

**ΜΕΛΕΤΕΣ
ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ**

**Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας σήμερα:
προκλήσεις και προοπτικές.**

**STUDIES
IN GREEK LINGUISTICS**

**The teaching of mother tongue today: challenges and
perspectives**

Μ Ε Λ Ε Τ Ε Σ

ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

Π Ρ Α Κ Τ Ι Κ Α

ΤΗΣ 26ΗΣ ΕΤΗΣΙΑΣ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗΣ
ΤΟΥ ΤΟΜΕΑ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΗΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ
ΤΟΥ ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ
ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

14-15 Μαΐου 2005

S T U D I E S

IN GREEK LINGUISTICS

P R O C E E D I N G S

OF THE 26TH ANNUAL MEETING
OF THE DEPARTMENT OF LINGUISTICS
FACULTY OF PHILOSOPHY
ARISTOTLE UNIVERSITY OF THESSALONIKI

14-15 May 2005

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ 2006

ΟΨΕΙΣ ΓΕΝΙΚΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ ΚΟΣΜΟΥ:
ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΕ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ¹

Abstract

According to Systemic Functional Linguistics (SFL) framework «abstract thinking» should be considered as decontextualized language. Decontextualized uses of language, like generalization, definitions, categorization, result to be crucial for transition to school knowledge and/or school literacy practices. In this paper we try to study some particular aspects of decontextualised language in 16 Greek pre-primary classrooms. Previous studies have shown that decontextualized uses are not uncommon even in nursery and/or pre-primary classrooms. Instances of teachers-childrens' interactions within the context of literacy events like tale-reading have been analysed. Considering lexicogrammar realization of *relational – identifying* and *attributive clauses* –by which more symbolical patterns of experience are represented– becomes clear the way teachers are constructing taxonomies and definitions of physical and social entities and try to reconstruct childrens' common knowledge towards school knowledge. Such applications of SFL model shows a general applicability even in Greek language. Of particular importance seem to be some evidence of of teachers' preference in choising «be» relational processes when referring to concret and/or natural entities, while metalinguistic «saying» (*is called*) processes is more probable to be used for reference to social and/or abstract entities. If this is the case, then we could assume that in this way another important dichotomy that fits for school knowledge is introduced already in pre-primary classroom discourse.

1. Εισαγωγικά

¹ Θερμότατες ευχαριστίες οφείλουμε στη Χριστίνα Λύκου για τις ουσιαστικές παρατηρήσεις και βελτιώσεις στο κείμενο.

Ρητά ή άρρητα, το ερευνητικό ενδιαφέρον για τη σχολική γνώση εστιάζεται στις περιοχές της νόησης που χαρακτηρίζονται ως αφηρημένη σκέψη, γενίκευση, αφαίρεση κτλ. Η σύνδεση αυτή οφείλεται στο ότι το πέρασμα στην τυπική εκπαίδευση θεωρείται καθοριστικό για την ανάπτυξη των «ανώτερων νοητικών διαδικασιών» στα παιδιά, δηλαδή των διαδικασιών που απαντούν γενικότερα ως «αφαιρετική σκέψη». Αναφορικά με τις ταξινόμικές σχέσεις των παιδιών, ενδεικτικά μόνο μπορούμε να αναφέρουμε ότι μια αντίληψη υποστηρίζει ότι τα παιδιά δεν συλλαμβάνουν τις αρχές των σημασιολογικών ή εννοιολογικών ιεραρχήσεων (Nelson 1979: 66). Ωστόσο, έρευνες που βασίζονται σε διαφορετική μεθοδο και που έχουν αντλήσει τα δεδομένα τους από μη πειραματικές περιστάσεις, όπως οι διεπιδράσεις αγγλόφωνων παιδιών προσχολικής ηλικίας με ενήλικα άτομα, δείχνουν ότι τα παιδιά αναπτύσσουν ικανότητες γενίκευσης και ταξινόμησης από πολύ μικρότερες ηλικίες (ενδ. Hasan & Cloran 1990, Cloran 1994, Peinter 1999a, b), δηλαδή ήδη στην περίοδο της προσχολικής ηλικίας.

Χρήσιμες για την αποσαφήνιση των παραπάνω φαινομενικά αντιφατικών αποτελεσμάτων είναι οι παρατηρήσεις του Macnamara (1982), που υποδεικνύουν ότι τα μικρά παιδιά διαμορφώνουν μεν κατηγορίες, οι οποίες όμως δεν είναι επιστημονικές εφόσον στηρίζονται σε γνωρίσματα άμεσα παρατηρήσιμα. Κι αυτό διότι τα παρατηρήσιμα δεδομένα δεν συνιστούν κατάλληλα κριτήρια κατηγοριοποίησης. Αυτή η διάκριση ανάμεσα σε παρατηρήσιμα και μη παρατηρήσιμα δεδομένα φωτίζει καλύτερα τη γενική παραδοχή ότι η άμεση αδιαμεσολάβητη πρόσληψη δεν είναι αφ'εαυτής ικανή να συγκροτήσει γενικευμένα και καθολικά αναγνωρίσιμα κριτήρια συγκρότησης κατηγοριών και εννοιών. Έτσι, μας επιτρέπει να εστιάσουμε στις όψεις της *αφαιρετικής σκέψης*, που συντελείται και δομείται μέσα σε πολιτισμικά πλαίσια, ιδιαίτερα αυτά της -τυπικής ή άτυπης- εκπαίδευσης.

Ειδικότερα για την κοινωνική ψυχολογία του L. Vygotski (Vygotski 1962, Wertch 1984), οι διαδικασίες γενίκευσης και αφαιρέσης (η «κατηγοριοποιητική ή αφαιρετική σκέψη») αποτελούν ένα από τα κεντρικά «ζητούμενα» του εκπαιδευτικού λόγου: Συνιστούν κομβικά σημεία για την ανάπτυξη των αποκαλούμενων «ανώτερων νοητικών διαδικασιών». Εδώ θα υιοθετήσουμε τον όρο «ιδιαιτέρη σημειωτική μεσολάβηση» -όπως προτείνει η Hasan (1996) προκειμένου να μετριάσει ο εντονα αξιολογικά φορτισμένος όρος «*ανώτερες νοητικές διαδικασίες*». Πρόκειται ακριβώς για τα είδη σημειωτικής μεσολάβησης που συνδέονται με την επίδραση της τυπικής εκπαίδευσης στη σκέψη των εκπαιδευόμενων.

Σύμφωνα με αυτή την προοπτική, η κατηγοριοποιητική και γενικευμένη σκέψη των παιδιών μπορούν να θεωρηθούν «νοητικές κατακτήσεις» που συνδέονται λογότερο ή περισσότερο με την εκπαίδευση, δηλαδή με το πέρασμα των παιδιών από την καθημερινή στη συστηματοποιημένη γνώση. Πρόκειται ακριβώς για την προβληματική της μετάβασης και της κυκλικής σχέσης ανάμεσα σε οικογενειακό περιβάλλον-κοινωνία και εκπαίδευση-πολιτισμό που θεματοποιήθηκε από την κοινωνιολογία της γνώσης του B. Bernstein (ενδ. Bernstein 1987) και εξιδιεύτηκε στην κοινωνική σημειωτική της γλώσσας του M.A.K. Halliday. Συνήθως η παραπάνω διαδικασία μετάβασης ταυτίζεται με το *σχολικό γραμματισμό*. Ωστόσο, οι έρευνες που υπογραμμίζουν την ανάπτυξη γενικεύσεων και ταξινόμήσεων σε παιδιά

προσχολικής ηλικίας (Hasan & Cloran 1990, Cloran 1994, Peinter 1999) μας επιτρέπουν να τις θεωρήσουμε εύλογα ως πρακτικές αναδύομενου γραμματισμού (ενδεικτ. Makin & Diaz 2002).

Συγκεκριμένα, οι μελέτες που υιοθετούν την κοινωνιοσημειωτική προσέγγιση στη γλώσσα δεν εστιάζουν την προσοχή τους στις ψυχολογικές διαδικασίες της σκέψης αλλά στις γλωσσικές χρήσεις που πραγματώνουν νοήματα σε καθημερινούς διαλόγους παιδιών με ενήλικα άτομα. Αξιοποιώντας το εννοιολογικό πλαίσιο του ενός «αναπλασιωμένου» Vygotsky (1978, Hasan 1996), κυρίως όμως του Bernstein, οι ερευνήτριες (Hasan, Cloran, Peinter) που κινούνται στο πλαίσιο της Συστημικής Λειτουργικής Γλωσσολογίας μελετούν την εμφάνιση των μορφών λόγου οι οποίες θεωρούνται αναγκαίες προϋποθέσεις (Peinter 1999a) για το πέρασμα από την «πλασιωμένη» (contextualized) χρήση της καθημερινής γλώσσας στον («αποπλασιωμένο») σχολικό λόγο. (Για μια λεπτομερή εξέταση της έννοιας της γλωσσικής πλασιώσης/αποπλασιώσης βλ. Cloran 1994. Για μια ερευνητική συνεισφορά σε σε ελληνικά δεδομένα, βλ. Κονδύλη & Αρχάκης 2004).

Η γενική υπόθεση των παραπάνω ερευνών συνίσταται στη παραδοχή ότι μολονότι η γνώση και η κατασκευή του νοήματος είναι διαπροσωπικό διακύβευμα και συγκροτείται μέσα από την καθημερινή διεπίδραση με ενήλικους, αυτό το μοντέλο της άρρητης, μη συνειδητής, αδόμητης μάθησης μέσω των καθημερινών συνομιλιών δεν είναι κατάλληλο για την εκμάθηση νέων συστημάτων νοημάτων (καθολικά και αφηρημένα, απομακρυσμένα από την άμεση εμπειρία, βασιζόμενων στη σημειωτική παράσταση, θεμελιωμένα σε γραπτή γλώσσα, συνειδητά, συστηματικά, λογικά παρουσιασμένα), τα οποία δεν είναι πολύ πιθανό να τα μάθουμε με τον ίδιο τρόπο που μαθαίνουμε την καθημερινή, κοινή πραγματικότητα μέσω των καθημερινών συνομιλιών. Ως εκ τούτου, τα θεσμικά πλαίσια της εκπαίδευσης αναγνωρίζονται ως τα κατάλληλα πλαίσια για την απόκτηση γνώσης συστηματικής και πιο περιχαρακωμένης σε σύγκριση με κοινή, που έχει να κάνει με τεχνικά νοήματα νοούμενα ως σχέσεις ρητά προσδιορισμένες και πραγματωμένες μέσω της γραπτής γλώσσας. Το πέρασμα, λοιπόν, από την κοινή στην μη κοινή γνώση απαιτεί μια διαφορετική νοηματοδότηση του κόσμου, η οποία στηρίζεται στη συσχέτιση οντοτήτων με ένα διαφορετικό τρόπο από εκείνον που είναι συμβατός με την καθημερινή νοηματοδότηση. Έτσι, η συστηματική ταξινόμηση και κατηγοριοποίηση των πραγμάτων σύμφωνα με καθολικά αναγνωρίσιμα κριτήρια, η συμβολική παράσταση οντοτήτων και η κατανόηση του ότι ο γραπτός τρόπος αναφέρεται σε μια διαφορετική τάξη πραγματικότητας, που δεν αντιστοιχεί στην άμεση εμπειρική πραγματικότητα συνιστούν τα βασικά χαρακτηριστικά της μη κοινής γνώσης. Συνεπώς, η γενίκευση, οι ορισμοί, οι κατηγοριοποιήσεις, οι ταξινομήσεις –οι αποπλασιωμένες (decontextualized) χρήσεις του λόγου– αποτελούν ιδιαίτερες μορφές σημειωτικής μεσολάβησης που συναρτώνται άμεσα με την ανάδυση της μη κοινής (uncommon) γνώσης και συνιστούν τις ιδιαίτερες προϋποθέσεις για το πέρασμα στον σχολικό γραμματισμό.

Σύμφωνα με την τυποποίηση της Peinter (1999a: 70-84) τα χαρακτηριστικά της γλώσσας που διευκολύνουν τη σχολική γνώση μπορούν να συνοψιστούν ως εξής: εμπειρίες με γενικεύσεις μέσα από ανταλλαγή πληροφοριών, προσανατολισμός στα υποθετικά και γενικευμένα νοήματα καθώς και στη μάθηση και συλλογισμό μέσα από κείμενα, εξοικείωση με τους ορισμούς και κατασκευή

κριτηρίων για κατηγοριοποιήσεις, εμπειρίες με προφορικούς μονολόγους ή και με την ακρόαση αναγνωσμάτων, με συμπερασμούς, αναστοχασμό πάνω στο νόημα κ.ά.

2. Το σύστημα μεταβιβαστικότητας και η ανασυγκρότηση της εμπειρίας

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι διερευνηθούν πτυχές του αποπλαισιωμένου λόγου ενηλίκων ατόμων με παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας, επεκτείνοντας σε σχολικά πλαίσια τις προαναφερθείσες έρευνες (Hasan & Cloran 1990, Peinter 1999a, 1999b). Μία προηγούμενη μελέτη σε ελληνικά δεδομένα αφορούσε τη διερεύνηση σχολικών διαλόγων ανάμεσα σε παιδιά 5-6 ετών και νηπιαγωγούς σε ελληνικά νηπιαγωγεία (Δούκα 2003, Κονδύλη και Αρχάκης, 2004). Στις μελέτες αυτές χρησιμοποιήθηκε ως βάση το μοντέλο της Cloran (1994, 1999), το οποίο εξέταζε κυρίως την παράμετρο του *τρόπου* (mode), δηλαδή στο ρόλο της γλώσσας στην εκάστοτε περίπτωση επικοινωνίας (Halliday & Hasan 1985) κατά μήκος του συνεχούς που επεκτείνεται από τον βοηθητικό (κοντά στην υλική βάση της περιστασης= πλαισιωμένο) έως τον *συγκροτησιακό* (απομακρυσμένο από την υλική βάση της περιστασης=αποπλαισιωμένο) ρόλο της γλώσσας (Cloran 1994). Η εξέταση των περιοχών του λόγου στις οποίες ο ρόλος της γλώσσας είναι συγκροτησιακός ανέδειξε τη συστηματική παρουσία αποπλαισιωμένων (συγκροτησιακών) χρήσεων, όπως η γενίκευση, η ανάκληση περασμένων συμβάντων, η υπόθεση κτλ, κυρίως στο λόγο των εκπαιδευτικών. Είναι αξιοσημείωτο ότι, παρά τις αντίθετες ενδείξεις προηγούμενων ερευνών (Hasan & Cloran 1990, Peinter 1999a, 1999b), σύμφωνα με τις οποίες αποπλαισιωμένες χρήσεις εμφανίζονται στο λόγο των παιδιών ήδη από πολύ μικρότερες ηλικίες (3 έως 5 ετών), στα δικά μας δεδομένα δεν εμφανίζονται παρά ελάχιστες πραγματώσεις παρόμοιων χρήσεων από την πλευρά των παιδιών. Το γεγονός δεν μπορεί παρά να οφείλεται στην ασύμμετρη περίπτωση επικοινωνίας της πολυπρόσωπης σχολικής τάξης του νηπιαγωγείου, σε αντίθεση με τις δυαδικές καθημερινές διεπιδράσεις των ξενόγλωσσων ερευνών. Ως εκ τούτου μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι οι γενικευμένες κατηγορίες και η ταξινόμησή αποτελούν χρήσεις αποκρυπτικές για τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί επιχειρούν να μετατρέψουν τα καθημερινά νοήματα της εμπειρίας των παιδιών σε σχολική γνώση, καθοδηγώντας έτσι – ταυτόχρονα– την πορεία των παιδιών προς το σχολικό γραμματισμό.

Ειδικότερα, σκοπός μας είναι να επεκτείνουμε και να εκλεπτύνουμε τα ερευνητικά εργαλεία προς δύο κατευθύνσεις:

α) Να εξετάσουμε την παράμετρο του *πεδίου* (field), που σχετίζεται με την εμπειρική-ιδεοποιητική μεταλειτουργία της γλώσσας. Συγκεκριμένα, να δείξουμε πώς πραγματώνονται λεξικογραμματικά στα ελληνικά δεδομένα οι αποπλαισιωμένες χρήσεις της γλώσσας, όπως οι γενικεύσεις και οι ορισμοί μέσα από πτυχές του *συστήματος μεταβιβαστικότητας* (transitivity). Ειδικότερα, θα εξεταστούν κυρίως το πώς χρησιμοποιούνται οι *συσχετιστικές διαδικασίες* (relational processes) που οδηγούν στην κατηγοριοποίηση, στους ορισμούς για την «περιγραφή του κόσμου» (ταξινομική νοηματοδότηση). Επίσης, θα μελετηθούν οι *λεξικές σχέσεις* (σχέσεις υπωνυμίας, σχέσεις μέρους/όλου) που ταξινομούν τα πράγματα του κόσμου με έναν συγκεκριμένο –σχολικά και επιστημονικά– προσανατολισμένο τρόπο. Τέλος, θα μελετηθούν οι ενδείξεις προσανατολισμού του νοήματος προς τον γραπτό λόγο, επίσης αναγκαία προϋπόθεση για την ανάπτυξη του σχολικού γραμματισμού.

β) Να διατυπώσουμε υποθέσεις σχετικά με τις γενικότερες στρατηγικές γραμματισμού που ακολουθούνται στο ελληνικό νηπιαγωγείο και να υποδείξουμε τις διδακτικές τους συνέπειες.

3. Το δείγμα και οι μονάδες ανάλυσης

Το σώμα δεδομένων μας αποτέλεσαν 16 μαθήματα από ελληνικά νηπιαγωγεία. Κάθε μάθημα ξεκινούσε και επικεντρωνόταν στην ανάγνωση από τη νηπιαγωγό ενός παραμυθιού, το οποίο αποτελεί έναυσμα για «συζήτηση» και «επεξεργασία» στην τάξη. Χρειάζεται εδώ να τονιστεί το γεγονός ότι η συγκεκριμένη διδακτική πρακτική δεν έχει ακόμα αναγνωριστεί ως πρακτική γραμματισμού από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα. Οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν διαισθητικά την ανάγνωση του παραμυθιού για να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των παιδιών ώστε να τα εισαγάγουν σε μορφές του γραπτού λόγου και να τα οδηγήσουν στην απόκτηση γενικότερων γνώσεων. Έτσι, η ανάγνωση παραμυθιών γίνεται ταυτόχρονα μέσο εξοικείωσης με το γραπτό λόγο και μέσο μετάδοσης οργανωμένων πληροφοριών για τον κόσμο.

Από το σώμα των δεδομένων μας επικεντρώσαμε σε εκείνες τις περιοχές που, σε προηγούμενες προσεγγίσεις πιο περιορισμένων δειγμάτων (Δούκα 2003, Κονδύλη & Αρχάκης 2004), η μελέτη του τρόπου τις είχε αναδείξει ως περιοχές Γενίκευσης και Περιγραφής, δηλαδή σε αποπλαισιωμένες γλωσσικές χρήσεις οι οποίες σχετίζονται με τη συγκρότηση κατηγοριών για οντότητες με γενικευμένα και καθολικά αναγνωρίσιμα χαρακτηριστικά (Cloran 1994, 1999). Το ενδιαφέρον μας εδώ θα εστιαστεί στη μελέτη του πεδίου, που σχετίζεται με την ιδεοποιητική (ideational) μεταλειτουργία της γλώσσας, ως συγκροτησιακή της εμπειρίας.

Ως μονάδα ανάλυσης θα χρησιμοποιηθεί η απλή πρόταση ως παράσταση της «πραγματικότητας» την οποία νοηματοδοτούμε και ανακατασκευάζουμε και πραγματώνεται λεξικογραμματικά στο σύστημα μεταβιβαστικότητας (ενδ. Halliday 1994, 2004) Το σύστημα μεταβιβαστικότητας συνίσταται από γεγονότα (διαδικασίες) [processes], τις εμπλεκόμενες οντότητες (μετέχοντες) [participants] καθώς και τις περιστάσεις [circumstances] (Halliday 1975, 1994)

Οι διαδικασίες αποτελούν τον πυρήνα του συστήματος μεταβιβαστικότητας καθώς εκφράζουν δράσεις και γεγονότα που αφορούν τις εξωτερικές και τις εσωτερικές εμπειρίες, αλλά και συσχέτιση διαφορετικών μετεχόντων μεταξύ τους σε συμβολικό επίπεδο.² Πιο συγκεκριμένα, τα καθημερινά νοήματα της εμπειρίας του

² Οι «εξωτερικές» εμπειρίες λεξικογραμματικά πραγματώνονται με ρηματικά σύνολα που εκφράζουν υλικές διαδικασίες (π.χ. πηγαίνω, τρώω, τρέχω). Οι «εσωτερικές» εμπειρίες πραγματώνονται με ρηματικά σύνολα που εκφράζουν νοητικές διαδικασίες (π.χ. σκέφτομαι, αισθάνομαι). Η συσχέτιση ανάμεσα σε διαφορετικά μέρη της πραγματικότητας πραγματώνεται με ρηματικά σύνολα που εκφράζουν συσχετιστικές διαδικασίες (π.χ., το X είναι Ψ, το X σημαίνει Y, το X ορίζεται ως Y κτλ). Οριακές περιπτώσεις ρηματικών διαδικασιών όπως οι συμπεριφορικές και οι υπαρκτικές δεν θα μας απασχολήσουν ιδιαίτερα εδώ. Αντίθετα, θα ασχοληθούμε ιδιαίτερα με ορισμένες λεκτικές (verbal) διαδικασίες όταν παίζουν ρόλο συσχετιστικών διαδικασιών.

παιδιού ή οι πιο πλαισιωμένες (= κοντά στην υλική βάση της περίπτωσης) χρήσεις μπορούν να εξυπηρετηθούν άμεσα από τις υλικές και τις νοητικές διαδικασίες (Halliday 1994, Peinter 1999). Ωστόσο, η ανακατασκευή της άμεσης παρατηρήσιμης εμπειρίας προς την κατεύθυνση της σύλληψης των μη άμεσα αντιληπτών ταξινομικών σχέσεων ανάμεσα σε οντότητες, η συγκρότηση κατηγοριών (ταυτοποίηση μιας οντότητας, απόδοση χαρακτηριστικών, τοποθέτηση της ως μέλους μιας ευρύτερης κατηγορίας) απαιτεί ιδιαίτερες σημασιολογικές χρήσεις, οι οποίες πραγματώνονται τυπικά μέσω *συσχετιστικών* διαδικασιών.

Η πιο τυπική λεξικογραμματική πραγμάτωση των συσχετιστικών διαδικασιών γίνεται με προτάσεις με το *είναι* (είναι, σημαίνει, ορίζεται, θεωρείται, συμβολίζεται, αντιστοιχεί κτλ) (Halliday 1994, Halliday & Martin 2004). Ωστόσο, υπάρχουν συχνά περιπτώσεις περιπτώσεις πραγμάτωσης ορισμών μέσω λεκτικών διαδικασιών (*λέγεται, το λέμε* κτλ).

Οι συσχετιστικές διαδικασίες έχουν δύο μετέχοντες, που συσχετίζονται μεταξύ τους είτε μέσω της *απόδοσης χαρακτηριστικών* (*συσχετιστικές απόδοσης χαρακτηριστικών*) είτε μέσω της *ταυτοποίησης* (*συσχετιστικές ταυτοποιητικές*). Στις μεν *απόδοσης χαρακτηριστικών*, οι μετέχοντες είναι ο Φορέας (Carrier) στον οποίο αποδίδεται κάποιο *Χαρακτηριστικό* (Attribute), ενώ στις *ταυτοποιητικές* οι μετέχοντες είναι το Δείγμα (Token) και η Αξία (Value). Οι δύο υποκατηγορίες των συσχετιστικών μπορεί με τη σειρά τους να είναι εντασιακές, κτητικές και περιστασιακές.

Παράδειγμα συσχετιστικής ταυτοποιητικής διαδικασίας

Άμυαλος είναι κάποιος που κάνει πράγματα που δεν πρέπει

[Δείγμα (Token)] [Διαδ. Συσχετιστική] Αξία (Value)

(=Αυτός που κάνει πράγματα που δεν πρέπει, ταυτίζεται με την έννοια «άμυαλος»).

Παράδειγμα συσχετιστικής διαδικασίας απόδοσης χαρακτηριστικών

Η χιονονιφάδα] είναι άμυαλη

Φορέας (Carrier) [Διαδ. Συσχετιστική] Χαρακτηριστικό (Attribute)

(=Η χιονονιφάδα ανήκει στην κατηγορία των άμυαλων).

Η διαφορά ανάμεσα στα δύο είδη συσχετιστικών προτάσεων εστιάζεται στο ότι ενώ με την πρώτη (παρ. 1) ταυτίζονται οι δύο μετέχοντες (*άμυαλος – Δείγμα – είναι/σημαίνει/λέγεται κάποιος που κάνει πράγματα που δεν πρέπει – Αξία*), στο παράδειγμα 2 τοποθετεί σε κάποια *κατηγορία* (Χαρακτηριστικό) τον Φορέα. Μπορούμε λοιπόν να πούμε ότι μεν ταυτοποιητικές προτάσεις είναι τυπικές των ορισμών, ενώ οι απόδοσης χαρακτηριστικών είναι τυπικές των *κατηγοριοποιήσεων* και των *ταξινομήσεων*.

Σε ό,τι αφορά τις ταξινομήσεις, χρειάζεται να λάβουμε υπόψη μας επιπλέον τις *λεξικές σχέσεις* με τις οποίες δημιουργείται η συνοχή σε ένα κείμενο (Halliday & Hasan 1976, κεφ. 6). Αναφορικά με τα κριτήριά τους διακρίνονται οι

σχέσεις υπωνυμίας (hyponymy) και οι σχέσεις μέρους/όλου (meronymy) (βλ. ενδεικτ. Painter 1999b: 87-92, Eggins 1994: 101-103), των οποίων η λεξικογραμματιστική πραγμάτωση γίνεται μέσω διαδικασίας Απόδοσης Χαρακτηριστικών.

Παράδειγμα σχέσεων υπωνυμίας/υπερωνυμίας

Ο σπίνος είναι πουλί
[Φορέας] [Απόδοσης χαρακτηριστικών/εντασιακή] [Χαρακτηριστικό]
(=Ο σπίνος ανήκει στην υπερκείμενη κατηγορία των πουλιών)

Παράδειγμα σχέσεων μέρους/όλου (σχέσεις ανάμεσα σε συστατικά)

Το πουλί έχει φτερά
[Φορέας] [Απόδοσης χαρακτηριστικών/κτητική] [Χαρακτηριστικό]
(= Ένα συστατικό χαρακτηριστικό του πουλιού είναι ότι έχει φτερά).

4. Ορισμοί και ταξινομήσεις στα δεδομένα μας

Η ανάλυση των δεδομένων μας από τους διδακτικούς διαλόγους νηπιαγωγών και παιδιών εστιάστηκε στις λεξικές σχέσεις και στις συσχετιστικές διαδικασίες ως προς το εμπειρικό τους νόημα και τη λεξικογραμματιστική τους πραγμάτωση. Ιδιαίτερα εστίασαμε στις περιοχές όπου εμφανίζονται απόπειρες ορισμών και ταξινομήσεων, που, σύμφωνα με τις υποθέσεις μας συνιστούν κομβικές περιοχές σχολικής γνώσης, εφόσον οι νηπιαγωγοί προσπαθούν να διδάξουν στα παιδιά ορισμένες έννοιες.

4.1. Προτάσεις ταυτοποίησης

Σύμφωνα με το μοντέλο που υιοθετήσαμε (Painter 1999b), οι ορισμοί τυπικά πραγματώνονται με ταυτοποιητικές διαδικασίες και με το μεταγλωσσικό λέγεται.

Στα δεδομένα μας εντοπίσαμε αρκετά παραδείγματα, όπως τα παρακάτω: (Με Ν. σημειώνεται η συνεισφορά της νηπιαγωγού, ενώ με ν, ν1... οι συνεισφορές των νηπίων):

1. ο] Ν: άσπλαχνος λοιπόν είναι κάποιος που δεν στεναχωριέται να κάνει κακό σε κάποιον (ταυτοποιητική)
2. [Θ] Ν: Τι είναι η απόχη; (ταυτοποιητική)
ν: Ένα καλάμι μ' ένα διχτάκι.
3. [Ζ] Ν: ...αδράγγι,
που όπως είδαμε είναι μια βελόνα μυτερή μπροστά (ταυτοποιητική)
4. [Α] Ν: Τι είναι ο πάγος; (ταυτοποιητική)
ν: νελό:::
5. [ο] (Η Ν. διαβάζει το παραμύθι) «...και είχε τρία κυνηγόσκυλα που ήταν εκπαιδευμένα να ξετρυπώνουν τα θηράματα»/
Θηράματα ήταν τα σκοτωμένα ζώα (ταυτοποιητική)

Στο παρακάτω παράδειγμα (6), η ταυτοποίηση γίνεται με περιστασιακές (circumstantial) διαδικασίες που αφορά τον τόπο (ένα μέρος).

6. [Β] Ν: Τι είναι το δάσος; (..) (ταυτοποιητική)
ποιος θα μου πεί; (.) τι είναι το δάσος;

Πώς το σκέφτεστε εσείς (.)

v1: Είναι ένα δάσ, δάσος που μένουνε//

v2: τα ζώα

N. Εγώ δεν είπα ποιος μένει στο δάσος όμως (.)

Είπα τι είναι δάσος (.) (ταυτοποιητική)

Μια πόλη, είναι ένα μέρος με δέντρα, είναι ένα μέρος με θάλασσα,
είναι ένα μέρος με βουνό;

Τι είναι το δάσος;

v. Είναι το δάσος που έχει δέντρα (απόδοση ή ταυτοποιητική)

N. Είναι ένα μέρος με δέντρα (ταυτοποιητική)

Το παραπάνω παράδειγμα είναι ενδεικτικό για την προσπάθεια της νηπιαγωγού να οδηγήσει τα παιδιά σε τυπικό ορισμό του *δάσους*. Η τυπική ταυτοποιητική εντασιακή πρόταση (τι *είναι*) αποτυγχάνει. Επαναλαμβάνεται με έμφαση από τη νηπιαγωγό και το παιδί (v) αποπειράται να δώσει τον απαιτούμενο ορισμό ανασυγκροτώντας με μια κτητική *απόδοσης χαρακτηριστικών ή ταυτοποιητική* και ακολουθεί διορθωτική κίνηση της νηπιαγωγού με *ταυτοποιητική ή*. (ταυτοποιεί το μέρος με δέντρα με το δάσος). Η δυσκολία να εντοπίσουμε αν η πρόταση του παιδιού είναι ταυτοποιητική ή απόδοσης χαρακτηριστικών οφείλεται στην επικοινωνιακή ακαταλληλότητα της πρότασης (Για τις περιπτώσεις δύσκολης διάκρισης μεταξύ προτάσεων απόδοσης χαρακτηριστικών και ταυτοποιητικών βλ. Halliday 1994: 132, Martin et al 1997:124).

Χρειάζεται να τονίσουμε ότι στο υλικό μας φαίνεται να είναι πολύ συχνή η πραγμάτωση ορισμών μέσω λεκτικών διαδικασιών που παίζουν ρόλο ταυτοποιητικών, όπως στα παρακάτω παραδείγματα:

7. [A] N: Αμυαλος λέγεται κάποιος (ταυτοποιητική)

που κάνει πράγματα που δεν είναι σωστά,
που δεν πρέπει να τα κάνουμε.

8. [N] N: Πώς λέγονται οι άνθρωποι (.) (ταυτοποιητική)

Ξέρετε πώς λέγονται οι άνθρωποι αυτοί

που ποτέ τους δεν είναι ευχαριστημένοι με κάτι; Οι αχόρταγοι;

v: A, α

N: Πώς λέγονται οι άνθρωποι αυτοί,

Πώς τους λέμε αυτούς τους ανθρώπους;

Ξέρετε πώς τους λέμε; (ταυτοποιητική)

Αχάριστους

v: Αχάριστους

N: Λέμε μην είσαι αχάριστος (λεκτική)

Στο παράδειγμα 9, η τελευταία πρόταση δεν παραματώνεται με ταυτοποιητική (*πώς λέγονται, πώς τους λέμε*) αλλά με λεκτική διαδικασία /λέμε + προβολή σε ευθύ λόγο.

9. [B] N: (Η νηπιαγωγός διαβάζει το παραμύθι) «...γιατί μ'αυτά του τα αγκάθια τον φοβούνται όλοι.

Ακόμα και τα πιο μεγάλα ζώα»

Πώς τον λένε αυτό; (ταυτοποιητική)

v: Σκατζόχοιρο

10. [O] N: Αυτοί που βάζουν φωτιά στο δάσος πώς λέγονται; (ταυτοποιητική)

v: Κακοποιοί

N: Κακοποιοί ή εμπρηστές

Αξίζει να επισημάνουμε στο υλικό μας ότι οι ορισμοί που αφορούν «αφηρημένες» οντότητες, οι ανθρώπινες και κοινωνικές ιδιότητες (άσπλαχνος, άμυαλοι, αγόρταγος, κακοποιοί κτλ.) τείνουν να αποδίδονται με ταυτοποιητικές διαδικασίες του λέγειν (λέγονται, το λέμε). Αντίθετα, οι «συγκεκριμένες» οντότητες, και μάλιστα αυτές που σχετίζονται με τον φυσικό κόσμο (ζώα, πάγος, αδράχτι, απόχη κτλ) τείνουν να ταυτοποιούνται μέσω διαδικασιών του είναι.

4.2. Προτάσεις απόδοσης χαρακτηριστικών

Η ταξινόμηση των οντοτήτων είτε με την υπαγωγή τους σε ευρύτερη κατηγορία είτε μέσω σχέσης μέρους-όλου πραγματώνονται στο μεταβιβαστικό σύστημα κυρίως με διαδικασίες απόδοσης χαρακτηριστικών. Ένα ή παραπάνω χαρακτηριστικά της οντότητας απομονώνονται και επανασυνδέονται προκειμένου να συγκροτηθεί μια εμπειρικά διαφορετική πραγματικότητα. Σύμφωνα με την Peinter (1999b: 129) το όνομα μιας οντότητας είναι κατηγορία. Έτσι, η κατονομασία συνεπάγεται την κατάταξη συγκεκριμένων φαινομένων σε γενικότερες κατηγορίες πραγμάτων, γεγονότων, ιδιοτήτων κτλ. οντότητες (αντικείμενα ή έννοιες) που βρίσκονται εκτός κειμένου. Συνεπώς, οι τυπικές ταξινομήσεις πραγματώνονται με διαδικασίες απόδοσης χαρακτηριστικών «είναι» και «λέγεται». Τα παρακάτω παραδείγματα μπορούν να θεωρηθούν τυπικά παραδείγματα εντασιακών-απόδοσης χαρακτηριστικών διαδικασιών:

11. [Θ] N. Ποια είναι έντομα; (απόδοσης)

12. [ο] N. ο λύκος είναι από τα τρομερά ζώα του δάσους (απόδοσης)

13. [B] N: {ο σκίουρος και ο λαγός} είναι ζώα που ζούνε στο δάσος (απόδοσης)

14. [B] N: Το τσίρκο είναι μια άλλη φυλακή για τα ζώα (απόδοσης)

15. [Θ] N: Το ελικόπτερο είναι ένα έντομο, που είναι/ μοιάζει σαν ελικόπτερο (απόδοσης)

Στο παράδειγμα 15 η υπαγωγή σε κατηγορία γίνεται με διαδικασία απόδοσης χαρακτηριστικών (είναι) όπου το ελικόπτερο εντάσσεται στη κατηγορία των εντόμων. Στη συνέχεια, η απόπειρα απόδοσης επιπλέον χαρακτηριστικών για την αιτιολόγηση της ομωνυμίας ελικοπτερου με το έντομο οδηγεί στη χρήση της διαδικασίας μοιάζει σαν, που εδώ λειτουργεί ως διαδικασία απόδοσης χαρακτηριστικών για τη δημιουργία αναλογίας. Εκτός από τις τυπικές περιπτώσεις κατηγοριοποίησης με απόδοση χαρακτηριστικών, στο υλικό μας εμφανίζονται και περιπτώσεις μαρκαρισμένων ταξινομήσεων με υλικές διαδικασίες.

16. [A] N: Ποιος ζεσταίνει ένα σπίτι;

v1, v2 : {Η σόμπα}

v4: {Το καλοριφέρ::, το τζάκι::}

N: {Το καλοριφέρ:: Η σόμπα δίνουν ζεστασιά στο σπίτι, όταν έξω κάνει::}

v6: Κρύο::

Η υπαγωγή των μετεχόντων στην κατηγορία «θερμαντικά μέσα» θα απαιτούσε μια γραμματική μεταφορά, η οποία δεν προβλέπεται να επιτευχθεί στο πλαίσιο της διδασκαλίας σε παιδιά πρώτης σολικής ηλικίας. Έτσι, η κατηγοριοποίηση πραγματοποιείται με υλικές διαδικασίες (ζεσταίνει, δίνουν ζεστασιά). Στη συνέχεια, η απόδοση χαρακτηριστικών με χρονική περισταση (όταν κάνει κρύο).

Ένα ακόμα παράδειγμα ταξινόμησης, όπου οι συσχετιστικές απόδοσης χαρακτηριστικών συμφύρονται με διαδικασίες όλου τύπου, συναντάται σε πλαίσιο διδασκαλίας της μεταγλώσσας:

17. [Ξ] N: Όλα αυτά, τελειώνουν/ όλες αυτές οι λέξεις, σε τι;

Aa:: (απόδοσης/υλική)

Χρονιά, Πρωταπριλιά, Πρωτοχρονιά, αυγά, ταινιά, μπουκιά,

Όλα τελειώνουν σε α. Ακούγονται το ίδιο.(.) (απόδοσης/νοητική)

Η συγκεκριμένη ταξινόμηση μέρους-όλου πραγματοποιείται αφενός με τυπική υλική διαδικασία (τελειώνουν σε) και αφετέρου με νοητική διαδικασία (ακούγονται). Έχει ενδιαφέρον ότι για να διδαχτεί η φωνημική επίγνωση χρησιμοποιείται η νοητική διαδικασία φωνητικής πρόσληψης (ακούγονται) αντί για τη –μη προβλέψιμη στην προδημοτική εκπαίδευση– χρήση μιας γραμματικής μεταφοράς (π.χ. ομοιοκατάληκτα).

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Παρ' όλες τις λεξικογραμματικές διαφορές, αλλά και τις διαφορές ως προς τις περιστάσεις επικοινωνίας, η εφαρμογή του μοντέλου που υιοθετήσαμε έδειξε την ισχύ του και σε ελληνικά δεδομένα. Όπως είχε προβλεφθεί, στο ελληνικό νηπιαγωγείο η ανάγνωση παραμυθιών ή ιστοριών θεωρείται το συχνότερο και καταλληλότερο μέσο αναδυόμενου γραμματισμού από δύο απόψεις: Αφενός χρησιμοποιείται για τη συστηματική απόδοση νοήματος μέσω του γραπτού λόγου, δηλαδή μέσω της ενασχόλησης με σύμβολα που θα είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στη μετέπειτα σχολική τους ζωή, πράγμα που υποδηλώνει τη συμμόρφωση των νηπιαγωγών με την τρέχουσα αντίληψη για τις πρακτικές σχολικού γραμματισμού.

Αφετέρου, η ανάγνωση των παραμυθιών συνιστά υπόβαθρο για τη συγκρότηση ταξινομήσεων και σχέσεων ανάμεσα στις οντότητες του κόσμου οι οποίες δεν είναι προσβάσιμες μέσω της άμεσης εμπειρικής παρατήρησης. Από την ανάλυση των δεδομένων μας εντοπίσαμε παραδείγματα ορισμών και ταξινομήσεων μέσω των οποίων οι εκπαιδευτικοί επιχειρούν να επιβάλουν μια τάξη «μη κοινής γνώσης» στις οντότητες που αναδύονται με αφορμή τα παραμύθια, ανασύγκροτωντας την εμπειρία των παιδιών προς την κατεύθυνση της αφαίρεσης, της γενίκευσης, του

ορισμού, της ταξινόμησης. Το θεωρητικό πλαίσιο που υιοθετούμε προβλέπει ότι η ανασυγκρότηση της εμπειρίας δεν είναι ουδέτερη, καθώς ούτως ή άλλως συνιστά μια ιδεολογική μετακίνηση προς την κατεύθυνση της σχολικής γνώσης και του γραμματισμού.

Παράλληλα, η εφαρμογή των σχετικών εργαλείων σε δεδομένα προερχόμενα από σχολικές περιστάσεις επικοινωνίας ανέδειξε ορισμένες πτυχές που χρειάζεται να επισημανθούν: Η χρήση λεκτικών διαδικασιών (*λέγεται, το λέμε*), που σηματοδοτούν συμπεφωνημένη σύμβαση και τη νομιμοποιημένη γνώση, φαίνεται να προσιδιάζει στο περιβάλλον της εκπαίδευσης εξίσου με τις ταυτοποιητικές διαδικασίες του *είναι*. Επιπλέον, στο υλικό μας υπάρχουν ενδείξεις για τη διαφοροποιημένη επιλογή ανάμεσα στις δύο μορφές λεξικογραμματικής πραγμάτωσης. Απ' τη μια, οι *λεκτικές/ταυτοποιητικές* διαδικασίες επιλέγονται για αναφορά σε οντότητες που συγκαταλέγονται στο κοινωνικό σύμπαν ή/και αποτελούν πολιτισμικά κατασκευασμένες ιδιότητες (*ο αχάριτος, ο άμναλος, καταλήξεις λέξεων*), δηλαδή σε όσες συμβατικά θεωρούνται «αφηρημένες έννοιες». Από την άλλη, επιλέγονται συχνότερα τυπικές *ταυτοποιητικές* διαδικασίες (*είναι, γίνεται* κτλ.) για αναφορά σε οντότητες του φυσικού περιβάλλοντος, δηλαδή οντότητες συγκεκριμένες ή/και φυσικοεπιστημονικά ταξινομημένες. Η ενδεχόμενη συστηματική εμφάνιση διαφορετικής λεξικογραμματικής πραγμάτωσης στο σύστημα μεταβιβαστικότητας θα σήμαινε την έμμεση αλλά σαφή διάκριση ανάμεσα σε κοινωνικο-πολιτισμικές και φυσικές οντότητες. Θα σημαίνει δηλαδή ότι οι νηπιαγωγοί επισπεύδουν την ανασυγκρότηση της εμπειρίας των παιδιών σύμφωνα με το υπόδειγμα της σχολικής/επιστημονικής γνώσης, άρα και τη διάκριση ανάμεσα σε συγκεκριμένες και αφηρημένες έννοιες, αλλά και ανάμεσα σε φυσική και κοινωνική γνώση. Οι παραπάνω ενδείξεις χρειάζονται ασφαλώς περαιτέρω διερεύνηση σε δεδομένα σχολικού λόγου.

Τέλος, αξίζει να σχολιάσουμε ότι το υλικό μας δεν μας επιτρέπει να επιβεβαιώσουμε την υπόθεση από την οποία ξεκινήσαμε, δηλαδή ότι τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία αναπτύσσουν πόρους νοήματος για τη γενίκευση, την ταξινόμηση, τον ορισμό, πόρους τους οποίους το σχολείο αξιοποιεί. Ωστόσο, η απουσία αποπλαισιωμένου λόγου στα παιδιά των τάξεων που εξετάσαμε μπορεί να οδηγήσει την : είτε ότι οι νηπιαγωγοί δεν αξιοποιούν τους πόρους νοήματος που διαθέτουν τα παιδιά είτε ότι παρόμοιες τύπου χρήσεις δεν είναι πιθανόν να εμφανιστούν στο λόγο των παιδιών στο πλαίσιο μιας πολυπρόσωπης, ασύμμετρης, στοχοθετημένης κατάστασης επικοινωνίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Bernstein, B. 1989. *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Cloran, C. 1994. *Rhetorical Units and Decontextualization: An Inquiry into some relations of Context. Meaning and Grammar*. Nottingham: University of Nottingham.

C. Cloran, D. Butt, G. Williams (επιμ.) 1996. *Ways of Saying: Ways of meaning. Selected Papers of Raquaiia Hasan*. New York: Cassell.

Δούκα, Φ. 2003. *Στρατηγικές πλαισιωμένων και αποπλαισιωμένων λόγου για τη διδασκαλία παραμυθιών σε τάξεις του πρώτου σχολείου*. Αδημοσίευτη ερευνητική μεταπτυχιακή εργασία. Πάτρα: Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Παν/μίου Πατρών.

Eggs, S. 1994. *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Pinter Publishers

Halliday, M.A.K. 1994 (2η έκδ.). *An Introduction to Functional Grammar*. London & Melbourne: Edward Arnold.

Halliday, M.A.K. 1996. «Literacy and linguistics: a functional perspective». Στο R. Hasan & G. Williams (επιμ.) *Literacy in Society*. London: Longman, 339-376.

Halliday, M.A.K, Martin, J.R. 2004. *Η γλώσσα της επιστήμης* (μτφρ. Γ. Γιαννουλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Halliday M.A.K. & Hasan R. 1976. *Cohesion in English*. London : Longman.

Halliday, M.A.K. & Hasan, R. 1985. *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Victoria: Deakin University Press.

Hasan, R. & Cloran, C. 1990. «A Sociolinguistic Study of Everyday Talk between Mothers and Children». Στο M.A.K. Halliday, J. Gibbons, H. Nicholas (επιμ.) 1990. *Learning, Keeping and Using language, v. 1: Selected papers from the 8th World Congress of Applied Linguistics, 1987*. Amsterdam: Benjamins, 67-99.

Κονδύλη, Μ. και Αρχάκης, Α. 2004. «Ο ρόλος της γλώσσας στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής γνώσης: Ανάλυση διδακτικών διαλόγων με παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας». *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*. Πρακτικά της 24ης ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. 9-11 Μαΐου 2003. Θεσσαλονίκη, σ. 301-312.

Macnamara, J. 1982. *Names for Thing. A study of Human Learning*. Cambridge, MA: MIT Press.

L. Makin, & C.J. Diaz (eds) 2002. *Literacies in Early Childhood. Changing Views, Challenging Practices*. Sydney, Philadelphia, London: MacLennan & Petty.

Martin, J.R., Matthiessen, C.M.I.M. & Painter, C. 1997. *Working with Functional Grammar*. London: Arnold.

Nelson, K. 1979. «Explorations in the development of functional semantic system». Στο W. A. Collins (επιμ.) *Children's language and Communication*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 47-81.

Painter, C. 1999a. «Preparing for school: developing a semantic style for educational knowledge». Στο F. Christie (ed.) *Pedagogy and the Shaping of Consciousness. Linguistic and Social Processes*. London, N.Y.: Cassell., 66-87.

Painter, C. 1999b. *Learning Through Language in Early Childhood*. London, N.Y.: Continuum.

Vygotski, L.S. 1962. *Thought and Language*. Cambridge: Cambridge University Press

Wertch, J.V 1984 (επιμ.). *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

Λέξεις-κλειδιά: γραμματισμός, σχολική γνώση, αποπλαισιωμένος λόγος, νηπιαγωγείο, Συστημική Λειτουργική Γλωσσολογία, σύστημα μεταβιβαστικότητας, συσχετιστικές διαδικασίες.