

# Αναπλαισίωση της κοινής γνώσης στα εγχειρίδια *Εμείς και ο κόσμος* της Α΄ και της Γ΄ Δημοτικού: Οι αναπαραστάσεις του φυσικού και του κοινωνικού κόσμου

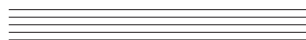
**Μαριάννα Κονδύλη και Ειρήνη Μανιού**

*Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής  
στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών*

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η κατάκτηση περιοχών αφαιρετικής γνώσης, όπως η γενίκευση και η κατηγοριοποίηση και η συνάφειά τους με τη σχολική γνώση, αποτελούν εύλογα αντικείμενο 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 αναδείχτηκε 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 η συσχέτιση αυτών των «ανώτερων νοητικών διαδικασιών» –όπως τις αποκαλεί ο Vygotsky– ή των «ιδιαίτερων σημειωτικών μεσολαβήσεων» –όπως προτιμά να τις ονομάζει η Hasan (2005)– αφενός με τη γλώσσα και με το κοινωνικό της νόημα και αφετέρου με τον ίδιο το χαρακτήρα της εκπαιδευτικής γνώσης.

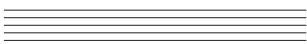
Η κοινωνιοσημειωτική προσέγγιση της γλώσσας και της Συστημικής Λειτουργικής Γλωσσολογίας (ΣΛΓ) του M.A.K. Halliday, δηλαδή η προσέγγιση η οποία εκκινεί από τη βασική αρχή ότι η γλώσσα είναι *πόρος νοήματος* για την (ανα)συγκρότηση της κοινωνικής και της φυσικής πραγματικότητας (ενδ.



Halliday 1999, Halliday & Matthiessen 1999) έχει αναδείξει τον κείριο χαρακτήρα σημειωτικών μεσολαβήσεων όπως η γενίκευση, η αφαίρεση, η ταξινόμηση για την ανάπτυξη του σχολικού λόγου.

Σύμφωνα με την ΣΛΓ 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. Painter 1999). Σε συμφωνία με την κοινωνιολογία της γνώσης του Bernstein (π.χ. 1990), η ΣΛΓ δίνει έμφαση στη σημασία της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως κοινωνικής περίπτωσης 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, 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 ταξινομητική γλώσσα των επιστημών (βλ. ενδ. Eggins 1994, Halliday 1999, 2000, 2004, Halliday & Martin 2004, Hasan & Cloran 1990, Painter 1999).

Συγκεκριμένα, η καθημερινή γλώσσα υποβάλλει έναν υλικό τρόπο συνειδητοποίησης του κόσμου σαν μια σειρά από δράσεις που υλοποιούνται από δράστες και έχουν κάποια αποτελέσματα. Π.χ.: *η κασίκα γεννάει κασικάκια, ο αέρας έριξε το δέντρο, το δέντρο έπεσε, αυτό το λουλούδι είναι μαργαρίτα, το πουλί κελαηδάει*, κ.ο.κ. Η καθημερινή όμως εμπειρία δεν επαρκεί για τη μετάβαση στη σχολική, δηλαδή τη γενικευτική και αφαιρετική γνώση. Η σταδιακή μετάβαση στη σχολική γνώση επιβάλλει έτσι την αναπλαισίωση της εμπειρίας με γλωσσικό νόημα λιγότερο συμβατικό. Για να παραμείνουμε στα παραδείγματά μας, η μετάβαση στη σχολική γνώση απαιτεί νοήματα πιο γενικευμένα και αφαιρετικά, στηριγμένα σε ορισμούς και ταξινομήσεις. Π.χ.: *τα μικρά της κασίκας είναι τα κασικάκια, η κασίκα (που τα θηλάζει) λέγεται θηλαστικό, (όλα) τα ζώα που θηλάζουν λέγονται/είναι θηλαστικά, η μαργαρίτα, η παπαρούνα, το χαμομήλι είναι λουλούδια, ενώ ο πλάτανος, το πεύκο, το κυπαρίσσι είναι δέντρα, όλα τα πουλιά κελαηδούν και, αργότερα ίσως, το κελήδισμα των πουλιών, η πτώση των δέντρων* κ.ο.κ. Μέσα από αυτή την επανα-γραμματικοποίηση της γλώσσας πραγματώνεται μια αντίληψη για τον κόσμο στην οποία οι οντότητες δεν δρουν αλλά συσχετίζονται η μεταξύ τους. Ο κόσμος ορίζεται και ταξινομείται με τρόπο που δεν αντιστοιχεί στην κοινή εμπειρία και στα άμεσα παρατηρήσιμα δεδο-



μένα. Με λίγα λόγια, η εμπειρία «ξαναπακετάρεται», οι δράσεις μετατρέπονται σε πράγματα και στις μεταξύ τους σχέσεις (βλ. ενδ. Halliday 1999).<sup>1</sup>

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), οι οποίες συνιστούν το κοινωνικοσημειωτικό συνεχές διαφορετικών τύπων νοημάτων με ανάλογες γλωσσικές πραγματώσεις. Το συνεχές από τις πιο πλαισιωμένες έως τις περισσότερο αποπλαισιωμένες γλωσσικές χρήσεις βρίσκει το ανάλογό του στο συνεχές που χαρακτηρίζει τα διαφοροποιημένα νοηματικά πλαίσια της κοινής (καθημερινής) και της μη κοινής (επιστημονικής) γνώσης (Painter 1999).

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. Μπορούμε, πολύ συνοπτικά, να αναφερθούμε στο λόγο και στη γλώσσα της -άτυπης και τυπικής- εκπαίδευσης, που θεωρούνται συγκροτησιακά στοιχεία του περάσματος από την κοινή στην μη κοινή γνώση. Στο πλαίσιο αυτό έχει διερευνηθεί η αναδιάταξη (αναπλαισίωση) της επιστημονικής γνώσης για τους σκοπούς της εκπαίδευσης (Christie 1999), η αναγκαία γλωσσική προετοιμασία των παιδιών για τη σχολική γνώση (Painter 1999), 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 επι-

<sup>1</sup> Για τις ιδεολογικές συνέπειες της εκπαιδευτικής/επιστημονικής γνώσης στην αντίληψη των εκπαιδευόμενων, βλ. π.χ. Halliday & Matthiessen 1999, Halliday & Martin 2004, Martin & Veel 1998.

στημονικών κειμένων (ενδ. Halliday & Martin 2004). (Για μια συνοπτική καταγραφή των σχετικών ξενόγλωσσων ερευνών, βλ. Αρχάκης & Κονδύλη 2004).

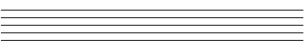
Από διαλόγους σε σχολικές τάξεις του ελληνικού νηπιαγωγείου έχουν προκύψει ενδιαφέρουσες επιστημάνσεις σχετικά με τις αποπλαισιωμένες γλωσσικές χρήσεις που χαρακτηρίζουν το λόγο της πρωτοσχολικής εκπαίδευσης (Κονδύλη & Αρχάκης 2003), καθώς και τις ταξινομήσεις και τους ορισμούς που χρησιμοποιούνται από τις νηπιαγωγούς προκειμένου να εισαγάγουν τα παιδιά σε μια τάξη «μη κοινής γνώσης», δηλαδή στον κατεξοχήν σχολικό λόγο (Κονδύλη & Δούκα 2005).

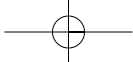
Στο παρόν άρθρο επικεντρωνόμαστε στο λόγο των εγχειριδίων των πρώτων μόλις σχολικών τάξεων του ελληνικού δημοτικού σχολείου. Σε αυτή τη σχολική βαθμίδα εμφανίζεται συστηματικά η προσπάθεια ανακατάταξης και επέκτασης της κοινής γνώσης των παιδιών προς την κατεύθυνση της κατάκτησης της σχολικής γνώσης, εφόσον ο λόγος του δημοτικού σχολείου είναι 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 πρώτη φορά το σχολείο νοηματοδοτεί με συστηματικό τρόπο τον κόσμο που περιβάλλει το παιδί.

Επιλέξαμε να αναλύσουμε τα εγχειρίδια *Εμείς και ο κόσμος* για τη «Μελέτη Περιβάλλοντος» της Α΄ και της Γ΄ τάξης για τρεις λόγους: (α) Η απόσταση ανάμεσα σε αυτές τις δύο σχολικές τάξεις μας επιτρέπει να αναμένουμε ορατές διαφοροποιήσεις στην αναπλαισίωση της σχολικής γνώσης ανάλογα με τη σχολική βαθμίδα. (β) Τα περιεχόμενά τους πραγματεύονται τις ίδιες θεματικές ενότητες και ως εκ τούτου είναι πολύ περισσότερο συγκρίσιμα απ' ό,τι άλλα σχολικά αντικείμενα.

Επιπλέον, σύμφωνα πάντα με το θεωρητικό μας πλαίσιο, ο λόγος των κοινωνικών επιστημών διαφοροποιείται από το λόγο των φυσικών επιστημών (ενδ. Christie 1999, Halliday 1998, Veel 1998). Ενώ δηλαδή διακριτικό γνώρισμα της συγκρότησης του λόγου των κοινωνικών-ανθρωπιστικών επιστημών είναι η *αφαίρεση* (abstraction), ο λόγος των φυσικών επιστημών βασίζεται στην *τεχνικότητα* (technicality) (Wignell 1998). Οι ποικίλες πραγματώσεις του επιστημονικού λόγου εγγράφονται στον διαφορετικό τρόπο αναπαράστασης της





εμπειρικής πραγματικότητας, δηλαδή κυρίως στο σύστημα της μεταβιβαστικότητας (π.χ., Painter 1999, Lipson 2005).

Συνεπώς, (γ) εξίσου σημαντικό κριτήριο επιλογής του συγκεκριμένου σχολικού αντικειμένου είναι ότι συνδυάζει τη μελέτη τόσο του κοινωνικού όσο και του φυσικού περιβάλλοντος, δεδομένου ότι τα εγχειρίδια περιλαμβάνουν θεματικές ενότητες μοιρασμένες στις αναπαραστάσεις του κοινωνικού και του φυσικού κόσμου. Έτσι, μας δίνεται η ευκαιρία να μελετήσουμε τις διαφοροποιήσεις στον τρόπο αναπαράστασης διαφορετικών μεταξύ τους όψεων της πραγματικότητας –κοινωνική και φυσική- σε ένα μόνο σχολικό εγχειρίδιο.

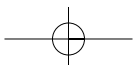
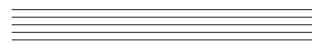
## ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Το σώμα δεδομένων αποτέλεσαν τα εγχειρίδια *Εμείς και ο κόσμος* των δύο σχολικών τάξεων, τα οποία, όπως αναφέρθηκε, εμφανίζουν ιδιαίτερη συγκρισιμότητα (π.χ., Α τάξη: «Τα φυτά που ξέρουμε» - Γ΄ τάξη: «Μαθαίνουμε τα φυτά», Α τάξη: «Εργασία για τις δουλειές μας » - Γ΄: «Ο άνθρωπος και οι απλές μηχανές»). Ακόμη κι όταν δεν υπήρξε ρητή αντιστοίχιση (π.χ. στην επικεφαλίδα), επιχειρήθηκε η αντιστοίχιση βάσει του θεματικού περιεχομένου.

Το εγχειρίδιο της Α΄ τάξης στηρίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό στην οπτική σημείωση, πράγμα που το καθιστά πολύ λιγότερο γλωσσικά πυκνό απ' ό,τι τα αντίστοιχα κεφάλαια του εγχειριδίου της Γ΄. Έτσι, στην περίπτωση της Α΄ τάξης αναλύθηκε το σύνολο 546 απλών προτάσεων, ενώ για τα αντίστοιχα κεφάλαια της Γ΄ αναλύθηκαν 1175 απλές προτάσεις.<sup>2</sup>

Το συνολικό σώμα του εγχειριδίου της Α΄ τάξης και των αντίστοιχων ενότητων της Γ΄ τάξης αναλύθηκε ως προς το σύστημα *μεταβιβαστικότητας*, το οποίο πραγματώνει την παράμετρο του *πεδίου* της κοινωνικής περίπτωσης, και το σύστημα της *διάθεσης* (παράμετρος *τόνου* της περίπτωσης) (Μανιού 2006). Εδώ θα επικεντρωθούμε στην ανάλυση του συστήματος *μεταβιβαστικότητας* (transitivity), βάσει του οποίου πραγματώνεται στη λεξικογραμματική μιας γλώσσας η παράμετρος του *πεδίου* (field), που σχετίζεται με την *εμπειρική/ιδε-*

<sup>2</sup> Για το ρόλο της οπτικής σημείωσης στα σχολικά εγχειρίδια, βλ. Lemke 1998, Χαλκιά και Θεοδωρίδης 2002.



οποιοτική μεταλειτουργία της γλώσσας, δηλαδή με τη συγκρότηση του εμπειρικού νοήματος.<sup>3</sup>

#### *Το σύστημα μεταβιβαστικότητας*

Για τη ΣΛΓ ένα γλωσσικό προϊόν (κείμενο) μπορεί να ερμηνευτεί μόνο μέσα στο πλαίσιο της περιστασής του, δηλαδή το μη λεκτικό περιβάλλον μιας γλωσσικής πραγμάτωσης που έχει να κάνει με το ποιος μιλάει, σε ποιον απευθύνεται, πότε, πού και πώς. Το πλαίσιο κάθε επικοινωνιακής περίπτωσης επικοινωνίας ορίζεται από τις παραμέτρους του πεδίου, του τόνου και του τρόπου.

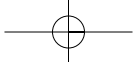
Το πεδίο έχει να κάνει με το είδος της κοινωνικής δραστηριότητας αλλά και το θέμα της συνομιλίας. Ο τόνος αναφέρεται στις κοινωνικές σχέσεις των συνομιλητών και στους μεταξύ τους συνομιλιακούς ρόλους. Ο τρόπος, τέλος, σχετίζεται με τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιείται η γλώσσα, η κειμενική λειτουργία που επιτελεί.

Οι παραπάνω κοινωνικές παράμετροι πραγματώνουν τις τρεις μεταλειτουργίες της γλώσσας αντίστοιχα: την αναπαραστατική ή ιδεοποιητική (ideational), τη διαπροσωπική (interpersonal) και την κειμενική (textual). Έτσι, ένα κείμενο α) αναπαριστά το περιεχόμενο και το κοινωνικό είδος της διαπραγμάτευσης, β) μοιράζει σε πομπό και δέκτη κοινωνικούς και συνομιλιακούς ρόλους, γ) δομεί την ανάπτυξη του κειμένου.

Οι μεταλειτουργίες πραγματώνονται με τη σειρά τους μέσα από τα αντίστοιχα συστήματα λεξικογραμματικών επιλογών: η αναπαραστατική λειτουργία με το σύστημα της μεταβιβαστικότητας (transitivity), η διαπροσωπική με το σύστημα της διάθεσης (mood) και η κειμενική με το σύστημα του θέματος/ρήματος (theme / rheme) και του δεδομένου/νέου (given/new).

Μέσω του συστήματος μεταβιβαστικότητας επανερμηνεύονται οι λεξιλογικές και γραμματικές επιλογές βάσει του νοήματος που αποδίδουν στις δράσεις και τις οντότητες του εξωτερικού και εσωτερικού κόσμου. Οι γλωσσικές επιλογές λειτουργούν εκ των πραγμάτων ως πόρος νοηματοδότησης της κοντινής ή μακρινής, άμεσης ή έμμεσης εμπειρίας μας από την πραγματικότητα-

<sup>3</sup> Η εφαρμογή του μοντέλου της αγγλικής γλώσσας σε ελληνικά δεδομένα δεν ήταν εύκολο εγχείρημα. Για την περιγραφή των προτάσεων χρησιμοποιήθηκαν πολλαπλά σημασιολογικά και γραμματικά κριτήρια, όπως ο εντοπισμός του ρόλου των μετεχόντων και οι διερευνητικές ερωτήσεις (probe questions) (Eggins 1994), που θεωρήσαμε ότι σε μεγάλο βαθμό εφαρμόζονται στα ελληνικά.



τα. Ωστόσο, σε αντίθεση με τις πιο παραδοσιακές γραμματικές, δεν είναι το ρήμα ως αυτόνομο στοιχείο αυτό που μεταβιβάζει δράσεις και ενέργειες στις οντότητες: Πυρηνικό αναπαραστατικό εργαλείο της γλώσσας, κυρίως στον προφορικό λόγο, είναι η συνολική απλή πρόταση (clause). Η επιλογή του ρήματος νοηματοδοτεί μια συγκεκριμένη διαδικασία (process) του εσωτερικού ή εξωτερικού κόσμου (ο *Γιάννης γύρισε/στενοχωρήθηκε χθες*), τα ονοματικά σύνολα με τη σειρά τους αναπαριστούν τις μετέχουσες οντότητες (ο *Γιάννης γύρισε χθες*), ενώ οι προθετικές φράσεις και τα επιρρηματικά σύνολα προσδιορίζουν τις σχετικές περιστάσεις (ο *Γιάννης γύρισε χθες*).

Οι επιλογές στο σύστημα της μεταβιβαστικότητας, με άλλα λόγια, νοηματοδοτούν τον κόσμο μέσα από:

α) τις *διαδικασίες* που λαμβάνουν χώρα σ' αυτόν – το ρήμα / ρηματικό σύνολο της πρότασης.

β) τους *μετέχοντες* στη Διαδικασία – το ονοματικό ή επιθετικό σύνολο.

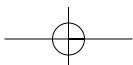
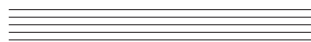
γ) τις *περιστάσεις*, που συνδέονται με τη διαδικασία. - οι προθετικές φράσεις και τα επιρρηματικά σύνολα.

Η διαδικασία, οι μετέχοντες και οι περιστάσεις μιας πρότασης την κατατάσσουν σε έξι διαφορετικά είδη ρηματικής πρότασης, που αποτελούν τον τρόπο με τον οποίο ταξινομούμε γεγονότα όλων των ειδών σε ένα μικρό αριθμό τύπων.

*Τα είδη των ρηματικών προτάσεων: διαδικασίες και μετέχοντες*

Ανάλογα με τη ρηματική διαδικασία και τους μετέχοντες σε αυτή, οι προτάσεις δίνουν νόημα στις δράσεις και τις οντότητες του κόσμου με διαφορετικούς σημασιολογικούς τρόπους. Τα τρία βασικά είδη προτάσεων είναι οι υλικές (material), οι νοητικές (mental) και οι συσχετιστικές προτάσεις (relational). Επιπλέον οι προτάσεις διακρίνονται στις οριακές περιπτώσεις των συμπεριφορικών (behavioural) -οι οποίες βρίσκονται στα όρια μεταξύ υλικών και νοητικών-, των λεκτικών (verbal) -οι οποίες βρίσκονται στα όρια μεταξύ συσχετιστικών και νοητικών-, και των υπαρκτικών (existential) -στα όρια μεταξύ υλικών και συσχετιστικών (Halliday 2004, Martin κ.ά. 1997).

Οι υλικές προτάσεις περιγράφουν δράσεις και γεγονότα που σχετίζονται με αλλαγές στον κόσμο και βασικός μετέχοντας είναι ο *δράστης*, που πραγματοποιεί ή υφίσταται την διαδικασία, και ο *στόχος*, δηλαδή το αντικείμενο της δράσης. Αυτές οι δράσεις και τα γεγονότα έχουν να κάνουν δηλαδή με αλλα-



γές στο φυσικό κόσμο οι οποίες μπορούν να γίνουν αντιληπτές με τις αισθήσεις, όπως η κίνηση στο χώρο ή αλλαγή στη φυσική κατάσταση, αλλά και με αφηρημένες δράσεις.

Παραδείγματα από το υλικό μας:

*Εδώ εργάζεται ο εργάτης στο εργοστάσιο  
Φυτρώνουν στα λιβάδια.  
 Στις παραπάνω εικόνες ποιες εργασίες γίνονται;  
 Γιατί ψόφησαν τα ψάρια;  
Σημείωσε με ένα σταυρό το πιο γρήγορο μέσο μεταφοράς.  
Ζωγράφισε την τάξη σου.  
 Ποια δύναμη σήκωσε το καπάκι;*

Οι νοητικές προτάσεις αφορούν τις δράσεις του εσωτερικού κόσμου και διακρίνονται σε συναισθήματος, γνώσης και αντίληψης. Σε κάθε νοητική πρόταση αναγκαία είναι η ύπαρξη μιας ενσυνείδητης οντότητας, η οποία σκέφτεται, νιώθει, αντιλαμβάνεται κάτι, και η οποία δεν είναι άλλη από το μετέχοντα αισθανόμενο. Το περιεχόμενο της νοητικής διαδικασίας είναι ο δεύτερος μετέχων (φαινόμενο):

Παραδείγματα από το υλικό μας:

*Σε ποια από τις δύο τάξεις θα ήθελες να είσαι; (συναισθήματος)  
Γνωρίζουμε το σχολείο μας, Μαθαίνουμε να γράφουμε, Ξέρεις παρόμοια φυτά του τόπου σου; (γνώσης)  
 Εδώ τι βλέπετε; (αντίληψης)*

Οι λεκτικές προτάσεις νοηματοδοτούν τις διαδικασίες του «λέγειν» («λέω», «ρωτώ», «αναφέρω», «εξηγώ», «δικαιολογώ», «δηλώνω» κτλ). Κύριοι μετέχοντες είναι ο λέγων (sayer), με λεγόμενο (verbiage) το αντικείμενο της λεκτικής δράσης, και η ρήση (locution) το άμεσα προβαλλόμενο περιεχόμενό της.

Παραδείγματα από το υλικό μας:

*Ανάφερε κι άλλα φυτά  
 Μπορείς να εξηγήσεις γιατί τα λέμε έτσι;  
Πες από ποια μέρη αποτελείται.  
Δικαιολογήστε γιατί έχουμε μέρα και νύχτα.*

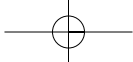
Στις υπαρκτικές προτάσεις νοηματοδοτείται η ύπαρξη ενός μετέχοντα (υπάρχων).

Παραδείγματα από το υλικό μας:

*Χωρίς το φως του ήλιου δε θα υπήρχε ζωή.  
 Ποια άλλα επαγγέλματα υπάρχουν στο χωριό*







Οι συμπεριφορικές προτάσεις νοηματοδοτούν την ανθρώπινη συμπεριφορά ως δραστηριότητα. Μετέχοντες είναι η ενσυνείδητη δράσα οντότητα (*συμπεριφερόμενο*) και το αντικείμενο της δραστηριότητας (*φαινόμενο*).

Παραδείγματα από το υλικό μας:

Παρατηρήστε τις εικόνες.

Μελέτησέ το με προσοχή.

Η σημασιολογικά θεμελιώδης διαφοροποίηση των *συσχετιστικών* προτάσεων από τα υπόλοιπα είδη συνίσταται στο ότι δεν νοηματοδοτούν δράσεις αλλά συμβολικού τύπου συσχετίσεις ανάμεσα σε οντότητες. Το ξετύλιγμα της δράσης εμφανίζεται παγιωμένο και γενικευμένο.

Οι συσχετιστικές προτάσεις διακρίνονται σε τρεις τύπους: τις εντασιακές (*intensive*) [το x είναι a], τις κτητικές (*possessive*) [το x έχει/ανήκει a], τις περιστασιακές (*circumstantial*) [το x είναι στο a (χώρος, χρόνος, τρόπος, αιτία, σκοπός κτλ)]. Κάθε τύπος συγκαταλέγεται σε δύο διακριτούς τρόπους του «είναι»: α) μέσω ταυτοποίησης (*identifying processes*) και β) μέσω απόδοσης χαρακτηριστικού-κατηγοριοποίησης (*attributive processes*). Κύριοι μετέχοντες των ταυτοποιητικών προτάσεων είναι το *έκτυπο*, στο οποίο αποδίδεται μία *αξία* (Αυτά που ζούμε τώρα [*έκτυπο*] είναι [*διαδικασία*] το παρόν [*αξία*]). Στις προτάσεις απόδοσης το *χαρακτηριστικό* περιγράφει ή ταξινομεί τον μετέχοντα φορέα (Η γάτα [*φορέας*] έχει [*διαδικασία*] σουβλερά δόντια και γαμπά νύχια [*χαρακτηριστικό*]). Τυπικές των συσχετιστικών διαδικασιών είναι οι πραγματώσεις μέσω των ρηματικών τύπων «είναι», «έχει», του (μεταγλωσσικού) «λέγεται», αλλά και τύπων όπως «συμβολίζει», «σημαίνει», «ισούται», «μας κάνει» κτλ. (Halliday 2004, Painter 1999).

Παραδείγματα από το υλικό μας:

Εντασιακές απόδοσης χαρακτηριστικού.

*Αυτά τα παιδιά μοιάζουν σε όλα;*

*Πώς είναι ο κορμός της;*

Κτητικές απόδοσης χαρακτηριστικού

*Μια ώρα έχει 60 πρώτα λεπτά*

Περιστασιακές απόδ. χαρακτηριστ.

Εντασιακές Ταυτοποιητικές

*Ποια εποχή δείχνει κάθε εικόνα;*

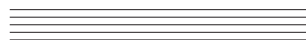
*Το ψηλότερο σημείο του βουνού λέγεται κορυφή*

Κτητικές ταυτοποιητικές

*Τι μπορεί να έχει μια συνοικία;*

*Αυτά που πέρασαν ανήκουν στο παρελθόν.*

Περιστασιακές ταυτοποιητικές



Το νούφαρο ζει στα νερά.

Σε ποια μέρη χωρίζεται  
ο βλαστός της πατάτας;

Η θάλασσα σκεπάζει  
το μεγαλύτερο μέρος της γης.  
Τη μέρα διαδέχεται η νύχτα.

Για να αποσαφηνιστεί ο ρόλος των διαφορετικών προτάσεων στη συγκρότηση του σχολικού λόγου χρειάζεται να τονιστεί η σημασιολογική διαφορά των ρηματικών προτάσεων στην (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, νοητικές και συμπεριφορικές διαδικασίες. Ωστόσο, η αναπλαισίωση της άμεσης εμπειρίας προκειμένου να γίνουν αντιληπτές οι μη εμπειρικές ταξινομικές σχέσεις ανάμεσα στις οντότητες και η συγκρότηση κατηγοριών (ταυτοποίηση μιας οντότητας, απόδοση χαρακτηριστικών, τοποθέτησή της σε μια ευρύτερη κατηγορία) απαιτεί ειδικές σημασίες, που τυπικά πραγματώνονται με συσχετιστικές προτάσεις (Halliday 2004, Painter 1999).

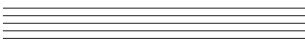
Στην ανάλυση των γλωσσικών επιλογών των εγχειριδίων υιοθετήθηκε η παραπάνω οπτική προκειμένου να αναζητηθούν οι τάσεις της σχολικής ανακατασκευής του νοήματος.

## Η ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΤΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ ΣΤΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ

*Από την κοινή στη σχολική γνώση*

Όπως είναι αναμενόμενο για αυτή τη σχολική τάξη, η αναπαράσταση του κόσμου βασίζεται στην καθημερινή εμπειρία των παιδιών, δηλαδή στην υλικότητα του κοινωνικού και του φυσικού κόσμου, στην άμεση υπόδειξη των δραστηριών και των συνεπειών. Ειδικά στην Α' τάξη οι εικόνες και τα θέματα είναι απολύτως συμβατά με τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις των παιδιών, και με έντονα στοιχεία εξωφορικής δείξης προς το περιεχόμενο της εικόνας. Π.χ., *Είναι έτσι η γειτονιά σας;* (η γραπτή γλώσσα δείχνει προς την εικόνα).

Η γενική διαπίστωση είναι ότι τόσο ο κοινωνικός όσο και ο φυσικός κόσμος του βιβλίου της Α' τάξης είναι μάλλον υλικός: περισσότερες από τις μισές νοηματοδοτήσεις του εγχειριδίου έχουν να κάνουν με δράσεις και γεγονότα της κοινωνικής ή φυσικής πραγματικότητας. Ωστόσο, οι πιο «υλικά» συγκροτημένες θεματικές ενότητες είναι εκείνες που πραγματεύονται ζητήμα-



τα του κοινωνικού κόσμου (εργαλεία και μηχανές, Κεφ. Ζ, μεταφορές, Κεφ. Γ, ανθρώπινες ανάγκες και εργασία, Κεφ. ΣΤ).

Οι συσχετίσεις ακολουθούν σε εμφάνιση. Ωστόσο, περισσότερο «συσχετιστικά» ανακατασκευάζεται ο φυσικός κόσμος (γεωγραφία και φυσικά φαινόμενα, Κεφ. Β, φυτά, Κεφ. Δ, ζώα, Κεφ. Ε, χρόνος, Κεφ. Η), επιτρέποντας έτσι τις πρώτες απόπειρες για περιγραφή και ταξινόμηση των οντοτήτων.

Στον πίνακα Ι διακρίνονται αναλυτικότερα τα είδη των ρηματικών προτάσεων ανάλογα με τον τρόπο που εμφανίζονται στις οκτώ θεματικές ενότητες του βιβλίου της Α΄ τάξης.

Πίνακας Ι: Οι ρηματικές προτάσεις στο *Εμείς και ο κόσμος* της Α΄ τάξης

	ΥΛ	ΤΑΥΤ	ΑΠΟΔ	ΝΟΗΤ	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
Συν.%	46,7%	17,6%	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.

Όπως είπαμε, είναι εμφανής η αριθμητική κυριαρχία των υλικών προτάσεων: ο «κόσμος» της Α΄ τάξης αναπαριστάται κυρίως μέσα από υλικές προτάσεις, σε ποσοστό 46,7%.

Τις υλικές διαδέχονται οι συσχετιστικές, με τις ταυτοποιητικές (98) να αποτελούν το 17,5 %, και τις απόδοσης χαρακτηριστικού (75) το 13,7. Συνολικά οι συσχετιστικές προτάσεις στο βιβλίο της Α΄ τάξης κατέχουν το 31,2% του

συνόλου των προτάσεων. Ακολουθούν οι νοητικές (10,4%), οι συμπεριφορικές (5,8%), οι λεκτικές (5,1%), ενώ μόλις 2 είναι οι υπαρκτικές προτάσεις.

Τα ρηματικά είδη που αναπαριστούν το καθαυτό περιεχόμενο της θεματικής ενότητας, δηλαδή το *διδακτικό πεδίο* (Christie 2004) είναι οι υλικές και οι συσχετιστικές προτάσεις. Τα υπόλοιπα ρηματικά είδη μόνο σε συγκεκριμένες περιπτώσεις προσδίδουν το ανάλογο νόημα στο υπό πραγμάτευση ζήτημα. Οι νοητικές, οι λεκτικές και οι συμπεριφορικές προτάσεις έχουν μία τυπική λειτουργία, η οποία στοχεύει στην οικοδόμηση μιας συγκεκριμένης σχέσης ανάμεσα στο κείμενο, το θέμα και το μαθητή (*ρυθμιστικό πεδίο*) και συνδέονται με το σύστημα της διάθεσης που δεν εξετάστηκε εδώ. Ειδικότερα σχετικά με τις νοητικές προτάσεις χρειάζεται να επισημανθεί ότι η λειτουργία τους είναι να μεσολαβήσουν ανάμεσα στην υπάρχουσα εμπειρία των μαθητών και τη νέα γνώση που παρέχεται από τα εγχειρίδια. Π.χ.: *Τι άλλο ξέρεις για το μυρμηγκι, Στην εικόνα βλέπεις..., Μάθε και αυτό...*

Ωστόσο, όπως θα δούμε και στη συνέχεια, σε σχέση με τις συσχετίσεις της Γ΄ τάξης, η κατονομασία του κόσμου βρίσκεται ακόμη σε πρώιμο στάδιο: η ταυτοποίηση στην Α΄ τάξη δεν ξεφεύγει από την καθημερινή εμπειρία του παιδιού, ενώ σε πολλές περιπτώσεις ο ορισμός αποφεύγεται και ο κόσμος προσεγγίζεται βάσει περιγραφικών χαρακτηριστικών (π.χ. *Όλα αυτά με ένα όνομα τα λέμε φυτά. – Σε τι μοιάζουν; Έχουν διαφορές;*).

Στα ανάλογα κεφάλαια και θεματικές ενότητες από το αντίστοιχο βιβλίο της Γ΄ τάξης (Πίνακας 2) οι ρηματικές προτάσεις συνολικά κατασκευάζουν το γνωστικό αντικείμενο με παρόμοιο τρόπο.

Πίνακας 2: Οι ρηματικές προτάσεις στο *Εμείς και ο κόσμος* της Γ΄ τάξης

	ΥΛ	ΤΑΥΤ	ΑΠΟΔ	ΝΟΗΤ	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
Σύν. %	35%	19%	17,7%	11,%	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.

Όπως φαίνεται αναλυτικότερα στον πίνακα 2, η εμφάνιση των ρηματικών ειδών στο εγχειρίδιο της Γ΄ τάξης έχει την ίδια ποσοτική διάταξη με εκείνη της Α΄. Έτσι, οι υλικές προτάσεις κυριαρχούν, με ποσοστό 35% επί του συνόλου των ρηματικών προτάσεων – έναντι του 46,7% της Α΄.

Ακολουθούν ποσοτικά οι συσχετιστικές. Η συνολική εμφάνιση των συσχετιστικών προτάσεων, αυξημένη ελάχιστα (κατά 5,5%) σε σχέση με το βιβλίο της Α΄, αποτελεί το 36,7% των προτάσεων, με τις ταυτοποιητικές να αποτελούν το 19% (έναντι του 17,5% στην Α΄) και τις απόδοσης χαρακτηριστικού το 17,7% (έναντι του 13,7% στην Α΄). Μολονότι λοιπόν και στα δύο σχολικά εγχειρίδια ο κόσμος αναπαριστάται κυρίως συμβατικά (μέσα από υλικές διαδικασίες) είναι εμφανής η μετάβαση στο σχολικό λόγο, δηλαδή στον ορισμό των υπό πραγμάτευση οντοτήτων και στην ταξινόμησή τους σύμφωνα με κριτήρια που δεν ανήκουν στην καθημερινή εμπειρία. Ωστόσο, αυτή η διαδικασία αφαίρεσης δεν ισχύει στον ίδιο βαθμό για τον κοινωνικό και το φυσικό κόσμο.

### *Οι δύο όψεις αναπαράστασης: ο κοινωνικός και ο φυσικός κόσμος*

Με βάση τα παραπάνω ποσοτικά στοιχεία προκύπτουν ενδιαφέροντα συμπεράσματα ως προς την αναπαράσταση των δύο διαφορετικών πτυχών του κόσμου στα συγκεκριμένα βιβλία. Παράλληλα με την αναμενόμενη εξέλιξη του σχολικού λόγου προς την κατεύθυνση του ορισμού και της ταξινόμησης, οι επί μέρους γλωσσικές επιλογές νοηματοδοτούν κάθε μία από τις πτυχές της πραγματικότητας με τρόπο κοινό και στις δύο σχολικές βαθμίδες: Παρά τη συνολική αύξηση των συσχετίσεων στη Γ΄, κάθε θεματική ενότητα αναπαριστάται γλωσσικά βασιζόμενη στα ίδια ρηματικά είδη και στις δύο τάξεις. Για παράδειγμα, όπως θα δούμε και στη συνέχεια, στο κεφ. *Συνοικία*, τη συντριπτική πλειονότητα των ρηματικών επιλογών αποτελούν οι υλικές και οι προτά-

σεις απόδοσης χαρακτηριστικού τόσο στην Α΄ όσο και στη Γ΄ τάξη. Τα κεφάλαια που αφορούν τις δύο διαφορετικές όψεις του κόσμου διαφοροποιούνται ανάλογα με το αν αναδεικνύουν τις υλικές δράσεις των οντοτήτων ή αν, αντίθετα, εστιάζουν στις συμβολικές μεταξύ τους σχέσεις.

Θα επιχειρήσουμε να σχηματοποιήσουμε την πορεία προς τη «σχολειοποίηση» της γνώσης στα κεφάλαια και των δύο βιβλίων και να την αποδώσουμε σχηματικά με ένα συνεχές που ορίζεται από τις πιο υλικές έως τις πιο συσχετιστικές αναπαραστάσεις (παρακάτω, Σχήμα Ι).

### • Από τον κοινωνικό κόσμο και τη δράση...

Τα κεφάλαια για τις μεταφορές και επικοινωνίες θεωρούνται πιο κοντινά στην κοινωνική εμπειρία των παιδιών. Η κοινωνική πραγματικότητα νοηματοδοτείται μέσω περιγραφών των οντοτήτων, χωρίς όμως να προχωρεί σε ορισμούς και ταξινομήσεις. Έτσι, λεξικογραμματικά είναι τα περισσότερο υλικά και τα λιγότερο συχετιστικά πραγματωμένα:

*Πού πάνε οι γονείς σας; Με τι πάνε; Πού πάτε εσείς κάθε μέρα;*(Α΄ τάξη)

*Ποιοι μας εξυπηρετούν στα ταξίδια μας και ποια είναι η δουλειά τους;  
Τα προβλήματα συγκοινωνίας και μεταφορών που αντιμετωπίζει ο τόπος σου,  
οφείλονται μόνο στις καιρικές συνθήκες και τη διαμόρφωση του εδάφους ή  
και στην έλλειψη έργων;* (Γ΄ τάξη)

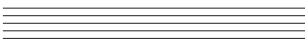
Κεφ. ΣΤ: Ανθρώπινες ανάγκες – εργασία

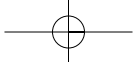
Η κοινωνική όψη του κόσμου που σχετίζεται με την εργασία και τα αγαθά αποκτά νόημα μέσα από τις ανθρώπινες δράσεις. Οι λίγες συσχετίσεις αναπαριστούν κυρίως κτητικά τη συζήτηση περί ανθρωπίνων αναγκών, κάτι που ισχύει και στα δύο βιβλία.

*Η οικογένεια μεταφέρει τα πράγματά της. – Τι πράγματα χρειάζεται μια οικογένεια στο σπίτι της;* (Α΄ τάξη).

*Και κάτι ακόμη πολύ σημαντικό: Η οικογένεια αυτού του παιδιού, για να ικανοποιήσει την ανάγκη που έχει για τροφή, χρειάζεται ένα ολόκληρο νοικοκυριό.*

*Τι έργα χρειάζεται να κάνει η κοινότητα για να ικανοποιήσει την ανάγκη που έχουν τα παιδιά για ψυχαγωγία; Το κράτος πώς φροντίζει για την υγεία τους;* (Γ΄ τάξη).





### Κεφάλαιο Ζ: Εργαλεία – μηχανές

Εδώ τα παιδιά δε δουλεύουν μόνο με τα χέρια. Χρησιμοποιούν και διάφορα όργανα (εργαλεία). – Ποια βλέπετε στην εικόνα; Ποια άλλα ξέρετε; (Α΄ τάξη).

Το πλυντήριο δουλεύει με ηλεκτρικό ρεύμα.

Με τι δουλεύει η μηχανή του αυτοκινήτου, του τρένου, του τρόλεϋ;

Ξέρεις άλλες τέτοιες μηχανές; Ποιες; Πού χρησιμοποιούνται και με τι κινούνται; (Γ΄ τάξη).

Τα παραπάνω παραδείγματα είναι ενδεικτικά του τρόπου αναπαράστασης των ανθρώπινων πράξεων. Οι ανθρώπινες δράσεις με τη βοήθεια των εργαλείων και των μηχανών περιγράφουν έναν καθαρά υλικό- τεχνολογικό κόσμο, χωρίς να αποδίδονται συμβολικές σχέσεις ανάμεσα στις οντότητες. Αξίζει, ωστόσο, να παρατηρήσουμε πως στο βιβλίο της Γ΄ τάξης πραγματώνονται, σποραδικά έστω, ορισμοί και ταξινομήσεις, όπως π.χ.:

Τα παραπάνω εργαλεία, που χρησιμοποιούμε για να κάνουμε διάφορες δουλειές, τα λέμε απλές μηχανές (Γ΄ τάξη).

### Κεφάλαιο Α: Συνοικία

Ποια από αυτά έχουμε στη συνοικία (στο χωριό) μας; - Τι άλλο έχουμε; (Α΄ τάξη)

Τι κάνει τώρα το παιδί; Σε ποιες απ' αυτές οι άνθρωποι παίζουν ένα παιχνίδι;

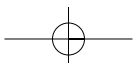
Πώς είναι η ζωή σ' αυτά και στη γειτονιά του χωριού; Έχουν προβλήματα; (Γ΄ τάξη)

Και στα δύο βιβλία η συνοικία αναπαριστάται υλικά, με τις ανθρώπινες δραστηριότητες να είναι στο προσκήνιο. Κτητικές προτάσεις απόδοσης χαρακτηριστικών εμφανίζονται κυρίως σε περιγραφές και όχι σε ορισμούς. Με κοινό τρόπο, συνεπώς, γίνεται αντικείμενο πραγμάτευσης η συνοικία και από τα δύο εγχειρίδια, κυρίως με την περιγραφή – και λιγότερο με την κατονομασία, η οποία είναι πιο εμφανής στη Γ΄ τάξη.

- **...στον φυσικό κόσμο και τη συσχέτιση**

### Κεφάλαιο Β: Γεωγραφικοί τόποι – Φυσικά φαινόμενα.

Αυτοί οι τόποι μοιάζουν με το δικό μας; Πώς είναι ο δικός μας τόπος; (Α΄ τάξη)



Το ψηλότερο σημείο του βουνού λέγεται κορυφή. Πολλά βουνά στη σειρά κάνουν μια οροσειρά. Μια στενή πεδιάδα ανάμεσα σε δύο βουνά που διασχίζεται από ποτάμι λέγεται κοιλάδα. Μια στενή λουρίδα ξηράς που μπαίνει στην ξηρά λέγεται κόλπος.

Κι εδώ το νερό ξεσταίνεται κι έχουμε υδρατμούς. (Γ' τάξη)

Για την ανακατασκευή του φυσικού κόσμου ο/η μαθητής/-τρια εμπλέκεται στην συνθήκη της παρατήρησης των μεταβολών του φυσικού κόσμου. Κατά συνέπεια, οι προτάσεις που επικρατούν είναι κυρίως υλικές. Ωστόσο, η περιγραφή και κατονομασία των γεωγραφικών χαρακτηριστικών των διαφορετικών γεωφυσικών μορφολογιών προϋποθέτει πραγματώσεις μέσω μεταγλωσσικών συσχετιστικών ταυτοποιητικών προτάσεων («λέγεται») προωθώντας με αυτό τον τρόπο την κατηγοριοποιητική τάση της επιστημονικής οπτικής. Ας σημειωθεί επιπλέον ότι στην Γ' τάξη γίνεται πλέον συστηματική χρήση των μεταγλωσσικών συσχετίσεων, κάτι που δεν ισχύει στην Α' τάξη.

Πρόκειται ίσως για την πιο «φυσικο-επιστημονικά» αναπαριστώμενη όψη της φυσικής πραγματικότητας, που ταυτόχρονα εισάγει στην επιστημονική προσέγγιση της φύσης αλλά και στην επενέργεια σε αυτήν.

Κεφάλαιο Δ και Ε : Φυτά (Εισαγωγικό) και Ζώα (Εισαγωγικό).

- Όλα αυτά είναι ...λουλούδια. Ονόμασέ τα. - Ποια άλλα ξέρεις; Όλα αυτά με ένα όνομα τα λέμε...ζώα. Είναι ίδια; Σε τι διαφέρουν; (Α' τάξη).

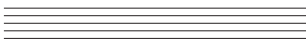
Η βελανιδιά είναι δέντρο. Παρατήρησε την εικόνα και πες: Από πού αρχίζει η διακλάδωση; Πόσο ψηλό δέντρο είναι;

Παρατήρησε το σκελετό του φιδιού. Από τι αποτελείται; Περιέγραψε το κεφάλι του φιδιού. Πώς είναι το στόμα του; Με τι σκεπάζεται το σώμα του; Το φίδι δεν έχει πόδια. – Πώς μπορεί όμως και μετακινείται;- Πώς λέγονται τα ζώα που έχουν σκελετό και σέρνονται με την κοιλιά στο χώμα; (Γ' τάξη)

Καθώς στόχος των ενοτήτων είναι η εισαγωγή στον κόσμο των φυτών και των ζώων αντίστοιχα, οι συσχετιστικές προτάσεις αποτελούν το κύριο αναπαραστατικό είδος, κάτι που ισχύει και στις δύο τάξεις, με ισχυρότερη ωστόσο εμφάνιση στη Γ'.

Κεφάλαιο Η: Χρόνος.

Κάθε τρεις μήνες κάνουν μια εποχή.





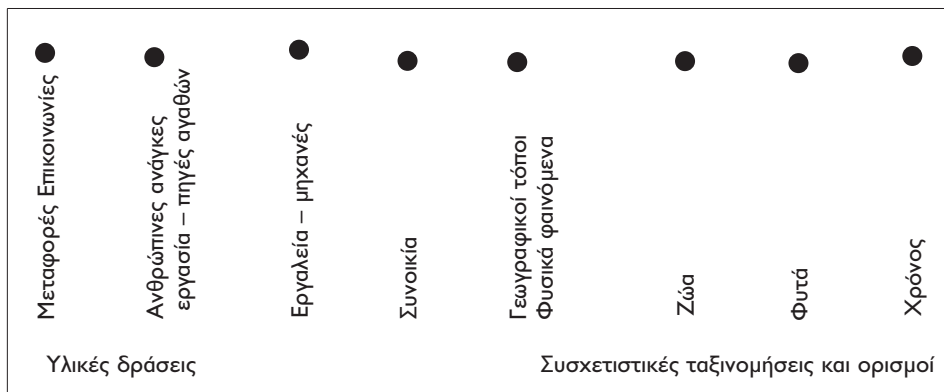
Οι εποχές είναι: η άνοιξη, το καλοκαίρι, το φθινόπωρο και ο χειμώνας. (Α΄ τάξη)

Αυτά που πέρασαν ανήκουν στο παρελθόν. Αυτά που θα έρθουν ανήκουν στο μέλλον. Αυτά που ζούμε τώρα είναι παρόν. Τα 10 χρόνια κάνουν μια δεκαετία. Τα 100 χρόνια κάνουν έναν αιώνα. Τα 1000 χρόνια κάνουν μια χιλιετία. (Γ΄ τάξη)

Ο χρόνος είναι στην ουσία μια συμβατική έννοια, απομακρυσμένη από την εμπειρική πραγματικότητα. Ανάμεσα, λοιπόν, στη φυσική του μέτρηση και το κοινωνικό του νόημα, ο χρόνος προϋποθέτει ταυτοποιητικούς συσχετισμούς ανάμεσα στις οντότητες που τον αποτελούν, κάτι που γίνεται περισσότερο εμφανές στο βιβλίο της Γ΄, ενώ οι δράσεις λειτουργούν συμπληρωματικά.

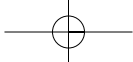
Με μια σχηματική παράσταση των ποσοτικών στοιχείων των πινάκων 1 και 2, το *Εμείς και ο κόσμος* νοηματοδοτείται σύμφωνα με το παρακάτω συνεχές (Σχήμα 1):

Σχήμα 1: Ο κόσμος από τις δράσεις στις συσχετίσεις



## ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Οι παρατηρήσεις στο σχετικά περιορισμένο υλικό μας μπορεί να θεωρηθούν αντιπροσωπευτικές για της πορεία της σχολικής γνώσης, τόσο ως προς τις διαφορετικές λεξικογραμματικές πραγματώσεις ανάλογα με τη σχολική βαθμί-



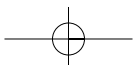
δα όσο και ως προς το διαφορετικό τρόπο ανακατασκευής του κοινωνικού και του φυσικού κόσμου.

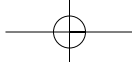
Ανεξάρτητα από την εκάστοτε αριθμητική υπεροχή του ενός έναντι του άλλου είδους ρηματικών προτάσεων, ο κόσμος νοηματοδοτείται ως σειρά από υλικές δράσεις και γεγονότα, τις οποίες οι συσχετίσεις βάζουν σε τάξη. Ωστόσο, οι διαδικασίες ταξινόμησης και ορισμού είναι πιο συστηματικές στη Γ' τάξη από ό,τι στις πρώιμες περιγραφές της Α'.

Η ανάλυση του υλικού μας έδειξε, λοιπόν, ότι διαφορετικοί πόροι νοήματος χρησιμοποιούνται για να καταγραφούν παρόμοια θέματα σχολικής γνώσης ανάλογα με την ηλικία των παιδιών και τις υποτιθέμενες πρότερες γνώσεις τους. Στην πρώτη σχολική προσέγγιση του κόσμου, το κείμενο ανακαλεί τις εμπειρίες του παιδιού και εμπλέκει τη γνωστική, αντιληπτική, λεκτική και συμπεριφορική συμμετοχή του στις πληροφορίες.

Το ενδιαφέρον ωστόσο είναι ότι ακόμα και στο περιορισμένο υλικό μας επιβεβαιώνεται η διάκριση ανάμεσα στην κοινωνία και τη φύση ανάλογα με το επιστημονικό καθεστώς στο οποίο εντάσσεται κάθε όψη του κόσμου. Δεν είναι, συνεπώς, τυχαίο ότι οι περισσότερα υλικά νοηματοδοτημένες, επομένως και πιο συμβατές με την καθημερινή γνώση, είναι οι θεματικές ενότητες που αφορούν τις μεταφορές–επικοινωνίες, τις ανθρώπινες ανάγκες, τις πηγές αγαθών και εργασία, τα εργαλεία–μηχανές και τη συνοικία. Στην αντίθετη πλευρά βρίσκονται οι όψεις του φυσικού κόσμου: Οι γεωγραφικοί τόποι, τα φυσικά φαινόμενα, τα φυτά, τα ζώα και ο χρόνος. Συνεπώς, είναι ευδιάκριτη η περιγραφική δόμηση του κοινωνικού κόσμου σε αντιδιαστολή με την ταξινομική αναπαράσταση του φυσικού κόσμου.

Στα εγχειρίδια ο κοινωνικός κόσμος δεν αναπαρίσταται ταξινομικά ούτε κατηγοριοποιείται, αλλά περιγράφεται και συνδέεται με την εμπειρία. Αντίθετα, οι οντότητες του φυσικού κόσμου απολαμβάνουν ένα ειδικότερο «επιστημονικό» καθεστώς, εφόσον ξεκινούν και αυτές από την εμπειρική αντίληψη των μαθητών, αλλά ανάγονται σε πιο εξειδικευμένη γνώση μέσω ταξινομήσεων μη άμεσα αντιληπτών. Η πιο συμβατή λεξικογραμματική πραγμάτωση της «αποσύνδεσης» όψεων του κόσμου από την εμπειρία και της τοποθέτησής τους στο επίπεδο της κατονομασίας είναι αυτή του «λέγεται» (για ανάλογες παρατηρήσεις σε ελληνικά δεδομένα, βλ. Κονδύλη & Δούκα, 2005). Με άλλα λόγια, ο κοινωνικός κόσμος του βιβλίου αναπαριστάται περισσότερο ως σύνολο δράσεων και γεγονότων, που πραγματώνονται με πιο συμβατή καθημερινή





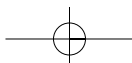
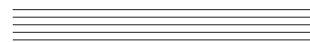
γλώσσα. Αντίθετα, οι οντότητες του φυσικού κόσμου τείνουν πολύ περισσότερο να αναπαρίστανται ως σειρά συσχετίσεων ανάμεσα σε οντότητες προκειμένου να ενταχθούν σε κατηγορίες, να ταξινομηθούν και να κατονομαστούν (τεχνική γλώσσα). Μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι αυτή η τάση διαφορετικής αναπαράστασης του κοινωνικού και του φυσικού κόσμου στο πρώτο σχολείο προεξαγγέλλει και δομεί την ισχυρή διάκριση ανάμεσα σε κοινωνικοπολιτισμικές και φυσικοεπιστημονικές οντότητες, σε αγαστή συμφωνία με τον ισχύοντα καταμερισμό της επιστημονικής εργασίας.

Οι ενδείξεις που παρέχονται εδώ μπορούν να αποτελέσουν έναυσμα για τη διερεύνηση του λόγου των σχολικών εγχειριδίων ποικίλων αντικειμένων και σε μεγαλύτερο εύρος σχολικών βαθμίδων. Παρόμοιες διερευνήσεις θα επιτρέψουν την περιγραφή της ελληνικής και των λεξικογραμματικών πόρων για την κατασκευή της σχολικής γνώσης.

Επίσης, στη διερεύνησή μας δεν εξετάστηκε η σχέση της δόμησης του λόγου των σχολικών εγχειριδίων με τους εκπεφρασμένους στόχους του Α.Π., κάτι που θα συμβάλει στην κριτική αποτίμηση των αναπαραστάσεων για τον κόσμο και των επίπτωσών τους στην (ανα)κατασκευή της εμπειρίας των μαθητών.

## ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αρχάκης, Α. & Κονδύλη, Μ. (2004, β' έκδοση), *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας*, Αθήνα: Νήσος.
- Bernstein, B. (1990), *Class, Codes and Control, Vol. 4: The Structuring of Pedagogic Discourse*, London: Routledge.
- Christie, F. (Ed.) (1999), *Pedagogy and the Shaping of Consciousness. Linguistic and Social Processes*, London: Cassell.
- Christie, F. (2004), Authority and Its Role in the Pedagogic Relationship of Schooling. In L. Young & C. Harrison (Eds.) *Systemic Functional Linguistics and Critical Discourse Analysis, Studies in Social Change* (pp. 173-201), London/New York: Continuum.
- Cloran, C. (1994). *Rhetorical Units and Decontextualization: an enquiry into some relations of context, meaning and grammar*, Nottingham: Nottingham University.
- Eggins, S. (1994), *An introduction to systemic functional linguistics*, Oxford: Pinter.



- Χαλκιά, Κ. & Θεοδωρίδης, Μ. (2002), Η χρήση της εικόνας στα εγχειρίδια των φυσικών επιστημών: Ένα σύστημα ταξινόμησης και αξιολόγησης των εικόνων, *Θέματα στην Εκπαίδευση*, 3:1, 79-95.
- Halliday, M.A.K. (1998), Things and relations: Regrammaticising experience as technical knowledge, In J.R. Martin & R. Veel (eds) *Reading Science: Critical and Functional Perspective on Discourse of Science* (pp. 185-235), London: Routledge.
- Halliday, M.A.K. (1999), Η γλώσσα και η αναμόρφωση της ανθρώπινης εμπειρίας, *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1, 19-34.
- Halliday, M.A.K. (2000), Η γραμματική στη σχολική εκπαίδευση, *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1-2, 47-56.
- Halliday, M.A.K. (rev. by C.M.I.M. Matthiessen) (2004, 3rd ed.), *Introduction to Functional Grammar*, Edward Arnold: London.
- 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. (1996), Literacy, everyday talk and society, In R. Hasan & G. Williams (eds) *Literacy in Society* (pp. 377-424), London: Longman.
- Hasan, R. (2005), *Semiotic mediation and three exotropical theories. Vygotski, Halliday and Bernstein*, In J.J. Webster (ed.) *Language, Society and Consciousness* (pp. 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 & H. Nicholas (eds.) *Learning, keeping and using language* (pp. 67-99), Amsterdam: Benjamins.
- Κονδύλη Μ. & Αρχάκης, Α. (2003), Ο ρόλος της γλώσσας στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής γνώσης: Ανάλυση διαδακτικών 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.
- Lemke, J. (1998), Multiplying meaning: visual and verbal semiosis in scientific texts, In J.R. Martin & R. Veel (eds) *Reading Science: Critical and Functional Perspective on Discourse of Science* (pp. 87-113), London: Routledge.

- Lipson, M. (26-3-2005), *Exploring Functional Grammar*, <http://facl.umibo.it>.
- Μανιού, Ε. (2006), *Όψεις της σχολικής (ανα)κατασκευής του κόσμου: Γλωσσολογική ανάλυση των εγχειριδίων του Εμείς και ο κόσμος της Α΄ και της Γ΄ δημοτικού*, Μεταπτυχιακή ερευνητική εργασία, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Martin, J. R., Matthiessen, C.M.I.M. & Painter, C. (1997), *Working with Functional Grammar*, London: Arnold.
- Painter, C. (1999), Preparing for school: Developing a semantic style as a recourse for thinking: A linguistic view of learning, In R. Hasan και G. Williams (eds), *Literacy in society*, London/N.Y: Longman, 50-85.
- Στάμου, Α. & Παρασκευόπουλος, Σ. (2006), Η γλώσσα των περιβαλλοντικών κειμένων: Η κριτική επίγνωση της γλώσσας στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, *Κριτική Επιστήμη και Εκπαίδευση*, 4, 45-55.
- Veel, R. (1998), The greening of school science: Ecogenesis in secondary classrooms, In J.R Martin, & R. Veel (eds), *Reading Science: Critical and Functional Perspectives on Discourses of Sciences*, 114-151, London: Routledge
- Vygotsky, L.S. (1962), *Thought and Language*, Cambridge: Cambridge University Press
- Wells, G. (1999), *Dialogic Inquiry. Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*, Cambridge: Cambridge University Press
- Wignell, P. (1998), *Technicality and abstraction in social sciences*, In J.R Martin, & R. Veel (eds), *Reading Science: Critical and Functional Perspectives on Discourses of Sciences*, 297-326, London: Routledge
- Wertch, J.V. (ed.) (1984), *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*, Cambridge: Cambridge University Press.

