ακολουθούν οι Νοητικές (10,4%), οι Συμπεριφορικές (5,8%), οι Λεκτικές (28 και 5,1%), ενώ μόλις 2 είναι οι Υπαρκτικές προτάσεις (0,4%).

(Τα εγχειρίδια σημειώνονται ως Ε για το Εμείς και ο κόσμος και Μ για το Μελέτη Περιβάλλοντος, μες τις αντίστοιχες ενδείξεις για κάθε τάξη).

Πίνακας 1: Οι ρηματικές προτάσεις στο Ε Α΄

	ΥΑ	ΤΑΥΤ	ΑΠΟΔ	ΝΟΗ	ΣΥΜΠ	ΛΕΚΤ	ΥΠ	ΣΥΝΟΛΟ
Κεφ.Α	25	5	16	10	1	1		58
Κεφ.Β	16	9	4	2	5	2		39
Κεφ.Γ	15	3	1	1	5	2		27
Κεφ.Δ	32	22	10	9	4	5	1	83
Κεφ.Ε	23	13	16	6		4		62
Κεφ.ΣΤ	75	14	20	13	7	4		133
Κεφ.Ζ	31	9		9	3	1		53
Κεφ.Η	38	21	8	7	7	9	1	91
Σύνολο	255	96	75	57	32	28	2	546
Σύνολο%	46,7	17,5	13,7	10,4	5,8	5,1	0,4	100%

[Κεφ. Α΄: Σχολείο - Συνοικία, Κεφ. Β΄: Γεωγραφική μορφολογία και φυσικά φαινόμενα, κεφ. Γ: Ταξίδια και μεταφορές, κεφ. Δ΄: Φυτά, κεφ. Ε΄: Ζώα, κεφ. ΣΤ΄: Ανθρώπινες ανάγκες και εργασία, κεφ. Ζ΄: Εργαλεία και μηχανές, κεφ. Η΄: Χρόνος].

Στο εγχειρίδιο της Γ΄ τάξης (Πίνακας 2), η εμφάνιση των ρηματικών ειδών έχει την ίδια ποσοτική κατανομή με εκείνη της Α΄. Έτσι, οι Υλικές προτάσεις κυριαρχούν, με ποσοστό 35% επί του συνόλου των ρηματικών προτάσεων – έναντι του 46,7% της Α΄.

Τις Υλικές διαδέχονται οι Συσχετιστικές, με τις Ταυτοποιητικές να αποτελούν το 19% - 17,5% στην Α΄ - και τις Απόδοσης Χαρακτηριστικού το 17,7% - έναντι 13,7%. Η συνολική παρουσία των Συσχετιστικών προτάσεων, αυξημένη στο βιβλίο της Γ΄ κατά 5,5% από το βιβλίο της Α΄, αποτελεί το 36,7% των προτάσεων.

Πίνακας 2: Οι ρηματικές προτάσεις στο Ε Γ΄

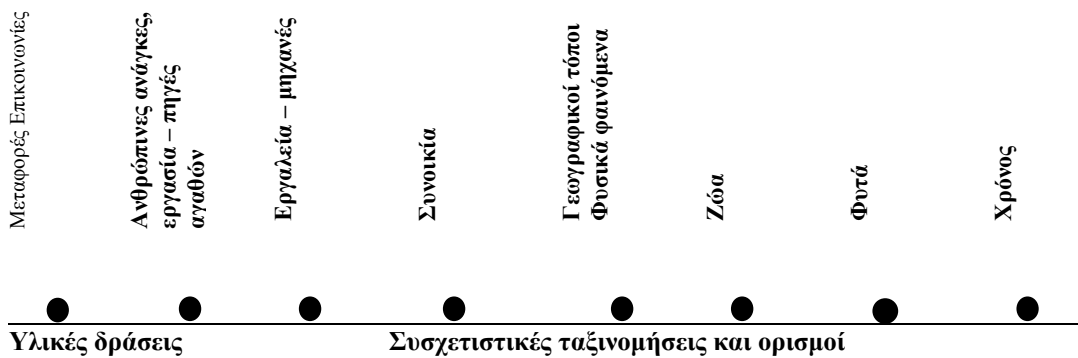
	ΥΑ	ΤΑΥΤ	ΑΠΟΔ	ΝΟΗ	ΣΥΜΠ	ΛΕΚΤ	ΥΠ	ΣΥΝΟΛΟ
Κεφ.Α	42	16	44	9	16	9	9	145
Κεφ.Β	91	70	39	25	23	18	3	269
Κεφ.Γ	54	8	7	15	13	6	2	105
Κεφ.Δ	19	32	43	22	16	13		145
Κεφ.Ε	21	17	30	30	15	16		129
Κεφ.ΣΤ	72	16	25	9	4	9	1	136
Κεφ.Ζ	87	16	19	17	7	5		151
Κεφ.Η	30	47	2	7	7	2		95
Σύνολο	416	222	209	134	101	78	15	1.175
Σύνολο%	35%	19%	17,7%	11,4%	8,5%	6,6%	1,3%	100%

[Κεφ. Α΄: Συνοικία, Κεφ. Β΄: Γεωγραφική μορφολογία και φυσικά φαινόμενα, κεφ. Γ: Ταξίδια και μεταφορές, κεφ. Δ΄: Φυτά, κεφ. Ε΄: Ζώα, κεφ. ΣΤ΄: Ανθρώπινες ανάγκες και εργασία, κεφ. Ζ΄: Εργαλεία και μηχανές, κεφ. Η΄: Χρόνος].

Με βάση τα παραπάνω ποσοτικά στοιχεία προκύπτουν ενδιαφέροντα συμπεράσματα ως προς την αναπαράσταση των διαφορετικών πτυχών του κόσμου στα δύο βιβλία του *Εμείς και ο κόσμος*. Παρά το ότι ο κοινωνικός κόσμος νοηματοδοτείται περισσότερο υλικά, ενώ ο φυσικός κόσμος περισσότερο συσχετιστικά και στις δύο τάξεις, στην Γ΄ τάξη η συσχετιστική νοηματοδότηση αυξάνεται σημαντικά. Η ενίσχυση των διαδικασιών της ταξινόμησης και του ορισμού, είναι αναμενόμενη στην εξέλιξη του σχολικού λόγου προς την κατεύθυνση του επιστημονικού χειρισμού του κόσμου.

Αν προσπαθήσουμε να παραστήσουμε σχηματικά την αναπαράσταση της εμπειρίας στα οκτώ κεφάλαια του Ε Α΄ και Ε Γ΄, προκύπτει ένα συνεχές που εκτείνεται από τις πιο «υλικά» στις πιο «συσχετιστικά» νοηματοδοτημένες περιοχές. (Σχήμα 1):

Σχήμα 1: Ο κόσμος από τις δράσεις στις συσχετίσεις



3.2. ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΕΝΟΤΗΤΩΝ ΤΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΕΜΕΙΣ ΚΑΙ Ο ΚΟΣΜΟΣ ΚΑΙ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

Σε μια πρώτη απόπειρα σύγκρισης με τα νέα εγχειρίδια για τη Μελέτη του Περιβάλλοντος (Μ Α', Μ Γ') επιλέξαμε 3 θεματικές ενότητες (κοινωνική ομάδα, χρόνος, ζώα και φυτά).

Βάσει της προηγούμενης ανάλυσης των εγχειριδίων Ε Α' και Ε Γ', η ενότητα σχετικά με την ομάδα (κοινωνικό ζήτημα) βρίσκεται κοντά στο «Υλικότερο» άκρο του συνεχούς, ενώ τα θέματα του φυσικού κόσμου (ζώα και φυτά), αλλά και η ενδιάμεση θεματική του χρόνου, αναπαρίστανται κυρίως Συσχετιστικά. Η ανάλυση λοιπόν των εννοιών των Μ Α' και Μ Γ' θα μας επιτρέψει να δούμε τάσεις διατήρησης, ενίσχυσης ή υποχώρησης αυτού του τρόπου αναπλαισίωσης της γνώσης στα νέα εγχειρίδια.

α. «Η ομάδα»

Η πρώτη θεματική ενότητα των δύο βιβλίων πραγματεύεται το ζήτημα της ομάδας – τάξη, σχολείο, οικογένεια, συνοικία – σε σχέση με τις δραστηριότητες που αναπτύσσονται στα πλαίσια της, τις ανάγκες που καλύπτει και τα χαρακτηριστικά της που την κάνουν απαραίτητη για την ανθρώπινη ζωή. Όπως φαίνεται στον πίνακα 3, στο Ε Α' η εν λόγω όψη του κοινωνικού κόσμου αναπαρίσταται Υλικά με τις ανθρώπινες δραστηριότητες να είναι στο προσκήνιο. Έπονται οι συσχετιστικές Απόδοσης Χαρακτηριστικού, οι οποίες νοηματοδοτούν τις πρώτες προσπάθειες περιγραφής.

Στο Μ Α' αριθμητικά επικρατούν επίσης οι Υλικές προτάσεις, όμως η διαφορά τους με τις Απόδοσης Χαρακτηριστικού είναι πολύ πιο μικρή. Από αυτή την άποψη μπορούμε να ισχυριστούμε ότι και τα δύο είδη προτάσεων παίζουν εξίσου σημαντικό ρόλο στην κατασκευή του νοήματος.

Πίνακας 3: Ρηματικές διαδικασίες στα εγχειρίδια Ε Α και Μ Α'

<i>Ε Α': Σχολείο, τάξη, οικογένεια, σπίτι, συνοικία</i>							
ΥΛ	ΤΑΥΤ	ΑΠΟΔ	ΝΟΗ	ΣΥΜΠ	ΛΕΚΤ	ΥΠ	ΣΥΝΟΛΟ
25	5	16	10	1	1		58
43,2%	8,8%	27,14%	17,4%	1,74%	1,72^		100%
<i>Μ Α': Η τάξη μου, ο σχολείο μου, η οικογένειά μου</i>							
ΥΛ	ΤΑΥΤ	ΑΠΟΔ	ΝΟΗ	ΣΥΜΠ	ΛΕΚΤ	ΥΠ	ΣΥΝΟΛΟ
64	16	59	26	20	10	3	198
32,3%	8%	29,7%	13,1%	10,35%	5,05%	1,5%	100%

Στην ΄Τ τάξη, η ενότητα εστιάζεται στην έννοια της κοινότητας, στις ανάγκες που καλύπτει και τα αγαθά που προσφέρει η από κοινού ζωή, αλλά και τις δράσεις που αναπτύσσονται στα πλαίσιά της.

Όσον αφορά τις ρηματικές διαδικασίες δεν διαφοροποιούνται στα δύο εγχειρίδια (πίνακας 4): Υλικές και προτάσεις Απόδοσης Χαρακτηριστικού αναπαριστούν τις δράσεις και τα χαρακτηριστικά της κοινοτικής ζωής. Έτσι, η υλικότητα των ανθρώπινων δραστηριοτήτων εξακολουθεί να είναι στο προσκήνιο. Ωστόσο, στο νέο εγχειρίδιο μεγάλο μέρος των Υλικών προτάσεων προτρέπει τους μαθητές σε ανάλογη δραστηριοποίηση (παιχνίδι, έρευνα, κτλ).

Οι προτάσεις Απόδοσης χαρακτηριστικών (κυρίως Κτητικές και Περιστασιακές) εμφανίζονται σε περιγραφές. Οι λίγες Ταυτοποιήσεις περιορίζονται στο τέλος της ενότητας, όπου διατυπώνονται και οι μόνοι ορισμοί του θέματος. Αξίζει εδώ να σημειώσουμε πως οι Ταυτοποιήσεις στη συγκεκριμένη ενότητα του Π Γ' είναι αριθμητικά αρκετά λιγότερες από του Ε Γ'.

Πίνακας 4: Ρηματικές διαδικασίες στα εγχειρίδια Ε Γ' και Μ Γ'

<i>Ε Γ': Γιατί ζούμε σε κοινότητες</i>							
ΥΛ	ΤΑΥΤ	ΑΠΟΔ	ΝΟΗ	ΣΥΜΠ	ΛΕΚΤ	ΥΠ	ΣΥΝΟΛΟ
42	16	44	9	16	9	9	145
29,1%	11%	30,3%	6,2%	11%	6,2%	6,2%	100%
<i>Μ Γ': Ζούμε μαζί</i>							
ΥΛ	ΤΑΥΤ	ΑΠΟΔ	ΝΟΗ	ΣΥΜΠ	ΛΕΚΤ	ΥΠ	ΣΥΝΟΛΟ
27	7	27	5	11	2		79
34,2%	8,8%	34,2%	6,3%	14%	2,5%		100%

β. «Φυτά και ζώα»

Αντικείμενο των ενοτήτων είναι η εισαγωγή στον κόσμο των φυτών και των ζώων (δηλαδή, στις γενικές τους κατηγορίες), αλλά και μια πρώτη προσέγγιση της αλληλεπίδρασης του ανθρώπου με αυτά.

Σύμφωνα με τους Πίνακες 5 και 6, σε αντίθεση με το Ε Α', στο Π Α' οι Υλικές προτάσεις κυριαρχούν (50,5% του συνόλου στα Ζώα), ενώ οι ενισχύεται – ιδίως στα Φυτά – το ποσοστό των προτάσεων Απόδοσης Χαρακτηριστικού.

Πίνακας 5: Ρηματικές διαδικασίες στα εγχειρίδια Ε Α' και Μ Α'

<i>Ε Α': Τα φυτά που ξέρουμε</i>							
ΥΛ	ΤΑΥΤ	ΑΠΟΔ	ΝΟΗ	ΣΥΜΠ	ΛΕΚΤ	ΥΠ	ΣΥΝΟΛΟ
32	22	10	9	4	5	1	83
38,6%	26,5%	12,2%	10,8%	4,8%	6,08%	1,02%	100%
<i>Μ Α': Τα φυτά του τόπου μου</i>							
ΥΛ	ΤΑΥΤ	ΑΠΟΔ	ΝΟΗ	ΣΥΜΠ	ΛΕΚΤ	ΥΠ	ΣΥΝΟΛΟ
24	9	14	3	5	1	2	58
41,3%	15,5%	24,1%	5,4%	8,6%	1,7%	3,4%	100%

Πίνακας 6: Ρηματικές διαδικασίες στα εγχειρίδια Ε Α' και Μ Α'

<i>Ε Α': Τα ζώα που ξέρουμε</i>							
ΥΛ	ΤΑΥΤ	ΑΠΟΔ	ΝΟΗ	ΣΥΜΠ	ΛΕΚΤ	ΥΠ	ΣΥΝΟΛΟ
23	13	16	6	-	4	-	62
37,1%	21%	25,7%	9,7%		6,5%		100%
<i>Μ Α': Τα ζώα του τόπου μου</i>							
ΥΛ	ΤΑΥΤ	ΑΠΟΔ	ΝΟΗ	ΣΥΜΠ	ΛΕΚΤ	ΥΠ	ΣΥΝΟΛΟ
52	10	26	5	7	1	2	103
50,5%	9,7%	25,2%	4,9%	6,8%	1%	1,9%	100%

Έτσι, κυρίαρχο ρόλο στην πραγμάτευση του θέματος του ζωικού και του φυτικού κόσμου παίζουν α) οι ανθρώπινες δράσεις σε σχέση με τα ζώα και τα φυτά, αλλά και η προτροπή προς τους μαθητές για έρευνα και σχετικό παιχνίδι (Υλικές: εξερευνούμε, κ.α.) και β) οι περιγραφές, αν και προς το παρόν με τη μορφή σύγκρισης (ομοιότητα – διαφορά) παρά με την ειδικότερη χρήση των επιμέρους χαρακτηριστικών (Απόδοσης Χαρακτηριστικού). Η άμεση κατονομασία (Ταυτοποιήσεις) των ειδών

απουσιάζει, ενώ ενισχύεται ο διαμεσολαβητικός ρόλος της προτροπής για συμπεριφορές παρατήρησης και συζήτησης (Συμπεριφορικές).

Αυτές οι παρατηρήσεις γίνονται πιο σαφείς αν συγκρίνουμε τις αντίστοιχες θεματικές της Γ' τάξης, όπως φαίνονται συγκεντρωτικά στους πίνακες 7 και 8:

Πίνακας 7: Ρηματικές διαδικασίες στα εγχειρίδια Ε Γ' και Μ Γ'

<i>Ε Γ': Μαθαίνουμε για τα φυτά</i>							
ΥΛ	ΤΑΥΤ	ΑΠΟΔ	ΝΟΗ	ΣΥΜΠ	ΛΕΚΤ	ΥΠ	ΣΥΝΟΛΟ
19	32	43	22	16	13	-	145
13%	22%	30%	15%	11%	9%		100%
<i>Μ Γ': Φυτά του τόπου μας...</i>							
ΥΛ	ΤΑΥΤ	ΑΠΟΔ	ΝΟΗ	ΣΥΜΠ	ΛΕΚΤ	ΥΠ	ΣΥΝΟΛΟ
56	11	52	6	15	4	3	147
38	7,6	35,5	4	10,2	2,7	2	100%

Πίνακας 8: Ρηματικές διαδικασίες στα εγχειρίδια Ε Γ' και Μ Γ'

<i>Ε Γ': Μαθαίνουμε για τα ζώα</i>							
ΥΛ	ΤΑΥΤ	ΑΠΟΔ	ΝΟΗ	ΣΥΜΠ	ΛΕΚΤ	ΥΠ	ΣΥΝΟΛΟ
21	17	30	30	15	16		129
16,3%	13,2%	23,3%	23,3%	11,5%	12,4%		100%
<i>Μ Γ': Κατοικίδια ζώα...</i>							
ΥΛ	ΤΑΥΤ	ΑΠΟΔ	ΝΟΗ	ΣΥΜΠ	ΛΕΚΤ	ΥΠ	ΣΥΝΟΛΟ
57	9	46	14	17	11	3	157
36,4%	5,7%	29,2%	8,9%	10,8%	7%	2%	100%

Όπως φαίνεται στους Πίνακες 7 και 8, α) κυρίαρχο ρηματικό είδος είναι οι Υλικές (διπλάσιες σε ποσοστό στο Π Γ' για τα Ζώα), β) οι Ταυτοποιήσεις μειώνονται σημαντικά – κυρίως στα Φυτά, ενώ γ) ο ρόλος των Αποδόσεων Χαρακτηριστικού διατηρείται και ενισχύεται.

Με τις Υλικές προτάσεις η ενότητα, αφενός «παροτρύνει» τον μαθητή στην παρατήρηση-δράση (π.χ. «με το πλαστικό μαχαίρι κόβουμε τον καρπό, τον ανοίγουμε και τον παρατηρούμε»), και, αφετέρου, προσεγγίζει τον κόσμο των ζώων περισσότερο από τη σκοπιά της ανθρώπινης σχέσης και αλληλεπίδρασης με αυτόν. Οι περιγραφές της μορφολογίας των φυτικών και ζωικών ειδών είναι ευρύτερες αλλά και πιο αναλυτικές σε σχέση με την Α' τάξη, αλλά ο ορισμός και η κατονομασία τους εξακολουθεί να περιορίζεται στο τέλος της ενότητας και μόνο σε άμεση συνάρτηση με την απόδοση των χαρακτηριστικών.

γ. «Ο χρόνος»

Ο χρόνος είναι στην ουσία μια συμβατική έννοια, ταυτόχρονα απομακρυσμένη από την εμπειρική πραγματικότητα όσο και αναπόσπαστη πτυχή της. Από τη στιγμή που το ζήτημα του χρόνου αποτελεί θέμα πραγμάτευσης μόνο στην Α' τάξη, η μελέτη του περιορίζεται στα αντίστοιχα δύο εγχειρίδια (Πίνακας 9):

Πίνακας 9: Ρηματικές διαδικασίες στα εγχειρίδια Ε Α' και Μ Α'

<i>Ε Α': Πώς περνάει ο χρόνος</i>							
ΥΛ	ΤΑΥΤ	ΑΠΟΔ	ΝΟΗ	ΣΥΜΠ	ΛΕΚΤ	ΥΠ	ΣΥΝΟΛΟ
38	21	8	7	7	9	1	91
41,9%	23%	8,8%	7,7%	7,7%	9,9%	1%	100%
<i>Μ Α': Ο άνθρωπος και ο χρόνος</i>							
ΥΛ	ΤΑΥΤ	ΑΠΟΔ	ΝΟΗ	ΣΥΜΠ	ΛΕΚΤ	ΥΠ	ΣΥΝΟΛΟ
77	7	30	8	30	9	2	163
47,3%	4,3%	18,4%	4,9%	18,4%	5,5%	1,2%	100%

Ήδη από τις επικεφαλίδες των ενότητων διαφαίνεται η περισσότερο «κοινωνικο-ιστορική» προσέγγιση του χρόνου στο νέο εγχειρίδιο (μάλιστα ο άνθρωπος τίθεται ως πρώτος μετέχων στη

διπολική σχέση). Οι όψεις αυτής της κοινωνικο-ιστορικής προσέγγισης αναπαριστώνται μέσω των πολυπληθέστερων Υλικών προτάσεων, αλλά και με την έντονη παρουσία κτητικής συσχέτισης (Απόδοση Χαρακτηριστικού) ανθρώπου-χρόνου (Η οικογένειά μου έχει ιστορία). Ταυτόχρονα, η αναγνώριση και κατονομασία των χρονικών εννοιών και οντοτήτων μειώνεται στο ¼ του ποσοστού του Εμείς και ο κόσμος.

4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Οι παρατηρήσεις στο σχετικά περιορισμένο υλικό μας μπορεί να θεωρηθούν αντιπροσωπευτικές για της πορεία της σχολικής γνώσης, καθώς οι διαφορετικές λεξικογραμματικές πραγματώσεις ανάλογα με τη σχολική βαθμίδα είναι δηλωτικές του διαφορετικού τρόπου ανακατασκευής του κοινωνικού και του φυσικού κόσμου. Επιπλέον, η περιορισμένη σύγκριση των παλιών και των νέων εγχειριδίων είναι ενδεικτική για τις τάσεις κατασκευής της σχολικής γνώσης μέσω της διαφοροποίησης των Α.Π.

Οι σημαντικότερες παρατηρήσεις από τη μελέτη του υλικού μας είναι εξής:

Σε όλα τα εγχειρίδια (Εμείς και ο κόσμος Α' και Γ', Μελέτη Περιβάλλοντος Α' και Γ'), ο κόσμος νοηματοδοτείται κυρίως ως σειρά από Υλικές δράσεις και γεγονότα, τις οποίες οι Συσχετίσεις βάζουν σε τάξη. Οι συσχετιστικές διαδικασίες ταξινόμησης και γενίκευσης είναι σημαντικά πιο συστηματικές στη Γ' τάξη από ό,τι στις πρώιμες περιγραφές της Α. Αυτή η πορεία επιβεβαιώνει την τάση σταδιακής αναπλαισίωσης της σχολικής γνώσης, που ξεκινάει από τις πιο συμβατικές μορφές της κοινής γνώσης και γλώσσας προς την κατεύθυνση της μη κοινής –περισσότερο «επιστημονικής» – γνώσης και γλώσσας.

Από την άλλη, στα βιβλία του Εμείς και ο κόσμος ο κοινωνικός κόσμος αναπαρίσταται περισσότερο ως σύνολο δράσεων και γεγονότων, που πραγματώνονται με πιο συμβατή καθημερινή γλώσσα. Αντίθετα, οι οντότητες του φυσικού κόσμου απολαμβάνουν ένα ειδικότερο «επιστημονικό» καθεστώς, καθώς τείνουν πολύ περισσότερο να αναπαρίστανται ως σειρά συσχετίσεων ανάμεσα σε οντότητες προκειμένου να ενταχθούν σε κατηγορίες, να ταξινομηθούν και να κατονομαστούν (τεχνική γλώσσα). Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι αυτή η τάση διαφορετικής αναπαράστασης του κοινωνικού και του φυσικού κόσμου παραπέμπει στην έμμεση διάκριση ανάμεσα σε κοινωνικοπολιτισμικές και φυσικοεπιστημονικές οντότητες, σε συμφωνία με τον ισχύοντα καταμερισμό της επιστημονικής εργασίας.

Στα εγχειρίδια Μελέτης του Περιβάλλοντος αυτή η τάση δεν φαίνεται να ισχύει. Οι συσχετίσεις είναι σαφώς περισσότερες στη Γ' τάξη από ό,τι στην Α', ωστόσο υποβαθμίζεται ο ρόλος των Ταυτοποιήσεων και περιορίζεται ο ορισμός, ενώ η ταξινομική και αναγνωριστική προσέγγιση των θεματικών ενοτήτων επιτυγχάνεται με τον ενισχυμένο ρόλο των προτάσεων Απόδοσης Χαρακτηριστικού. Με άλλα λόγια, οι αναμενόμενες – σύμφωνα με τα προηγούμενα σχολικά εγχειρίδια – τάσεις για οργάνωση και συσχέτιση του κόσμου (περισσότερο του φυσικού και λιγότερο του κοινωνικού), στα δύο αυτά νέα βιβλία, πραγματώνονται τελικά κυρίως ως περιγραφές, αποδόσεις χαρακτηριστικών και αντίστοιχες ταξινομήσεις, παρά ως καθαυτοί ορισμοί. Ταυτόχρονα, ενισχύεται ο ρόλος των (Υλικών) αλληλεπιδράσεων του ανθρώπου – μαθητή με το περιβάλλον.

Με αυτόν τον τρόπο γίνεται φανερή η τάση των νέων εγχειριδίων για μια περισσότερο «ενιαία» (ανα) κατασκευή κοινωνικού και φυσικού κόσμου: όχι προς την κατεύθυνση της «τεχνικοποίησης» του κοινωνικού λόγου, αλλά προς την «αποτεχνικοποίηση» του φυσικού, και μέσα από το πρίσμα της αλληλεπίδρασης του κόσμου με τον άνθρωπο.

Τα ζητήματα που προσπαθήσαμε εδώ αν προσεγγίσουμε απαιτούν ασφαλώς πολύ περαιτέρω ανάλυση και συζήτηση μέσα από τη συστηματική περιγραφή των λεξικογραμματικών πόρων για την κατασκευή της σχολικής γνώσης, σε άμεση συνάρτηση με τις επιλογές που παρέχουν για την υλοποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων και τις συνέπειές τους στην εκπαιδευτική πράξη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control. Vol.4: The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Arnold.

- Halliday, M.A.K. (1996). Literacy and linguistics: A functional perspective. In R. Hasan & G. Williams (eds). *Literacy in Society* (339-376). London-New York: Longman.
- Halliday, M.A.K. (1999). Η γλώσσα και η αναμόρφωση της ανθρώπινης εμπειρίας. *Γλωσσικός Υπολογιστής 1*, 19-32
- Halliday, M.A.K. (rev. by C.M.I.M. Matthiessen) (2004, γ' έκδοση). *Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. & Martin, J.R. (2004). *Η Γλώσσα της Επιστήμης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Halliday, M.A.K. & Matthiessen, C.M.I.M. (1999). *Construing experience through meaning. A language-based approach to cognition*. London: Cassell.
- Hasan, R. (1989). Semantic variation and sociolinguistics. *Australian Journal of Linguistics 9* (2): 221-276.
- Hasan, R. (1996). Literacy, everyday talk and society. In R. Hasan & G. Williams (eds) *Literacy in Society* (377-324). London-New York: Longman.
- Hasan, R. (2005a). Speech genre, semiotic mediation and the development of higher mental functions. In J.J. Webster (ed.) *Language, Society and Consciousness* (68-105). London, Oakville: Equinox.
- Hasan, R. (2005b). Semiotic mediation and three exotropic theories: Vygotsky, Halliday and Bernstein. In J.J. Webster (ed.) *Language, Society and Consciousness* (130-156). London, Oakville: Equinox.
- Hasan, R. & Cloran, C. (1990). A sociolinguistic interpretation of everyday talk between mothers and children. In M.A.K. Halliday, J. Gibbons και H. Nicholas (eds.) *Learning, keeping and using language* (67-99). Amsterdam: Benjamins.
- Κονδύλη, Μ. & Αρχάκης, Α. (2003). Ο ρόλος της γλώσσας στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής γνώσης: Ανάλυση διδακτικών διαλόγων με παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα 24*, 301-312.
- Κονδύλη, Μ. & Δούκα, Φ. (2005). Όψεις γενίκευσης και κατηγοριοποίησης του κόσμου: Πρακτικές γραμματισμού σε ελληνικά νηπιαγωγεία. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα 26*, 220-232.
- Κονδύλη Μ. & Μανιού, Ε. (υπό δημοσ.) Γλωσσική ανάλυση του σχολικού λόγου στα εγχειρίδια μελέτης περιβάλλοντος της Α' και της Γ' δημοτικού: Πτυχές ανακατασκευής της σχολικής γνώσης. *Κριτική επιστήμη και εκπαίδευση*.
- LITERACY AND EDUCATION RESEARCH NETWORK (LERN) (1990). *A Genre-Based Approach to Teaching Writing, Years 3-6*. Annandale, Australia: Department of School Education.
- Λύκου, Χ. (2000). Η Συστημική Λειτουργική Γραμματική του M.A.K. Halliday. *Γλωσσικός Υπολογιστής 1-2* (2): 57-72.
- Ο'Halloran, K. (2005) *Mathematical discourse. Language, symbolism and visual images*. London/New York: Continuum.
- Painter, C. (1999). Preparing for school: Developing a semantic style as a recourse for thinking: A linguistic view of learning. In Christie, F. (1999) (ed.). *Pedagogy and the Shaping of Consciousness. Linguistic and Social Processes* (66-87). London: Cassell.
- Vygotsky, L.S (1978) *Mind in Society: the development of higher psychological processes* (ed. by M. Cole, V. John Steiner, S. Scribner & E. Suberman). Cambridge MA: Harvard University Press.

Ειρήνη Μανιού: eirini_maniou@yahoo.gr,

Μαριάννα Κονδύλη: kondyli@upatras.gr