

ΒΙΩΜΑ, ΜΕΤΑΦΟΡΑ ΚΑΙ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟΤΗΤΑ:  
ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΣΤΗΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ, ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ,  
ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΤΗ ΓΝΩΣΗ

*Εισαγωγή - Επιμέλεια:*

Μάριος Α. Πουρκός  
&  
Ελένη Κατσαρού

*Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην Επικοινωνία, την Εκπαίδευση, τη Μάθηση και τη Γνώση*  
Εισαγωγή - επιμέλεια: Μάριος Α. Πουρκός και Ελένη Κατσαρού  
Πρώτη έκδοση: 2011

Τυπογραφική διόρθωση: Βασίλης Τομανάς  
Εκτύπωση - βιβλιοδεσία: Γκράουκι  
Εξάφυλλο: Ελεονώρα Χαραλάμπους  
Copyright: εκδ. Νησίδες  
Λεωκωπέ 3, 54621 Θεσσαλονίκη  
τηλ. 2310-236575  
[www.nissides.gr](http://www.nissides.gr)

I.S.B.N.: 978-960-9488-06-8

ΝΗΣΙΔΕΣ

ρίας χρειάζεται να ιδωθεί και ως (αλληλο)εξάρτηση των γλωσσικών κειμένων από τα εξω-γλωσσικά συμφραζόμενα.

Η κοινωνική-γλωσσική σημαίωση, μ' άλλα λόγια η απόδοση νοήματος στα γεγονότα και τις οντότητες του κόσμου, αποτελεί το πρωτοτυπικό και προνομιακό μέσο νοηματοδότησης το οποίο μετρήζεται το ανθρώπινο είδος για να πορευτεί στα διαφορετικά πλαίσια της καθημερινής εμπειρίας και της κοινωνικοποίησής του. Η εκπαιδευτική γλωσσολογία του Halliday και των συνεργατών του έχει αναδείξει τις συνέχειες – αλλά και τις ασυνέχειες – ανάμεσα στη γλωσσική ανάπτυξη που συντελείται στους κόλπους της πρωτογενούς κοινωνικοποίησης και στον σχολικό-εκπαιδευτικό γραμματισμό. Ήδη στις απαρχές της, η γλωσσική ανάπτυξη, ως περιοχή της πρωτογενούς κοινωνικοποίησης, συμβαίνει παράλληλα με την ανάπτυξη της νοημοδότησης. Όπως υπογραμμίζει ο Halliday (1996), η γλωσσική ανάπτυξη είναι ταυτόχρονα «μάθηση της γλώσσας, μάθηση μέσω της γλώσσας, μάθηση για τη γλώσσα». Όταν, δηλαδή, τα παιδιά, σε αλληλεπίδραση με τα ενήλικα άτομα, μιλάίνουν τη μητρική τους γλώσσα (μάθηση της γλώσσας), ταυτόχρονα μαθαίνουν πράγματα για τον εσωτερικό και εξωτερικό κόσμο (γνώση του κόσμου) και πράγματα γύρω από τη γλώσσα: πώς λειτουργεί, πώς δομείται, τι κάνει κτλ. (μεταγλώσσα). Αυτό το τρίπτυχο της ανάπτυξης συνοψίζει τη σφαιρικότητα της ανθρώπινης γνώσης – ήτοι κι αν επιστημονικο-αναλυτικοί λόγοι επιβάλλουν τη διάκρισή της σε επιμέρους ανεξάρτητους τομείς επιστημονικής εργασίας.

Μαθαίνοντας, όμως, οι άνθρωποι την καθημερινή τους γλώσσα συνηθίζουν, μέσω της περισσότερο συμβατικής με την καθημερινότητα λεξικογραμματικής, ν' αντιμετωπίζουν τον κόσμο σαν σειρά δράσεων (συμβατικά, μέσα από ρήματα) που υλοποιούνται από δράστες (μέσα από ονόματα) και έχουν ορισμένα αποτελέσματα (και πάλι μέσα από ονόματα). Για παράδειγμα, η κατσικά γεννάει κατσικάκια, οι άνθρωποι γελάνε, τα παιδιά παίζουν, ο πάγος λιώνει και γίνεται νερό κτλ. Αυτός ο τρόπος αντίληψης του κόσμου ως σειράς ρευστών συμβάντων και δράσεων (γεννάει, γελάνε, παίζουν, λιώνει κτλ.) των οντοτήτων και των αντικειμένων (κατσικά, κατσικάκια, άνθρωποι, παιδιά, πάγος κτλ.) συμβαδίζει μ' αυτό που ονομάζουμε κοινή γνώση: οι οντότητες και οι δράσεις είναι παρατηρήσιμες, εξαρτημένες από τα άμεσα εμπειρικά δεδομένα, ως εκ τούτου αποτελούν μέρος της ίδιας της εμπειρίας.

Αν παρακολουθήσουμε τη γλωσσική χρήση κατά τη ούση της μετάβασης στη σχολική γνώση, βλέπουμε γλωσσικές πραγματώσεις όπως π.χ. τα μικρά της κατσίκας είναι λεγόμενα κατσικάκια, τα ζώα που θηλάζουν ονομάζονται λέμε θηλαστικά, το λιώσιμο του πάγου μας δίνει νερό, το γέλιο είναι ανθρώπινη ιδιότητα κ.ο.κ.

Αυτό που παρατηρούμε στα παραπάνω παραδείγματα είναι μια διαφορετική από την προηγούμενη σημειωτική διαδικασία, στην οποία οι οντότητες του κόσμου ορίζονται και ταξινομούνται με τρόπο απομακρυσμένο από τα καθημερινά και άμεσα παρατηρήσιμα πλαίσια γνώσης. Η μετάβαση αυτή στο επίπεδο της γλώσσας (λεξικογραμματική) συμβαδίζει με μια διαφορετική αντίληψη για τον κόσμο (νόημα), σύμφωνα με την οποία οι οντότητες αφ' ενός τείνουν να είναι γενικευμένες και αφηρημένες και αφ' ετέρου δεν δρουν, αλλά συσχετίζονται η μία με την άλλη. Τελικαίω παγιώνεται το νόημα που συμβαδίζει με την πιο τεχνική γνώση και πραγματώνεται μέσα από τη γραμματική μεταφορά: ό,τι θ' αποδιδόταν, σύμφωνα με τον συμβατικό τρόπο της καθημερινής γλώσσας, ως ενέργεια και δράση, δηλαδή με ρηματικούς τύπους, μεταφέρεται σε ονοματικούς τύπους και γίνεται πράγμα (τσιμπιές, πέταγμα, τήξη, άθροισμα, γινόμενο κ.ο.κ.).

### ΜΕΡΟΣ ΙΙΙ ΒΙΩΜΑ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ-ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΥΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΤΗΣ ΣΥΣΤΗΜΙΚΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ

#### 9. Η ΟΝΟΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΣΕ ΜΑΘΗΤΙΚΑ ΓΡΑΦΤΑ: ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ΜΕΤΑΦΟΡΑ ΚΑΙ ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΟΙΚΙΛΟΤΗΤΑ

Αίζα Παϊζη & Μαρτιάννα Κονδύλη

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ** Το κεφάλαιο εστιάζεται στα ευρήματα έρευνας γύρω από τον γραπτό λόγο (εκθέσεις) ενός δείγματος κοινωνικά διαφοροποιημένων μαθητών και μαθητριών της Α' και Γ' Λυκείου ατικών, ημιστικών και αγροτικών περιοχών της Κρήτης. Τα εργαλεία ανάλυσης του γλωσσικού κόρπου στηρίζονται στην προσεχτική της σημασιολογικής ποικιλότητας (semantic variation), όπως αναλύθηκε στους κόλπους της Συστημικής Λειτουργικής Γλωσσολογίας (ΣΛΓ). Βασική υπόθεση της εμπειρικής έρευνας είναι ότι, ακόμα και σε υψηλά σχολικά επίπεδα (Λύκειο), ορισμένες λεξικογραμματικές επιλογές – και κατά συνέπεια, ο προσανατολισμός στο νόημα – που κάνουν ομάδες μαθητών με διαφορετική κοινωνική θέση σχετίζονται με τις διαφορές που συνδέονται με την πρωτογενή κοινωνικοποίησή τους (Bernstein). Ειδικότερα, εξετάζεται η γραμματική μεταφορά της ονοματοποίησης, που συνιστά συστατικό στοιχείο του γραπτού τρόπου (written mode), ως κοινωνιογλωσσικού δείκτη συνιτημένου με την κοινωνική θέση των μαθητών και συζητούνται τα ποσοτικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά των ευρημάτων.

**Λέξεις-κλειδιά:** Γραπτός τρόπος, Γραμματική μεταφορά, Κοινωνιογλωσσικοί δείκτες, Ονοματοποίηση, Σημασιολογική ποικιλότητα, Συστημική Λειτουργική Γλωσσολογία.

#### 1. Εισαγωγή και θεωρητικό πλαίσιο

##### 1.1. Η γραμματική μεταφορά ως μεταφορά στο επίπεδο της νοηματοδότησης της εμπειρίας

Για την κοινωνιοσημειωτική προσέγγιση της γλώσσας που προβάλλει η συστημική λειτουργική γλωσσολογία (ΣΛΓ), η σημασιολογία της φυσικής γλώσσας είναι μια θεωρία του τρόπου οργάνωσης των οντοτήτων του κόσμου. Αλλά αυτό που καθιστά σφικτή μια τέτοια θεωρία είναι το γεγονός ότι η ίδια η γλώσσα είναι μια διαστρωματωμένη κατασκευή, η οποία μπορεί ν' αποδομηθεί, και ότι σε κάθε περίπτωση αυτή η αποδύμηση αποτελεί αφητηρία για τη δημιουργία νέων νοημάτων (Halliday & Matthiessen, 1999: 26). Και μόνο αν κατανοήσαμε τις σχέσεις αμοιβαίας πραγματώσεως ανάμεσα στα επίπεδα της ανθρώπινης δράσης και σημείωσης, μπορούμε να κατανοήσουμε το γεγονός ότι η λεξικογραμματική της γλώσσας πραγματώνει το επίπεδο των σημασιών, το οποίο, με τη σειρά του, πραγματώνει το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο της περιστασης. Η αμοιβαιότητα, όμως, της πραγματώσεως ανάμεσα στο γλωσσικό και το κοινωνικο-πολιτισμικό και το σημασιολογικό επίπεδο της εμπει-

Τα πιραπάνω, τριτογενή ίσως, παραδείγματα μας επιτρέπουν να εντοπίσουμε έναν από τους βασικούς μοχλούς που σηματοδοτούν τη μετακίνηση στην αντίληψή μας για τον κόσμο: τη *γραμματική μεταφορά*, δηλαδή, τον γλωσσικό εκείνο μηχανισμό που υφάρζει πρωταρχικά το αναπαραστατικό (ideational) επίπεδο της σημασιολογικής οργάνωσης της γλώσσας, αν και επηρεάζει καθοριστικά και στα άλλα δύο επίπεδα, το διαπροσωπικό (interpersonal) και το κειμενικό (textual). Με τη γραμματική μεταφορά, μια λέξη ορισμένης γραμματικής τάξης (π.χ. ένα ρήμα) ή μια γραμματική δομή (π.χ. ένα ρηματικό σύνολο) υποκαθίσταται από μια άλλη (όνομα ή ονοματικό σύνολο). Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, *κυριολεκτικό* ή *συμβατικό* (congruent) θεωρείται το σχήμα στο οποίο υπάρχει αντιστοιχία ανάμεσα στη σημασιολογική λειτουργία (π.χ. διαδικασία) και τη λεξιλογική τάξη (π.χ. ρήμα), ενώ *μεταφορικό* ή *μη συμβατικό* (incongruent) το σχήμα στο οποίο η σχέση αυτή μεταβάλλεται (π.χ. μια σειρά διαδικασιών αποδίδεται με ουσιαστικό). Για παράδειγμα, ενώ πρωτογενώς οι *διαδικασίες* ενέργειας αποδίδονται με *ρήματα* (π.χ. *μεταδίδω*), οι *ποιότητες* και *ιδιότητες* με *επίθετα* (π.χ. *μεταδοτικός*), οι *οντότητες/πράγματα* με *ονόματα/ουσιαστικά* (π.χ. *αναμεταδοτής*), στη γραμματική μεταφορά η σχέση αυτή μεταβάλλεται, και τόσο οι διαδικασίες όσο και οι ιδιότητες αποδίδονται με ουσιαστικά (*μετάδοση* και *μεταδοτικότητα*).

Με δύο λόγια, όπως διδάσκει ο Halliday, το νόημα *εγγράφεται* στη λεξικογραμματική της γλώσσας. Στο σχηματικό συνεχές από την καθημερινή έως την αποπλαισιωμένη εμπειρία και γνώση, η άμεση εμπειρία στηρίζεται στην καθημερινή γλώσσα (*προτασιακός τρόπος*), που πραγματώνει λεξικογραμματικά την εμπειρία ως αλληλεπίδραση ανάμεσα σε γεγονότα (υφήμερα) και οντότητες (διαρκείς) (*ονοματικός τρόπος*). Απ' την άλλη, η εμπειρία της αποπλαισιωμένης και έμμεσης γνώσης του επιστημονικο-τεχνολογικού κόσμου νοηματοδοτείται σαν ν' αποτελείται σχεδόν αποκλειστικά από αντικείμενα/ οντότητες και τις σχέσεις που οργανώνονται μεταξύ τους. Οι διαφορετικές, λοιπόν, θεωρήσεις του κόσμου πραγματώνονται με διαφορετικό τρόπο στο λεξικογραμματικό επίπεδο και δημιουργούν τα αλληλέγγυα κύματα αναμόρφωσης της εμπειρίας (π.χ. Halliday, 1998, 1999).

### 1.2. Η αναμόρφωση της εμπειρίας στο σχολείο

Θεματοποιώντας την πορεία της αναμόρφωσης της εμπειρίας σε συνάρτηση με τον σχολικό γραμματισμό, ο Halliday (1996, 1999) διακρίνει διαδοχικά κύματα «ανανοηματοδότησης» της εμπειρίας. Αν το πρώτο κύμα συνδέεται με την ουσιαστική επαφή με τον γραπτό λόγο της σχολικής γνώσης στο δημοτικό σχολείο, το δεύτερο συμβαίνει στην περίοδο που καλύπτει περίπου την εφηβική ηλικία και βασίζεται στη γραμματική μεταφορά ως εκείνο τον γλωσσικό μηχανισμό που επιτρέπει τη συνολική ανιδατύπωση της σχέσης ανάμεσα στη γραμματική και τη σημασιολογία.

Σημαντική για την ερευνητική μας προσέγγιση είναι η θέση ότι ακριβώς αυτός ο μεταφορικός μετασηματισμός του προτασιακού στον ονοματικό τρόπο νοηματοδότησης αποτελεί τη βάση για τη μετάβαση από την καθημερινή γλώσσα στη γλώσσα της συστηματικής, θεωρητικά επεξεργασμένης γνώσης. Αν τα *ρήματα-διαδικασίες* ανακατασκευιστούν ως *ουσιαστικά-οντότητες*, το σημασιολογικό δυναμικό των ατόμων διευρύνεται με μια νέα σημασιολογική κατηγορία, που είναι ταυτόχρονα *γεγονός* και *οντότητα*. Η διαδικασία αυτή βοηθά στη συστηματικοποίηση της γνώσης, απ' τη στιγμή που τα στοιχεία τα οποία υπόκεινται σε κατηγο-

γορικές ταξινομήσεις είναι οι *οντότητες*, οι οποίες πραγματώνονται με συμβατό τρόπο στις γλώσσες ως *ουσιαστικά*. Μ' άλλα λόγια, ο ονοματικός χαρακτήρας του λόγου δεν είναι απλά ζήτημα αντικατάστασης των ρημάτων από τα ουσιαστικά, αλλά (ας το επαναλάβουμε) συνεπάγεται «τη συνολική αναδιτύπωση της σχέσης ανάμεσα στη γραμματική και τη σημασιολογία» (Halliday, 1999: 6).

Το γεγονός ότι η μεταφορά σε γραμματικό επίπεδο ευθύνεται για τους τρόπους με τους οποίους αναμορφώνεται η νοηματοδότηση της εμπειρίας σηματοδοτεί και τον κεντρικό της ρόλο στη συγκρότηση του γραπτού τρόπου (mode) του λόγου, ακριβώς γιατί συνιστά τον βασικό μηχανισμό που εξυπηρετεί τη διαμόρφωση μέσω της γλώσσας - τεχνικής οριολογίας και ταξινομιών, τη δημιουργία ισχυρών λογικών συνδέσεων και την αφαίρεση (π.χ., Halliday & Martin, 2004). Έτσι, η λειτουργική ποικιλία (register)<sup>1</sup> της επιστημονικής γνώσης ανα-συγκροτεί την πραγματικότητα ως ένα *οικοδόμημα πραγμάτων*. Με τον τρόπο αυτό, ο γραμματικός μεταφορικός λόγος αντιπαρωτίζεται στον λόγο της καθημερινής προφορικής επικοινωνίας. Αντίθετα προς τη γραπτή, η καθημερινή μητρική γλώσσα της *κοινής γνώσης* (commonsense knowledge) νοηματοδοτεί την πραγματικότητα ως μια *ισορροπημένη ένταση μεταξύ πραγμάτων και διαδικασιών*.

Ο γραπτός λόγος, λοιπόν, με την εκτεταμένη χρήση της γραμματικής μεταφοράς, δημιουργεί μια καινούργια γραμματική, που οργανώνει το λεξιλογικό περιεχόμενο της πρότασης γύρω από το όνομα και όχι γύρω από το ρήμα, αξιοποιώντας τις συντακτικές δυνατότητες του ονοματικού συνόλου. Με τη διαδικασία αυτή, το μεγαλύτερο μέρος του λεξιλογικού περιεχομένου της πρότασης τοποθετείται σε ονοματικά σύνολα ή σε ονοματοποιημένες προτάσεις, καθιστώντας, έτσι, το κείμενο λεξιλογικά πυκνότερο<sup>2</sup>. Η λεξιλογική πυκνότητα, ως απόρροια του ονοματοποιημένου λόγου, αποτελεί ένα μέτρο του βαθμού απόσπασης του λόγου από το άμεσο συγκείμενο. Όσο η γλώσσα είναι κοντά στην άμεση πρακτική χρήση και τον αιθώρητο προφορικό λόγο, η λεξιλογική πυκνότητα είναι χαμηλή. Όσο πιο αποπλαισιωμένος γίνεται ο λόγος, τόσο η λεξιλογική πυκνότητα αυξάνεται (Halliday & Matthiessen, 1999). Μέσω των ονοματοποιήσεων των εγκιβωτισμένων ονοματικών συνόλων, των προθετικών φράσεων και προτάσεων, η λεξιλογική πληθωρορία συμπυκνώνεται καθιστώντας, έτσι, δυσκολότερη την οικειοποίηση και κατανόηση του γραπτού κειμένου.

Η ονοματοποίηση συνιστά, λοιπόν, κομβικό σημείο για το εξειδικευμένο «ακαδημαϊσμό» του νοήματος των σύνθετων ακολουθιών του κειμένου, προκειμένου να τακτοποιηθούν σε μια σημασιολογική διευθέτηση (Halliday, 1996· Halliday & Martin, 2004). Ο μηχανισμός αυτός επισφραγίζει τον ονοματικό χαρακτήρα του γραπτού λόγου και επιφέρει συνολική γραμματική αναδιοργάνωση, η οποία επιδρά και στα τρία επίπεδα του γλωσσικού νοήματος, το αναπαραστατικό, το διαπροσωπικό και το κειμενικό. Ενώ, όμως, προσφέρει νέες επιλογές ως προς τη ρητορική κατασκευή του κειμένου και την οργάνωση της πληθωρορίας στο πλαίσιο της πρότασης, συνεπάγεται απώλεια της αναπαραστατικής πληθωρορίας, διαμορφώνοντας

<sup>1</sup> Ο όρος register υποδηλώνει ως *λειτουργική ποικιλία*, σύμφωνα με την ορολογία του Halliday, και όχι ως *επίπεδο ύψους*, όπως έχει καθιερωθεί στην ελληνική βιβλιογραφία (βλ. και Αρχαίικης & Κονδύλη, 2004).

<sup>2</sup> Η λεξιλογική πυκνότητα ορίζεται είτε (α) ως ο λόγος του αριθμού των λέξεων περιεχομένου στο συνολικό μήθημό των λέξεων (Γεωργακοπούλου & Γιούτας, 1999) είτε (β) ως η αναλογία των λέξεων περιεχομένου ανά πρόταση (Halliday, 2000: 329).

έναν λόγο πληροφοριακά πυκνότερο και συχνά αμφίσημο (Halliday & Matthiessen, 1999).

Στα παρακάτω παραδείγματα (α) «η αυξανόμενη ένταση της νεανικής διαμαρτυρίας» (β) «η νεανική διαμαρτυρία εντείνεται όλο και περισσότερο», (γ) «όλο και περισσότεροι νέοι διαμαρτύρονται» και (δ) «διαμαρτύρονται όλο και περισσότερο οι νέοι», μόνο η ονοματοποιημένη εκδοχή (α) έχει τη δυνατότητα να συμπλέξει στο ίδιο θέμα το «νεανική», το «διαμαρτυρία» και το «ένταση» - //η διαμαρτυρία της νεολαίας// με λυκωνικό τρόπο. Από την άλλη, όμως, το (α) είναι αμφίσημο σε σύγκριση με τα (β), (γ) και (δ). Κατά την ονομαστική αναδιατύπωση χάνονται κατ' αρχήν οι πληροφορίες που αφορούν τις γραμματικές κατηγορίες του ρήματος (χρόνος, πρόσωπο, διάθεση, τρόπος) και, συχνά, αυτές που αφορούν τους μέτεχοντες της διαδικασίας που ονοματοποιείται. Η απώλεια της πληροφορίας που υπάρχει κατά τη μετακίνηση από την κυριαρχική προς τη μεταφορική εκδοχή γίνεται ορατή και από το γεγονός ότι, στο σχετικό παράδειγμα, με δεδομένη την προτασιακή διατύπωση (β) γίνεται πλήρως κατανοητή η αντίστοιχη ονομαστική (α). Δεν συμβαίνει, όμως, το ίδιο, αν ακολουθήσουμε την αντίστροφη πορεία, καθώς η ονομαστική εκδοχή (α) μπορεί ν' αντιστοιχεί σε περισσότερες από μία διατυπώσεις (β, γ και δ) (Halliday & Matthiessen 1999: 235). Η διεύρυνση των επιλογών σε κειμενικό επίπεδο έχει ως αποτέλεσμα την απώλεια μέρους της αναπαραστατικής πληροφορίας: το κέρδος ως προς την κειμενική οργάνωση αποβαίνει σε βλάβος της ιδεοποιητικής.

Συνοψίζοντας, ο «μεταφορικός» μεταχηματισμός του *προτυπιακού* (προφορικού) τρόπου (mode) στον ονομαστικό (γραπτό) τρόπο νοηματοδότησης αποτελεί τη βάση για τη μετάβαση από την καθημερινή, πλαίσιοθετημένη (contextualized) χρήση της γλώσσας στην αποπλαισιωμένη (decontextualized) γλώσσα της συστηματικής, θεωρητικά οργανωμένης γνώσης (π.χ., Painter, 1996, 1999). Η γραμματική μεταφορά συνιστά, λοιπόν, έναν εναλλακτικό προς αυτόν του προφορικού λόγου τρόπο νοηματοδότησης της ανθρώπινης εμπειρίας και ερμηνείας του φυσικού και κοινωνικού κόσμου. Απ' αυτήν την άποψη, η ονοματοποίηση αποτελεί θεμελιώδες χαρακτηριστικό του σχολικού και του επιστημονικού λόγου, μια και δεν είναι απλώς ένας «κωδικοποιημένος» γλωσσικός μηχανισμός—όπως θα υπέθετε μια αφελής θεώρηση της γλώσσας—, αλλά διαπλέκεται με την εννοιολογική μεταφορά.

Επιπλέον, όμως, το κοινωνικο-πολιτισμικό φορτίο των λεξιλογικο-γραμματικών επιλογών γίνεται ακόμα πιο ορατό όταν συσχετιστεί με τα διαφορετικά συστήματα νοημάτων που δημιουργούνται και—ίσως—παγιώνονται μέσα στα πλαίσια διαφοροποιημένων πρακτικών κοινωνικοποίησης, όπως κατ' αρχάς έγιναν αντικείμενο ελεγχόμενης στη «θεωρία των κωδίκων» του B. Bernstein.

### 1.3. Σημασιολογική ποικιλότητα και κοινωνική θέση

Η θεωρία του προσανατολισμού των κωδίκων του Bernstein (1971, 1973, 1990), ως ρυθμιστικών αρχών για την επιλογή των νοημάτων ανάλογα με τη διαφορετική κοινωνικοποίηση των κοινωνικών ομάδων, είχε ταυτόχρονα έντονο κοινωνιολογικό και σημασιολογικό ενδιαφέρον. Η διεύρυνση και εκλέπτυνση της θεωρίας των κωδίκων του Bernstein αποτέλεσε πεδίο κοινωνιολογικής διερεύνησης στο πλαίσιο της ΣΑΓ: δεν είναι τυχαίο ο «διάλογος» του Halliday (1973, 2007) με την Κοινωνιολογία της γνώσης του Bernstein, στην οποία αποδίδει τη βαθύτερη κατανόηση των διεργασιών του νοήματος από την πλευρά της Γλωσσου-

λογίας. Καθαριστικές, όμως, για τον εμπλουτισμό των θεωρητικών εργαλείων στάθηκαν οι εμπειρικές έρευνες της Hasan πάνω σε δεδομένα αλληλεπίδρασης μητέρων με παιδιά προσχολικής ηλικίας, που έθεσαν στο επίκεντρο της κοινωνιολογιστικής έρευνας την έννοια της *σημασιολογικής ποικιλότητας* (Hasan, 1989). Η έννοια της *σημασιολογικής ποικιλότητας*, δηλαδή, της «ποσοτηματικής ποικιλότητας των νοημάτων που επιλέγουν οι ομιλητές σε παρόμοια πλαίσια κοινωνικών διεργασιών σε συνάρτηση με την κοινωνική τους θέση (positioning)», χυλκεύτηκε από τη Hasan προκειμένου να συμπεριλάβει και να περιγράψει και εμπειρικά την ιδέα των «κωδίκων» του Bernstein: Οι κώδικες διαφέρουν τόσο από τις διαιλέκτους όσο και από τις λειτουργικές ποικιλίες (registers), καθώς, ενώ το πλαίσιο της περιστάσης (ένα από τα επίπεδα της διαστρωματωμένης οργάνωσης της γλώσσας) και η σημειωτική λειτουργία παραμένουν σταθερά, μπορεί να γίνουν διαφορετικές επιλογές στο επίπεδο του νοήματος. Και, όπως έδειξαν περαιτέρω έρευνες (π.χ., Hasan & Cloran, 1990· Williams, 1999), η μελέτη της σημασιολογικής ποικιλότητας ενίσχυσε τα κοινωνιολογικά αξιώματά της μερκανταϊνικής θεωρίας σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο οι διαφορετικοί προσανατολισμοί στο νόημα είναι συνάρτηση της κοινωνικής και, ακόμα ειδικότερα, της οικογενειακής—θέσης των υποκειμένων. Ανδειχθήκαν, έτσι, οι σημασιολογικές όψεις της αλληλεπίδρασης γονιών-παιδιών σε ηθικοπρακτικά πλαίσια (κυρίως, επιχειρήματα γύρω από νόρμες συμπεριφοράς) που ευνοούν την προτομασία των παιδιών τα οποία προέρχονται από «ευνοημένες», «προνομούμενες» κοινωνικές ομάδες για τη μετάβαση στον κυρίαρχο σχολικό γραμματισμό, δηλαδή, στα αυτούμενα της σχολικής γνώσης (Painter, 1996· Williams, 1999).

Μια τέτοια, όμως, κοινωνιολογιστική διερεύνηση επέβαλε και διαφορετικά εργαλεία για την παραδοσιακή κατάταξη των κοινωνικών ομάδων. Ο έλεγχος των κοινωνιολογιστικών παραδοχών της σημασιολογικής ποικιλότητας υπέβαλε και την κατάταξη των υποκειμένων των κοινωνικών ομάδων σε δύο ομάδες με διαφορετικό προσανατολισμό στο νόημα: τα παιδιά της ομάδας «Επαγγελματίων Χαμηλότερης Αυτονομίας» και εκείνα της ομάδας «Επαγγελματιών Υψηλότερης Αυτονομίας» από την *υλική βάση της εργασίας*. Τον πορήνα συνιστά η σχέση των μελών της οικογένειας—και, ειδικότερα, του ατόμου που διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στην πρωτογενή κοινωνιολογιστική κοινωνικοποίηση του παιδιού— με τον βαθμό συμβολικής οργάνωσης των χρησιμοποιούμενων εργαλείων για την άσκηση της εργασίας τους (Hasan & Cloran, 1990· Williams, 1999). Για την τοποθέτηση των γονιών σε μία από τις δύο κατηγορίες λαμβάνεται υπ' όψη (α) ο βαθμός εξάρτησής τους από την υλική βάση της εργασίας τους, (β) η δυνατότητα συμμετοχής τους σε αποφάσεις καθαριστικές για τον χώρο της εργασίας τους, (γ) η δυνατότητα ν' ασκήσουν έλεγχο πάνω σε άλλους εργαζόμενους για την εκτέλεση των ειλημένων αποφάσεων, (δ) ο τύπος άσκησης του επαγγέλματος, (ε) η προσβασιμότητα σχολική εκπαίδευση, (ς) το εισόδημα κτλ.

<sup>3</sup> Την κατασκευή του γραμματικού βασισμένου σημασιολογικού δικτύου την προκάλεσαν οι εξελίξεις της ΣΑΓ και της ανάλυσης ομπλατικών (cluster analysis) της πιστοτικής συσχετιστικής κοινωνιολογιστικής. Μ' αυτό το δίκτυο οι ομιλητές απόρριψαν ν' απιδώσουν μια περιγραφή (ή επιλογή έκφρασης) σε κάθε μήνυμο, δεχόμενες, έτσι, πως γνωρίσματα είχαν επιλεγεί (ή δεν είχαν επιλεγεί) από τους ομιλητές. Δηλαδή, για κάθε μονάδα μηνύματος η ανάλυση δείχνει ποιες ιδιαίτερες σημασιολογικές επιλογές από το σύνολο των δυνατοτήτων έχουν γίνει και ποιες δεν έχουν γίνει (συνδικτικά, Hasan 1989· Hasan & Cloran, 1990).

## 2. Η διερεύνηση της σημασιολογικής ποικιλότητας σε μαθητικά γραπτά: μια εμπειρική έρευνα

### 2.1. Δεδομένα και μεθοδολογικά εργαλεία

Οι θεωρητικές προκείμενες της Συστημικής Λειτουργικής Γλωσσολογίας γύρω από τη σημασιολογική ποικιλότητα αποτέλεσαν το μεθοδολογικό εργαλείο της εμπειρικής μας έρευνας. Συγκεκριμένα, ο ενυψιακτικός τρόπος νοηματοδότησης της ανθρώπινης εμπειρίας, που σηματοδοτείται από την κατάλληλη για το σχολικό πλαίσιο χρήση της γραμματικής μεταφοράς, δίνει τη δυνατότητα να διερευνηθεί η κοινωνιογλωσσική διαφοροποίηση των μαθητών υπό το πρίσμα των διαφορετικών κοινωνιοσημειωτικών στρατηγικών που αναπτύσσονται στα κοινωνικά διαφοροποιημένα περιβάλλοντα πρωτογενούς κοινωνικοποίησης από τα οποία προέρχονται (ενδεικτικά, Αρχάκης & Κονδύλη, 2004).

Βασικά αντικείμενο της έρευνας αποτέλεσε ο βαθμός της γραμματικής μεταφορικότητας του γραπτού μαθητικού λόγου κοινωνικά διαφοροποιημένου μαθητικού πληθυσμού. Η έρευνα, μέρους των ευρημάτων της οποίας παρουσιάζουμε εδώ, πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2006-2007 στην Α' και Γ' Λυκείου σε έντεκα σχολεία αστικών, ημιαστικών και αγροτικών περιωχών της Κρήτης. Το γλωσσικό μας κόρυπος (181.095 λέξεις) προέρχεται από γραπτές εργασίες-εκθέσεις που έγραψαν 456 μαθητές και μαθήτριες των παραπάνω σχολείων στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος.

Τα θέματα που δόθηκαν στους μαθητές στην Α' Λυκείου ήταν: «Το σχολείο σου πρόκειται να εκδώσει ένα μαθητικό περιοδικό. Η συντακτική ομάδα σου ζήτησε να γράψεις ένα κείμενο με τίτλο: το χάσμα των γενιών, στο οποίο να προσδιορίζεις τις μορφές με τις οποίες εκδηλώνεται το φαινόμενο και τις αιτίες που, κατά τη γνώμη σου, το προκαλούν», ενώ στη Γ' Λυκείου: «Το σχολείο σου πρόκειται να εκδώσει ένα μαθητικό περιοδικό. Η συντακτική ομάδα σου ζήτησε να γράψεις ένα κείμενο με θέμα τη χρήση του Η/Υ στη διδασκαλία των σχολικών μαθημάτων. Στο άρθρο αυτό θα αναπτύξεις την άποψή σου για τις δυνατότητες που μπορεί να προσφέρει η χρήση του Η/Υ αλλά και τα προβλήματα που ενδεχομένως να προκύψουν».

Όπως είναι προφανές, τα δύο θέματα επιλέχθηκαν με βάση τη διδακτέα ύλη του γλωσσικού μαθήματος, και έτσι ώστε να είναι οικεία στη σχολική εμπειρία των παιδιών. Αν και υπάρχουν προβλήματα ως προς την περιγραφή των κειμενικών χαρακτηριστικών της γλωσσικής άσκησης που συμβατικά ονομάζουμε έκθεση, ο ρόλος της στη γλωσσική διδασκαλία και αξιολόγηση παραμένει κεντρικός, καθώς συνιστά το προτιμώμενο και συχνότερα αξιολογήσιμο είδος σχολικού γραπτού. Η συσχέτιση της σχολικής έκθεσης με τον επιχειρηματολογικό λόγο την καθιστά κατάλληλο είδος κειμένου για να αναχαιτίσουμε τη δυνατότητα των μαθητών να αξιοποιήσουν τους διαθέσιμους γλωσσικούς πόρους και τις στρατηγικές λόγου και για να αντιλήθουμε δεδομένα για τη γραμματική μεταφορά, κυρίως για τις ονοματοποιήσεις.

Η βασική υπόθεση εργασίας μας ήταν ότι η αυξημένη χρήση ονοματοποιήσεων στις γραπτές σχολικές εργασίες εξαρτάται, σε μεγάλο βαθμό, από τις συνθήκες κοινωνικού γραμματισμού με τις οποίες έχουν εξοικειωθεί τα παιδιά (π.χ., Bernstein, 1973· Hasan & Cloran, 1990· Painter, 1999). Η υπόθεση αυτή βασίζεται στη γενικότερη θέση ότι τα παιδιά διαφορετικών κοινωνικών κατηγοριών, όταν έρχονται στο σχολείο, κατέχουν ήδη ένα «πλή μάθησης», το οποίο είναι αποτέλεσμα της «μαθητείας» τους στους τρόπους νοηματοδότησης και τις σημει-

ωτικές πρακτικές που εξυπηρετούν τη γλωσσική τους κοινότητα (Painter, 1999: 83). Καθώς οι σημασιολογικές πρακτικές γλωσσικής αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται στα περιβάλλοντα των οικογεντιών των «Επαγγελματιών Υψηλότερης Αυτονομίας» είναι συγγενέστερες προς αυτές που προϋποθέτει και αξιολογεί το σχολείο, τα παιδιά αυτά είναι πιθανό ότι βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση σε σχέση με τα παιδιά των οικογεντιών «χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων» (Επαγγελματιών Χαμηλότερης Αυτονομίας)<sup>4</sup>.

Προκειμένου να ελέγξουμε την ερευνητική μας υπόθεση, χωρίσαμε τους μαθητές και τις μαθήτριες της έρευνας σε δύο κοινωνικές κατηγορίες, την ομάδα των Επαγγελματιών Υψηλότερης Αυτονομίας (Ε.Υ.Α.) και την ομάδα των Επαγγελματιών Χαμηλότερης Αυτονομίας (Ε.Χ.Α.) (Hasan, 1989). Σύμφωνα με τα κριτήρια που παρατέθηκαν παραπάνω, στην κατηγορία των Επαγγελματιών Υψηλότερης Αυτονομίας (Ε.Υ.Α.) εντάχθηκαν τα παιδιά των οποίων και οι δυο γονείς ασκούν επάγγελμα στο οποίο η γλωσσική διαμεσολάβηση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο για την εκτέλεση της εργασίας, λαμβάνουν αποφάσεις στην άσκηση του επαγγέλματος, και, παράλληλα, φαίνεται να έχουν σταθερή οικονομική βάση και πτυχίο ανώτατης εκπαίδευσης (ελεύθερος επαγγελματίας ή δημόσια υπάλληλος με πτυχίο Α.Ε.Ι.). Στην κατηγορία των Επαγγελματιών Χαμηλότερης Αυτονομίας (Ε.Χ.Α.) εντάχθηκαν τα παιδιά που οι γονείς τους ασκούν επάγγελμα στο οποίο η γλωσσική διαμεσολάβηση δεν παίζει σημαντικό ρόλο στον χώρο της εργασίας τους, η εργασία τους εξαρτάται από αποφάσεις που παίρνουν άλλοι, ενώ παράλληλα έχουν πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση και απασχολούνται ως μισθωτοί στον ιδιωτικό ή δημόσιο τομέα. Σημαντικό ρόλο στην κατάταξη έπαιξε και ο τόπος κατοικίας<sup>5</sup>.

Το βασικό ερευνητικό ερώτημα υπήρξε η αναζήτηση του βαθμού στον οποίο οι κοινωνικά διαφοροποιημένοι μαθητές χρησιμοποιούν τις γλωσσικές δομές που σχετίζονται με τη

<sup>4</sup> Οι σχετικές υποθέσεις επιζητούνται από συνειδητές ελληνικές έρευνες (που χρησιμοποιούν, ωστόσο, θεωρητικά μεθοδολογικά εργαλεία), σύμφωνα με τις οποίες η γλωσσική παραγωγή των παιδιών μεσοαστικής προέλευσης είναι περισσότερο συμβατή προς τα σχολικά πρότυπα (ενδεικτικά, Αρχάκης, 2006· Παϊζή & Κεζουκάνογλου, 2001).

<sup>5</sup> Ενδεικτικά παραθέτουμε παραδείγματα από την κατάταξη του πληθυσμού μας:

Επαγγέλματα Υψηλότερης Αυτονομίας				Επαγγέλματα Χαμηλότερης Αυτονομίας			
Διευθυντής	ΑΕΙ	Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	Οδηγός (δημ. υπαίθ.)	ΓΥΜ	Καθαρ. (δημ. υπ.)	ΓΥΜ
Διευθυντής	ΑΕΙ	Διευθυντής	ΑΕΙ	Υποκατάστη	ΑΥΚ	Οικιακό	ΑΥΚ
Καθηγητής Χημείας	ΑΕΙ	Καθηγητής Χημείας	ΑΕΙ	Πλακατόλης	ΓΥΜ	Βοηθός Μεταφόρτωσης	ΓΥΜ
Αρχιτεκτόνος	ΑΠΘ	Διακ. Υπάτ. Πολιτ.	ΑΕΙ	Σύμβουλος	ΔΗΜ	Ενοδοχοπαύλας	ΓΥΜ
Προϊστ. ΕΛΑΣ	ΑΕΙ	Τραπεζικός	ΑΕΙ	Επιπλωτής	ΔΗΜ	Υπάλλ. Σουπερμάρκετ	ΔΗΜ
Διευθ. Ενοδοχείου	ΑΕΙ	Ιδιώκτης Μαγαζιού	ΤΕΙ	Αρχιτέκτ.	ΓΥΜ	Οικιακό	ΔΗΜ
Προϊστ. ΕΛΠΑ	ΑΕΙ	Φιλόλογος	ΑΕΙ	Χειριστής Απορριμμάτων	ΔΗΜ	Ιδιωτική Υπάλληλος	ΔΗΜ
Διευθυντής Ηρακλείου	ΑΠΘ	Αξιομαρτυρικός Αιματοκ. Βρακλείου	Αιματοκ. Βρακλείου	Κτηνοτρόφος	ΔΗΜ	Κομμωτής	ΔΗΜ
Αντιπρόεδρος	ΑΕΙ	Φαρμακοποιός	Αντιπρόεδρος	Ασχευόμενος	ΓΥΜ	Ιδ. υπάλληλος	ΓΥΜ
Πολιτ. Μηχανικός	ΑΕΙ	Αρχιτέκτων - μηχανικός	Πολιτ. Μηχανικός	Μυζακτοποιός	ΓΥΜ	Μοδίστρια	ΓΥΜ

γραμματική μεταφορά<sup>6</sup> στον γραπτό τους λόγο. Υποθέσαμε κατ' αρχήν ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες, στο μέτρο των δυνατοτήτων τους, θα κάνουν χρήση των γλωσσικών δομών που συνδέονται με τη γραμματική μεταφορά. Επειδή, όμως, δεν πρόκειται για ένα γλωσσικό χαρακτηριστικό που διδάσκεται ρητά, ούτε απαιτείται ρητά κατά τη συγγραφή ορισμένου είδους ασκήσεων, είναι πιθανό ότι η συστηματική χρήση του απηχεί σε μεγάλο βαθμό τις συνθήκες κοινωνικού γραμματισμού των παιδιών. Αν το οικογενειακό και στενό κοινωνικό τους περιβάλλον τα έχει εξοικειώσει με πρακτικές γραμματισμού που προκρίνουν την υποπλαισιωμένη χρήση του λόγου, θα είναι σε θέση να χρησιμοποιούν μεταφορικό από την άποψη της γραμματικής μεταφοράς—λόγο σε μεγαλύτερο βαθμό από τα παιδιά που έχουν μεγαλύτεροι σε περιβάλλον χωρίς παρόμοιες εμπειρίες γραμματισμού.

Προκειμένου να ελέγξουμε κατά πόσο οι μαθητές διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης διαφοροποιούνται ως προς τη χρήση του μηχανισμού της ονοματοποίησης στις γραπτές γλωσσικές τους εργασίες, μετρήσαμε την αναλογία των ονοματοποιήσεων ανά πρόταση στο γλωσσικό υλικό των επιμέρους ομάδων υποκειμένων. Για την ένταξη της χρήσης ενός ουσιαστικού στην κατηγορία της ονοματοποίησης θεωρήσαμε καθοριστικό το κριτήριο της επιλογής, δηλαδή, κατά πόσο η συγκεκριμένη διατύπωση αφορά ένα ζεύγος εναλλακτικών διατυπώσεων σε ρημιακή, επιθετική ή άλλη εκδοχή έναντι της ονοματικής. Σε άμεση συσχέτιση με τον μηχανισμό της ονοματοποίησης είναι και η εκτεταμένη χρήση ενισχυμένων ονοματικών συνόλων, προθετικών φράσεων και προβολών, ενώ άμεση απόρροια του πυκνά ονοματικού λόγου είναι η αυξημένη λεξική πυκνότητα<sup>7</sup>.

## 2.2. Η ονοματοποίηση ως δείκτης σημασιολογικής ποικιλότητας

### Ποσοτική και ποιοτική διερεύνηση των δεδομένων μας

Η μελέτη του γλωσσικού υλικού επιβεβαίωσε τις αρχικές υποθέσεις και οδήγησε σε ανδραφύριστα συμπεράσματα αναφορικά με τη φυσιογνωμία του γραπτού μαθητικού λόγου, τη θέση της ονοματοποίησης σ' αυτόν και τα κοινωνιογλωσσικά χαρακτηριστικά που φέρει η συστηματική της χρήση στα μαθητικά γραπτά.

Η ποσοτική ανάλυση των γλωσσικών υλικού (πίνακας 1) έδειξε ότι η χρήση της ονοματοποίησης είναι αρκετά εκτεταμένη στον γραπτό λόγο όλων των μαθητών, ήδη από την Α' Λυκείου. Ταυτόχρονα, όμως, ανέδειξε ισχυρές κοινωνιογλωσσικές αποκλίσεις ανάμεσα στις κοινωνικές κατηγορίες.

<sup>6</sup> Στην έρευνα μελετήσαμε συνολικά τα ειδικωμικά χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου και αναζητήσαμε πιθανές διαφοροποιήσεις που συνδέονται με το φύλο, τη σχολική τάξη και την κοινωνική κατηγορία από την οποία προέρχονται οι μαθητές που πήραν μέρος σ' αυτήν. Η λεξικός δομές που αναχθέναι στο γλωσσικό υλικό εκτός από την ονοματοποίηση στην οποία εστιάσαμε εδώ, είναι ο εγκλιματισμός, η λεξική πυκνότητα και η παθητική σύνταξη.

<sup>7</sup> Η λεξιλογική ποικιλότητα μετρήθηκε ως (α) αναλογία των λέξεων περιεχομένου στον αριθμό των προτάσεων του γλωσσικού υλικού κάθε ομάδας υποκειμένων και (β) αναλογία των λέξεων περιεχομένου στον συνολικό αριθμό των λέξεων του γλωσσικού υλικού κάθε ομάδας υποκειμένων. Η μέτρηση της λεξιλογικής πυκνότητας με τον πρώτο τρόπο έδωσε αποτελέσματα περισσότερο συμβατά μ' αυτά των άλλων γλωσσικών παραμέτρων της έρευνας ως προς την ένταξη των διαφορετικών εννοιών στις δύο κοινωνικές κατηγορίες της έρευνας και ως προς τις αποκλίσεις ανάμεσα στο γλωσσικό υλικό των δύο φύλων της χαμηλής κοινωνικής κατηγορίας.

Πίνακας 1. Η ονοματοποίηση ανά κοινωνική κατηγορία, φύλο και σχολική τάξη<sup>8</sup>.

Σχολική τάξη	Φύλο	Μέση Τιμή ανά Κοινωνική Κατηγορία		Διαφορά στη Μέση Τιμή
		Ε.Υ.Α.	Ε.Χ.Α.	
Α' Λυκείου	Αγόρια	78,65	51,65	27
	Κορίτσια	98,07	58,64	39,43
	Σύνολο	90,83	55,83	35
Γ' Λυκείου	Αγόρια	124,54	73,91	50,63
	Κορίτσια	122,16	99,38	22,78
	Σύνολο	123,35	86,32	37,03

Όπως παρατηρούμε στον πίνακα, υπάρχει μεγάλη απόκλιση ανάμεσα στις μέσες τιμές ονοματοποίησης που παρουσιάζει το γλωσσικό υλικό των κοινωνικών κατηγοριών. Στην Α' Λυκείου τα αγόρια και—παισιότερο—τα κορίτσια της ομάδας Ε.Υ.Α. παράγουν πιο πυκνά ονοματικό λόγο σε σχέση με τα παιδιά της ομάδας Ε.Χ.Α.

Στη Γ' Λυκείου, το ποσοστό των ονοματοποιήσεων αυξήθηκε σημαντικά και στις δύο κοινωνικές κατηγορίες. Παρ' όλα που δεν μπορούμε να μιλήσουμε για *σχολική πρόοδο* με την κυριολεκτική έννοια του όρου, ωστόσο φαίνεται ότι τα παιδιά στη Γ' Λυκείου χειρίζονται αποτελεσματικότερα τους γλωσσικούς μηχανισμούς που αφορούν την ονοματοποίηση.

Η παρατηρούμενη αύξηση των ονοματοποιήσεων στη Γ' Λυκείου σχετίζεται με διάφορους παράγοντες. Ο ένας αφορά την άμεση συσχέτιση—στη σχολική αυτή τάξη—της σχολικής έκθεσης με τα επιχειρηματολογικά κείμενα και ιδιαίτερα με το δοκίμιο και την πολιτική άρθρογραφία. Στην Α' Λυκείου, αυτή η συσχέτιση δεν είναι ακόμη ρητή, οπότε το επικοινωνικό πλαίσιο παίζει ισχυρότερο ρόλο. Επιπλέον, φαίνεται ότι παίζει ρόλο και η σχολική διδασκαλία, η οποία στη Γ' Λυκείου έχει ουσιαστικά ολοκληρωθεί.

Ωστόσο, παρά τη μεγάλη αύξηση των ονοματοποιήσεων στο γλωσσικό υλικό της Γ' Λυκείου, η απόκλιση ανάμεσα στις κοινωνικές κατηγορίες είτε παραμένει ιδιαίτερα μεγάλη (κορίτσια) είτε αυξάνεται ακόμη περισσότερο (αγόρια). Η κοινωνιογλωσσική απόκλιση είναι μάλιστα τόσο μεγάλη στη Γ' Λυκείου, ώστε αυτό που αποτελεί σημείο εκκίνησης (90,83%) για την ομάδα Ε.Υ.Α. στην Α' Λυκείου είναι πιο μπροστά από το σημείο (86,32%) όπου «τερματίζει» η Ε.Χ.Α. στη Γ' Λυκείου.

Πίνακας 1.1. Ανάλυση διακρίμησης πίνακα 1.

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	258235,212 <sup>a</sup>	4	64558,803	46,485	,000
Intercept	1331608,042	1	1331608,042	958,407	,000
sex	19753,915	1	19753,915	14,218	,000
class	141875,338	1	141875,338	102,113	,000
sex * class	120041,508	1	120041,508	86,398	,000
Error	139,555	1	139,555	,100	,751
Total	626618,042	251	1389,597		
Corrected Total	4262442,633	456			
Corrected Total	884851,256	455			

<sup>8</sup> Οι μέσες τιμές (μ. π., mean) αντιστοιχούν στην αναλογία των ονοματοποιήσεων στο σύνολο του γλωσσικού υλικού κάθε ομάδας υποκειμένων.

Η ισχύς των κοινωνιογλωσσικών αποκλίσεων επιβεβαιώνεται από τον έλεγχο ανάλυσης διακύμανσης<sup>5</sup> ως προς την κοινωνική κατηγορία, τη σχολική τάξη και το φύλο, όπως φαίνεται από τον πίνακα 1.1. Ο βαθμός στατιστικής σημαντικότητας είναι ιδιαίτερα υψηλός (Sig. < 0,0005) και για τους τρεις παράγοντες. Ωστόσο, από τη σύγκριση των τιμών του κριτηρίου F προκύπτει ότι ο ισχυρότερος παράγοντας είναι η κοινωνική κατηγορία. Μ' άλλα λόγια, όσο κι αν οι διαφοροποιήσεις σχετίζονται με τη σχολική τάξη ή το φύλο, αυτές δεν υπερβαίνουν σε καμία περίπτωση τον κοινωνικό εικαθορισμό.

Χρειάζεται, όμως, να υπογραμμίσουμε ότι οι κοινωνιογλωσσικές εντάσεις αναφορικά με τη χρήση της ονοματοποίησης αποτυπώνονται ακόμη πιο έντονα στην κριοτική προσέγγιση του γλωσσικού υλικού.

Αν εστιάσουμε στο περιεχόμενο του γλωσσικού υλικού κάθε κοινωνικής κατηγορίας, οι κοινωνιογλωσσικές αποκλίσεις αναδεικνύονται ακόμη πιο αδρές. Για παράδειγμα, σε πολλές περιπτώσεις, οι καταμετρημένες από την ποσοτική ανάλυση εμφανίσεις ονοματοποιήσεων αντιστοιχούν σε συχνές επαναλήψεις λέξεων της εκφώνησης των θεμάτων που τους δόθηκαν. Αυτό συμβαίνει σε πολλά κείμενα μαθητών και μαθητριών της κατηγορίας Ε.Χ.Α. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί το κείμενο ενός μαθητή της Ε.Χ.Α. της Α' Λυκείου (ΑΛ59), το οποίο μετρήσαμε: 15 ονοματοποιήσεις από τις οποίες οι 7 αφορούσαν τη λέξη *χάσμα*, που υπήρχε στην εκφώνηση του θέματος. Τέτοιο παράδειγμα αποτελεί το αμέσως παρακάτω πόσπασμα από το κείμενο μιας μαθήτριας της ομάδας Ε.Χ.Α. της Α' Λυκείου:

*Χάσμα* γενεών υπάρχει μεταξύ εμένα και των γονιών μου. Μεγαλύτερο *χάσμα* υπάρχει σ' εμένα και τους παππούδες μου. Ένα φαινόμενο είναι οι διαφορές μεταξύ γονιών και παιδιών γιατί τα παιδιά κάποια πράγματα τα θεωρούν φυσιολογικά για την εποχή μας ενώ οι γονείς μας όχι κι έτσι δημιουργούνται *χάσματα*, με τις μεγαλύτερες γενιές το φαινόμενο είναι ακόμη πιο έντονο. π.χ. Όταν κάποιος είναι αδύνατος οι πιο γέροι πιστεύουν ότι είναι και φτωχοί και δεν έχουν να φάνε.

Το σημαντικότερο, όμως, ζήτημα που αναδύεται από την κριοτική προσέγγιση του γλωσσικού υλικού είναι το κατά πόσο ο μαθητής ή η μαθήτρια αξιοποιούν ενεργητικά τον μηχανισμό της ονοματοποίησης στον γραπτό τους λόγο ή απλώς αναπαράγουν μηχανιστικά –ή ίσως ντιγράφουν– ορισμένες διατυπώσεις.

Σε πολλά γραπτά, η μηχανιστική χρήση τέτοιων διατυπώσεων προοιδιαστικά από το γεγονός ότι ο μαθητής ή η μαθήτρια αλλάζει απότομα «στιλ». Έτσι, ενώ σε μία περίοδο γράφει ε ύφος που προσομοιάζει στο επίσημο γραπτό, αμέσως παρακάτω ο λόγος του τείνει να γίνεται πιο προφορικός και ανεπίσημος:

Τα αίτια της δημιουργίας του *χάσματος* μεταξύ των διαφορετικών γενεών οφείλονται στις αντινομίες που δημιουργούνται μεταξύ τους. Όπως για παράδειγμα, εγώ που επιθυμώ ένα μηχανάκι για να κάνω την πλάκα μου συμφωνώ στην αγορά του ενώ ο πατέρας μου διαφωνεί στην αγορά του γιατί μπορεί να πέσει με το μηχανάκι και να χτυπήσω και έτσι δημιουργούμε ένα *χάσμα* γενεών μεταξύ μας.

Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήσαμε το SPSS, υπολογιστικό πρόγραμμα για τη ποσοτική επεξεργασία των δεδομένων των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών. Το στατιστικό κριτήριο ε χρησιμοποιήσαμε είναι η Έλεγχος Ανάλυσης Διακύμανσης ως προς έναν (one-way ANOVA) ή δύο (two-way ANOVA) παράγοντες.

Ανάμεσα στην πρώτη και τη δεύτερη περίοδο του παραπάνω αποσπάσματος παρατηρούμε σημαντικές διαφορές ως προς τη λεξιλογικο-γραμματική τους οργάνωση. Στην πρώτη, έχουμε σχετικά πικνό ονοματικό λόγο (τέσσερις ονοματοποιήσεις σε δύο προτάσεις, διδοχικά εγκλιβωτισμένα ΟΣ, μίση ή παθητική φωνή). Στην αμέσως επόμενη περίοδο, ο μαθητής γράφει με σχεδόν «προφορικό» τρόπο (δύο ονοματοποιήσεις σε υφτά προτάσεις, ρηματική σύνταξη, προσωπικός τόνος με χρήση του α' προσώπου, εκφράσεις του προφορικού λόγου, όπως για να κάνω την πλάκα μου). Οι διαφοροποιήσεις στη λεξιλογικο-γραμματική οργάνωση σηματοδοτούν διαφορές και στη σημασιολογική οργάνωση του λόγου του. Έτσι, στην πρώτη περίοδο ο λόγος είναι γενικευτικός και αφαιρετικός. Ο μαθητής αποδίδει αιτιώδη σχέση ανάμεσα σε δύο φαινόμενα. Στην προσπάθειά του, όμως, ν' αναλύσει την αρχική πρόταση, πραγματικά καταργεί τον γενικευτικό της χαρακτήρα, επιστρέφοντας σ' ένα συγκεκριμένο παράδειγμα της άμεσης προσωπικής του εμπειρίας. Φαίνεται, δηλαδή, ότι δυσκολεύεται –αν δεν αδυνατεί– να χειριστεί τον εναλλακτικό τρόπο νοηματοδότησης της εμπειρίας που σηματοδοτεί η ευρεία χρήση της γραμματικής μεταφοράς. Δυσκολεύεται ν' αποστασιοποιηθεί από το άμεσο προσωπικό βίωμα και να το κρημνίσει μέσω της γλώσσας. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι δυσκολεύεται να περάσει από την προφορική χρήση της γλώσσας στον ελοπλακτωμένο γραπτό λόγο.

Παρόμοιο είναι και το επόμενο παράδειγμα:

Μια άλλη μορφή (ενν. του *χάσματος* των γενεών) είναι οι εντάσεις και οι συγκρούσεις όπου τσακώνεσαι με άλλους [...] Μοναξιά γιατί είσαι μόνος και δε θα μπορείς να συζητήσεις τα προβλήματά σου με ούλους [...] και απογοήτηση γιατί θα έχεις μετανιώσει που τσακώθηκες με τους φίλους σου με αποτέλεσμα να σε διώξουν από την παρέα.

Εδώ, ο μαθητής χρησιμοποιεί ονοματοποιήσεις προκλιμένου να περιγράψει ορισμένες μορφές εκδήλωσης του *χάσματος* των γενεών, κάτι που αποτελεί ζητούμενο από το θέμα της έκθεσης. Ενδοκινικό, όμως, της αμηχανίας που του προκαλεί η χρήση τους είναι το γεγονός ότι, μετά από κάθε ονοματοποίηση, ακολουθούν ορισμένες προτάσεις, με τις οποίες επιξηγεί το περιεχόμενο της ονοματοποίησης που προηγείται. Χαρακτηριστική είναι και η διαφορά στα εκφραστικά μέσα που υπάρχει ανάμεσα στον ορισμό του φαινομένου (*μια άλλη μορφή είναι οι εντάσεις και οι συγκρούσεις*) και στην επεξήγηση (*όπου τσακώνεσαι με άλλους*). Ενώ ο ορισμός χαρακτηρίζεται από τη χρήση ονοματοποιήσεων, στην επεξήγηση ο λόγος γίνεται πιο «προφορικός» με τη χρήση του β' ενικού προσώπου, τη χρήση ρημάτων αντί για ουσιαστικά, και τη χρήση παροντικών χρόνων, χαρακτηριστικών των περιγραμικών κειμένων. Και στην περίπτωση αυτή, όπως και στην προηγούμενη, η επεξήγηση «προσγειώνει» την αρχική απειρήση στον κόσμο των άμεσων προσωπικών βιωμάτων.

Παρόμοιο είναι και το επόμενο παράδειγμα του γραπτού ενός μαθητή της Ε.Χ.Α. της Α' Λυκείου:

Χάσμα γενεών είναι η αποξένωση δύο ηλικιών και η αδυναμία στοιχειώδους σπινενόησης των ανθρώπων δύο διαφορετικών γενεών. Δηλαδή *χάσμα* γενεών είναι όταν οι γονείς μάλινον συνέχεια με τα παιδιά τους.

Αρχικά δίνει τον ορισμό του *χάσματος* των γενεών και αμέσως μετά επιχειρεί να διευκρί-

νισει το περιεχόμενο του ορισμού που μόλις έδωσε. Ανάμεσα στις δύο διατυπώσεις, υπάρχει απότομη μετάβαση από την ονοματική στη ρηματική σύνταξη. Στη δεύτερη πρόταση (*όταν οι γονείς μιλάει συνεχώς με τα παιδιά τους*) έχουμε πάλι τα χαρακτηριστικά του περιγραφικού λόγου: ενεπτότα, συγκεκριμένα ουσιαστικά αντί για αφηρημένα. Επιπλέον, ο μαθητής όχι μόνο δεν καταφέρνει να επεξηγήσει, αλλά μάλλον περιαρίζει τον αρχικό ορισμό. Στην πραγματικότητα, με τη διευκρίνιση που κάνει, αναιρεί την αφαίρεση που εμπεριέχει ο αρχικός ορισμός. Φαίνεται, δηλαδή, ότι αναπαράγει μεν ορισμένες διατυπώσεις, αλλά δεν μπορεί να εκμεταλλευτεί το σημασιολογικό τους δυναμικό.

Για όλες τις περιπτώσεις, που ενδεικτικό αναφέραμε παραπάνω, θα μπορούσαμε να πούμε ότι αυτό που δεν μπορούν να χειριστούν με επιτυχία οι μαθητές δεν είναι τόσο το συντακτικό σχήμα της ονοματοποίησης, όσο τις σημασιολογικές συνέπειες που επιφέρει η χρήση της. Και, ασφαλώς, αυτός ο χειρισμός δεν συνιστά μια αυτονομημένη ψυχολογική διεργασία, αλλά μια βαθύτατα κοινωνικο-σημειωτική δυνατότητα «επιλογής» ανάμεσα σε διαφορετικά συστήματα νοημάτων.

### 3. Αντί συμπερασμάτων - εκπαιδευτικές προεκτάσεις

Η μελέτη του γλωσσικού υλικού οδήγησε σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα αναφορικά με τη φυσιγνωμία του γραπτού μαθητικού λόγου, τη θέση της ονοματοποίησης σ' αυτόν και τα κοινωνιογλωσσικά χαρακτηριστικά που φέρει η συστηματική της χρήση στα μαθητικά γραπτά.

Σε διαφορετικό βαθμό, οι μαθητές ανταποκρίνονται σ' αυτό που ο Halliday (1999) αποκαλεί δευτερογενή αναμόρφωση της εμπειρίας τους από τη γραμματική του εκπαιδευτικού λόγου, η οποία συντελείται στο Γυμνάσιο και –κατά κύριο λόγο– στο Λύκειο. Στο στάδιο του Γυμνασίου και του Λυκείου, η γραμματική μεταφορά δεν αφορά μόνο ή κυρίως τη δημιουργία τεχνικών όρων, αλλά «ακατάλαμπανει το σύνολο αυτού του είδους λόγου, επειδή αυτό ακριβώς το είδος λόγου εξυπηρετεί την ανάπτυξη θεμελιωμένων επιχειρημάτων» και τη διεξαγωγή θεωρητικών συμπερασμάτων.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, η ονοματοποίηση λειτουργεί ως ισχυρός δείκτης κοινωνιογλωσσικής διαφοροποίησης ανάμεσα στους μιητές και τις μιητρίες των δύο κοινωνικών κατηγοριών, και στις δύο σχολικές τάξεις. Τόσο από την ποσοτική επεξεργασία και τη στατιστική ανάλυση, όσο και από την ποιοτική προσέγγιση του γλωσσικού υλικού φάνηκε ότι οι μαθητές των διαφορετικών κοινωνικών κατηγοριών δεν ανταποκρίνονται με τον ίδιο τρόπο στο σχολικό αίτημα για παραγωγή πυκνού ονοματικού λόγου. Τα αποτελέσματά μας δείχνουν ότι η ικανότητα χειρισμού των δομών του γραπτού λόγου δεν αφορά ισότιμα τα παιδιά διαφοροποιημένης κοινωνικής προέλευσης. Η απόκλιση στα ποσοστά χρήσης των ονοματοποιήσεων είναι τόσο ισχυρή, ώστε η ονοματοποίηση λειτουργεί ως δείκτης κοινωνιογλωσσικής διαφοροποίησης.

Η διεγερμένη χρήση των γλωσσικών μηχανισμών του γραμματικού μεταφορικού λόγου φαίνεται να συνδέεται με την κοινωνική προέλευση των μιητών. Η διαφοροποίηση που επισημάναμε αναφορικά με τη χρήση των ονοματοποιήσεων συνδέεται με το κατά πόσο οι μιητές και οι μιητρίες έχουν αφομοιώσει τα διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου και, κατά συνέπεια, με το κατά πόσο μπορούν να τα αξιοποιήσουν δημιουργικά για την

παραγωγή και την κατανόηση μιας μεγάλης κλίμακας γραπτών κειμένων. Οι σημασιολογικές στρατηγικές που συνδέονται με συγκεκριμένες πρακτικές γλωσσικής επικοινωνίας οκινείται ότι αναδικνούνται ως καθοριστικές για τη σχολική πρόοδο των μαθητών, ακόμη και στην προχωρημένη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Υπ' αυτό το πρίσμα, τα παιδιά που μεγαλώνουν σε περιβάλλοντα οικογενειών που ασχολούνται με Επαγγέλματα Υψηλότερης Αυτονομίας από την υλική βίση της εργασίας τους είναι πιο εξοικειωμένα με κοινωνιοσημειωτικές στρατηγικές που σχετίζονται με την αποπλαισιωμένη γλωσσική χρήση και τον λόγο της επιστημονικά οργανωμένης γνώσης που σφραγίζουν τα χαρακτηριστικά του σχολικού λόγου. Αντίθετα, τα παιδιά που μεγαλώνουν σε περιβάλλοντα οικογενειών Επαγγελματιών Χαμηλότερης Αυτονομίας είναι εξοικειωμένα με γλωσσικές χρήσεις πιο στενά εξαρτημένες από το άμεσο υλικό συγκεκριμένο. Έτσι, είναι πιο δύσκολο γι' αυτά να οικειοποιηθούν τον λόγο και τις κοινωνιοσημειωτικές στρατηγικές της σχολικής γλωσσικής παραγωγής. Ακόμη, λοιπόν, και κατά την ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η κοινωνική σφραγίδα είναι υπαρκτή στον γραπτό λόγο της πλειονότητας των παιδιών που προέρχονται από οικογένειες Επαγγελματιών Χαμηλότερης Αυτονομίας από την υλική βίση της εργασίας.

Ιδωμένο υπό την ερμηνευτική οπτική της έρευνας, το ζήτημα των κοινωνιογλωσσικών διαφοροποιήσεων και ανισοτήτων στην εκπαίδευση αποκτά άλλη διάσταση και συνδέεται με την εξοικείωση ή μη του μαθητή με τις σημασιολογικές στρατηγικές που προδικυθεί ο τρόπος οργάνωσης της σχολικής γνώσης.

Ένα ερώτημα που προκύπτει, λοιπόν, από την παρούσα έρευνα –και από κάθε έρευνα που θίγει τον ρόλο της σημασιολογικής διαφοροποίησης στην κοινωνικά προσδιορισμένη γλωσσική αποτυχία– είναι οι συνέπειες αυτών των διαπιστώσεων για τη σχολική διδασκαλία και παιδαγωγική πράξη. Η παρατηρούμενη δυσκολία των παιδιών που προέρχονται από οικογένειες Επαγγελματιών Χαμηλότερης Αυτονομίας κληιστά, κατά τη γνώμη μας, εξαιρετικά σημαντική τη σχολική παρέμβαση προς την κατεύθυνση του μετριασμού των κοινωνιογλωσσικών ανισοτήτων. Σκιαγραφώντας συνοπτικά μια θέση, θα λέγαμε πως ο κοινωνιογλωσσικός χαρακτήρας του ονοματοποιημένου λόγου όχι μόνο δεν αίρει τη σκοπιμότητα της διδασκαλίας του στο σχολείο αλλά, αντίθετα, την ενισχύει. Ασφαλώς όχι προς την κατεύθυνση μιας ακόμα μηχανιστικής διδακτικής παρέμβασης στον λόγο των μαθητών, αλλά, μάλλον, προς την κατεύθυνση μιας ουσιαστικής «αποκρυπτογράφησης» της λειτουργίας των διαφορετικών συστημάτων νοημάτων που συγκροτούν τη σχολική γνώση και της λεξικογραμματικής τους πραγμάτωσης. Αλλά η ίδια η –περικεικότερη– συζήτηση γύρω από τους τρόπους οργάνωσης της σχολικής γνώσης και του γραπτού λόγου και οι προτάσεις που προέρχονται από διαφορετικές πλευρές των παιδαγωγικών του γραμματισμού (π.χ. Hasan, 2004) δεν αποτελούν παρή μόνο την αρχή για την ουσιαστική διερεύνηση και την εφαρμογή τους στη διδακτική πράξη του γραμματισμού.

### Βιβλιογραφία

- Αρχακίς, Α. (2006). *Γλωσσική Διδασκαλία και Σύσταση Κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.  
 Αρχακίς, Α. & Κονδύλη, Μ. (2004). *Εισαγωγή σε Ζητήματα Κοινωνιογλωσσολογίας*. Αθήνα: Νήσος.  
 Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control: Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. London: RKP.  
 Bernstein, B. (Ed.) (1973). *Class, Codes and Control Vol. II: Applied Studies Towards a Sociology of Language*.

- London: RKP.
- Bernstein, B. (1990). *The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.
- Γιαργακιοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. (1999). *Κείμενο και Επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Halliday (1973). Foreword. In B. Bernstein (Ed.), *Class, Codes and Control Vol. II: Applied Studies towards a Sociology of Language* (pp. ix-xvi). London: RKP.
- Halliday, M. A. K. (1996). Literacy and Linguistics: A Functional Perspective. In R. Hasan & G. Williams (Eds.), *Literacy in Society*. New York: Longman.
- Halliday, M. A. K. (1998) Things and Relations. Re-grammaticising Experience as Technical Knowledge. In: J. R. Martin & R. Veel (Eds.), *Reading Science: Critical and Functional Perspectives on Discourses of Science* (pp. 185-235). London & New York: Routledge.
- Halliday, M. A. K. (1999). Η Γλώσσα και η Αναμόρφωση της Ανθρώπινης Εμπειρίας. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1, 19-34.
- Halliday, M. A. K. (2000). Spoken and Written Modes of Meaning. In J. Webster (Ed.), *On Grammar* (pp. 323-351). London, New York: Continuum.
- Halliday, M. A. K. (2007). Language and the Theory of Codes. In J. J. Webster (Ed.), *Language and Society* (pp. 231-236). London, N.Y.: Continuum.
- Halliday, M. A. K. & Martin, J. R. (2004). *Η Γλώσσα της Επιστήμης* (μτφρ. Γ. Γιαννουλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Halliday, M. A. K. & Matthiessen, C. M. I. M. (1999). *Constructing Experience through Meaning*. London, N.Y.: Cassell.
- Hasan, R. (1989). Semantic Variation and Sociolinguistics. *Australian Journal of Linguistics*, 9, 221-275.
- 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.
- Παΐζη, Α. & Κυβουκοπούλου, Φ. (2001). *Η Γλώσσα στο Σχολείο. Κοινωνιογλωσσικές Διαφορές και Σχολική Ηθιολογία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Νηρέα.
- Painter, C. (1996). The Development of Language as a Resource for Thinking: A Linguistic View of Learning. In R. Hasan & G. Williams (Eds.), *Literacy in Society* (pp. 50-85). New York: Longman.
- Painter, C. (1999). *Learning through Language in Early Childhood*. London-New York: Continuum.
- Williams, G. (1999). The Pedagogic Device and the Production of Pedagogic Discourse: A Case Example in Early Literacy Education. In F. Christie (Ed.), *Pedagogy and the Shaping of Consciousness* (pp. 88-122). London - New York: Cassell.

#### Grammatical metaphor in secondary students writings: Nominalization and sociolinguistic variation

Liza Paizi & Marianna Konulyli

**ABSTRACT** Systemic Functional Linguistics' (SLF) concept of *grammatical metaphor*, and more specifically *nominalization*, has been used in analyzing some aspects of secondary school students' writings. Nominalization is considered to be a grammatical metaphor strongly related to the recontextualization of *oral mode* to *written mode*. But, according to the sociosemiotic approach of SLF, this recontextualization does imply the reconstruction of human experience and, therefore, consciousness. In an attempt to account for nominalization as a crucial aspect of secondary school discourse, the quantitative and qualitative analysis of a corpus of socially differentiated students' writings has shown in a large extend the co-variation of nominalizations in respect of *social positioning*, therefore the primary socio-semiotic experience of the students. These findings are discussed in the light of their educational implications.

**Key words:** Nominalization, Semantic variation, Sociolinguistic indexes, Systemic Functional Linguistics, Written mode.