

**Μ Ε Λ Ε Τ Ε Σ
ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ**

Π Ρ Α Κ Τ Ι Κ Α
ΤΗΣ 24^{ΗΣ} ΕΤΗΣΙΑΣ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗΣ
ΤΟΥ ΤΟΜΕΑ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΗΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ
ΤΟΥ ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ
ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

9-11 Μαΐου 2003

**S T U D I E S
IN GREEK LINGUISTICS**

P R O C E E D I N G S
OF THE 24TH ANNUAL MEETING
OF THE DEPARTMENT OF LINGUISTICS
FACULTY OF PHILOSOPHY
ARISTOTLE UNIVERSITY OF THESSALONIKI

9-11 MAY 2003

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ 2004

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΗ
ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΓΝΩΣΗΣ:
ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΔΙΑΛΟΓΩΝ
ΜΕ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΩΤΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

Abstract

The aim of this paper is to study de-contextualized language use in classroom interactions. At first, we discuss the distinction between contextualized and de-contextualized language use, following the Systemic Functional Linguistics framework. Then, using specific tools of Cloran's sociosemantic model (1994), i.e. *messages* and *rhetorical units*, we investigate how two de-contextualized rhetorical units, i.e. *recount* and *generalization*, are used by teachers and pupils in our data consisting of 5 pre-primary classroom interactions. We show that rhetorical units of recount messages are used more both by teachers and pupils than the generalization messages. In general, decontextualized language uses and the related disembodied thinking, typical of the educational context, are observed in considerable extent even in the early school years.

1. Εισαγωγικά

Η έμφαση της ελληνικής έρευνας ως προς το λόγο της σχολικής τάξης εντοπίζεται κυρίως σε δομικά και/ή λειτουργικά ζητήματα διεπίδρασης, όπως είναι ο τρόπος πραγμάτωσης των δομών ανταλλαγής στην τάξη (Κονδύλη 1990), ο ρόλος της ερώτησης (Τσολακίδου 1995), της γλωσσικής πρωτοβουλίας (Παυλίδου 1999), των στρατηγικών ευγένειας (Pavlidou 2001), της διακοπής (Αρχάκης 2002), της διαφοροποίησης των δύο φύλων στην τάξη (Altani 1992) κλπ. Παράλληλα μ' αυτές έχουν αρχίσει να εκπονούνται έρευνες με περισσότερο επικοινωνιακό-κειμενικό ή/και σημασιολογικό προσανατολισμό, οι οποίες σε κάποιο βαθμό προσπαθούν να συσχετίσουν το λόγο που παράγεται στην τάξη με την επιδιωκόμενη εκπαιδευτική γνώση (βλ. ενδεικτικά Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης 1997, Kostouli 2000, Κωστούλη 2001, Κονδύλη & Κότσαρη 2001).

Στην παρούσα εργασία θα εστιάσουμε την προσοχή μας στη σχέση της αποπλαισιωμένης (de-contextualized) χρήσης της γλώσσας με την εκπαιδευτική γνώση. Δεδομένου ότι οι πρώτες σχολικές βαθμίδες αποτελούν τη βάση για τη γλωσσική και γνωστική διαμόρφωση των παιδιών, θα διερευνήσουμε τη συχνότητα και τον τρόπο εμφάνισης μορφών του αποπλαισιωμένου λόγου σε διδακτικούς διαλόγους του

νηπιαγωγείου, δηλαδή της πρωτοσχολικής περιόδου, βασιζόμενοι κυρίως στο ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο της συστημικής λειτουργικής γλωσσολογίας του Halliday (βλ., λ.χ., 1978), στη θεωρία της σημασιολογία του μηνύματος (Hasan 1989) και στην ειδικότερη ανάλυση που προτείνει η Clogan (1994) για την αποπλαισιωμένη χρήση της γλώσσας.

2. Ο ρόλος της αποπλαισιωμένης γλωσσικής χρήσης στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής γνώσης

Θα ξεκινήσουμε την ενότητα αυτή παρατηρώντας ότι οι όροι «πλαισιωμένη» (contextualized) και «αποπλαισιωμένη» (de-contextualized) γλωσσική χρήση είναι προβληματικοί, καθώς θεωρούμε ότι δεν υπάρχει χρήση της γλώσσας εκτός πλαισίου (Halliday & Hasan, 1985: 45). Η χρησιμοποίησή τους όμως φαίνεται να έχει επικρατήσει στη σχετική βιβλιογραφία (πρβ. Clogan 1994). Για το λόγο αυτό θα τους υιοθετήσουμε για να αναφερθούμε σε εκείνες τις γλωσσικές χρήσεις που δηλώνουν περισσότερη ή λιγότερη εξάρτηση από την άμεση υλική βάση της επικοινωνιακής περιστασης.

Η διάκριση ανάμεσα στην πλαισιωμένη και την αποπλαισιωμένη χρήση της γλώσσας έχει φωτιστεί με ενδιαφέροντα τρόπο μέσα από την οπτική της κοινωνικής ψυχολογίας του Vygotsky για τη γλωσσική ανάπτυξη (1962: 30, 62, 76, 78, βλ. και Wertch 1985: 95-101, Χριστίδης 2001: 39-42). Βασιζόμενοι στα πορίσματά του μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οντογενετικά η μετάβαση στη συμβολική λειτουργία της γλώσσας αποτελεί ουσιαστικά το πέρασμα από το στάδιο της πλαισιωμένης δεικτικής γλωσσικής χρήσης, η οποία βασίζεται σε μια προ-εννοιακή αντίληψη της πραγματικότητας, και στο πλαίσιο της οποίας τα εκφωνήματα συνυπάρχουν χωροχρονικά με τα αντικείμενα αναφοράς τους, στο στάδιο της αποπλαισιωμένης, συγκροτησιακής γλωσσικής χρήσης που προϋποθέτει μίαν αφηρημένη και γενικευμένη εννοιολογική οργάνωση (πρβ. Wertch ό.π.: 95). Καταλυτικός παράγοντας για τη μετάβαση αυτή είναι, σύμφωνα με τον Vygotsky (ό.π.: 85, 92, βλ. και Wertch ό.π.: 102-103), η εισαγωγή του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον, όπου λόγω των μεταγλωσσικών πρακτικών στις οποίες αρχίζει να συμμετέχει, συνειδητοποιεί σταδιακά τη συστηματική, ιεραρχική οργάνωση των εννοιολογικών πεδίων. Ειδικότερα, ο Vygotsky (ό.π.: 98-101, 142 βλ. και Wertch ό.π.) δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο γεγονός ότι το παιδί στο σχολικό περιβάλλον έρχεται σε επαφή με το γραπτό λόγο, ο οποίος, ως ο κατεξοχόν αποπλαισιωμένος λόγος που ανασυστήνει νοητικά τον αποδέκτη και γλωσσικά την περίσταση (βλ. σχετικά Αρχάκης 2000), προϋποθέτει ικανότητα αφαίρεσης και γενίκευσης.

Παρόμοιες είναι οι θεωρητικές αφηρησίες του Halliday (1999: 24) ο οποίος παρατηρεί ότι, όταν τα παιδιά αρχίζουν να πηγαίνουν στο σχολείο γύρω στα πέντε τους χρόνια και έρχονται σε επαφή με το γραπτό λόγο, αλλάζουν τον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζουν το νόημα. Τα παιδιά της ηλικίας αυτής αρχίζουν να διαχειρίζονται αφηρημένα νοήματα, να χρησιμοποιούν τη γλώσσα με τρόπο αποπλαισιωμένο και να κατασκευάζουν οντότητες ή να μιλούν στην κατασκευή οντοτήτων οι οποίες δεν σχετίζονται άμεσα με τον αντιληπτό τους κόσμο (π.χ. *θεραπεία, αμναλία, υδρατμοί*). Με το πέρασμα των σχολικών χρόνων το παιδί σταδιακά αποκτά ένα νέο τρόπο κατανόησης και γνώσης¹, τον οποίο ο Halliday (ό.π.: 25) ονομάζει «εκπαιδευτική γνώση». Η αποπλαισιωμένη γλωσσική χρήση με την οποία συνδέεται αυτή η γνώση έχει στενή σχέση με το γραπτό λόγο χωρίς όμως να εντοπίζεται αποκλειστικά σε γραπτά κείμενα.

Σύμφωνα με την Christie (1999: 37-38), η γλωσσική κοινωνικοποίηση των παιδιών συντελείται μέσω της παρέμβασης των ενηλίκων και των εκπαιδευτικών και, ειδικότερα, μέσω της διεπίδρασης στην τάξη. Ιδιαίτερα κρίσιμη είναι η εποχή που το παιδί μεταβαίνει

από το οικογενειακό προφορικό περιβάλλον στο σχολικό και ξεκινά τη διαδικασία επίσημης εκπαίδευσής του. Την περίοδο αυτή τίθενται οι βάσεις για τη μετάβασή του από την εμπειρική, κοινή γνώση στην εκπαιδευτική γνώση (βλ. ενδεικτικά Bernstein 1989) μέσω του αποπλαισιωμένου σχολικού λόγου. Το ενδιαφέρον μας εντοπίζεται ακριβώς στο σχολικό λόγο της πρωτοσχολικής αυτής περιόδου.

3. Η συμφραστική παράμετρος του τρόπου (mode) και η διάκριση πλαισιωμένης / αποπλαισιωμένης χρήσης της γλώσσας

Σύμφωνα με τη συστημική λειτουργική γλωσσολογία, κείμενο θεωρείται το αποτέλεσμα σημασιολογικών επιλογών που πραγματοποιούνται σ' ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο (Cloran 1994: 6). Ειδικότερα, ένα κείμενο συγκροτείται βάσει επιλογών από τις τρεις θεμελιώδεις σημασιολογικές περιοχές: την εμπειρική-αναπαραστατική (experiential), τη διαπροσωπική (interpersonal) και την κειμενική (textual). Οι σημασιολογικές αυτές επιλογές, οι οποίες υλοποιούνται λεξικογραμματικά, εκφράζουν και σχετίζονται αντίστοιχα με τρεις παραμέτρους του κοινωνικού πλαισίου (context): το πεδίο (field), δηλαδή το *σχετικά με τι* του κειμένου, τον τόνο (tone), δηλαδή το *μεταξύ ποιων* του κειμένου και τον τρόπο (mode), δηλαδή το *πώς* του κειμένου. Με λίγα λόγια, τα κοινωνικά συμφραζόμενα ενεργοποιούν και προσανατολίζουν σε σημασιολογικές επιλογές οι οποίες υλοποιούνται λεξικογραμματικά. Η συμφραστική παράμετρος του τρόπου (mode) αναφέρεται ουσιαστικά στο ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η γλώσσα στην εκάστοτε περίπτωση. Ειδικότερα, έχει παρατηρηθεί ότι κατά την παραγωγή ενός κειμένου ο ρόλος της γλώσσας εκτείνεται σ' ένα συνεχές στο ένα άκρο του οποίου τοποθετείται ο βοηθητικός (ancillary) ρόλος της γλώσσας (π.χ. κατά την εξέλιξη ενός παιχνιδιού η γλώσσα χρησιμοποιείται συνοδευτικά της δραστηριότητας), ενώ στο άλλο άκρο του συνεχούς τοποθετείται ο συγκροτησιακός (constitutive) ρόλος της γλώσσας (π.χ. σ' ένα διδακτικό εγχειρίδιο η γλώσσα συνιστά τη δραστηριότητα) (Halliday και Hasan 1985: 57-58).

Η βοηθητική-συνοδευτική χρήση της γλώσσας είναι πλαισιωμένη υπό την έννοια ότι είναι εξαρτημένη από το άμεσο υλικό πλαίσιο της περίπτωσης και σχετίζεται με οντότητες και γεγονότα που εντοπίζονται στο *εδώ και τώρα*. Αντίθετα, η συγκροτησιακή χρήση της γλώσσας είναι αποπλαισιωμένη, υπό την έννοια ότι δεν είναι εξαρτημένη από το άμεσο υλικό πλαίσιο και σχετίζεται με οντότητες και γεγονότα που εντοπίζονται στο παρελθόν ή το μέλλον ή εμφανίζονται συνήθως (habitually). Στην αποπλαισιωμένη αυτή χρήση η περίπτωση για την οποία γίνεται λόγος ανασυστήνεται γλωσσικά μέσα στο ίδιο το κείμενο (πρβ. Cloran ό.π.: 8, 19, 20).

4. Μονάδες ανάλυσης

Σημαντική συμβολή στη μελέτη της «πλαισιωμένης / αποπλαισιωμένης» χρήσης της γλώσσας αποτελεί η εργασία της Cloran (1994, 1999), η οποία μελετά τη διάκριση αυτή στο επίπεδο κειμενικών μονάδων τις οποίες ονομάζει ρητορικές (rhetorical units). Οι ρητορικές μονάδες συνίστανται από συνδυασμούς κεντρικών οντοτήτων (central entities), δηλαδή οντοτήτων στις οποίες επικεντρώνεται ο λόγος, και γεγονότων (events) προσανατολισμένων στο χρόνο και την πραγματικότητα (Cloran 1999: 40). Η Cloran (1994: 120) παρατηρεί ότι στο λεξικογραμματικό επίπεδο της αγγλικής (και ειδικότερα στις ρητορικές μονάδες του υλικού της) οι κεντρικές οντότητες εμφανίζονται στο σημείο εκκίνησης (point of departure) του μηνύματος, δηλαδή σε θέση θέματος (theme) και

συνήθως ως υποκείμενα. Στην ελληνική παρουσιάζονται αρκετές δομικές διαφορές που πρέπει να μελετηθούν συστηματικά. Για τις ανάγκες ανάλυσης του δικού μας υλικού κινηθήκαμε με την παραδοχή ότι οι κεντρικές οντότητες εμφανίζονται συνήθως κοντά στο σημείο εκκίνησης του μηνύματος, χωρίς να είναι αναγκαστικά γραμματικά υποκείμενα. Ο προσανατολισμός των γεγονότων εκφράζεται συνήθως στα παρεμφατικά στοιχεία της πρότασης (Cloran ό.π.: 10, 114-122, 124, 133).

Η Cloran (ό.π.: 132-133) προτείνει δώδεκα διαφορετικές ρητορικές μονάδες με βάση την ανάλυση του υλικού της από διεπιδράσεις μεταξύ μητέρων και παιδιών προσχολικής ηλικίας. Τις ρητορικές μονάδες που διακρίνει τις κατατάσσει, υιοθετώντας την πρόταση των Halliday & Hasan (1985/89: 58), κατά μήκος ενός σημασιολογικού συνεχούς που εκτείνεται από τις περισσότερο πλαισιωμένες έως τις περισσότερο αποπλαισιωμένες γλωσσικές χρήσεις.

Στο άκρο της πλαισιωμένης χρήσης της γλώσσας η Cloran τοποθετεί ρητορικές μονάδες όπως η δράση (Action) όπου η γλώσσα διαδραματίζει εντελώς βοηθητικό ρόλο διευκολύνοντας δραστηριότητες όπως η αίτηση ή/και η αποδοχή αγαθών και υπηρεσιών, οι οποίες λαμβάνουν χώρα στην άμεση κατάσταση επικοινωνίας μεταξύ των μετεχόντων σ' αυτήν (Cloran ό.π.: 107, 109 και 1999: 48 κ.ε.). Στο κανονιστικό πλαίσιο της σχολικής τάξης η δράση συνήθως πραγματώνεται από τους εκπαιδευτικούς με κατευθυντικά εκφωνήματα του τύπου *Μη μιλάτε, Σταμάτα να φωνάζεις*. Στο άκρο της αποπλαισιωμένης χρήσης της γλώσσας η Cloran τοποθετεί ρητορικές μονάδες όπως η ανάκληση (recount) όπου η γλώσσα αναφέρεται σε (προσωπικές ή μη) εμπειρίες του παρελθόντος (ό.π.: 103, 134) και η γενίκευση (generalization) όπου η γλώσσα έχει τον περισσότερο συγκροτησιακό ρόλο αναφερόμενη όχι σε μεμονωμένες οντότητες, αλλά σε κατηγορίες οντοτήτων και στις χαρκτηριστικές-συνήθειες καταστάσεις ή δραστηριότητες τους (ό.π.: 95). Ποικίλες ενδιάμεσες ρητορικές μονάδες τοποθετούνται μεταξύ των δύο πόλων του συνεχούς. Μετά την πλαισιωμένη δράση και μεταβαίνοντας προς την αποπλαισιωμένη ανάκληση και γενίκευση, η Cloran (ό.π.: 132) παραθέτει τις ακόλουθες ρητορικές μονάδες: σχολιασμός (commentary), παρατήρηση (observation), αναστοχασμός (reflection), αξίωμα (axiom), αναφορά (report), περιγραφή (account), σχεδιασμός (plan), πρόβλεψη (prediction), εικασία (conjecture).

Εμείς θα εστιάσουμε την προσοχή μας στις πιο αποπλαισιωμένες γλωσσικές χρήσεις και ειδικότερα στις ρητορικές μονάδες της ανάκλησης και της γενίκευσης, διερευνώντας τη συχνότητα και τον τρόπο εμφάνισής τους στην πρωτοσχολική βαθμίδα. Η μέτρηση των ρητορικών αυτών μονάδων έγινε σε σχέση με το σύνολο των μηνυμάτων (messages) που εμφανίζονται σε κάθε έναν από τους 5 σχολικούς διαλόγους του υλικού μας. Σύμφωνα με την Hasan (1996: 117), μήνυμα είναι η μικρότερη σημασιολογική μονάδα στο πλαίσιο της οποίας μπορεί να υλοποιηθεί ένα δομικό στοιχείο του κειμένου. Το μήνυμα αποτελεί βασική συστατική σημασιολογική μονάδα ενός κειμένου. Στο λεξικογραμματικό επίπεδο το μήνυμα έχει τυπικά τη μορφή πρότασης (clause) στην οποία περιλαμβάνεται (ή εννοείται) ένα κατηγορημα (predicator). Η έννοια της ρητορικής μονάδας θεωρείται ενδιάμεση κειμενική μονάδα, καθώς αποτελείται από ένα ή περισσότερα μηνύματα και αποτελεί, μόνη ή σε συνοχικό συνδυασμό με άλλες ρητορικές μονάδες, ένα κείμενο (πρβ. Cloran 1994: 9-10, 123-124, Cloran 1999: 37, Williams 1999: 95-97).

Το ακόλουθο απόσπασμα λόγου ενός παιδιού (π) -στο οποίο γίνεται αναφορά και στην ανάλυση- περιλαμβάνει πέντε διαφορετικά μηνύματα τα οποία συναποτελούν μία

ρητορική μονάδα ανάκλησης. Θέση κεντρικής οντότητας καταλαμβάνουν η νιφάδα και ο αέρας, ενώ ο χρονικός προσανατολισμός είναι παρελθοντικός:

- 1) π: 1. Είτε η νιφάδα θα πάω κάτω
2. και ο αέρας θύμωσε
3. και λοιπόν την έριξε κάτω
4. κολλήσανε τα πόδια της στο καλοριφέρ
5. και άρχισε να λιώνει.

5. Το υλικό της έρευνας

Προκειμένου να διερευνήσουμε τη συχνότητα και τον τρόπο εμφάνισης μορφών του αποπλαισιωμένου λόγου κατά τη διδακτική διαδικασία παιδιών πρωτοσχολικής ηλικίας (5-6 ετών), στηριχτήκαμε σε ένα υλικό 5 διδακτικών διαλόγων από τέσσερις διαφορετικές εκπαιδευτικούς. Η διάρκεια κάθε διδακτικού διαλόγου κυμαίνεται από 45' έως 60', ενώ σε καθένα από αυτούς είναι παρόντα κατά μέσο όρο περίπου 15 παιδιά. Και τα 5 μαθήματα βασίζονται σε μια συνήθη για το πρώτο σχολείο δραστηριότητα, δηλαδή σ' αυτήν της επεξεργασίας ενός παραμυθιού ή μιας ιστορίας. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί διάβασαν ένα παραμύθι και στη συνέχεια το αξιοποίησαν για διδακτικούς σκοπούς με απώτερη επιδίωξη τη γλωσσική και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Οι διδακτικοί διάλογοι μαγνητοσκοπήθηκαν κατά τη διάρκεια της περιόδου Νοεμβρίου 2002 - Ιανουαρίου 2003 σε τέσσερα δημόσια νηπιαγωγεία της Πάτρας στα οποία φοιτούν παιδιά μεσαίων-κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων.²

6. Ανάλυση

Υιοθετώντας το μοντέλο της Cloran (1994, 1999) θεωρούμε ότι οι περισσότερες ρητορικές μονάδες που προτείνει εμφανίζονται με μικρότερη ή μεγαλύτερη συχνότητα στο υλικό μας περιγράφοντας κατ' αυτόν τον τρόπο τη σημασιολογική ποικιλότητα του κάθε διδακτικού διαλόγου. Εδώ θα εστιάσουμε την προσοχή μας στον τρόπο και στις συχνότητες εμφάνισης των δύο ρητορικών μονάδων που τοποθετούνται στο άκρο της αποπλαισιωμένης χρήσης της γλώσσας, αυτήν της ανάκλησης και της γενίκευσης.³

Ανάκληση

Η ανάκληση προσδιορίζεται από την Cloran (1994: 103-4, 134) ως η λεκτική ανακατασκευή περασμένων εμπειριών, προσωπικών ή μη. Ως κεντρικές οντότητες της ανάκλησης θεωρεί είτε τους αλληλεπιδρώντες είτε άλλα πρόσωπα και αντικείμενα χωρίς περιορισμό, ενώ ο χρονικός προσανατολισμός της είναι παρελθοντικός. Επομένως, η συγκεκριμένη ρητορική μονάδα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για οποιαδήποτε αναδρομή σε ή ανάκληση γεγονότων του παρελθόντος.

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 1 που ακολουθεί, η εκπροσώπηση της ανάκλησης στα δεδομένα μας καθώς και η συμμετοχή των παιδιών σ' αυτήν είναι αρκετά υψηλή. Ειδικότερα, η ανάκληση εμφανίζεται στο 2^ο και στον 5^ο διδακτικό διάλογο περίπου 2πλάσιες φορές στις εκπαιδευτικούς από ό,τι στα παιδιά, στον 3^ο διάλογο περισσότερες φορές, στον 4^ο διάλογο τα ποσοστά παιδιών και εκπαιδευτικών είναι περίπου τα ίδια, ενώ στον 1^ο διδακτικό διάλογο η ανάκληση εμφανίζεται περισσότερο στα μηνύματα των παιδιών από αυτά των εκπαιδευτικών.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Ποσοστά εμφάνισης της ανάκλησης στους πέντε διδακτικούς διαλόγους

	Μηνύματα ΑΝΑΚΛΗΣΗΣ Παιδιών	Μηνύματα ΑΝΑΚΛΗΣΗΣ Εκπαιδευτικών	Σύνολο μηνυμάτων ΑΝΑΚΛΗΣΗΣ	Υπόλοιπα Μηνύματα	Σύνολο Μηνυμάτων
1 ^{ος} Διδακτ. Διαλ.	68 (15,8 %)	43 (10 %)	111 (25,8 %)	319 (74,1 %)	430
2 ^{ος} Διδακτ. Διαλ.	18 (4,1 %)	42 (9,6 %)	60 (13,7 %)	375 (86,2 %)	435
3 ^{ος} Διδακτ. Διαλ.	38 (13,5 %)	54 (19,2%)	92 (32,8 %)	188 (67,1 %)	280
4 ^{ος} Διδακτ. Διαλ.	41 (9,3 %)	47 (10,7%)	88 (20 %)	351 (79,9 %)	439
5 ^{ος} Διδακτ. Διαλ.	71 (10,2 %)	142 (20,4 %)	213 (30,6 %)	482 (69,3 %)	695
Σύνολο	236	328	564 (24,7 %)	1715	2279

Η υψηλή εμφάνιση της ανάκλησης στο υλικό μας, η οποία κατά μέσο όρο στους 5 διδακτικούς διαλόγους αγγίζει το 25% του συνόλου των μηνυμάτων, θεωρούμε ότι οφείλεται σε τρεις κυρίως λόγους: Πρώτον, στο γεγονός ότι η διδακτική διαδικασία περιστρέφεται σε μεγάλο βαθμό γύρω από την επεξεργασία ενός παραμυθιού η οποία περιλαμβάνει την ανακεφαλαίωση από τα παιδιά και/ ή τις εκπαιδευτικούς των όσων λέχθηκαν προηγουμένως, όπως φαίνεται στα ακόλουθα παραδείγματα:

(α) Ανακεφαλαίωση:

(βλ. πρδ. 1 παραπάνω)

2) ((η εκπαιδευτικός (Ε) συνοψίζει τα «παθήματα» της Κοκκίνοσκουφίτσας))

Ε: Αυτή βέβαια από το φόβο της (...) έπεσε κάτω από την καρέκλα
τη βλέπετε εδώ;
και μαζί έπεσε και το καλάθκι της,
σκορπίστηκαν οι φράουλες και τα λουλούδια (...)

Δεύτερον, οφείλεται στο γεγονός ότι με ποικίλες αφορμές από τη διδακτική διαδικασία γενικά και από την επεξεργασία του παραμυθιού ειδικότερα τα παιδιά προτιμούν από τις εκπαιδευτικούς να ανατρέξουν σε παρελθόντικές εμπειρίες, δικές τους ή άλλων, όπως φαίνεται στα ακόλουθα παραδείγματα:

(β) Αναδρομή σε εμπειρίες προσωπικές ή άλλων:

3) ((με αφορμή ένα παραμύθι που αναφέρεται σε έντομα, η εκπαιδευτικός ρωτάει αν κάποιο από τα παιδιά έχει τσιμπηθεί από έντομα, κι ένα από αυτά απαντά))

π: Όταν ήμουνα τέσσερις χρονών,
και πάω με το ποδήλατο μου (0,5'') στη γειτονιά μας (0,4'')
και πάω να πιάσω το παιχνιδάκι μου που μου 'χε πέσει μέσα,
ένα σαν κείνο κει που κουβαλάω στην τσάντα μου,
εκείνο κει που 'χε πέσει μέσα,
πάω (0,7'')
και κατευθείαν το πέταξα έξω,
κι εκείνη την ώρα πετάχτηκαν οι σφήκες
και με φάγανε στο χέρι μου.

4) ((στο πλαίσιο της επεξεργασίας του παραπάνω παραμυθιού (βλ. πρδ. 3), ένα παιδί αφηγείται το τσίμπημα που δέχτηκε ο παππούς του))

π: Του είχε φουσκώσει [το χέρι] του παππού,
και τον πήγαν στο γιατρό, στο γιατρό,
του έδωσαν φάρμακα
και έφυγαν.
Και, και ξεπρήστηκε μετά
Και του πέρασε.

Τέλος, η υψηλή εμφάνιση της ανάκλησης οφείλεται και στο γεγονός ότι με αφορμές από διάφορες διδακτικές φάσεις η εκπαιδευτικός μπορεί να αναφερθεί η ίδια ή να προτρέψει τα παιδιά να αναφερθούν σε προηγούμενα μαθήματα, όπως φαίνεται στο ακόλουθο παράδειγμα:

(γ) Αναφορά σε προηγούμενα μαθήματα:

5) ((η εκπαιδευτικός ρωτάει αν τα παιδιά θυμούνται ένα ποιηματάκι για τα χελιδόνια))

π: [το ποιηματάκι] το ξέρω απ' έξω.

Επομένως, στα δεδομένα μας η ρητορική μονάδα της ανάκλησης σχετίζεται με τρεις λειτουργικά διαφοροποιημένες υποκατηγορίες: Στην 1^η υποκατηγορία, αυτήν της ανακεφαλαίωσης, θέση κεντρικής οντότητας καταλαμβάνουν πρόσωπα ή πράγματα που υπήρξαν και εξακολουθούν σε ορισμένες περιπτώσεις να είναι παρόντα στο υλικό πλαίσιο της περίπτωσης και είναι συνήθως εικόνες από τα βιβλία των παραμυθιών. Το γεγονός ότι αυτή η ανακεφαλαίωτική επεξεργασία του κειμένου υποβοηθείται από οντότητες παρούσες και παρατηρήσιμες στην περίπτωση σαφώς συμβάλλει στη μεγαλύτερη συμμετοχή των παιδιών. Στη 2^η υποκατηγορία, όπου μέσω της αναδρομής σε εμπειρίες προσωπικές ή άλλων προσκομίζεται βιωματικό υλικό, τη θέση της κεντρικής οντότητας καταλαμβάνουν πρόσωπα ή πράγματα εκτός υλικού πλαισίου της περίπτωσης τα οποία ανακαλούνται στη μνήμη των παιδιών συνήθως μετά από προτροπή των εκπαιδευτικών. Στην 3^η υποκατηγορία, αυτήν της αναφοράς σε προηγούμενα μαθήματα, η κεντρική οντότητα βρίσκεται επίσης εκτός υλικού πλαισίου της περίπτωσης. Η υποκατηγορία αυτή ανήκει σχεδόν αποκλειστικά στη δικαιοδοσία του/της εκπαιδευτικού, εφόσον έτσι ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να ρυθμίσει το διδακτικό πλαίσιο.

Γενίκευση

Σύμφωνα με την Cloran (1994: 95, 1999: 37, 39, 44) οι κεντρικές οντότητες της γενίκευσης δεν είναι μεμονωμένες οντότητες αλλά κατηγορίες οντοτήτων καθολικής ισχύος, όχι άμεσα συσχετισμένες με το *εδώ και τώρα* των μετεχόντων στη συνομιλία. Τα χαρακτηριστικά δηλαδή των κατηγοριών για τα οποία γίνεται λόγος είναι καθολικά, ανεξάρτητα από την περίπτωση και αμετάβλητα στο χρόνο.

Η Painter (1999: 70) παρατηρεί ότι οι αφηρημένες έννοιες συγκαταλέγονται στα πιο βασικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής γνώσης. Κατά συνέπεια, από τις πιο συνήθεις σχολικές πρακτικές, κυρίως στις ανώτερες βαθμίδες, είναι η εξοικείωση των παιδιών με ορισμούς και κατηγοριοποιήσεις.

Από τον πίνακα 2 που ακολουθεί προκύπτει ότι η εκπροσώπηση της γενίκευσης στα πρωτοσχολικά μας δεδομένα και ειδικότερα η συμμετοχή των παιδιών σ' αυτήν δεν είναι ιδιαίτερα υψηλή:

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Ποσοστά εμφάνισης της γενίκευσης στους πέντε διδακτικούς διαλόγους

	Μηνύματα ΓΕΝΙΚΕΥΣΗΣ Παιδιών	Μηνύματα ΓΕΝΙΚΕΥΣΗΣ Εκπαιδευτικών	Σύνολο Μηνυμάτων ΓΕΝΙΚΕΥΣΗΣ	Υπόλοιπα Μηνύματα	Σύνολο Μηνυμάτων
1 ^{ος} Διδακτ. Διαλ.	6 (1,3 %)	15 (3,4%)	21 (4,8 %)	409 (95,1 %)	430
2 ^{ος} Διδακτ. Διαλ.	3 (0,6 %)	25 (5,7%)	28 (6,4 %)	407 (93,5 %)	435
3 ^{ος} Διδακτ. Διαλ.	2 (0,7 %)	16 (5,7%)	18 (6,4 %)	262 (93,5 %)	280
4 ^{ος} Διδακτ. Διαλ.	33 (7,5 %)	58 (13,2 %)	91 (20,7 %)	348 (79,2 %)	439
5 ^{ος} Διδακτ. Διαλ.	9 (1,2 %)	40 (5,7 %)	49 (7 %)	646 (92,9 %)	695
Σύνολο	53	154	207 (9 %)	2072	2279

Κατά μέσο όρο στους 5 διδακτικούς διαλόγους η εκπροσώπηση της γενίκευσης φτάνει μόλις στο 9% του συνόλου των μηνυμάτων, με τον 4^ο διάλογο να εμφανίζει σημαντικά υψηλότερο ποσοστό σε σχέση με τους υπόλοιπους λόγω των πολλών ορισμών που επιχειρούνται από την εκπαιδευτικό (όπως της λέξης *άμυαλος*) και στους οποίους μπορεί να επιδιωχθεί και η συμμετοχή των παιδιών. Ιδιαίτερα σημαντικό όμως είναι το γεγονός ότι η γενίκευση εντοπίζεται συστηματικά περισσότερο στα μηνύματα των εκπαιδευτικών (σε 2^ο πλάσιο, 3^ο πλάσιο ή και 5^ο πλάσιο βαθμό) από ό,τι στα μηνύματα των παιδιών. Χαρακτηριστικές γενικεύσεις από τις εκπαιδευτικούς είναι οι ακόλουθες:

- 6) Ε: Άμυαλος λέγεται κάποιος που κάνει πράγματα που δεν είναι σωστά,
που δεν πρέπει να τα κάνουμε.
Αυτός θεωρείται άμυαλος.
- 7) Ε: Κάποιος που επιμένει να μάθει κάποια πράγματα
ή να δει κάποια πράγματα,
που επιμένει, επιμένει πολύ,
τον λέμε περιεργο.
- 8) Ε: Ο πόνος που έχουμε είναι φίλος μας.
Μας λέει κάτι συμβαίνει εκεί.
Μας προειδοποιεί ο πόνος.

Όπως σημειώσαμε και παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί ορισμένες φορές προτρέπουν και καθοδηγούν τα παιδιά στη διατύπωση γενικεύσεων, όπως στα ακόλουθα παραδείγματα:

- 9) Ε: Πώς το λέμε το δωμάτιο των παιδιών;
π: Παιδικό δωμάτιο
- 10) Ε: Κι όταν λιώνει το χιόνι,
τι γίνεται;
π: Νερό.

7. Συμπεράσματα

Στη σημερινή ανακοίνωση προσπαθήσαμε να φωτίσουμε ορισμένες πτυχές του ρόλου που μπορεί να παίξει η γλώσσα στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής γνώσης. Μία βασική μας παραδοχή ήταν ότι μεταβαίνοντας το παιδί από το οικογενειακό προφορικό περιβάλλον στο σχολικό αρχίζει παράλληλα τη μετάβασή του από την εμπειρική, κοινή γνώση στην εκπαιδευτική γνώση. Η τελευταία απαιτεί προετοιμασία για το γνωσιακό χειρισμό αφηρημένων εννοιών, δηλαδή γενικευμένων και αλληλοσχετιζόμενων κατηγοριών οντοτήτων και γεγονότων που έχουν αποσπαστεί από την άμεση κατάσταση εμφάνισής τους (βλ. σχετικά Cloran 1999: 34-35, Painter 1999: 70).

Η μετάβαση των παιδιών στην εκπαιδευτική γνώση επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό μέσω της σταδιακής τους εξοικείωσης με τη συμβολική, αποπλαισιωμένη χρήση της γλώσσας, δηλαδή με τη δυνατότητα της γλώσσας να απομακρύνεται από την υλική βάση της περιστασης και από το περιβάλλον της εκφώνησης και να συγκροτεί με αυτό τον τρόπο αφηρημένες οντότητες και γεγονότα.

Για την ανάλυση ενός δείγματος 5 διδακτικών διαλόγων με παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας, υιοθετήσαμε και εφαρμόσαμε την πρόταση της Cloran (1994, 1999). Ειδικότερα, εστίασαμε την προσοχή μας σε δύο ρητορικές μονάδες που τοποθετούνται στο άκρο της αποπλαισιωμένης γλωσσικής χρήσης: α) στην ανάκληση παρελθοντικών γεγονότων και β) στη χρήση γενικεύσεων. Εξετάσαμε τον τρόπο και το βαθμό εμφάνισης των δύο αυτών ρητορικών μονάδων στα μηνύματα των παιδιών και των εκπαιδευτικών.

Από την ανάλυσή μας προέκυψε ότι η ανάκληση και η γενίκευση εκπροσωπούνται με διαφοροποιημένο τρόπο στη διδασκαλία των παιδιών πρωτοσχολικής ηλικίας του υλικού μας. Ειδικότερα, η εκπροσώπηση της ανάκλησης είναι πολύ μεγαλύτερη από αυτήν της γενίκευσης. Επιπλέον, η γενίκευση εμφανίζεται συστηματικά περισσότερο στα μηνύματα των εκπαιδευτικών, ενώ η ανάκληση έχει σημαντική εκπροσώπηση και στα μηνύματα των παιδιών.

Δεδομένου ότι οι κειμενικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα παιδιά αναγκαστικά συσχετίζονται με τις συνεισφορές των εκπαιδευτικών και του ευρύτερου επικοινωνιακού πλαισίου που διαμορφώνεται από αυτές στην τάξη (βλ. ενδεικτικά Κωστούλη 2001), θα μπορούσαμε να οδηγηθούμε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά του υλικού μας, στο πρωτοσχολικό αυτό στάδιο, θεωρούνται από τις εκπαιδευτικούς τους ότι δεν έχουν τις γνωσιακές προϋποθέσεις για τη διευρυμένη συμμετοχή τους στην παραγωγή γενικευτικού λόγου -αν και η νοητική ανάπτυξη του παιδιού στην ηλικία των 5-6 ετών δεν είναι απαγορευτική για τέτοιου τύπου σημασιολογική δραστηριοποίηση, σύμφωνα με σχετικές ψυχολογολογικές έρευνες (βλ. ενδεικτικά Nelson 1985, Painter 1999). Αντίθετα η ανάκληση παρελθοντικών γεγονότων, και ειδικότερα οι υποκατηγορίες της ανακεφαλαίωσης (η οποία συνήθως κινητοποιείται από παρόντα ερεθίσματα), της αναδρομής σε εμπειρίες και της αναφοράς σε προηγούμενα μαθήματα, θεωρούνται και φαίνεται να είναι συμβατές με τις ικανότητες των παιδιών, με συνέπεια η ρητορική αυτή μονάδα να χρησιμοποιείται πολύ περισσότερο τόσο από τις εκπαιδευτικούς όσο και από τα παιδιά.

Ανεξάρτητα πάντως από τον διαφοροποιημένο τρόπο με τον οποίο εντοπίζονται στο υλικό μας η ανάκληση και η γενίκευση, θεωρούμε ιδιαίτερα σημαντικό το γεγονός ότι οι δύο αυτές ρητορικές μονάδες, παρά τον έντονα αποπλαισιωμένο χαρακτήρα τους, εκπροσωπούνται στη διδασκαλία παιδιών πρωτοσχολικής ηλικίας. Το γεγονός αυτό

φαίνεται να αποκαλύπτει ότι η προετοιμασία των παιδιών στη χρήση αποπλαισιωμένου λόγου ήδη από πολύ μικρή ηλικία (βλ. σχετικά Painter 1999) θεωρείται πολύ σημαντική για την μετέπειτα σχολική τους επιτυχία. Και είναι βέβαια πολύ κρίσιμο το ερώτημα αν το πρώτο σχολείο, το νηπιαγωγείο, μπορεί να αντισταθμίσει τη διαφοροποιημένη γλωσσική και γνωσιακή προετοιμασία με την οποία ξεκινούν τη σχολική τους ζωή τα παιδιά από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα (βλ. σχετικά Bernstein 1989, Cloran 1994, 1999, Painter 1999).⁴

Η ανακοίνωσή μας έχει, μεταξύ άλλων, ως στόχο να στρέψει το ενδιαφέρον σε παρόμοιου τύπου έρευνες ώστε, με εργαλεία όπως οι σημασιολογικές ρητορικές μονάδες που προτείνει η Cloran, να επιχειρηθεί η διερεύνηση της συμβολής των διδακτικών διαλόγων της πρώτης, αλλά και της μεταγενέστερης, σχολικής ηλικίας στη συγκρότηση της εκπαιδευτικής γνώσης. Η εκλέπτυνση των εργαλείων, η δοκιμή τους σε μεγαλύτερα δείγματα, η αναζήτηση σημασιολογικά συμβατών με τις απαιτήσεις της σχολικής γνώσης στρατηγικών λόγου, ανήκουν σε μια προοπτική διερεύνησης της κοινωνιο-γλωσσικής ποικιλότητας των διδακτικών διαλόγων.

Υποσημειώσεις

¹ Ο Halliday (1999: 20) παρατηρεί σχετικά ότι «Κατανοούμε κάτι όταν το μετατρέπουμε [μέσω του γραμματικού συστήματος] σε νόημα και το αποτέλεσμα αυτής της μετατροπής είναι η "γνώση"».

² Η παρούσα έρευνα αποτελεί μέρος ευρύτερου ερευνητικού προγράμματος για τους σκοπούς του οποίου μαγνητοσκοπήθηκαν 16 διδακτικοί διάλογοι από 5 νηπιαγωγούς σε 4 δημόσια νηπιαγωγεία της Πάτρας. Η γενικότερη σύνθεση του πληθυσμού (από άποψη επαγγελματικής απασχόλησης, οικονομικών απολαβών, μορφωτικού επιπέδου) στις συνοικίες στις οποίες βρίσκονται τα σχολεία μπορεί να χαρακτηριστεί ως μεσαία-χαμηλή.

Θα θέλαμε και από τη θέση αυτή να ευχαριστήσουμε θερμά τη Φραντζέσκα Δούκα, η οποία, στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής της εργασίας, επωμίστηκε τη συλλογή και την απομαγνητοφώνηση του υλικού στο οποίο βασίστηκε η μελέτη αυτή.

³ Μία άλλη ρητορική μονάδα, πολύ σημαντική για τη μελέτη της αποπλαισιωμένης χρήσης της γλώσσας, είναι η εικασία (Conjecture), με την οποία επιχειρούνται προβλέψεις για κάτι που υπό ορισμένες συνθήκες είναι πιθανόν να συμβεί στο μέλλον (Cloran 1994: 108, 109). Σύμφωνα με την Cloran (1994, 1999) η εικασία θεωρείται χαρακτηριστικό τόσο της εξέλιξης της παιδικής γλώσσας όσο και του παιδαγωγικού λόγου. Στα δεδομένα μας εμφανίζεται με σποραδικό και μη τυπικό τρόπο.

⁴ Αξίζει να επισημανθεί ότι ο στόχος των εκπαιδευτικών δεν θα πρέπει να περιορίζεται στη μύηση των παιδιών στην αποπλαισιωμένη χρήση της γλώσσας και τη γνωσιακή συγκρότηση που αυτή συνεπάγεται. Η ικανότητα δηλαδή να μιλά κανείς αφηρημένα και αφαιρετικά δεν είναι η μόνη και η καλύτερη χρήση της γλώσσας, παρά το ότι είναι αυτή που κυρίως επιβραβεύεται στο σχολείο. Άλλωστε, η αποπλαισιωμένη γλώσσα, ενώ είναι αυτή που μας αποδεσμεύει από τους καθορισμούς του υλικού περιβάλλοντος, φαίνεται από την άλλη να ενέχει τον κίνδυνο της δέσμευσής μας σε μία, μοναδική και «συνοπτική θεώρηση», όπως θα το έθετε ο Halliday (1999: 30), του κόσμου: τη θεώρηση του κόσμου ως αμετάβλητου αντικειμένου επιστημονικής παρατήρησης μέσω καθολικών (αλλά μάλλον προκρούστειων) κατηγοριών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Altani, C. 1992. *Gender Construction in Classroom Interaction: Primary Schools in Greece*. PhD. Thesis, University of Lancaster.
- Αρχάκης, Α. 2000. "Ο προφορικός λόγος στα μαθητικά γραπτά". *Γλώσσα* 51, 24-44
- Αρχάκης, Α. 2002. "Το φαινόμενο της διακοπής στο πλαίσιο της διεπίδρασης στην τάξη και η κατά φύλα διαφοροποίησή του". Θ. Παυλίδου (επιμ.) *Γλώσσα-γένος-φύλο*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, 145-170.
- Bernstein, B. 1989. *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Cristie, F. 1999. "Το ζήτημα της γλώσσας στην εκπαίδευση". *Γλωσσικός Υπολογιστής* τ. 1, 33-43.
- Cloran, C. 1994. *Rhetorical Units and Decontextualization: An Enquiry into some Relations of Context, Meaning and Grammar*. Nottingham: University of Nottingham.
- Cloran, C. 1999. "Contexts of learning". F. Christie (ed.), *Pedagogy and the Shaping of Consciousness. Linguistic and Social Processes*. London and New York: Cassell, 31-78.
- Halliday, M.A.K. 1978. *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. 1999. "Η γλώσσα και η αναμόρφωση της ανθρώπινης εμπειρίας". *Γλωσσικός Υπολογιστής*, τ. 1, 35-43.
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R. 1985/1989. *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Victoria: Deakin University.
- Hasan, R. 1989. "Semantic variation and socio-linguistics". *Australian Journal of Linguistics*, 9, 221-275.
- Hasan, R. 1996. "Semantic networks: A tool for the analysis of meaning". C. Cloran, D. Butt and G. Williams (eds) *Ways of Saying: Ways of Meaning. Selected Papers of Rugaiya Hasan*. London: Cassell, 104-131.
- Κονδύλη, Μ. 1990. *Η Γλωσσική Αλληλεπίδραση στη Σχολική Τάξη. Ανάλυση Λόγου μιας Ασύμμετρης Περίστασης Επικοινωνίας*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Κονδύλη Μ. & Κότσαρη Μ. 2001. "Η χρήση της γλώσσας στη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων για παιδιά 5-6 ετών". Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη (επιμ.) *Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας*. Ρέθυμνο: Ατραπός, 106-116.
- Kostouli, T. 2000. "On writing conferences: The structuring of meaning negotiation in Greek classrooms". I. Austad & E Tosdal Lyssand. (eds.) *Literacy-Challenges for the New Millennium: Selected Papers of the 11th European Conference on Reading. August 1-4 1999, Stavanger, Norway*. Stavanger: Center for Reading Research, 73-88.
- Κωστούλη, Τ. 2001. "Η διδασκαλία ως επικοινωνιακή διαδικασία διαπραγμάτευσης γνώσεων: Οι επιπτώσεις στη διεύρυνση της επικοινωνιακής ικανότητας των παιδιών". Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη (επιμ.) *Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας*. Ρέθυμνο: Ατραπός, 179-88.
- Nelson, K. 1985. *Making Sense: The Acquisition of Shared Meanings*. Orlando: Academic Press Inc.

- Painter, C. 1999. "Preparing for school: Developing a semantic style for educational knowledge". R. Hasan & G. Williams (eds), *Literacy in Society*. London /New York: Longman, 50-85.
- Παυλίδου, Θ.-Σ. 1999. "Η γλωσσική πρωτοβουλία στη σχολική διεπίδραση". Α. Μόζερ (επιμ.) *Ελληνική Γλωσσολογία '97. Πρακτικά του Γ' Διεθνούς Γλωσσολογικού Συνεδρίου για την Ελληνική Γλώσσα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 648-656.
- Παυλίδου, Th.-S. 2001. "Politeness in the classroom? Evidence from a Greek high school". A. Bayraktaroglu & M. Sifianou (eds) *Linguistic Politeness: The Case of Greece and Turkey*. Amsterdam: J. Benjamins, 105-136.
- Τσολακίδου, Κ. 1995. *Η Ερώτηση στη Διδασκαλία*. Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Vygotsky, L. S. 1962. *Thought and Language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Wertch, J. V. 1985. *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Williams, G. 1999. "The pedagogic device and the production of pedagogic discourse: A case example in early literacy education". F. Christie (ed.) *Pedagogy an the Shaping of Consciousness*. London/ New York: Continuum, 88-122.
- Χαραλαμπίδης, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. 1997. *Η Διδασκαλία της Λειτουργικής Χρήσης της Γλώσσας: Θεωρία & Πρακτική Εφαρμογή. Μια Εναλλακτική Πρόταση για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Χριστίδης, Α.-Φ. 2001. "Η φύση της γλώσσας". Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.) *Ιστορία της Ελληνικής Γλώσσας: Από τις Αρχές έως την Ύστερη Αρχαιότητα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας και Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη], 21-52.

Λέξεις-κλειδιά: *παισιωμένος/αποπαισιωμένος λόγος, σημασιολογία του μηνύματος, ρητορικές μονάδες, σχολικοί διάλογοι, (πρατο)σχολική εκπαίδευση.*