

# ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Οι αλλαγές στην παιδεία .....	σελ. 3
Μαριάννα Κονδύλη, Στρατηγικές διδασκαλίας και μετάδοση γνώσεων:	
Παραδείγματα από το ελληνικό νηπιαγωγείο .....	» 4
Ελενη Κουτσομητοπούλου, Η έννοια της γνωστικής μεταφοράς στην ελληνική γλώσσα - Παιδαγωγικές προεκτάσεις .....	» 21
Θεόδωρος Π. Καρυώτης, Η ανάπτυξη της φωνολογικής συνείδησης και η πρόσκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας .....	» 41
Βενέττα Λαμπροπούλου, Η έρευνα της ελληνικής νοηματικής. Παρατηρήσεις φωνολογικής ανάλυσης .....	» 50
Θ. Α. Αγγής, Όροι της σύγχρονης γλωσσολογίας .....	» 73
Βιβλιοκρισία .....	» 79

Μαριάννα Κονδύλη

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΜΕΤΑΔΟΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ:  
ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Ο ρόλος του διδακτικού διαλόγου για τη μετάδοση σχολικής γνώσης μοιάζει να είναι τόσο αυτονόητος, που δεν τίθεται σε συζήτηση. Η παραγωγή λόγου στη σχολική τάξη στηρίζεται σε ένα μόνιμο σχήμα ερωταποκρίσεων και ανατροφοδότησης, που ελέγχεται από τους κύριους ομιλητές και γνώστες, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς. Μέσα από τον διδακτικό διάλογο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν το λόγο για να οργανώσουν τη διδακτική διαδικασία, να επιβάλουν την πειθαρχία στους μαθητές, να τους καθοδηγήσουν σε επιθυμητές συμπεριφορές και να αποτρέψουν ανεπιθύμητες. Χρησιμοποιούν επίσης το λόγο για να πληροφορήσουν τους μαθητές, περιγράφοντας και εξηγώντας γεγονότα και διαδικασίες, και επιδεικνύοντάς τους τα διάφορα υλικά και διεργασίες που σχετίζονται με τις σχολικές γνώσεις. Ακόμη, επιβάλλουν στους μαθητές να παράγουν λόγο όταν απαντούν σε ερωτήσεις μέσα στο πλαίσιο των σχολικών γνώσεων που μεταδίδονται: αυτή είναι η σημαντικότερη ίσως όψη της λειτουργίας του διδακτικού διαλόγου όσον αφορά τη γλωσσική εκπαίδευση. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν, ρητά και άρητα, τα γλωσσικά και μη γλωσσικά επιτεύγματα των μαθητών.

Οι παραπάνω περιοχές γλωσσικών πρακτικών υλοποιούν το αναλυτικό πρόγραμμα, ανεξάρτητα από το περιεχόμενο των επιμέρους μαθημάτων. Να θυμίσουμε όμως σ' αυτό το σημείο την ένσταση που διατυπώνεται σε σχέση με την έννοια της μετάδοσης γνώσεων. Η έννοια υποβάλλει την ιδέα ότι η σχολική γνώση απαρτίζεται από ένα κλειστό και «αντικειμενικό» σώμα πληροφοριών και σχέσεων, οι οποίες αρκεί να μεταδοθούν με ορθό τρόπο ώστε να γίνουν κατανοητές από τους μαθητές. Όταν όμως παρατηρούμε τον τρόπο με τον οποίο ο διδακτικός διάλογος κατευθύνει και αναπαράγει το πλέγμα των γνώσεων και των δεξιοτήτων που προβλέπει το αναλυτικό πρόγραμμα, γίνεται προφανές ότι η αντίληψη της μετάδοσης τείνει να παραγνωρίσει τα περιβάλλοντα λόγου της σχολικής τάξης. Εδώ οι στρατηγικές επικοινωνίας δείχνουν ότι οι γνώσεις (ή μάλλον οι εγχαίσεις, γνώση, ή το σχολικό πρόγραμμα) που τη μετα-

και την έγκυρη μετάδοση (παιδαγωγική) και την αξιολόγησή της, από την άλλη, δεν είναι μονόδρομες ούτε απλές. Κατ' αυτή την έννοια, όταν εξετάζουμε τους διδακτικούς διαλόγους είναι αμφίβολο κατά πόσο μπορεί να ισχύσει η διάκριση ανάμεσα στο σύστημα της μετάδοσης και το σύστημα της έγκυρης «υλοποίησης» της σχολικής γνώσης από την πλευρά των μαθητών, εφόσον παιδαγωγική και αξιολόγηση εν πολλοίς ταυτίζονται.

Η έννοια λοιπόν της διαπραγμάτευσης των σχολικών γνώσεων είναι καθοριστική στις περιπτώσεις που αναλύονται οι συναλλαγές της συνομιλίας είτε εντός είτε εκτός σχολικής τάξης (π.χ. Sinclair & Coulthard 1975, Coulthard 1977 και 1995, Sinclair & Brazil 1982, Stenström 1984, Christie 1989). Μολονότι όμως έχει υπάρξει προσπάθεια να ταξινομηθούν με ακρίβεια οι μονάδες ανάλυσης (οι επιμέρους κινήσεις και τα ενεργήματα), μικρή σημασία έχει δοθεί στον τρόπο με τον οποίο διατυπώνεται και δομείται το αίτημα πληροφόρησης ή, αλλιώς, οι διδακτικές ερωτήσεις από την πλευρά των εκπαιδευτικών προκειμένου να αντλήσουν την «ορθή» απόκριση από τους μαθητές. Η απουσία πιο διεξοδικής ανάλυσης των ερωτήσεων στη σχολική τάξη οφείλεται στα κριτήρια ταξινόμησης, που προβλέπουν μόνο τα λειτουργικά χαρακτηριστικά σε επίπεδο μεμονωμένων ενεργημάτων. Δεν είναι τυχαίο ότι σε αρκετές περιπτώσεις πολύ καθοριστικά στοιχεία της αλληλεπίδρασης χάνονται προκειμένου να εξασφαλιστεί η δομική τυπικότητα και η γραμμικότητα του μοντέλου ανάλυσης, όπως συμβαίνει στο κλασικό μοντέλο ανάλυσης των διδακτικών διαλόγων που προτείνουν οι Sinclair & Coulthard (1975). Για παράδειγμα, πολλές φορές η βασανιστική πορεία που διανύουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να αντλήσουν τη σωστή απόκριση ταξινομείται απλώς ως επανάληψη του κύριου αιτήματος. Είναι αυτονόητο ότι για την περίπτωση της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης η απώλεια πληροφοριών τέτοιου είδους λειτουργεί εις βάρος της ερμηνείας του πώς και γιατί οι μαθητές δεν κατορθώνουν να συμμερίζονται τη σχολική γνώση όπως έχει εκτεθεί από τους/τις εκπαιδευτικούς. Για να ερμηνεύσουν την πραγματικότητα και να αντιμετωπίσουν με κατάλληλο τρόπο την επικοινωνιακή αλληλεπίδραση οι συνομιλητές/τριες πρέπει να καταφεύγουν στο συνολικότερο κοινό τους υπόβαθρο, όπως π.χ. υπογραμμίζουν οι Griffin και Mehan (1981). Αλλά η προσφυγή στο κοινό υπόβαθρο και σε ευρύτερες περιοχές γλωσσικών πρακτικών και νοημάτων είναι επίσης αναγκαία για την καταλληλότερη ανάλυση των δεδομένων<sup>2</sup>.

Η παραδοχή που στηρίζει και την έννοια της διαπραγμάτευσης<sup>3</sup> είναι ότι το πλαίσιο που ρυθμίζει την ορθή απάντηση από την πλευρά των μαθητών προϋποθέτει το συγκεκριμένο σώμα πληροφοριών οι οποίες απαρτίζουν το (γραπτό ή προφορικό) κείμενο που αποτελεί αντικείμενο διδασκαλίας. Αυτή η αρχή ισχύει για οποιαδήποτε σχολική τάξη. Αλλά οι γνώσεις διδακτικών διαλόγων προϋποθέτουν επίσης σχολικές τάξεις με αυστηρά καθορισμένα πλαίσια διαλό-



Και στις δύο περιπτώσεις (B.1.2 και B.1.14) η νηπιαγωγός χρειάζεται να καταφύγει σε άμεση υπόδειξη της απάντησης που αναμένει, δείχνοντας την εικόνα που θα έπρεπε να λειτουργεί ως εστία της προσοχής των παιδιών, ή προσφέροντας άμεση ένδειξη —συχνή άλλωστε στη σχολική τάξη— με την πρώτη συλλαβή της αναμενόμενης λέξης. Ας σημειωθεί ότι στη δεύτερη ερωταπόκριση είναι πιθανόν η σύγχυση του μαθητή να επιτείνεται από τη φωνητική ομοιότητα της συλλαβής που- με τη συλλαβή κου(-νούπια). Εν πάση περιπτώσει η ορθή απόκριση προσφέρεται από την ίδια τη νηπιαγωγό, η οποία κρίνει ότι δεν είναι πολύ πιθανόν να αντλήσει την ορθή απόκριση από το νήπιο. Έτσι, δίνει μόνη της την πληροφορία χωρίς να απαιτήσει άλλη διανοητική προσπάθεια.

Τυπικό από αυτή την άποψη είναι και το αμέσως παρακάτω απόσπασμα (B.1.12), κατά το οποίο η νηπιαγωγός καταφεύγει αμέσως στην υπενθύμιση μέρους της απάντησης όταν η απόκριση από την πλευρά των νηπίων δεν παράγεται αυτομάτως. Έτσι, η ερώτηση (το κυρίως αίτημα πληροφόρησης) αναδιατυπώνεται με όρους που απαιτούν λιγότερη προσπάθεια από τα νήπια. Στο B.1.12, η νηπιαγωγός αναδιατυπώνει την ερώτηση, προσφέροντας συγκεκριμένες ενδείξεις για την απάντηση όταν κρίνει ότι η κατάλληλη απόκριση ίσως απαιτεί μεγάλες μνημονικές προσπάθειες από τα νήπια.

### B.1.12

N: Το άλλο μέρος εδώ [δείχνει την εικόνα ενός εντόμου] πώς είπαμε ότι το λένε;/

Τα έντομα έχουνε το κεφάλι τους, το θώρακά τους και την...

M/ες: Κοιλιά

N: Και την κοιλιά

Λιτ.

ΛΔ.

Απ.

Αν.

Παρόμοιες δυσκολίες προβλέπει η νηπιαγωγός στο αμέσως παρακάτω απόσπασμα (A.2.11). Πρόκειται για περίπτωση όπου έχει ήδη αναφερθεί σε ταξινομήσεις διαφόρων ζώων που καλύπτονται με γούνα ή με δέρμα. Εδώ προσπαθεί να κάνει τα παιδιά να επεκταθούν, αναφέροντας τα λέπια που καλύπτουν το σώμα των ψαριών.

### A.2.11

N: Με τι είναι σκεπασμένο το σώμα των ψαριών;/Σκεφτείτε...

M: Με δέρμα...

N: Για σκεφτείτε/

Τα ψάρια τι τα κάνει η μαμά όταν τα παίρνει;/

Τα ρίχνει κατευθείαν στο τηγάνι και τα τηγανίζει;

M1: Όχι, τα αλατίζει

M2: άνει [κάνει] ρίσει, αρίσι, ψα...

K. Αίτ.

Εκκ.

ΑΔ.

Απ.1

Απ.

N: Τι κάνει, Δήμο;

M: Τα καθαρίζει

N: Από τι τα καθαρίζει;

N: Απ' το δέρμα

N: Δεν είναι δέρμα εκείνο

M: Απ' τ' αλάτι

N: Όχι

M: Απ' τα λέπια

N: Μπράβο, Νικόλα...

Αίτ. προσδ.

Απ. προσδ.

Δευτ. Αίτ.

Απ.

Αξ. (-)

Απ.

Αξ. (-)

Απ.

Αξ. (+)

Όταν διατυπώνει την ερώτηση η νηπιαγωγός προεξοφλεί, όπως δείχνει και η προτροπή της («σκεφτείτε»), ότι τα νήπια γνωρίζουν την απάντηση. Παρ' όλα αυτά η πρώτη «ακατάλληλη» απάντηση («δέρμα») του μαθητή, ο οποίος προφανώς είναι επηρεασμένος από την προηγούμενη συζήτηση για το δέρμα των ζώων<sup>6</sup>, την αναγκάζει να επιστρατεύσει τη στρατηγική της σωκρατικής ερώτησης, που θα αποτελέσει βάση για την περαιτέρω διαπραγμάτευση. Επικαλείται την κατάσταση που ανήκει στην κοινή γνώση των παιδιών («καθάρισμα ψαριών»), και κάνει μία ερώτηση στην οποία το δεύτερο σκέλος λειτουργεί έτσι ώστε να διευκολύνει ακόμη περισσότερο την απάντηση, περιορίζοντας το εύρος των πιθανών απαντήσεων. Οι συνεισφορές όμως των νηπίων ανταποκρίνονται στην περιορισμένη ερώτηση, και οι αποκρίσεις αφορούν την προετοιμασία των ψαριών (το καθάρισμα, το αλάτισμα). Η συνέχεια της συζήτησης γίνεται με σαφή αρνητική αξιολόγηση των πιθανών ακατάλληλων αποκρίσεων των νηπίων μέχρι να αντληθεί η κατάλληλη.

Έχουμε επομένως να κάνουμε με μία διαδικασία αναδιαπραγμάτευσης γεγονότων της κοινής γνώσης που θα έπρεπε να συμμερίζονται η νηπιαγωγός και οι μαθητές/τριες. Είτε πρόκειται για καθημερινές γνώσεις είτε πρόκειται για γεγονότα της κοινής εμπειρίας είτε πρόκειται για πληροφορίες που θεωρούνται γνωστές και δεδομένες από το πλαίσιο της διδασκαλίας, αυτό το είδος κοινής γνώσης είναι που ορίζει και την ορθότητα των απαντήσεων, και θεωρητικά αποτελεί διευκολυντικό πλαίσιο για τους/τις συμμετέχοντες/σες. Πολύ συχνά είναι αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να αναδιοργανώσουν («αναδιατυπώνουν») τα δεδομένα της κοινής σχολικής γνώσης. Εδώ μας ενδιαφέρει κυρίως να προσφέρουμε κάποιες ενδείξεις για τον τρόπο με τον οποίο δομείται σε επίπεδο συνολικής αυτή η ιδιαιτερότητα της σχολικής τάξης.

Από αυτή την άποψη μάς είναι χρήσιμη η έννοια των *συζητήσιμων γεγονότων* όπως έχουν διατυπωθεί από τους Labov και Fanshel (1977). Η βασική παρατήρηση που μπορούμε να κάνουμε είναι ότι η αρχή της αναδιατύπωσης των ερωτήσεων στους σχολικούς διαλόγους στηρίζεται γενικά στους κανόνες των *χωρητικών ερωτήσεων* και των *ποσοδιοισιμών* όπως έχουν περιγραφεί από τους Labov και Fanshel. Η πιο συγκεκριμένα, όταν αναλυθούν τους καθολικούς



M: Αγελάδες	Απ.
N: Όχι/	ΛΞ.
Με ένα... με μία λέξη/όλ' αυτά που τρώνε χόρτα, φυτά;...	ΑΔ. 5 (4)
M: Χορτοφάγα	Απ.
N: Μπράβο, χορτοφάγα ή φυτοφάγα...	ΑΞ. + επέκτ.

Τα είδη αναδιατύπωση των κύριων αιτημάτων (1) και (3) αποτελούν τις δύο τυπικές περιπτώσεις. Στην αναδιατύπωση (2) βλέπουμε τη σωκρατική ερώτηση διπλής επιλογής να εξελίσσεται έτσι ώστε να οδηγήσει αυτομάτως στον αποκλεισμό της ακατάλληλης απόκρισης (στην περίπτωσή μας, το «ναι»). Όταν επιτυγχάνεται η απόκριση με τον ορθό πόλο («όχι»), επαναλαμβάνεται το αίτημα (1.1) που έχει πλέον μεγαλύτερες πιθανότητες ορθής απάντησης εφόσον στην προηγούμενη κίνηση έχει αποκλειστεί το ακατάλληλο σκέλος. Το δεύτερο κύριο αίτημα (3) έχει μεγαλύτερες απαιτήσεις: δεν είναι πλέον ζήτημα απλής κοινής γνώσης, παρά πιο ειδικής λεξιλογικής γνώσης. Εδώ η νηπιαγωγός καταφεύγει στη διατύπωση των ετυμολογικών όρων («αυτά που τρώνε φυτά ή χόρτα λέγονται χορτοφάγα ή φυτοφάγα») που θα θυμίσουν στα νήπια τη λέξη που ήδη γνωρίζουν.

Ωστόσο ο δεύτερος τύπος αναδιατύπωσης, όπου προσφέρεται σχεδόν αυτούσιο το περιεχόμενο της απάντησης, δεν χρησιμοποιείται μόνο στις περιπτώσεις όπου οι απαιτούμενες γνώσεις ξεπερνούν την απλή κοινή γνώση των νηπίων. Χρησιμοποιείται και σε περιπτώσεις, όπως η αμέσως παρακάτω, όπου η νηπιαγωγός προσπαθεί να οδηγήσει τα νήπια να αναφέρουν με τι τρέφονται τα πουλιά. Έχουν ήδη αναφερθεί τα ψίχουλα, τα σπόρια, το καλαμπόκι.

### A.2.15

N: Τι άλλο τρώνε τα πουλιά;	K. Αίτ.
M: Ψωμί	
N: Άμα είναι στο δάσος που θα το βρουνε το ψωμί;/	ΑΞ.
Ψωμί τρώνε ή σκουλ;...	ΑΔ. 5
M: Σκουλήκια	
N: Σκουλήκια, υπάρχουν και τα σκουλήκια που τρώνε τα πουλάκια	ΑΞ.
Τι άλλο;	

Η ένδειξη για την ορθή απόκριση δίνεται με μία ερώτηση διπλής επιλογής της οποίας το δεύτερο σκέλος περιέχει την κατάλληλη απάντηση. Ας σημειωθεί ότι με την προηγούμενη αξιολόγηση (με μορφή ρητορικής ερώτησης) η νηπιαγωγός δηλώνει την ακαταλληλότητα της προηγούμενης απόκρισης. Επομένως, στην αναδιατύπωση η κατάλληλη απόκριση προβάλλεται αυτομάτως. Αυτό απα... αι ε'... την... η... γώρι... μι επ... αιώσ... της από το νήπιο, άρα απαιτείται η ελάχιστη δυνατή προσπάθεια.

Αξιίζει να δούμε κάποιες περιπτώσεις εννοιολογικής σύγχυσης που επιδεικνύουν οι μαθητές και καταλήγουν σε απροσδόκητες ακατάλληλες συνεισφορές<sup>8</sup>. Το πλαίσιο αναφοράς του παρακάτω αποσπάσματος (A.2.19) είναι τα ζώα του νερού, και ιδιαιτέρως τα ψάρια, των οποίων κύριο χαρακτηριστικό είναι ότι πολλαπλασιάζονται γεννώντας αυγά. Η δικαιολογημένη απορία μιας μαθήτριας αν η φάλαινα, που συγκαταλέγεται στα θαλάσσια ζώα, γεννάει αυγά, δημιουργεί την αφορμή για την ακόλουθη στιχομυθία με άλλο μαθητή, ο οποίος καταλήγει στο συμπέρασμα ότι, εφόσον η φάλαινα δεν γεννάει αυγά, τότε δεν γεννάει καθόλου:

### A.2.19

N: Η Μαίρη όμως ρώτησε: «Η φάλαινα γεννάει αυγά»;	
M: Όχι	
N: Αυτή, τι λέτε, γεννάει αυγά;	Αίτ.
Τι μεγάλα αυγά θα γεννούσε, ε;	ΑΔ. 5 (1)
M: Όχι	Λπ.
N: Τι γεννάει τότε;	Λιτ. (2)
M: Τίποτα	Λπ.
N: Όχι: Πώς γίνονται πολλές οι φάλαινες;/	ΑΞ. (3)
Πώς θα γίνουμε πολλές άμα δε γεννήσουμε;	Επέκτ. (4)
M: Φαλαινάκια	Λπ.
N: Η Φάλαινα γεννάει φαλαινάκια/	ΑΞ.
Ποια άλλα ζώα γεννάνε παιδιά ίδια με τη μαμά τους;/	Αίτ.
Η γάτα τι γεννάει;	ΛΔ.
M: Γατάκια	

Παρά τις επιφανειακές ομοιότητες των (1), (2), (3), μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι στην πρώτη περίπτωση η αναδιατύπωση της ερώτησης γίνεται, με μία άλλη ρητορική ερώτηση που λειτουργεί κατευθύνοντας στην ορθή απόκριση. Στο εκφώνημα (1) η κατάλληλη απάντηση είναι η αρνητική («όχι, δεν γεννάει αυγά»), που μπορεί ωστόσο να περικλείει μία γενίκευση («όχι, δεν γεννάει αυγά ούτε κάτι άλλο») η οποία πρέπει να αποκατασταθεί. Τα εκφωνήματα (3) και (4), αποτελούν ρητορικές ερωτήσεις οι οποίες επέχουν θέση αξιολόγησης στην προηγούμενη απόκριση, αποκλείοντας την περαιτέρω συζήτηση αναφορικά με το ενδεχόμενο ατεκνίας των φαλαινών. Ως εκ τούτου, η αμέσως επόμενη συνεισφορά του μαθητή δεν αποτελεί απάντηση στη ρητορική ερώτηση αλλά στην αμέσως προηγούμενη ερώτηση (2) («τι γεννάει, τότε;»).

Στην ίδια σχολική τάξη, λίγο νωρίτερα, κάνουν μία συζήτηση με αφορμή τη γιορτή της μητέρας. Η επίκληση γνωστών βιωμάτων γίνεται από τη νηπιαντιγυμνοκείμενου να κανέι τα νήπια να καταλαρούν ότι βασικό μελημα της

σης στη γλωσσική δραστηριότητα προκειμένου να οριστούν οι μονάδες ανάλυσης, δες Landolfi 1995.

3. Οι παραδοχές που διατυπώνονται εδώ δεν ταυτίζονται κατ' ανάγκη με το θεωρητικό σχήμα της κοινωνιολογίας της γνώσης (για συγκεκριμένες πτυχές της θεωρίας δες πρόχειρα Σολομών 1994, Μακρυνιώτη 1994). Τα θεωρητικά ζητήματα που εγείρονται εκεί έχουν ασφαλώς πολύ μεγαλύτερη εμβέλεια από τη σκοπιά ανάλυσης που προτείνεται εδώ.
4. Τα δεδομένα προέρχονται από παρακολούθηση και καταγραφή μαθημάτων σε νηπιαγωγεία της Πάτρας, που έγιναν από την Κυριακή Παναγή στο πλαίσιο διπλωματικής εργασίας για τη διδασκαλία της γλώσσας στο Νηπιαγωγείο (Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Πατρών, 1995).
5. Οι κωδικοί αναφέρονται σε αποσπάσματα των μαθημάτων με «N» σημειώνεται η συνεισφορά της νηπιαγωγού, με «M» εκείνη των μαθητών/τριών, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις αναφέρεται και το αρχικό του ονόματος του νηπίου. Μέσα σε αγκύλες σημειώνονται χρήσιμα στοιχεία της περιστασης, που αλλιώς θα ήταν ακατανόητα.
6. Ας παρατηρηθεί, πάντως, ότι η απόκριση καλύπτει γενικά σχεδόν όλες τις κατηγορίες ζώων, από τη στιγμή που σχεδόν όλα τα ζώα, των ψαριών συμπεριλαμβανόμενων, έχουν δέρμα. Ο μαθητής έχει προβεί σε μία ορθή γενίκευση: από την προηγούμενη συζήτηση έχει συναχθεί εμμέσως ότι και τα ζώα που έχουν γούνα, έχουν δέρμα. Αυτό που παραγνωρίζει είναι ότι η ερώτηση αφορά ειδικές υποκατηγορίες του ζωικού βασιλείου, άρα και ειδικές καλύψεις του δέρματος των ζώων.
7. Το παράδειγμα σωκρατικού προσδιορισμού στην ψυχοθεραπευτική συνεδρία που δίνεται από τους συγγραφείς είναι το εξής (Labov & Fanshel 1977: 103, 322): Η θεραπευόμενη υποστηρίζει ότι δεν ξέρει γιατί η οικογένειά της συμπεριφέρεται όπως συμπεριφέρεται. Ο θεραπευτής συνεχίζει με μία ερώτηση η οποία σχεδόν δίνει την απάντηση.  
 Θ: ... γιατί επιμένουν να το επαναλαμβάνουν;  
 Ρ: Δεν ξέρω  
 Θ: Πώς νιώθουν;
8. Εμμέσως μόνο μπορεί εδώ να επισημανθεί ότι η σύγκριση των μαθητών/τριών τουλάχιστον ως προς τις κατηγοριοποιήσεις του ζωικού βασιλείου που αποτέλεσαν αντικείμενο πραγμάτευσης στα συγκεκριμένα μαθήματα είναι δικαιολογημένη από την ασάφεια των όρων με τους οποίους περιγράφονται τα όρια των κατηγοριών.
9. Στη σχολική τάξη το φαινόμενο των ερωτήσεων διπλής επιλογής για αυτονόητα γεγονότα κοινής γνώσης είναι συχνό. Άλλο τόσο συχνό είναι το φαινόμενο της απάντησης από τους μαθητές και με τις δύο επιλογές («ναι/όχι»), ανεξάρτητα από την προφανή καταλληλότητα της μίας μόνο από τις δύο. Το φαινόμενο δεν εξηγείται βέβαια με όρους νοητικής επάρκειας των μαθητών, αλλά με την ισχυρή ελκτική δύναμη που έχουν οι ερωτήσεις των δασκάλων, ακόμη κι όταν πρόκειται για ερωτήσεις με χαμηλή αναμονή απάντησης (ρητορικές ερωτήσεις, συνομιλιακά φατικά τεχνάσματα —π.χ. «έτσι;», «εντάξει;» κτλ.), που σε άλλες συνθήκες επικοινωνίας δεν απαιτούν καν εξωλεκτική αναγνώριση. Στους σχολικούς διαλόγους η απάντηση δίνεται φωναχτά και οι μαθητές απαντούν μηχανικά, συχνά και εν χορώ.