

ΚΟΣΜΟΙ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

τοπικά δ'

Ε. ΔΕΛΑΝΕΝ · Μ. ΒΑΡΔΥ · Θ. ΔΡΑΚΩΝΑ · Α. ΤΑΜΕΣ · Γ. ΚΑΓΓΑΛΗΣ ·
Α. ΚΑΤΗ · Μ. ΚΟΝΔΥΛΗ · Β. ΛΕΝΖΕΝ · Α. ΜΑΚΡΥΝΙΩΤΗ · Γ. ΠΕΧΤΕΛΙΔΗΣ ·
Α. ΠΡΟΥΤ · J. QUORTRUP

ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΜΕΛΕΤΗΣ ΤΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ

νίφος

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Σημείωμα της επιμελήτριας	11
ΔΗΜΗΤΡΑ ΜΑΚΡΥΝΙΩΤΗ: Ζητήματα διαχείρισης της παιδικής ηλικίας: ασάφειες και αντινομίες	23
JENS QVORTRUP: Παιδική ηλικία και κοινωνικές μακροδομές	49
LEENA ALANEN: Γυναικείες σπουδές – σπουδές της παιδικής ηλικίας: αναλογίες, κοινά σημεία, προοπτικές	67
ALAN PROUT: Η ενσυνείδητη δράση, το σώμα και η υβριδικότητα στην κατασκευή της παιδικής ηλικίας	89
ΔΗΜΗΤΡΑ ΚΑΤΗ: Από tabula rasa σε πεμπτουσία του ανθρώπου: η σημασία μιας τομής στις επιστημονικές αντιλήψεις για το παιδί .	111
MARIANNA ΚΟΝΔΥΛΗ: Η γλώσσα του παιδιού στην κοινωνιοσημειολογική λειτουργική γλωσσολογία	129
ΘΑΛΕΙΑ ΔΡΑΓΩΝΑ: Αναζητώντας τον πατέρα	151
MARJATTA BARDY: Η ευρωπαϊκή φαντασία και η κοινωνική παρουσία της παιδικής ηλικίας	167
ALLISON JAMES: Αφηγήσεις για το παιδί: χρονικές διαδικασίες στην παιδική ηλικία	187
TAKΗΣ ΚΑΓΙΑΛΗΣ: Η παιδική ηλικία στην αυτοβιογραφία	207
DIETER LENZEN: Η εξαφάνιση των ενηλίκων: η παιδική ηλικία ως λύτρωση	225
ΓΙΑΝΝΗΣ ΠΕΧΤΕΛΙΔΗΣ: Προτεινόμενη βιβλιογραφία	237
ΜΕΤΑ ΤΑ ΤΟΠΙΚΑ	
ΖΙΓΚΜΟΥΝΤ ΦΡΟΪΝΤ: Το χιούμορ	249

ΜΑΡΙΑΝΝΑ ΚΟΝΔΥΛΗ

Η γλώσσα του παιδιού στην κοινωνιοσημειολογική λειτουργική γλωσσολογία

1. Εισαγωγή

Σε όλες τις μελέτες για την παιδική γλώσσα προβάλλεται ένα συγκεκριμένο αξίωμα για το αναπτυσσόμενο άτομο, του οποίου η κυριότερη κατάκτηση αποτυπώνεται στην απόκτηση της γλώσσας. Συχνά όμως κυριαρχούν απλουστευτικές αντιλήψεις περί απόκτησης ή εκμάθησης της γλώσσας από τα παιδιά (αντιλήψεις που εκφράστηκαν παραδοσιακά με τις διαμάχες εμπειριοκρατίας/νοησιαρχίας ή έμφυτου/επίκτητου (πρβλ. ενδεικτικά Κατή, 1992, 1999, και σ' αυτό τον τόμο).

Απλουστεύοντας με τη σειρά μας τις σχετικές συζητήσεις, μπορούμε να πούμε ότι στο χώρο των επιστημών της γλώσσας συνεχίζουν να κυριαρχούν δύο παραδοσιακές τάσεις. Η μία χαρακτηρίζει κυρίως την ψυχολογία της γλώσσας, που ενδιαφέρεται ειδικότερα για τις χρήσεις της γλώσσας σε σχέση με τις νοητικές διαδικασίες των ομιλητών, οι οποίες θεωρούνται αμιγώς ψυχολογικές και συνεπώς αντικείμενο μελέτης μιας ψυχολογικής προσέγγισης της γλώσσας. Η άλλη παράδοση χαρακτηρίζει κυρίως τις κοινωνιολογικές προσεγγίσεις, που ασχολούνται ιδίως με τις διασυνδέσεις ανάμεσα στις επικοινωνιακές διαδικασίες και τις κοινωνικές σχέσεις ανάμεσα στους χρήστες της γλώσσας. Με τη σειρά της υιοθετεί την άποψη ότι οι νοητικές διαδικασίες είναι αντικείμενο μελέτης μιας ψυχολογικής προσέγγισης.

Για άλλη μια φορά διαπιστώνουμε την απουσία διαλόγου ανάμεσα στις δύο παραδόσεις, πράγμα που οδηγεί στην παραγνώριση ουσιαστικών στοιχείων της γλωσσικής συγκρότησης. Στα θετικά της ψυχολογικής προσέγγισης μπορεί να προσμετρηθεί η ενδιαφέρουσα σύνδεση μεταξύ σκέψης και γλώσσας, που αφορά κυρίως το σχηματισμό των εννοιών, την οργάνωση της εμπειρίας και την οργάνωση και σχεδιασμό των πράξεων του ατόμου. Τα στοιχεία που προκύπτουν από τη μελέτη της γλώσσας των παιδιών, ιδίως στο πλαίσιο των βιγνιόσκαιανών μελετών, συνεχίζουν να παρουσιάζουν γενικότερο θεωρητικό ενδιαφέρον, εφό-

τον υποστηρίζουν την αλληλεξάρτηση γλωσσικής και νοητικής ανάπτυξης (π.χ., Hochmann, 1986, 1987· Wertsch, 1985· για ελληνικές προσεγγίσεις στη συζήτηση, βλ. Κατή, Κονδύλη, Νικηφορίδου 1999).¹

Οι περισσότερες κοινωνικά προσανατολισμένες ερμηνείες στρέφονται σχεδόν αποκλειστικά στις κοινωνικές διαδικασίες συγκρότησης της γλώσσας και της επικοινωνίας γενικότερα. Έτσι, με τη σειρά της, αυτή η προοπτική θέτει σε παρένθεση τόσο τις γνωσιακές όψεις της γλώσσας όσο και την ανάπτυξη της γλώσσας σε οντογενετικό ή ατομικό επίπεδο. Πράγματι, στην ουσία είναι ανύπαρκτες οι κοινωνιογλωσσικές μελέτες για τη γλώσσα των παιδιών και, ακόμη περισσότερο, εκείνες που κινούνται σε μία θεωρητική προοπτική για την ανάπτυξη της γλώσσας.

Αποσπασματικές θα μπορούσαν να θεωρηθούν και οι υποθέσεις για την κοινωνιογλωσσική ανάπτυξη των παιδιών στο βαθμό που πρέπει να στηριχτούν σε μικρό σώμα περιγραφών.² Για παράδειγμα, οι Labov και Labov (1978), μελετώντας τον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσει το νήπιο τις συντακτικές κανονικότητες στην εκφορά ερωτηματικών προτάσεων (wh-questions), θέτουν σε αμφισβήτηση την υπόθεση της σχεδόν αυτόματης απόκτησης των συντακτικών στοιχείων. Τα δεδομένα της έρευνας δείχνουν κυρίως δύο πράγματα: πρώτον, ότι το παιδί δεν κατακτά εύκολα και γρήγορα το μηχανισμό του συντακτικού κανόνα, παρά μόνο μέσα από μία διαδικασία δοκιμής και πλάνης (trial and error). Δεύτερον, ότι δεν πρόκειται για ένα ενιαίο σύστημα κανόνων που εξελίσσεται ομαλά προς την τελική συγκρότηση του κανόνα των ενηλίκων, αλλά ότι η αλλαγή από ένα σύστημα κανόνων σε ένα άλλο μπορεί να ιδωθεί ως συνεχής αλλαγή στις πιθανότητες υιοθέτησης διαφορετικών ανταγωνιστικών κανόνων (Labov και Labov, 1978: 37-38).

Στο πλαίσιο της πραγματολογικής παράδοσης οι σχετικές συνεισφορές είναι λίγες αλλά καθοριστικής σημασίας. Υπογραμμίζουν το γεγονός ότι η απόκτηση των γλωσσικών ενεργημάτων (με την ευρύτερη έννοια της πρόθεσης επικοινωνίας και της λειτουργίας των εκφωνημάτων στο πλαίσιο αλληλόδρασης) προηγείται και σκιαγραφεί συστηματικά την απόκτηση της γλώσσας (Levinson, 1983: 281-282· Rommetveit, 1985). Οι αναμονές και η ερμηνεία των ενήλικων ατόμων στην αλληλεπίδραση με το βρέφος θεωρήθηκαν (Ninio και Bruner, 1978) συγκροτησιακές για την απόκτηση της ικανότητας ονοματοδοσίας (labelling) από το βρέφος. Έτσι, παρ' όλες τις διαφορές τους, οι σχετικές διερευνήσεις τείνουν να συμφωνήσουν ότι η ερμηνεία των ενηλίκων στο πλαίσιο του ασύμμετρου διαλόγου αποτελούν αναγκαία συνθήκη για την ανάπτυξη του λόγου.

Παρόμοιες απόπειρες παρέμειναν αποσπασματικές, χωρίς ένα γενικότερο πλαίσιο ανάπτυξης της γλώσσας. Υποστηρίζουμε, επομένως, ότι το πρόγραμμα της Συστημικής-Λειτουργικής Γλωσσολογίας (ΣΛΓ), με ιδρυτική φυσιογνωμία τον M.A.K. Halliday, κατόρθωσε να δείξει πώς η αλληλόδραση νηπίων-ενήλικων

επιτρέπει στους ομιλητές να «μαθαίνουν πώς να νοηματοδοτούν» (Halliday, 1975) και πώς, μαθαίνοντας τη γλώσσα, κατανοούν τις σχέσεις του φυσικού και του κοινωνικού τους κόσμου. Από τις πρώτες σημασιολογικές μελέτες για τη γλωσσική ανάπτυξη του Halliday (1975) έως τις πιο πρόσφατες (π.χ., Hasan, 1996· Painter, 1999· Cloran 1999), η ΣΛΓ προσπαθεί να αποδείξει ότι η γλώσσα δεν είναι απλώς ένα ουδέτερο μέσο για να εκφραστούν προϋπάρχουσες δομές της σκέψης ή της υλικής πραγματικότητας, αλλά ότι διαμορφώνει την ίδια τη συνείδηση και τη γνώση για το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον.

Η θεωρία της πολιτισμικής μετάδοσης του Bernstein δεν αποτελεί απλώς δάνειο για να μεταγλωττιστεί η υπόθεση του μπερνσταϊνικού σχήματος σε γλωσσολογικά δεδομένα (π.χ., Halliday, στο Bernstein, 1971· Halliday, 1978). Όπως διατυπώνεται ρητά σε πρόσφατα έργα (Christie, 1999), η μπερνσταϊνική θεωρία και η ΣΛΓ αποδύονται σε έναν ουσιαστικό διάλογο με γόνιμα αποτελέσματα.

Αλλά είναι επίσης φανερές οι συγκλίσεις της ΣΛΓ με ορισμένες διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στη γλώσσα των παιδιών και στις διαφορές που υποβάλλει το πολιτισμικό πλαίσιο (π.χ., Scollon και Scollon, 1981· Heath, 1983· Ochs και Schieffelin, 1984· Ochs, 1990), τις οποίες μπορούμε να συνοψίσουμε ως εξής: τα παιδιά μαθαίνουν τη γλώσσα μέσα σε πλαίσια (context) χρήσης, καταρχήν μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον και, κατά τη διαδικασία εκμάθησης των λέξεων και της δομής της μητρικής γλώσσας, μαθαίνουν επίσης τους τρόπους ύπαρξης, δράσης και ερμηνείας που προσιδιάζουν στην ιδιαίτερη κοινότητά τους.

Σκοπός του άρθρου είναι να υποστηρίξει ότι η παραδοχή της ΣΛΓ, σύμφωνα με την οποία το παιδί είναι *δρων κοινωνικό άτομο*, που *νοηματοδοτεί την πραγματικότητα μέσω της γλώσσας*, αποτελεί κλειδί για να εξηγηθεί η πολυπλοκότητα της σημασιολογικής ανάπτυξης και επιπλέον αποτελεί συγχρόνως κλειδί για τη θεώρηση της γλώσσας στην πολυλειτουργική της οπτική.

Υποστηρίζουμε λοιπόν ότι η προσέγγιση της ΣΛΓ καλύπτει τις ανεπάρκειες της κυρίαρχης κοινωνικής γλωσσολογίας,³ προτείνοντας αφενός μία οντογενετική εξήγηση της γλωσσικής ανάπτυξης και αφετέρου ένα ολιστικό σχήμα για τη λειτουργία της γλώσσας και τον κοινωνικό της χαρακτήρα. Χρησιμοποιώντας τα γλωσσολογικά εργαλεία παράλληλα με κοινωνικές θεωρήσεις, πραγματεύεται ζητήματα καίριας σπουδαιότητας για την ανάπτυξη στο παιδί: το παιδί αντιμετωπίζεται ως –υπό διαμόρφωση– κοινωνικός άνθρωπος μέσα από διαδικασίες (γλωσσικής) κοινωνικοποίησης, συνεπώς και κοινωνικο-πολιτισμικής νοηματοδότησης του κόσμου.

Στο πρώτο και στο δεύτερο μέρος του άρθρου εξετάζονται οι βασικότεροι άξονες της ΣΛΓ, που αντιμετωπίζουν τη γλωσσική ανάπτυξη ως κοινωνικό και σημειωτικό φαινόμενο, ενώ το τρίτο μέρος εστιάζεται στην εξέλιξη του γλωσσικού συστήματος των νηπίων. Με αυτό τον τρόπο αφενός αναδεικνύονται οι σχέ-

σεις της «παιδικής γλώσσας» με τη γλώσσα των ενηλίκων και αφετέρου τίθενται οι βασικοί άξονες του ρόλου της γλώσσας στον εκπαιδευτικό λόγο.

1. Οι θεωρητικές παραδοχές της Συστημικής-Λειτουργικής Γλωσσολογίας

Θα ξεκινήσουμε από τη βασική παραδοχή της ΣΛΓ: ότι η γνώση της γλώσσας δεν διαφέρει από τη γνώση της κουλτούρας και ότι η ομιλία δεν είναι σαφώς οροθετημένη από άλλες όψεις της κοινωνικής συμπεριφοράς. Αυτό συνεπάγεται ότι μερικές όψεις τουλάχιστον της γλωσσικής δομής μπορούν να περιγραφούν κατάλληλα μόνο σε αναφορά με την ομιλία ως κοινωνική συμπεριφορά.

Η ιδέα δεν φαίνεται να είναι καινούργια. Παρόμοιες διατυπώσεις μπορούμε λίγο-πολύ να τις εντοπίσουμε στα θεμέλια της πραγματογλωσσολογικής παράδοσης (ενδεικτικά Voloshinov, 1973· Bruner, 1978· Lock, 1978). Αυτό που διακρίνει τη λειτουργική-συστημική γλωσσολογία του Halliday και των συνεργατών του από συγγενή ρεύματα είναι η οντογενετική υπόθεση της ανάπτυξης της παιδικής γλώσσας. Το ενδιαφέρον στη ΣΛΓ συνίσταται στο ότι το σχήμα του περιλαμβάνει τη συνεξέταση των κοινωνικο-πολιτισμικών ιδεοτύπων για την εξέταση της γλωσσικής ανάπτυξης. Η κοινωνική φύση της γλώσσας δεν αντιμετωπίζεται μέσα στο εξηγητικό πλαίσιο της μηχανικής διαδικασίας αλληλόδρασης των ατόμων. Η διαλογική αλληλόδραση συγκροτεί θεσμικά και πολιτισμικά πρότυπα που επιβάλλουν συγκεκριμένες λεξικογραμματικές επιλογές.

Ο πολιτισμός λοιπόν πρέπει να νοηθεί ως ένα «δίκτυο συστημάτων πληροφοριών, δηλαδή με σημειολογικούς όρους», έτσι ώστε να μπορέσει να συσχετιστεί η γλώσσα με άλλες σημειολογικές διαδικασίες (Halliday, 1984: 7-8). Δεν είναι, επομένως, λίγες οι μεθοδολογικές προϋποθέσεις και η κοινωνικο-πολιτισμική αντίληψη για τη γλώσσα που διαφοροποιούν τη γλωσσολογία του Halliday από τη συσχετιστική κοινωνική γλωσσολογία του W. Labov. Στο έργο του πρώτου, οι έννοιες *πολιτισμός* και *κοινωνικό σύστημα* είναι περίπου συνώνυμες. Έτσι, ένα κοινωνικό σύστημα ή πολιτισμός, ορίζεται ως *σύστημα νοημάτων* ενώ, συγχρόνως, μία από τις όψεις του κοινωνικού συστήματος είναι η κοινωνική δομή (Halliday και Hasan, 1985: 5). Καθήκον λοιπόν της γλωσσολογίας είναι να εξετάσει τις αιτιακές σχέσεις ανάμεσα στο λόγο και την κοινωνική δομή, κι όχι απλώς να τις συσχετίσει, όπως φιλοδοξεί η συσχετιστική κοινωνική γλωσσολογία του Labov.

Αντές οι μεθοδολογικές προϋποθέσεις δεν είναι ασφαλώς ουδέτερες. Χωρίς να το διατυπώνει πάντα ρητά, η ΣΛΓ πρότεινε ένα πρότυπο ανάπτυξης και, στη συνέχεια, ανάλυσης της γλώσσας που τηρεί τις αποστάσεις τόσο από τις θεωρίες της γλωσσικής απόκτησης όσο και από ψυχολογικές μεταθεωρίες εκμάθησης της γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, οι μεθοδολογικές προκειμένες της ΣΛΓ στηρίζονται σε ορισμένες κεντρικές επιλογές: α) η κοινωνική διαδικασία της γλωσσικής ανά-

πτυξης και οι συνιστώσες της γλωσσικής μάθησης εντοπίζονται στις *ψυχολογικές* και *κοινωνικές* διεργασίες, ενώ οι *ψυχοφυσιολογικές* διεργασίες τίθενται σε *παρένθεση*· β) η γενικότερη προσέγγιση στη γλώσσα είναι *σημειωτικού* και *σημασιολογικού* τύπου· γ) για την ανάπτυξη του θεωρητικού σχήματος, ενώ εστιάζει γενικά στις *λειτουργίες* της γλώσσας, εξετάζει την ανάπτυξη του συστήματος μέσα από το υπόδειγμα της νηπιακής γλώσσας και μελετά τη μετεξέλιξη του συστήματός της στο σύστημα των ενηλίκων. Κατ' αυτό τον τρόπο, η περιγραφή της γλώσσας του νηπίου κατά την πρωτο-γλωσσική περίοδο και η εξαγωγή ιδεώτων ανάπτυξης της γλώσσας μπορεί να οδηγήσει σε γενικεύσεις για την ανθρώπινη εμπειρία. Επίσης, επιτρέπει τη μελέτη της γλωσσικής ανάπτυξης σε άμεση συνάρτηση με το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον και αποκαλύπτει τις ίδιες τις δομές του περιβάλλοντος, όπως έχουν νοηματοδοτηθεί από το δρών υποκείμενο σε άμεση αλληλεπίδραση με το περιβάλλον.

Στην προκειμένη περίπτωση το πώς και τι μαθαίνουν τα νήπια συνάγεται από την ανάλυση του *διαλογικού* σχήματος της φυσικής γλώσσας. Ο διάλογος δεν θεωρείται απλώς και μόνο το *όχημα* της ανταλλαγής κοινωνικών μηνυμάτων, αλλά είναι συγκροτησιακός παράγοντας της ίδιας της γλώσσας. Είναι εμφανής η ομοιότητα του σχήματος με τη γενικότερη σημειολογική⁴ προσπέλαση στη γλώσσα, όπως εκφράζεται σε διαφορετικές σχολές μεταξύ τους (Σχολή της Πράγας, αλλά και Vygotsky και Voloshinov),⁵ με κοινή αφετηρία τη *διαλογική* φύση της γλώσσας, που αποτελεί και το σπουδαιότερο βήμα για την ολιστική μελέτη της. Η ΣΛΓ ακολουθεί την ίδια πορεία για την ερμηνεία της σημειολογικής διαδικασίας κατά την ανταλλαγή κοινωνικών νοημάτων, δηλαδή τη διαδικασία της *σημείωσης* η οποία καταρχήν μπορεί να υλοποιηθεί διαμέσου άλλων συστημάτων πέρα από τη γλώσσα: πράγματι, τα νήπια στην αρχική τους επικοινωνιακή ή σημειολογική διαδικασία χρησιμοποιούν μη γλωσσικά σημεία. Ασφαλώς η γλώσσα ως σημείωση, ως μορφή κοινωνικού πράττειν το οποίο είναι εξαρτημένο από το νόημα και συνάμα παράγει νόημα, συνεπάγεται διαλεκτικές περιπλοκές – συχνά άλυτες στο πλαίσιο μιας φορμαλιστικής καταγραφής. Έτσι, η συνηγορία της ΣΛΓ έγκειται στη συγκρότηση ενός προτύπου γλωσσικής ανάλυσης που συσχετίζει τον «κώδικα» με το «δυναμικό συμπεριφοράς» στην αμοιβαία ανάπτυξή τους.

Η θεωρία της ΣΛΓ συμμερίζεται με πολλές, όχι όμως και ασύμβατες μεταξύ τους, σχολές σκέψης την ιδέα του διπλού χαρακτήρα της γλώσσας, ως *κώδικα* και ως *συμπεριφοράς*. Ο ίδιος ο Halliday (1984) χαρακτηρίζει λαθεμένη τη διάκριση που υπάρχει ανάμεσα στη θεώρηση της γλώσσας ως κώδικα (τη «λογικο-φιλοσοφική» αντίληψη, όπως την ονομάζει) απ' τη μία, και τη θεώρηση της γλώσσας ως δυναμικού συμπεριφοράς (την «εθνογραφικο-περιγραφική» αντίληψη) απ' την άλλη. Σύμφωνα με αυτή την επιχειρηματολογία, η διάζευξη ανάμεσα

στις δύο θεωρήσεις εμποδίζει την αναζήτηση μιας ολιστικότερης γλωσσολογίας, η οποία αναφέρεται εξίσου «στον κώδικα και τη συμπεριφορά».

Έτσι, με εργαλείο την έννοια της *πολυλειτουργικότητας* (έννοια την οποία εκμεταλλεύεται, π.χ., η σημειολογία του C.S. Peirce, η σχολή της Πράγας, ο E. Benveniste, αλλά και ο L. Vygotsky, με την ιδέα της γλωσσικής *διαμεσολάβησης*), η γλώσσα αντιμετωπίζεται αφενός ως *συμβολικό σύστημα αναπαράστασης*, που δομείται μέσω της αναφοράς και κατηγορήσης, και αφετέρου ως *σύστημα σημείων*, που χρησιμοποιείται για την κοινωνική αλληλόδραση. Οι ειδικότερες αναφορές του ίδιου του Halliday παραπέμπουν σε ορισμένες έννοιες των «πτώσεων» (cases) του C.J. Fillmore, ενώ στη λειτουργική του ανάλυση οι τύποι προτάσεων μπορούν άμεσα να ερμηνευτούν με σημασιολογικούς όρους που μπορούν να ισχύσουν για όλες τις ανθρώπινες γλώσσες (Halliday, 1970: 130, 140).

Τα πρώιμα έργα του Halliday διατρέχει η μέριμνα για τη συγκρότηση μιας ενοποιητικής θεωρίας, η οποία θα υλοποιηθεί με το πρόγραμμα της ΣΛΓ. Οι θεωρητικές του προκείμενες (το «όνειρο της γλωσσολογίας», όπως το αποκαλούσε ήδη το 1961, που συνίσταται στην αναγωγή του συνόλου της γλωσσικής μορφής στη γραμματική – πρβλ. Hasan, 1987: 185) συνίστανται στην ανεύρεση και την κατάδειξη του ολιστικού χαρακτήρα της γλώσσας. Παρ' όλες τις διαφορές με τη σοσιερινή γλωσσολογία κρατάει τουλάχιστον ένα από τα βασικά της στοιχεία: το λεξικογραμματικό σύστημα μιας γλώσσας θεωρείται ένα είδος δικτύου παραδειγματικών σχέσεων. Το μοντέλο του άξονα των παραδειγματικών σχέσεων σκιαγραφεί την κοινή βάση της γλωσσολογίας του Saussure, του Hjelmslev και του Firth, που αποτελούν βασικές πηγές αναφοράς της θεωρίας. Απ' την άλλη, μολονότι ασκεί κριτική στη σοσιερινή διάκριση *langue/parole*, δεν καταλήγει να προκρίνει τη μελέτη της *parole* έναντι της *langue*, όπως συμβαίνει με άλλες σχολές της κοινωνικής γλωσσολογίας. Επιλέγει να κινηθεί στην ενιαία ιδέα του λόγου (*language*) για να προχωρήσει στη θεμελιώδη περιγραφή των στρωμάτων του λόγου ως δικτύων προαιρετικών στοιχείων (*options*), τα οποία επιλέγονται υποχρεωτικά από το *σημασιολογικό* στρώμα της περίστασης.⁶

Σύμφωνα με αυτή την ανάλυση, το σημασιολογικό στρώμα οργανώνεται σε τέσσερα είδη καθολικών μετα-λειτουργικών συστατικών (εμπειρικό, λογικό, διαπροσωπικό και κειμενικό) και κάθε μεταλειτουργία εξειδικεύει ένα συγκεκριμένο σύνολο από δίκτυα προαιρετικών στοιχείων ως εξερχόμενο στο λεξικογραμματικό στρώμα, ενώ κάθε επιλογή των προαιρετικών στοιχείων συμβάλλει στη διαμόρφωση της δομής. Δίνοντας έμφαση στις παραδειγματικές σχέσεις, ο Halliday διδάσκει ότι οι επιλογές στο σύστημα συνεισφέρουν στο σχηματισμό της δομής. Και εφόσον η περιγραφή του σχηματισμού της δομής είναι αυτό που χαρακτηρίζει τη γραμματική, τότε τα δίκτυα του συστήματος ισοδυναμούν με τη γραμματική. Έτσι, εγκαταλείπει την κλασική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία

το σημείο εκκίνησης της γλωσσολογικής περιγραφής είναι ο σχηματισμός των συνταγμάτων.

Όταν κατατιάνεται με τη σημειολογική εξερεύνηση της γλώσσας σε συνάρτηση με το επίσης σημειολογικό σύστημα του πολιτισμού και της κοινωνίας, ο Halliday (1973: 8) υπογραμμίζει την ανάγκη να χρησιμοποιούνται στην «κοινωνιολογική γλωσσολογία» κοινωνιολογικά κριτήρια έτσι ώστε να εντοπιστούν περιστάσεις και τύποι συμπεριφορών που είναι κοινωνικά σημαίνουσες (significant), όπως, π.χ., οι περιστάσεις και τα περιβάλλοντα όπου μεταδίδονται πολιτισμικές αξίες. Κατ' αυτή την έννοια, το σημείο δεν πρέπει να νοείται ως μεμονωμένη οντότητα αλλά ως *σύστημα νοημάτων*, όχι ως «ατομικό πράγμα» αλλά ως *δίκτυα σχέσεων*. Και ο λόγος είναι ένα από τα συστήματα νοήματος που συναπαρτίζουν τον ανθρώπινο πολιτισμό (Halliday και Hasan, 1985: 5).

Η σημειολογική εξήγηση της γλωσσικής οντογένεσης (Halliday, 1975) γίνεται εμφανής στο μοντέλο της πρώιμης παιδικής γλώσσας, όπου ιδιαίτερα αντικείμενα και πρόσωπα συνδέονται μέσα από κανονικότητες με γενικότερα νοήματα και εξελίσσονται σε λέξεις για την κάθε ιδιαίτερη κατηγορία. Τα γλωσσικά σημεία λοιπόν είναι μη αναλύσιμα σημασιολογικά συμπλέγματα, των οποίων η ουσιαστική λειτουργία είναι ότι οι άνθρωποι τα συμμερίζονται προκειμένου να πράξουν ή να αναστοχαστούν.

Εδώ επομένως βρίσκεται ο συνδυαστικός κρίκος που οδηγεί την έρευνα της παιδικής γλώσσας, της εκπαιδευτικής και επιστημονικής γνώσης, των διαφορετικών ειδών λόγου που αναλύονται στο πλαίσιο της ΣΛΓ: οποιαδήποτε σημειωτική διαδικασία συνίσταται στην «εκμάθηση»/νοηματοδότηση ιδιαίτερων συστημάτων νοημάτων της ανθρώπινης εμπειρίας.

2. Μάθηση και ανάπτυξη της γλώσσας

Ο σαφής πολιτισμικός και κοινωνικός χαρακτήρας που αποδίδει στο γλωσσικό σύστημα ως κοινωνιοσημειολογικό δυναμικό, διακρίνει ουσιαστικά τη ΣΛΓ από τις ψυχολογικές θεωρίες γλωσσικής ανάπτυξης, ή μάλλον από τον γενετικό ατομισμό. Η γλώσσα προσεγγίζεται «σε σχέση» με το πολιτισμικό περιβάλλον και «εντός κοινωνικών συγκειμένων». Κεντρικό σημείο της θεωρίας είναι ότι «γλώσσα» και «κοινωνικός άνθρωπος» αποτελούν ενιαία έννοια και αντικείμενο μελέτης.

Στις προγραμματικές της αρχές χαράσσονται, επομένως, και τα όρια μεταξύ κοινωνιοσημειολογικής και γενετικής εξήγησης της γλώσσας. Στην κοινωνιοσημειολογική προοπτική το ενδιαφέρον της μελέτης στρέφεται στο «κοινωνικό άτομο», πράγμα που σημαίνει ότι η καίρια αντίθεση δεν πρέπει να εντοπίζεται μεταξύ «κοινωνικού» και «ατομικού» αλλά μεταξύ «κοινωνικού» και «ψυχοφυσιολογικού» (Halliday, 1978: 12-13).

Η παραπάνω διαπίστωση δεν είναι τόσο ειρηνική όσο φαίνεται εκ πρώτης όψεως. Δεν σημαίνει απλώς ότι διαφορετικές παραδόσεις και επιστημονικοί κλάδοι αφιερώνονται στη μελέτη του αντικειμένου τους – ότι, δηλαδή, η γλωσσική ανάπτυξη και οι νοητικές διαδικασίες, ως ατομικο-ψυχοφυσιολογικά γεγονότα, μελετώνται από τις ψυχολογικές, ψυχοφυσιολογικές, γνωσιακές προσεγγίσεις. Απεναντίας, συχνά στη ΣΛΓ υπογραμμίζεται το γεγονός ότι η απόκτηση της γνώσης δεν αφορά μία θεωρία των «αμυγών» ψυχολογικο-γνωσιακών διεργασιών που συνδέονται με την εκμάθηση της γλώσσας, αλλά μία θεωρία των σχετικών κοινωνικο-γνωσιακών διαδικασιών. Τονίζεται ότι τα ζητήματα εκπαίδευσης και μάθησης απαιτούν πολύ περισσότερο την κατανόηση της λογικής της μετάδοσης ως κοινωνικής διαδικασίας παρά την υποτιθέμενη ψυχολογική σύνδεση ανάμεσα στις πληροφορίες. Έτσι, αμφισβητείται η καθιερωμένη πρωτοκαθεδρία του ψυχολογικού κοστροκτιβισμού ο οποίος επικρατεί στις έρευνες για τις μαθησιακές διαδικασίες (πρβλ., π.χ., Veal, 1999).

Απ' αυτή την άποψη, η εκμάθηση της γλώσσας ερμηνεύεται κυρίως ως απόκτηση ενός δυναμικού συμπεριφοράς από το άτομο (*οντολογία του διαλόγου*). Η γλώσσα αποτελεί μία μορφή αλληλεπίδρασης και μαθαίνεται μέσω της αλληλεπίδρασης, καθιστώντας δυνατή τη μετάδοση της οργάνωσης του πολιτισμού από τη μία γενιά στην άλλη. Η μάθηση λοιπόν γενικά είναι πάνω απ' όλα κοινωνική διαδικασία που μεταδίδεται μέσα σε θεσμικά κοινωνικά πλαίσια, με τη σημειολογική ανταλλαγή κοινωνικών νοημάτων (π.χ., Halliday, 1984 και 1999· Christie, 1998· Painter, 1999).

Είναι εύλογο επομένως γιατί ο όρος *μάθηση* ή *εκμάθηση* (*learning*) – συχνά συνώνυμος του όρου *γλωσσική ανάπτυξη* – αποτέλεσε έναν από τους κεντρικούς άξονες της προσέγγισης. Ο Halliday επαναπρότεινε τον όρο *γλωσσική εκμάθηση* ή και *ανάπτυξη* αντί του όρου *πρόσκτηση* (*acquisition*) που έχει κυριαρχήσει στις γλωσσικές μελέτες. Το ζήτημα ασφαλώς δεν συνιστά μία απλή αντικατάσταση της ορολογίας. Σχετίζεται με τη γενικότερη αμφισβήτηση της επιχειρηματολογίας της γενετικής γλωσσολογίας. Πιο συγκεκριμένα, αμφισβητείται η προϋπόθεση σύμφωνα με την οποία γλωσσική ανάπτυξη είναι κυρίως η πρόσκτηση της δομής. Όπως σημειώνει ο Halliday (1978: 16), αν η μεταφορά της πρόσκτησης παρθεί κατά γράμμα, μπορεί να οδηγήσει σε προβληματικές αντιλήψεις για τη γλώσσα ως προϊόν προς κατάκτηση και όχι ως αναπτυσσόμενο δυναμικό.

Ο Halliday λαμβάνει υπόψη τόσο τις κοινωνικές όσο και τις ψυχολογικές διαστάσεις που εμπλέκονται στη γλωσσική ανάπτυξη, ενώ οι κοινωνιολογικές καταβολές της σκέψης του έλκουν την καταγωγή από την ίδια παράδοση με αυτή του συνεργάτη του κοινωνιολόγου Β. Bernstein. Δεν χρειάζεται να υιοθετηθεί μία από τις τρέχουσες ψυχολογικές θεωρίες της μάθησης και οι προτιμήσεις του δείχνουν να στρέφονται εκ των πραγμάτων περισσότερο στην προσέγγιση της

κοινωνικής εκμάθησης (Halliday, 1978, 1984). Παρόλο που συμεριζείται τη γενική υπόθεση ότι όλα τα ανθρώπινα όντα είναι «προικισμένα για γλώσσα», ο Halliday υπογράμμισε την ανάγκη να δοθεί έμφαση στη γλώσσα ως πολιτισμικά προσδιορισμένο μέσο και να μελετηθεί στη διοργανική της προοπτική. Έτσι, για να αναπτύξει τη «δι-οργανική» (inter-organic) προσέγγιση στη γλώσσα, ο γλωσσολόγος χρειάζεται επιπλέον τη συνδρομή κοινωνιολογικών θεωρήσεων της γλώσσας, συγκεκριμένα εκείνη του B. Bernstein. Πράγματι, στη μέθοδο του Halliday και στην κριτική του στις φορμαλιστικές θεωρίες της γλωσσικής δομής μπορούμε να διακρίνουμε τα αποτελέσματα της κριτικής στις στρουκτουραλιστικές θεωρίες της δεκαετίας του '60, την οποία επίσης αντλεί από το έργο του Bernstein (πρβλ. Bernstein, 1989: 120, 124, 150).

Προσυπογράφοντας την κοινωνιολογική θεωρία του Bernstein, η ΣΛΓ δεν προχωρεί στην ανάλυση των πολιτισμικών «δικτύων» (κοινωνικών δομών) και του τρόπου με τον οποίο γίνεται η επιλογή των γλωσσικών τύπων που ορίζουν τις κοινωνιο-σημσιολογικές πραγματώσεις. Υιοθετεί την παραπάνω θεώρηση και την αναπτύσσει στη συστημική του θεωρία για τη γλώσσα, η οποία συνδέει τη γλωσσική δομή με το περιεχόμενο και την πραγμάτωσή της. Οι γραμματικές κατηγορίες υλοποίησης της γλώσσας σε εκφωνήματα εξαρτώνται από αυτές τις «σημσιο-κοινωνικές» επιλογές, που είναι το πρωταρχικό στοιχείο της γλωσσικής συμπεριφοράς. Αυτή η πραγματολογική αντίληψη της σημασίας χρησιμοποιεί την έννοια του σημσιολογικού δυναμικού ως συνόλου των γλωσσικών παραγωγών που έχει στη διάθεσή του ο ομιλητής για να «δράσει» γλωσσικά. Επιτελώντας μία επιλογή από ένα φάσμα εναλλακτικών σημασιών, νοηματοδοτεί την περίσταση. Η νοηματοδότηση είναι μία μορφή συμπεριφοράς και το να νοηματοδοτεί ένας ομιλητής ισοδυναμεί με το να δρα. Οι γραμματικές κατηγορίες υλοποίησης της γλώσσας σε εκφωνήματα εξαρτώνται από αυτές τις «σημσιο-κοινωνικές» επιλογές (Halliday, 1973, 1978). Επομένως, το σημσιολογικό δυναμικό λοιπόν αποτελεί το σημείο εκκίνησης για την περιγραφή του λόγου.

Η ΣΛΓ ξεπερνάει το σχήμα της μηχανιστικής αλληλόδρασης όταν επιχειρεί να εξηγήσει την ανάπτυξη της γλώσσας στο παιδί μέσα από τη λειτουργία της σημσιολογικής δυάδας. Όλες οι έννοιες-κλειδιά των αναλύσεων (σημσιολογική-λειτουργική ποικιλία της περιστάσης (register), κείμενο, λόγος, γραμματική μεταφορά κτλ.) και η επεξεργασία των μπερνσταϊνικών κατηγοριών (αναπλασιώση, παιδαγωγικός διάλογος κτλ.) ενέχουν την αντίληψη ότι όλα τα στοιχεία του γλωσσικού συστήματος συναρτώνται με αυτό που, σε άλλα συμφραζόμενα, θα ονομάζαμε «μικρο-κοινωνιολογικές κατηγορίες». Επομένως, στο έργο της ΣΛΓ η κοινωνία και ο πολιτισμός δεν είναι παράμετροι αποδείξιμες αλλά θεμελιώδεις. Επομένως και οι διαφορετικές επιλογές γλωσσικής συμπεριφοράς αποτελούν προϊόν κοινωνικής εκμάθησης στο πλαίσιο της γλώσσας ως θεσμού αναπαραγωγής του πολιτισμού.

Είδαμε λοιπόν ότι η γλωσσική εκμάθηση αντιμετωπίζεται ως *σημειολογική συμπεριφορά*. Την ίδια ιδέα βρίσκουμε όμως επίσης στη διάκριση που έκανε ο ίδιος ο Halliday ανάμεσα σε *μαθησιακή* (mathetic) και *πραγματιστική* (pragmatic) διάσταση ως τη σημαντικότερη λειτουργική διάκριση στον ανθρώπινο λόγο. Μολονότι η σημειολογική συμπεριφορά και η διάκριση μαθησιακή/πραγματιστική διάσταση δεν φαίνεται να συνδέονται άμεσα στο ίδιο το έργο του Halliday, και μένουν σχετικά ανεκμετάλλευτες σε πιο πρόσφατες συνεισφορές, νομίζουμε ότι είναι άρρηκτα δεμένες και ότι εντέλει αποτελούν τις καρτεσιανές συντεταγμένες για την προσέγγιση στη γλωσσική ανάπτυξη. Αξίζει λοιπόν εδώ να σταθούμε στην άρθρωση ανάμεσα σε σημειολογικές επιλογές και μάθηση.

Οι απαρχές της εκμάθησης της νοηματοδοτημένης γλωσσικής συμπεριφοράς αποτελούν τον κύριο κορμό της εμπειρικής ανάλυσης του Halliday, ειδικά όσον αφορά την ανάπτυξη των λειτουργιών της γλώσσας στο βρέφος. Η έμφαση στα συστήματα που βρίσκονται κάτω από τη «δομή» ενέχει την αναδυόμενη έννοια της συμπεριφοράς ως περιγραφής ενός *δυναμικού*. Με λίγα λόγια, αυτό που ο ομιλητής *μπορεί* να «κάνει» είναι θέμα που αφορά τη σημειολογία, ενώ αυτό που *μπορεί* να «εννοήσει» είναι ζήτημα της σημασιολογίας. Ότι *μπορεί* να «πει» ανήκει στο πεδίο της λεξικογραμματικής μελέτης και ό,τι *μπορεί* να εκφέρει με «ήχους» είναι θέμα της φωνολογίας. Η διαφορά επομένως ανάμεσα σε σημασιολογικές και μη σημασιολογικές επιλογές είναι διαφορά πραγμάτωσης του κατώτερου στο ανώτερο επίπεδο. Για παράδειγμα, οι σημειολογικές επιλογές του εκφοβισμού, της επαφής με τους άλλους, της επιβολής δεν είναι σημασιολογικά ενεργήματα, εφόσον μπορούν να υλοποιηθούν είτε με γλωσσικά είτε με μη γλωσσικά μέσα. Αλλά η απειλή, ο χαιρετισμός, η εντολή είναι σημασιολογικά ενεργήματα, με την έννοια ότι υλοποιούνται μέσω της γλώσσας, γίνονται μέρος της πολιτισμικής σημειολογίας και αποκτούν κοινωνική αξία (Halliday, 1984: 10).

Η άλλη ιδέα της μάθησης ορίζεται από τη διάκριση *πραγματιστικής* και *μαθησιακής* διάστασης της γλώσσας. Ο Halliday υποστηρίζει ότι αυτή είναι η σημαντικότερη λειτουργική διάκριση που μπορεί να εντοπιστεί στην ανθρώπινη γλώσσα, εφόσον μπορούμε να την ορίσουμε ως δυναμικό σήμανσης με δύο τρόπους: είναι απόθεμα για *πράξη* και είναι απόθεμα για *σκέψη*, εφόσον, όπως είπαμε, η θεμελιώδης λειτουργία κάθε (γλωσσικού ή μη) συμβόλου είναι ότι μεσολαβεί ανάμεσα στα έλλογα όντα προκειμένου να συμμεριστούν την πράξη ή τον αναστοχασμό.

Αυτό το θεώρημα δεν οφείλεται μόνο στις επιρροές από τη φιλοσοφία της καθημερινής γλώσσας.⁷ Προκύπτει από την εξέταση της γλώσσας στις απαρχές της ανάπτυξής της, δηλαδή από τη μελέτη του συστήματος του βρέφους (Halliday, 1975: 46). Και στο ενήλικο σύστημα η λειτουργική διάκριση *μαθησιακή/πραγματιστική* αποτυπώνεται αντιστοίχως στη μεταλειτουργία της *ιδεοποίησης* (ideational) –που περιέχει το εμπειρικό (experiential) και το λογικό (logical) υπο-

συστατικό— και τη *διαπροσωπική* (interpersonal) μεταλειτουργία. Οι δύο μεταλειτουργίες πραγματώνονται με την *κειμενική* (textual), την καθ' εαυτόν «γλωσσική» μεταλειτουργία. Καμία από τις τρεις μεταλειτουργίες δεν είναι πιο αφηρημένη ή «βαθύτερη» από την άλλη: όλες είναι κατάλληλες για την πραγμάτωση διαφορετικών σημασιολογικών επιπέδων (Halliday, 1970: 165). Η μελέτη αυτών των μεταλειτουργικών συστατικών επιτρέπει τη σύνδεση των εσωτερικών ιδιοτύπων (patterns) του λόγου με τις απαιτήσεις για τη χρήση του.

Το σχήμα της ΣΛΓ περικλείει όλα τα στοιχεία μιας θεωρητικής αντίληψης που αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως μέσο πράξης και γνώσης. Η δυνατότητα της γνώσης εδράζεται στην ικανότητα του ανθρώπου να αποστασιοποιείται και να διερευνά το περιβάλλον, δηλαδή να *μαθαίνει* για το περιβάλλον. Όλα τα στοιχεία της θεωρίας συνηγορούν στην αμφισβήτηση της υποχρεωτικότητας μιας απριόρι δομικής γνώσης. Το βρέφος μαθαίνει τη γλώσσα, μαθαίνει για τη γλώσσα, μαθαίνει το διάλογο, μαθαίνει τις ονομασίες, μαθαίνει τις σχέσεις των αντικειμένων, μαθαίνει για τον κόσμο γενικά κατά πρώτον μέσα από τη σχέση του με τα άλλα άτομα. Είναι ενεργός αποδέκτης (επομένως και διαπραγματευτής) του δικτύου πολιτισμικών πληροφοριών που μεταφέρονται από τους ενήλικους.

3. Η ανάπτυξη του γλωσσικού συστήματος στο βρέφος

Η συζήτηση για τη γλωσσική οντογένεση εισάγεται κατά κύριο λόγο στα έργα του 1973 και του 1975, όπου σκιαγραφείται η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού μέσα από την ανακάλυψη και περιγραφή επτά μικρολειτουργιών ή «χρήσεων». Κι αυτό επειδή ο δεσμός ανάμεσα σε γλωσσικές λειτουργίες και σύστημα μπορεί να ιδωθεί με μεγαλύτερη σαφήνεια στη γλώσσα του παιδιού. Στη συνέχεια, οι έρευνες σχετικά με τη γλωσσική ανάπτυξη σε παιδιά εστίαστηκαν κυρίως στο «σημασιολογικό ύψος» που αποκτούν τα παιδιά ανάλογα και σε άμεση συνάρτηση με το κοινωνικό τους περιβάλλον (π.χ., Hasan, 1996· Painter, 1999). Οι πρώτες λοιπόν μελέτες του Halliday συνιστούν το θεμέλιο και για έναν άλλο λόγο: εστιάζονται στα αρχικά βήματα ανάπτυξης της γλώσσας.

Η μέθοδος ανακάλυψης των προγλωσσικών νοημάτων και της κατάκτησης του ενήλικου γλωσσικού συστήματος (ή, όπως τίθεται το ερώτημα: «πώς μαθαίνει το παιδί τη γλώσσα») δεν υιοθετεί ούτε τη μέθοδο που «εστιάζει στο παιδί» ούτε σ' εκείνη που «εστιάζει στον ενήλικο». Και οι δύο μέθοδοι θεωρήθηκαν προβληματικές από τον Halliday εφόσον παραγνωρίζουν αντίστοιχα το νόημα και τη μορφή της παιδικής γλώσσας (1975: 2-3). Επομένως, για να εξηγηθεί η γλωσσική ανάπτυξη χρειάζεται να ερμηνευθεί η πρωτογλώσσα μέσα από ένα δίκτυο αναπτυξιακών λειτουργιών από τις οποίες προέρχεται κάποιο φάσμα νοημάτων (ή «δυναμικό νοήματος») (Halliday, 1975: 4). Η παρατήρηση και καταγραφή των εκφράσεων ενός βρέφους, του Nigel, από την ηλικία των 9 έως την 22

μηνών περίπου σε κατάσταση αλληλόδρασης με τη μητέρα του, εκ πρώτης όψεως δεν διαφοροποιείται πολύ από τους συνήθεις τρόπους παρατήρησης της γλώσσας των παιδιών. Διαφοροποιείται ωστόσο καθοριστικά ως προς τις αναλυτικές κατηγορίες που χρησιμοποιούνται.

Ξεκινάει από τη γλωσσολογική διαπίστωση ότι η (ενήλικη) γλώσσα είναι ένα τριστρωματικό σύστημα που απαρτίζεται από ήχο, μορφή και νόημα. Όπως και άλλες σχέσεις σήμανσης, η συνοχή της εκφράζεται διαμέσου της στρωματοποιημένης (stratal) οργάνωσης του λόγου. Ο λόγος μπορεί να εξηγηθεί ως πολλαπλά κωδικοποιητικό σύστημα που περιλαμβάνει τα τρία επίπεδα ή «στρώματα» κωδικοποίησης: το σημασιολογικό (σημασίες), το λεξικογραμματικό (μορφές) και το φωνολογικό/ορθογραφικό (εκφράσεις). Οι σημασίες πραγματώνονται (κωδικοποιούνται) ως μορφές και οι μορφές, με τη σειρά τους, πραγματώνονται (ανακωδικοποιούνται) ως εκφράσεις.

Η πρωτογλώσσα όμως είναι διστρωματικό σύστημα (φωνολογικό, σημασιολογικό) που εξελίσσεται σταδιακά στο ενήλικο τριστρωματικό σύστημα (φωνολογικό, λεξικογραμματικό, σημασιολογικό). Λόγω της απουσίας του λεξικογραμματικού στρώματος, κάθε πρωτογλωσσική έκφραση δεν μπορεί παρά να έχει μία και μόνη σημασία. Διακρίνουμε εδώ μια ανθρωπολογική υπόθεση για την οντογένεση της γλώσσας στο ανθρώπινο είδος, που στηρίζεται στη λειτουργική εξήγηση: η πρωτογλώσσα (κώδικας) δεν μπορεί να εξυπηρετήσει πλέον τις ανάγκες του νηπίου για το διάλογο και εξελίσσεται σε γλώσσα, δηλαδή σε ένα τριστρωματικό σύστημα. Ο Halliday παραπέμπει σε μία αναλογία της λειτουργίας των εργαλείων: το ανθρώπινο είδος μπορεί να κάνει χρήση των εργαλείων έχοντας μία πρωτογλώσσα, αλλά δεν μπορεί να κατασκευάζει εργαλεία χωρίς μία γλώσσα (Halliday, 1986: 11).⁸

Το δεδομένο είναι ότι ήδη πριν από την ηλικία του ενός έτους τα νήπια χρησιμοποιούν προ-ενήλικες μορφές ήχων για διαφορετικούς σκοπούς, όπως, π.χ., για να ζητήσουν κάτι ή να τραβήξουν την προσοχή σε κάτι. Οι σημασίες που μπορεί να εκφράσει το νήπιο σε αυτή την ηλικία προέρχονται άμεσα από κοινωνικές λειτουργίες, όπως, για παράδειγμα, η λειτουργία του ελέγχου της συμπεριφοράς των άλλων (Halliday, 1975· 1978: 121).

Στην πρώιμη γλώσσα εξελίσσονται σταδιακά διάφορες μικρο-λειτουργίες που ταυτίζονται μονοσήμαντα με γλωσσικές χρήσεις. Κάθε έκφραση, επομένως κάθε εκφώνημα, έχει μία και μόνη λειτουργία. Ο Halliday απαριθμεί έξι λειτουργίες που εμφανίζονται στη γλώσσα του νηπίου: Η εργαλειώδης χρήση της γλώσσας (instrumental) σημαίνεται με κάποια έκφραση του «θέλω»· η ρυθμιστική (regulatory) ισοδυναμεί με το «κάνε όπως σου λέω»· η αλληλοδραστική (interactional) με το «εσύ κι εγώ»· η προσωπική (personal) με το «εδώ είμαι»· η ευρετική (heuristic) με το «πες μου γιατί»· η φανταστική (imaginative) με το «ας προσποιηθούμε ότι». Πρόκειται για εξωγλωσσικές λειτουργίες που μπορούν να εμφανι-

στούν και να υλοποιηθούν ανεξάρτητα από τη γλώσσα, ενώ η γλώσσα επεκτείνει απεριόριστα τις δυνατότητες που εκφράζουν. Πολύ αργότερα (στην περίπτωση του Nigel, στους 22 μήνες) εμφανίζεται μία έβδομη λειτουργία-χρήση, η αναπαραστατική ή πληροφορικής (representational) που ισοδυναμεί με την κοινοποίηση μιας πληροφορίας σε κάποιο άτομο που δεν την κατέχει («έχω να σου πω το εξής»). Αυτή η ύστερη λειτουργία, που θεωρείται κεντρική για την ενήλικη γλώσσα, είναι η μοναδική αμιγώς γλωσσική λειτουργία, η μοναδική χρήση που καθορίζεται αποκλειστικά και μόνο σε συνάρτηση με τη γλώσσα. Είναι μία λειτουργία που εκπορεύεται από την ίδια τη φύση της γλώσσας. Αλλά αυτή η λειτουργία που, όπως σημειώνει ο Halliday (1975: 17, 37, 64), τείνει να κατακυριεύει τους ενήλικους («ίσως επειδή την έχουν μάθει με τόσο μεγάλο κόπο») δεν είναι σημαντική στο πρώιμο νήπιο εφόσον δεν είναι εύκολο να την πραγματώσει αν δεν εισέλθει στη γλώσσα.

Η ανακάλυψη των μικρολειτουργιών προϋποθέτει ένα εξελικτικό σχήμα εμφάνισης των ιδιαίτερων νοημάτων στο βρέφος και η πρόσκτησή τους αποτελεί αναγκαία και ικανή συνθήκη για τη μετάβαση στο σύστημα των ενήλικων. Εννοείται ότι αυτές οι λειτουργίες οφείλουν να καθορίζουν την αρχική ανάπτυξη της γλώσσας σε όλους τους πολιτισμούς (Halliday, 1975: 37), δηλαδή να έχουν το χαρακτήρα καθολικών γνωρισμάτων.

Αλλά αυτές οι λειτουργίες –ή «πρωτο-περικείμενα» (proto-context), σύμφωνα με την ορολογία του Halliday (1978: 121)– συνιστούν ταυτοχρόνως την απαρχή για το κοινωνικό συμφραζόμενο και το σημασιολογικό σύστημα. Για να αναπτύξει την ικανότητα σήμανσης, το βρέφος εισέρχεται σε μία διαδικασία συνεχούς γενίκευσης και αφαίρεσης. Στην περίπτωση του Nigel, η φάση μετάβασης προς την ενήλικη γλώσσα (περίπου στην ηλικία των 18 μηνών) σηματοδοτείται από τη διάκριση ανάμεσα στην πραγματιστική και τη μαθησιακή λειτουργική συνιστώσα. Από την πλευρά του αναλυτή, η κωδικοποίηση κάθε εκφωνήματος στη μία ή στην άλλη κατηγορία αποκαλύπτεται και κωδικοποιείται με τη βοήθεια της επιτόνισης. Η επιτόνιση του βρέφους δεν ταυτίζεται με το σταθμισμένο σύστημα της αγγλικής γλώσσας: χρησιμοποιείται μία αδρομερής διάκριση ανοδικού-πτωτικού τόνου και συνδυασμών του για να εκφράσει διαφορετικά νοήματα.

Όλες οι εκφράσεις «μάθησης» έχουν πτωτικό τόνο και όλες οι εκφράσεις «πράξης» ανοδικό τόνο. Ως μορφή αλληλόδρασης, οι εκφράσεις «πράξης» απαιτούν μία μορφή αντίδρασης από το ανθρωπινό περιβάλλον, που δεν είναι απαιτούμενη στις εκφράσεις «μάθησης».⁹ Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει σημεία της αλληλεπιδραστικής και της προσωπικής χρήσης, και εκφράζουν μορφές της σχέσης ανάμεσα στο βρέφος και το περιβάλλον του. Σε αυτή την περίπτωση όμως σκοπός δεν είναι απλώς η επίδραση στο περιβάλλον για την εξυπηρέτηση άμεσων αναγκών, ούτε μία λειτουργία αμιγούς «σκέψης». Όπως υπογραμμίζει ο Halliday (1986: 7), το βρέφος χρησιμοποιεί την ικανότητά του να παράγει νοή-

ματα έτσι ώστε να προβάλλει τον εαυτό στο περιβάλλον, να εκφράζει το ενδιαφέρον του γι' αυτό και για τα αντικείμενά του. Κατ' αυτό τον τρόπο ξεκινάει να εξερευνά συστηματικά το περιβάλλον και τον κόσμο. Το νόημα, επομένως, της μαθησιακής συνισταμένης είναι ότι πρόκειται για λειτουργία αναστοχασμού, αναγκαία και ικανή συνθήκη για την ίδια τη μάθηση.

Αλλά στην κοινωνιοσημειολογική ανάπτυξη της γλώσσας απαιτείται η υπέρβαση της σημασιολογικής διάκρισης μεταξύ πραγματιστικής και μαθησιακής αρχής. Στην περίπτωση του Nigel, οι οριακές περιπτώσεις όπου μαθησιακή και πραγματιστική συνιστώσα εμφανίζονται στο ίδιο εκφώνημα¹⁰, φανερώνουν την ανάγκη ενός σημειολογικού συστήματος που να μπορεί να συνδυάζει την πραγματιστική και τη μαθησιακή αρχή στο ίδιο εκφώνημα. Σύμφωνα με την υπόθεση του Halliday (1978: 121), η ανάγκη του βρέφους να αναπτύξει ένα δυναμικό ώστε να μπορεί να υιοθετεί και να αποδίδει σημειολογικούς ρόλους στη λεκτική αλληλόδραση οδηγεί στην εμφάνιση μιας σύνθετης κίνησης προς την κατεύθυνση της ενήλικης γλώσσας. Η περαιτέρω αφαίρεση και γενίκευση συνίσταται στο να ενσωματωθεί η λειτουργική αντίθεση μαθησιακό/πραγματιστικό στο σημασιολογικό σύστημα με τη μορφή της ιδεοποιητικής και της διαπροσωπικής μεταλειτουργίας αντίστοιχα.

Η μετάβαση λοιπόν προς το σύστημα των ενήλικων διαπιστώνεται (στην περίπτωση του Nigel, ήδη στην ηλικία των 16 1/2 μηνών), με αστάθειες και ασυνέπειες που δεν είναι τόσο σημαντικές. Ένα καθοριστικό στοιχείο της γλώσσας σε αυτή τη φάση είναι το ότι το νήπιο δεν κατέχει ακόμη την αρχή της γλώσσας ως *υποκατάστατο* της κοινής εμπειρίας ανάμεσα στα άτομα. Έτσι, δεν μπορεί ακόμη να εκπληρώσει την πληροφοριακή λειτουργία για την παροχή άγνωστων στοιχείων σε κάποιον ακροατή και δεν έχει μάθει τη γενική σημασία της ερώτησης διπλής επιλογής («ναι/όχι») (Halliday, 1975: 55-56, 116-117).

Ωστόσο το σημαντικό είναι ότι από την ανάλυση της γλώσσας του νηπίου διαπιστώνεται η συστηματική πλέον αντιστοιχία ανάμεσα στη σημειολογική δομή του τύπου της περίστασης και τη λειτουργική οργάνωση του σημασιολογικού συστήματος. Διαμέσου της εσωτερικής οργάνωσης του γλωσσικού συστήματος τα γνωρίσματα της περίστασης καθορίζουν το γλωσσικό κείμενο. Έτσι, καθεμία από τις κύριες περιοχές του σημασιολογικού δυναμικού καθορίζεται ή και ενεργοποιείται από μία συγκεκριμένη όψη της περίστασης. Η σημασιολογική συνιστώσα (ή μεταλειτουργία) της ιδεοποίησης ενεργοποιείται από τα γνωρίσματα του *πεδίου* (field)· η διαπροσωπική συνιστώσα ενεργοποιείται από γνωρίσματα των *σχέσεων ρόλου* ή *τόνου* (tenor)· η κειμενική συνιστώσα από γνωρίσματα του *τρόπου* (mode). Το *πεδίο*, δηλαδή ο τύπος της συμβολικής δραστηριότητας, ορίζει την περιοχή του νοήματος ως *περιεχομένου*, τη γλώσσα στη λειτουργία της παρατήρησης (ιδεοποιητική μεταλειτουργία). Οι *σχέσεις ρόλου* (ή *τόνος*) ορίζουν την περιοχή νοήματος ως *συμμετοχής*, δηλαδή τη γλώσσα στη λειτουργία της πα-

ρέμβασης (διαπροσωπική). Και ο τρόπος, το κανάλι της ρητορικής, τείνει να ορίσει την περιοχή του νοήματος ως *κειμενικής δομής*, τη γλώσσα στην καταλληλότητά της ως προς το συμφραστικό περιβάλλον (κειμενική) (Halliday, 1978: 116-117· Halliday, 1985: 12).¹¹

Σύμφωνα με το παραπάνω σχήμα, οι διακριτές χρήσεις οδηγούν στην αποδοχή του συστήματος των ενηλίκων, με τις ταυτόχρονες συνιστώσες ή μεταλειτουργίες (ιδεοποιητική, διαπροσωπική και κειμενική) που επιτρέπουν στο κοινωνικό άτομο να εννοεί ταυτοχρόνως περισσότερα από ένα πράγματα με την ίδια έκφραση. Κι αυτό συμβαίνει εξαιτίας της παρείσδυσης της *τυπικής μορφής* ανάμεσα στο περιεχόμενο και την έκφρασή του. Οι «λέξεις» και οι «δομές», δηλαδή το λεξικογραμματικό στρώμα επιτρέπει στις διαφορετικές λειτουργίες να εισέρχονται η μία στην άλλη, όπως συμβαίνει με την πολυφωνική μουσική (Halliday, 1978: 56). Με λίγα λόγια, αν στο σύστημα των ενηλίκων η πραγματολογική/μαθησιακή διάκριση τείνει να εξαφανιστεί, το γεγονός οφείλεται στην ανάπτυξη του λεξικογραμματικού συστήματος ως μέσου ενσωμάτωσης του λειτουργικού δυναμικού στην καρδιά του γλωσσικού συστήματος. Η λεξικογραμματική καθιστά τα άτομα ικανά να εννοούν με κάθε έκφραση περισσότερα από ένα πράγματα κάθε φορά. Τα νοήματα που προκύπτουν από διαφορετικές λειτουργίες μπορούν να κωδικοποιηθούν ως *απαρτισμένες δομές*, έτσι ώστε κάθε έκφραση να είναι λειτουργικά σύνθετη (Halliday, 1975: 48).

Αλλά στη χαλιντεϊανή θεωρία υπάρχει μία ακόμη καιρία επισήμανση που δηλώνει την κοινωνική φύση της γλώσσας. Σύμφωνα με τη θεωρία, δεν είναι τυχαίο ότι στην πορεία ανάπτυξης της γλώσσας η δυνατότητα του *διαλόγου* συμπίπτει με την αρχή της εκμάθησης του λεξιλογίου. Η ταυτόχρονη εμφάνιση πρώτων στοιχείων του ενήλικου λεξιλογίου και καινοτομιών στη διαλογική μορφή αποτελούν σημαντικό βήμα προς την υιοθέτηση του γλωσσικού συστήματος. Η δυνατότητα του νηπίου να εμπλακεί σε διάλογο, δηλαδή να υιοθετήσει και να αποδώσει κοινωνιογλωσσικούς ρόλους (Halliday, 1975: 48-49, 51) συμβαίνει κατά την περίοδο των 18 1/2 μηνών. Χωρίς ακόμη να κατέχει το ενήλικο σύστημα, το νήπιο αρχίζει να εμπλέκεται στο παιχνίδι των ρόλων που του αποδίδονται και που αποδίδει, πράγμα που σημαίνει ότι δεν περιορίζεται πλέον στις ανάγκες να αποκτήσει τα επιθυμητά αντικείμενα ή να προκαλέσει την επιθυμητή συμπεριφορά.

Στις πιο πρόσφατες έρευνες της ΣΛΓ, ο διάλογος είναι ταυτόχρονα αξιωματική αρχή και μεθοδολογικό εργαλείο. Το σχήμα για την οντογένεση της γλώσσας αναλύει τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο τα νήπια νοηματοδοτούν τη γλώσσα και το λόγο του περιβάλλοντός τους. Σε κάθε περίπτωση, ο λόγος των ενηλίκων είναι ένα *σύστημα* νοημάτων, μία σημειολογική δομή, που προέρχεται από το σημειολογικό σύστημα του πολιτισμού (Halliday, 1975· Painter, 1999).

Από τις παραπάνω υποθέσεις, όπως προκύπτουν μέσα από την εξέταση της

πρώιμης γλώσσας, γίνονται κατανοητές οι σχέσεις που διέπουν οποιοδήποτε γλωσσικό κείμενο: τα σημειολογικά γνωρίσματα της κάθε συγκεκριμένης περιστασης ενεργοποιούν αντίστοιχες περιοχές του σημασιολογικού συστήματος και υλοποιούνται στο λεξικογραμματικό σύστημα. Κατ' αυτό τον τρόπο καθορίζεται η απεικόνιση των δυνάμει σημασιών που συνδέονται τυπικά με αυτό το είδος γλωσσικής περιστασης και με τη σειρά της πραγματώνεται στο κείμενο που παράγεται από τη συγκεκριμένη περισταση (Halliday, 1978: 120).

Παρ' όλα λοιπόν τα ενδεχομένως απροσδιόριστα σημεία της, η θεωρία για την οντογένεση της γλώσσας πορεύεται σε ένα διπλό συμπέρασμα. Το πρώτο πηγάζει από το ίδιο το μεθοδολογικό πλαίσιο και προτείνει ότι το γλωσσικό σύστημα ως σύστημα σημάων είναι πιθανόν ότι εξελίσσεται ως συμβολική αλληλόδραση μεταξύ προσώπων σε κοινωνικά περιβάλλοντα. Συνεπώς –δεύτερο συμπέρασμα–, εφόσον κάτι τέτοιο ισχύει, τότε η σημασιολογική δομή της κοινωνικής τάξης πραγμάτων ενσωματώνεται στην εσωτερική οργάνωση του γλωσσικού συστήματος (Halliday, 1978: 120). Οι δύο υποθέσεις συνεχίζουν να συνιστούν μέχρι σήμερα τις βασικές συντεταγμένες της ΣΛΓ, η οποία ως εκ τούτου μοιάζει να συμπορεύεται με ορισμένες από τις βασικές παραδοχές της σύγχρονης γνωσιακής γλωσσολογίας.¹²

Επίλογος

Αναπτύσσοντας την κεντρική της έννοια της *εκμάθησης* της γλώσσας, η ΣΛΓ δίνει έμφαση στον ενεργό νοηματοδοτικό ρόλο του παιδιού στη γλωσσική ανάπτυξη. Το παιδί, ενεργώντας ως κοινωνικός άνθρωπος, δημιουργεί ένα γλωσσικό δυναμικό από το σύνολο των αποθεμάτων που διαθέτει η μητρική γλώσσα μέσα στο περιβάλλον του. Ωστόσο, αυτό το δυναμικό γλωσσικού συστήματος διαθέτει ιδιότητες που γίνονται κατανοητές από τους ομιλητές της ίδιας γλώσσας και δημιουργείται μέσα στο κοινωνικό σύστημα. Επομένως είναι πλήρες νοήματος και ικανό να νοηματοδοτήσει. Πράγμα που σημαίνει ότι το σύστημα της παιδικής γλώσσας δεν είναι ούτε ατελής μορφή του ενήλικου συστήματος ούτε απολύτως ιδιαίτερο: είναι ένα σύστημα που με τη διαδικασία της *γενίκευσης* και *αφαίρεσης* καθίσταται «ενήλικο», ή μάλλον κοινωνικά αναγνωρίσιμο ως «ενήλικο» και ικανό να διευρύνει επ' άπειρον τις δυνατότητές του, για την κατάκτηση της εκπαιδευτικής και της επιστημονικής γνώσης.

Η εκμάθηση, λοιπόν, της γλώσσας ισοδυναμεί με τη διαδικασία εκμάθησης των πολιτισμικών περικειμένων. Και το σημαντικότερο πεδίο ανανοηματοδότησης του πολιτισμού αποτελούν ασφαλώς οι εκπαιδευτικοί θεσμοί. Τα περιθώρια αυτής της παρουσίας δεν επιτρέπουν να αναφερθούμε στις συνέπειες της λειτουργικής-συστημικής γλωσσολογίας στη διδασκαλία της γλώσσας και της μεταγλώσσας των διαφόρων κλάδων και γνωστικών αντικειμένων. Μπορούμε συνο-

πτικά να πούμε ότι αυτό το είδος γλωσσολογίας επιτρέπει την ανάπτυξη μιας εκπαιδευτικής γλωσσολογίας, η οποία αφορά τις προϋποθέσεις αλλά και τις υποθέσεις για τη γλώσσα στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα. Τα παραδείγματα προέρχονται τόσο από την περιοχή της διδασκαλίας/εκμάθησης του γραπτού λόγου, όπου η λειτουργική προσέγγιση αποκαλύπτει τις κοινωνικές δεσμεύσεις και τη νοηματοδότηση της διαδικασίας γραφής/ανάγνωσης από τους μαθητές, όσο και από το ευρύτερο πεδίο συγκρότησης των επιστημονικών λόγων.¹³

Αυτό το είδος εκπαιδευτικής γλωσσολογίας δεν μπορούσε να οδηγήσει σε μία «παιδαγωγική» της γλώσσας με τη στενή έννοια του όρου (Halliday, 1978: 57). Πρόσφερε όμως ένα θεωρητικό και ερευνητικό πεδίο για το ρόλο της γλώσσας στις εκπαιδευτικές διεργασίες και προσφέρει τα εργαλεία για τη μάθηση της νοηματοδοτημένης γλώσσας στο σχολείο. Έτσι, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής γλωσσολογίας τοποθετούνται όλες οι γόνιμες συζητήσεις για τη δόμηση των επιστημονικών λόγων (discourses), τη διαμόρφωση της συνείδησης σχετικά με τον φυσικό και κοινωνικό κόσμο, τη διδακτική αναπλασίωση (recontextualization) των επιστημονικών γνώσεων και το πέρασμα από την κοινή στην εκπαιδευτική και την επιστημονική γνώση (ενδεικτικά, (π.χ., Pedro, 1981· Stubbs, 1986· Halliday και Martin, 1993· Hasan και Williams, 1996· Martin και Veel, 1998· Christie, 1999· Halliday και Matthiessen, 1999)).

Συνοψίζοντας, μπορούμε να πούμε ότι αυτό που θεματοποιείται στο σχήμα της ΣΛΓ είναι η ανάπτυξη της γλώσσας σε συνάρτηση με τα κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, όπως δομείται μέσα από τις διαδικασίες νοηματοδότησης του κοινωνικού πλαισίου. Όπως μπορεί να συναχθεί από αυτό το είδος «γλωσσολογίας της κοινής λογικής» («folklinguistics») –όπως τη χαρακτήριζε με σκωπτική διάθεση ο ίδιος ο Halliday (1978: 122)–, η γλώσσα καθιστά δυνατή και συγχρόνως δεσμεύει την κωδικοποίηση της εμπειρίας. Κι ακόμη παραπάνω: η υλοποίηση σε γλωσσικό επίπεδο συγκροτεί το ίδιο το νόημα κάθε είδους «κεμέ-νου».

Η ΣΛΓ λοιπόν προσφέρει μία ολοκληρωμένη θεωρία για τη γλώσσα και την ανάπτυξη της. Και το πέρασμα από την πρωτογλώσσα του παιδιού στο σύστημα των ενήλικων παρέχει το σχήμα της κοινωνιοσημειολογικής ανάπτυξης του ατόμου.

Σημειώσεις

1. Ακόμη και σήμερα, κυρίαρχο για τη μελέτη της απόκτησης της γλώσσας παραμένει το τσομοσκιανό υπόδειγμα, σύμφωνα με το οποίο η κατάκτηση της δομής αποτελεί την καρδιά της γλωσσικής ανάπτυξης και η γλωσσική πρόσκτηση συντελείται με μηχανισμούς αυτόνομους και ανεξάρτητους από τη νοητική ανάπτυξη. Η έμφαση λοιπόν στη γλωσσική δομή και τη γλωσσική απόκτηση παραγνωρίζει τη συνάρτηση της ανάπτυξης του λεξικογραμματικού συστήματος από τις κοινωνικές και πραγματολογικές παραμέτρους. Οι ερευνητικές προκείμενες, με το να αξιολογούν την απόκτηση της δομής της γλώσσας σε μικρότερη ή μεγαλύτερη ανεξαρτησία από κοινωνικούς και πραγματολογικούς παράγοντες, πορεύονται κάνοντας αφάριση από τους ομιλητές και τις παραλλαγές του συστήματος. Παραγνωρίζουν δηλαδή σημαντικότερες όψεις του χαρακτήρα της γλώσσας όπως προτάθηκε στο πλαίσιο της κοινωνικά προσανατολισμένης γλωσσολογίας ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του '60.

2. Οι μόνες γενικεύσεις που έχουν επιχειρηθεί αφορούν τα μοντέλα ομιλίας που υιοθετούν τα παιδιά (βλ. Andersen, 1990).

3. Είναι αξιοσημείωτο ότι ενώ η ΣΛΓ δεν συγκαταλέγεται στο φάσμα των κοινωνιογλωσσικών προσεγγίσεων, αποτελεί κατά την άποψή μας κατεξοχήν κοινωνική γλωσσολογία.

4. Στην αγγλοσαξονική παράδοση τουλάχιστον, η οποία αναφέρεται κυρίως στην προσέγγιση του Peirce και του Morris, έχει επικρατήσει να ονομάζει τη μελέτη των συστημάτων σημειών *semiotics* αντί για *semiology*. Εδώ ο όρος *semiotics* μεταφράζεται ως «σημειολογία», όπως συνηθίζεται στην ελληνική γλώσσα, εφόσον κρίνεται ότι η μέθοδος του Halliday προσυδιάζει περισσότερο στον ορισμό της γενικής γλωσσικής σημειολογίας του Saussure (πρβλ. Halliday και Fawcett, 1987).

5. Ο Halliday κάνει μόνο λίγες σαφείς αναφορές στην ψυχολογία του Vygotsky ή στη θεωρία του ιδεολογικού σημείου του Bakhtin (Halliday και Fawcett, 1987: 106· Halliday και Martin, 1993: 35-6). Να σημειωθεί επίσης ότι ο Halliday δεν εννοεί τόσο τις λειτουργίες που εξυπηρετεί η γλώσσα ως προς τα «εξωγλωσσικά» δεδομένα, όπως συμβαίνει στην περίπτωση της σχολής της Πράγας, όσο τις λειτουργίες που εμπεριέχονται στην ίδια τη γλώσσα (Gregory, 1987: 94). Οι συγγραφείς όμως με έναν «ανατλαισιωμένο» Vygotsky είναι ρητές σε πρόσφατες προσεγγίσεις της ΣΛΓ (π.χ., Bazerman, 1998· Hasan, 1999).

6. Ο Halliday χρησιμοποιεί τον όρο *γλωσσικό σύστημα*, σε αντιπαράθεση με τον όρο *δομή* όπως χρησιμοποιείται στο πλαίσιο της γενετικής γραμματικής θεωρίας. Η έννοια *σύστημα* (ή, καλύτερα, *λεξικογραμματικό σύστημα*) δηλώνει τη μορφή αναπαράστασης των παραδειγματικών σχέσεων, ενώ η *δομή* είναι η μορφή αναπαράστασης των συνταγματικών σχέσεων· δομή επομένως είναι το αποτέλεσμα οποιασδήποτε γραμμής η οποία διατρέχει το δίκτυο των συστημάτων (Halliday, 1978: 40-41, 47). Για τις σημαντικότερες θεωρητικές συνεισφορές της συστημικής γλωσσολογίας δεξ, π.χ., Halliday και Fawcett, 1987. Κριτική στην έμφαση που δίνει ο Halliday στον παραδειγματικό άξονα έχει ασκηθεί στο πλαίσιο της ίδιας της συστημικής γλωσσολογίας και της ανάλυσης λόγου (Gregory, 1987: 94).

7. Μολονότι η φιλοσοφική θεωρία των ομιλιακών ενεργημάτων του Austin και στη συνέχεια του Searle (1975) εξελίσσεται σε πολύ διαφορετική κατεύθυνση από τη γλωσσολογία του Halliday, πολλά από τα ίχνη της σχέσης φράσης-διέκφρασης (*locution-perlocution*) υποφώσκουν όχι μόνο στο έννοιολογικό αλλά ακόμη και στο μεθοδολογικό του πλαίσιο. Η πραγματολογική όμως σκοπιά του Halliday, στην οποία υπνοείται περισσότερο ο θεμελιώδης ρόλος που διαδραματίζει η πρόθεση επικοινωνίας, η λειτουργία των εκφρασημάτων, το πλαίσιο της αλληλόδρασης για την ανάπτυξη της γλώσσας παρά η έννοια των γλωσσικών ενεργημάτων, ίσως παραπέμπει περισσότερο στο έργο του Grice (1975) και του Strawson (1964).

8. Η διάκριση ανάμεσα σε πρωτογλώσσα και γλώσσα στο επίπεδο των σημειολογικών κα-

δίκων αποτελεί αντικείμενο ενδιαφέρουσας, μολονότι όχι ομοιογενούς, επιχειρηματολογίας. Για παράδειγμα, ο Μουπίν (1984) προτείνει ως ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των ανθρώπινων γλωσσών την έννοια της διπλής άρθρωσης στη γλώσσα, που επεξεργάστηκε ο Martinet (οι απεριόριστες δυνατές συνδιασμοί μονημάτων και φωνημάτων. Αντίθετα, ο De Mauro (1983: 35-36), ακολουθώντας την ανάλυση του Prieto (1986) για τους μη ανθρώπινους κώδικες με διπλή άρθρωση, επαναπροτείνει ως ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των ανθρώπινων γλωσσών τη μεταγλωσσική ιδιότητα των γλωσσικών σημείων να μπορούν να μιλήσουν για τον ίδιο τους τον εαυτό. Στη γλωσσολογία του Halliday, η έννοια της μεταγλώσσας δεν φαίνεται να αποτελεί ιδιαίτερο εννοιολογικό εργαλείο. Ωστόσο η υπέρβαση της παραδοσιακής ενδογλωσσικής ανάλυσης μέσα από σημειολογικά κλειδιά και η ιδέα του σημασιολογικού δυναμικού θα μπορούσε να υπονοεί τη συγγένεια της θεωρίας του με τις θέσεις του Tarski, του Hjelmslev, αλλά και των λογικών του Μεσαίωνα, σχετικά με τη μεταγλωσσική ιδιότητα των φυσικών γλωσσών.

9. Για παράδειγμα, στην πραγματιστική κατηγορία σημειώνονται πρωτογλωσσικά σημεία που δηλώνουν εντολές και οδηγές («δώσ' μου το», «ναι, το θέλω», «κάν' το πάλι», «μην το κάνεις», «πάμε βόλτα» κτλ.)· στη μαθησιακή κατηγορία συγκαταλέγονται σημεία που δηλώνουν αποφάνσεις και διαπιστώσεις («για σου, Άννα», «ακούω ένα αεροπλάνο», «νυστάζω», «εδώ είμαι», «ας δούμε τι έχει αυτή η εικόνα» κτλ.).

10. Είναι οι περιπτώσεις που περιλαμβάνουν το συνδυασμό της πραγματιστικής και της μαθησιακής συνισταμένης, όπως όταν αιτείται η προσοχή των ενηλίκων προκειμένου να μοιραστούν την εμπειρία και να εστιαστεί η προσοχή τους σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο (Halliday, 1986: 6-7).

11. Το πεδίο (ό,τι συμβαίνει), οι σχέσεις ρόλου ή τόνος (ο χαρακτήρας των συμμετεχόντων) και ο τρόπος (ο συγκεκριμένος ρόλος που διαδραματίζει η γλώσσα) αποτελούν τα γνωρίσματα του περιβάλλοντος της περίστασης ενός κειμένου.

12. Από πολύ διαφορετική σκοπιά, ανιχνεύσιμες μεθοδολογικές ομοιότητες θα μπορούσαμε να βρούμε στη φιλοσοφία της σημασιολογίας (Lakoff και Johnson, 1999). Για μια σύντομη επισκόπηση, βλ. Κατή κ.ά., 1999.

13. Οι πρώτες προσπάθειες βρίσκονται στο Halliday, McIntosh, Stevens, 1964. Από το «Πρόγραμμα για τη Γλωσσολογία και τη Διδασκαλία της Αγγλικής» που επέπτευσε ο Halliday έγινε παραγωγή διδακτικού υλικού για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με τίτλο *Breakthrough to Literacy* (αμερικ. έκδοση, Mackay, Thomson και Schahub, 1973· η εισαγωγή του Halliday στην αμερικανική έκδοση δημοσιεύεται στο Halliday, 1978, κεφ. 12). Οι πιο πρόσφατες προσεγγίσεις εμπεριέχονται κυρίως στα Hasan και Williams, 1996· Halliday και Martin, 1993· Martin και Veel, 1998· Christie και Martin, 1997.

Βιβλιογραφία

- Andersen, E.S. (1990), *Speaking with Style. The Sociolinguistic Skills of Children*, Λονδίνο και Νέα Υόρκη: Routledge.
- Baserman, Ch. (1998), «Emerging perspectives on the many dimensions of scientific discourse», στο J.R. Martin, R. Veel (επιμ.), *Reading Science. Critical and Functional Perspectives on Discourse of Science*, Λονδίνο και Νέα Υόρκη: Routledge.
- Bernstein, B. (1971), *Class, Code and Control 1: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*, Λονδίνο: Routledge & Kegan Paul.
- (1989), *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bruner, J. (1978), «From a communication to language – A psychological perspective», στο I. Markova (επιμ.), *The social context of language*, Τόκιο/Σεατλ: Willey.
- Cloran, C. (1999), «Contexts for learning», στο F. Christie (επιμ.), *Pedagogy and the Shaping of Consciousness. Linguistic and Social Processes*, Λονδίνο και Νέα Υόρκη: Cassell.
- de Mauro, T. (1983), *Sette lezioni sull'linguaggio*, Μιλάνο: Franco Angeli Editore.
- Firth, J.R. (1957) (επιμ.), *Man and Culture*, Λονδίνο: R.K.P.
- Fletcher, P. (1982), «On grammars and language acquisition», στο D. Crystal (επιμ.), *Linguistics controversies*, Λονδίνο: Edward Arnold.
- Gregory, M. (1987), «Meta-functions: aspects of their development, status and use in systemic linguistics», στο M.A.K. Halliday, R.P. Fawcett (επιμ.), *New Developments in Systemic Linguistics*, τόμ. 1: *Theory and Description*, Λονδίνο και Νέα Υόρκη: Frances Pinter.
- Grice, H.P. (1975), «Logic and Conversation», στο P. Cole και J.L. Morgan (επιμ.), *Syntax and Semantics. Speech Acts*, Νέα Υόρκη-Λονδίνο: Academic Press.
- Halliday, M.A.K. (1970), «Language Structure and Language Function», στο J. Lyons (επιμ.), *New Horizons in Linguistics 1*, Χάμινγκτον/Νιούϋορκ: Penguin.
- (1973), *Explorations in the Functions of Language*, Λονδίνο: E. Arnold.
- (1975), *Learning How to Mean. Explorations to the Development of Language*, Λονδίνο: E. Arnold.
- (1978), *Language as Social Semiotics. The Social Interpretation of Language and Meaning*, Λονδίνο και Νέα Υόρκη: E. Arnold.
- (1984), «Language as Code and Language as Behaviour: a Systemic-Functional Interpretation of the Nature and Ontogenesis of Dialogue», στο R. Fawcett, M.A.K. Halliday, S. Lamb, A. Makkaï (επιμ.), *Semiotics of Culture and Language*, τόμ. 1: *Language as Social Semiotic*, Λονδίνο και Ντόβερ: Frances Pinter
- (1986), *Spoken and Written Language*, Ντίκιν: Deakin University Press.
- Halliday, M.A.K. και Hasan, R. (1985), *Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective*, Ντίκιν: Deakin University Press.
- Halliday, M.A.K. και Martin, J.R. (1993), *Writing Science. Literacy and Discursive Power*, Λονδίνο: The Falmer Press.
- Halliday, M.A.K., McIntosh, A., Stevens, P. (1964), *The Linguistic Sciences and Language Teaching*, Λονδίνο: Longman.
- Halliday, M.A.K. και Matthiessen, C.I.I.M. (1999), *Construing Experience Through Meaning. A language-based approach to cognition*, Λονδίνο και Νέα Υόρκη: Cassell.
- Hasan, R. (1987), «The Grammarians Dream: Lexis as Most Delicate Grammar», στο Halliday και Fawcett (επιμ.), *ό.π.*
- (1996), «Ways of saying: ways of meaning», στο C. Cloran, D. Butt, G. Williams (επιμ.), *Ways of Saying: Ways of Meaning. Selection Papers of Ruqaiya Hasan*, Λονδίνο: Cassell.

- (1999), «Society, language and the mind: the meta-dialogism of Basil Bernstein's theory», στο Christie (επιμ.), ό.π.
- Hasan, R. και Williams G. (επιμ.) (1996), *Literacy in Society*, Λονδίνο και Νέα Υόρκη: Longman.
- Heath, S.B. (1983), *Ways with words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*, Κέμπριτζ: Cambridge University Press.
- Hichmann, M. (1986), «Psychosocial Aspects of Language Acquisition», στο P. Fletcher και M. Garman (επιμ.), *Language Acquisition*, Κέμπριτζ και Νέα Υόρκη: Cambridge University Press.
- (1987), «Introduction: Language and Thought Revisited», στο M. Hichmann (επιμ.), *Social and Functional Approaches to Language and Thought*, Ορλάντο: Academic Press.
- Κατή, Δ. (1992), *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*, Αθήνα: Οδυσσέας.
- (1999), «Ψυχολογία και γλώσσα», στο Δ. Κατή, Μ. Κονδύλη και Κ. Νικηφορίδου (επιμ.), *Γλώσσα και νόση. Επιστημονικές και φιλοσοφικές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Labov, W. και Labov, T. (1978), «Learning the Syntax of Questions», στο R.N. Campbell και P.T. Smith (επιμ.), *Recent Advances in the Psychology of Language 4b*, Νέα Υόρκη και Λονδίνο: Plenum.
- Lakoff, G. και Johnson, M. (1999), *Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*, Νέα Υόρκη: Basic Books.
- Levinson, S. (198), *Pragmatics*, Κέμπριτζ: Cambridge University Press.
- Lock, A. (επιμ.) (1978), *Action, gesture and symbol. The emergence of language*, Λονδίνο: Academy Press.
- Mackay, D., Thomson B. και Schahub P. (1973), *Breakthrough to Literacy*, Καλιφόρνια: Glendale.
- McIntosh, A. και Halliday, M.A.K. (1966), *Patterns of Language. Papers in General, Descriptive and Applied Linguistics*, Λονδίνο: Longman.
- Mounin, G. (1984), *Κλειδιά για τη γλωσσολογία*, Αθήνα: MIET.
- Ninio, A. και Bruner, J. (1978), «The Achievement and Antecedents of Labelling». *Child Language* 5.
- Ochs, E. (1990), «Indexicality and Socialization», στο J.W. Stigler, R.A. Shweder, G. Herdt (επιμ.), *Cultural Psychology: Essays in Comparative Human Development*, Νέα Υόρκη: Cambridge University Press.
- Ochs, E. και Schieffelin, B.B. (1984), «Language acquisition and socialization: three developmental stories and their implications», στο R.A. Shweder και R.A. Levine (επιμ.), *Essays in Mind, Self and Emotion*, Κέμπριτζ: Cambridge University Press.
- Painter, C. (1996), «The development of language as a resource for thinking: a linguistic view of learning», στο Hasan και Williams (επιμ.), ό.π.
- (1999), «Preparing for school: developing a semantic style for educational knowledge», στο F. Christie (επιμ.), *Pedagogy and the Shaping of Consciousness*, Λονδίνο και Νέα Υόρκη: Cassell.
- Pedro, E.R. (1981), *Social Stratification and Classroom Discourse. A Sociolinguistic Analysis of Classroom Practice*, Στοκχόλμη: CWK Gleerup.
- Prieto, L. (1986), *Μηνύματα και σήματα*, Αθήνα: Νεφέλη.
- Rommetveit, R. (1985), «Language acquisition as increasing linguistic structuring of experience and symbolic behavior control», στο J.V. Wertsch (επιμ.), *Culture, communication, and cognition. Vygotskian perspectives*, Κέμπριτζ: Cambridge University Press.
- Scollon, R. και Scollon, S.B.K. (1981), *Narrative, Literacy and Face in Interethnic Communication*, Νόργουοντ/Νιου Τζέρσι: Ablex.

- Searle, J.R. (1975), «Indirect Speech Acts», στο Cole και Morgan (επιμ.), ό.π.
- Strawson, P.F. (1964), «Intension and Convention in Speech Acts». *Philosophical Review* 73.
- Stubbs, M. (1986), *Educational Linguistics*, Οξφόρδη και Νέα Υόρκη: B. Blackwell.
- Veel R. (1999), «Language, knowledge and authority in school mathematics», στο F. Christie (επιμ.), *Pedagogy and the Shaping of Consciousness*, Λονδίνο και Νέα Υόρκη: Cassell.
- Voloshinov, V.N. (1973), *Marxism and the philosophy of language*, Νέα Υόρκη: Seminar Press.