

Όλα (;) επιτρέπονται: οι πραγματολογικές δεξιότητες στη ΝΕ/Γ2 ενήλικων προσφύγων

Φλώρα Βλάχου

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

flovlachou@phil.uoa.gr

Abstract

The current discussion focuses on teaching the speech act of offer-accept/deny a gift to an adult refugee target group that learns Greek as a second language and investigates the progress of the learners' pragmatic competence as a result of targeted exposition to the speech act. The steps of the guidance towards the pragmatic norms of L2 are being elaborated and learners' pragmatic output is being assessed over pragmatic failure. We argue in favor of explicit teaching the pragmatic aspect of L2, which is connected with the basic principles of functional literacy model framing our theoretical approach.

Keywords: teaching speech acts, pragmatic failure, literacy

1 Εισαγωγή

Αποτελεί κοινή παραδοχή ότι η διδασκαλία μιας (δεύτερης /ξένης) γλώσσας οφείλει να υπηρετεί τον επικοινωνιακό της χαρακτήρα (communicative competence, Hymes 1972), καθιστώντας τους χρήστες ικανούς να συνδιαλέγονται αποτελεσματικά και να ικανοποιούν τις εκφραστικές τους ανάγκες (Ellis 1997). Ειδικότερα η διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας (Γ2 εφεξής), που αφορά τη μελέτη μας, δεν συνιστά απλώς την κατάκτηση γραμματικών δομών και λεξικών τύπων. Πρόκειται, όπως παρατηρούν οι Bardovi-Harlig και Mahan-Talor (2003), για μια πολυδιάστατη διαδικασία, αφού εμπλέκει την αποδεκτή χρήση των γλωσσικών στοιχείων της Γ2 σε συνάρτηση με την εκάστοτε επικοινωνιακή συνθήκη, την επιτέλεση γλωσσικών πράξεων όπως υπαγορεύει η κουλτούρα-στόχος αλλά, πρωτίστως, τη συμβατή επιλογή ανά περίπτωση. Για να επιτευχθεί η συμβατή γλωσσική επιλογή (pragmatic competence, Usó-Juan & Martínez-Flor 2008), ο μη φυσικός ομιλητής (μΦΟ εφεξής) θα πρέπει να γνωρίζει τις δυνατότητες που του δίνει η Γ2 και να αποκτήσει την πραγματολογική επίγνωση ώστε να συμπεριφέρεται γλωσσικά επαρκώς και εύστοχα. Η μετατόπιση του διδακτικού ενδιαφέροντος από τον γλωσσικό τύπο στη γλωσσική πραγμάτωση αποτελεί βασικό αίτημα της διεθνούς έρευνας (βλ. π.χ. Bardovi-Harlig 1999, 2001 2003, 2013) και αυτή τη θέση υποστηρίζουμε εδώ. Η πραγματολογική νοηματοδότηση του γλωσσικού μαθήματος, η καλλιέργεια των πραγματολογικών δεξιοτήτων του μΦΟ αποδεικνύεται επιτακτική, αφού μέσω της ενδυναμωμένης πραγματολογικής δεξιότητας ερμηνεύονται οι γλωσσικές πρακτικές της κοινότητας-στόχου και επαληθεύεται η επικοινωνιακή του επάρκεια σε αυτήν.

Πρόθεση της παρούσας μελέτης αποτελεί επίσης η ανάδειξη της συμπληρωματικής σχέσης της Γ2 με τις κοινωνικές δραστηριότητες και πώς αυτές πραγματώνονται γλωσσικά. Δεδομένου ότι οι καταστατικές αρχές του λειτουργικού γραμματισμού στηρίζονται, μεταξύ άλλων, σε κοινωνικά συμφραζόμενα, συμμετέχοντες και παραγωγή λόγου, η πραγματολογική προσέγγιση της διδασκαλίας και κατάκτησης της ελληνικής ως Γ2 (ΝΕ/Γ2 εφεξής) αντιμετωπίζεται εδώ ως στοχοθετημένη κοινωνική διαδικασία. Συγκεκριμένα, η Γ2 νοείται ως κοινωνική

πρακτική, υπογραμμίζεται ο ενεργητικός της ρόλος στην πορεία κατάκτησής της και δημιουργούνται ευκαιρίες συμμετοχής σε συμβάντα γραμματισμού στα οποία η Γ2 λειτουργεί περικειμενοποιημένα (Baynham 2000).

2 Η δομή του βιωματικού εργαστηρίου

2.1 Στοχοθεσία

Θέλοντας να δημιουργήσουμε ένα πεδίο γραμματισμού, εκτός περιβάλλοντος τάξης¹, λειτούργησε πιλοτικά το βιωματικό γλωσσικό εργαστήριο για ενήλικες πρόσφυγες που μάθαιναν την ελληνική ως Γ2 με τίτλο «Όλα (;) επιτρέπονται». Ειδικότερα, με αφετηρία τη βασική στοχοθεσία του προγράμματος FLEARS², η εκπόνηση του γλωσσικού εργαστηρίου είχε διπλή στόχευση. Συγκεκριμένα, αποσκοπούσε α) στη δυνατότητα χρήσης της ελληνικής ως εργαλείου επικοινωνίας σε καθημερινές περιστάσεις της κοινωνίας – υποδοχής, γι' αυτό δόθηκε έμφαση στην ενίσχυση της πραγματολογικής δεξιότητας, και β) στην ανάδειξη των διαγλωσσικών και διαπολιτισμικών αλληλεπιδράσεων της κουλτούρας προέλευσης με την κουλτούρα υποδοχής και την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επίγνωσης (cross-cultural awareness) των εκπαιδευομένων (Ishishara και Cohen 2010), μέσω της πρόσβασής τους σε μια δομή πολιτισμού, όπως είναι η βιβλιοθήκη. Σύμφωνα με τις βασικές αρχές λειτουργικού μοντέλου γραμματισμού, η βιβλιοθήκη ως πολιτισμικός θεσμός αποτελεί έναν από τα παραδειγματικά πεδία γραμματισμού στη Γ2, καθώς προϋποθέτει τη χρήση της γλώσσας εντός συγκεκριμένου συμφραστικού πλαισίου.

2.2 Διάρθρωση εργαστηρίου: χρόνος, χώρος, συμμετέχοντες

Η υλοποίηση του εργαστηρίου έγινε σε τρεις τρίωρες συναντήσεις, εξετάζοντας κάθε φορά διαφορετικές θεματικές, πραγματολογικά προσανατολισμένες στην κοινωνία υποδοχής και διαπολιτισμικά διαρθρωμένες, ώστε αφενός να εμπλέξουν μέσω των δραστηριοτήτων βιωματικά και προσομοιωτικά τους συμμετέχοντες σε συγκεκριμένα επικοινωνιακά πλαίσια στη Γ2 αφετέρου να αναδειχθούν πτυχές των κοινωνιών προέλευσης των μαθητών. Οι συμμετέχοντες ήταν 15 ενήλικες άντρες και γυναίκες, 20 – 35 ετών, με προσφυγικό υπόβαθρο και χώρες καταγωγής τη Συρία, το Ιράν, το Αφγανιστάν, την Τουρκία και χώρες της Αφρικής. Το κοινό ήταν ανομοιογενές ως προς τη μητρική γλώσσα, το πολιτισμικό υπόβαθρο και με δύσκολα ανιχνεύσιμο πρότερο γνωστικό υπόβαθρο στη Γ1. Η μόνη ομοιογένεια που διατηρήθηκε ήταν η ήδη αναπτυγμένη προφορική δεξιότητα στην ελληνική, σε βαθμό που τους καθιστούσε ανεξάρτητους λειτουργικά χρήστες, κατάλληλους για τη συμμετοχή τους στο εργαστήριο, ασύμβατους ωστόσο σε συγκεκριμένα επικοινωνιακά πλαίσια. Η διάρκεια παραμονής τους στην Ελλάδα κυμαινόταν κατά προσέγγιση στους 18 μήνες και διαβιούσαν εντός του αστικού ιστού, έχοντας ευκαιρίες για έκθεση σε αυθεντικό

¹ Το εργαστήριο συνδιοργανώθηκε και φιλοξενήθηκε από το Τμήμα Μπενακείου Βιβλιοθήκης & Συλλογών Πολιτικών Προσωπικοτήτων της Βιβλιοθήκης της Βουλής των Ελλήνων.

² Το πρόγραμμα με την επωνυμία FLEARS (Foreign Language Education for Adult Refugee Students) υλοποιήθηκε από τη Φιλοσοφική σχολή του ΕΚΠΑ σε συνεργασία με το Δανικό Συμβούλιο για τους πρόσφυγες (DRC Greece) και χρηματοδότηση ECHO (Ιανουάριος 2017- Φεβρουάριος 2018), με απώτερο στόχο την ενδυνάμωση υπηκόων τρίτων χωρών μέσα από τη διδασκαλία βασικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων στην ελληνική και την αγγλική γλώσσα. Το κοινό-στόχος αντήθηκε αποκλειστικά από τον τελευταίο οχτάμηνο κύκλο παρακολούθησης της ελληνικής γλώσσας.

πραγματολογικό εισαγόμενο³. Οι συναντήσεις πραγματοποιήθηκαν τον τελευταίο μήνα υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος στο οποίο συμμετείχαν. Ο χρόνος διεξαγωγής του εργαστηρίου συνέβαλε στην ενίσχυση του μαθησιακού αποτελέσματος της εν λόγω παρέμβασης, αφού οι μαθητές είχαν ήδη παρακολουθήσει συστηματική διδασκαλία της ΝΕ, έχοντας αναπτύξει σε ικανοποιητικό για τον σκοπό μας βαθμό τη δεξιότητα προφορικού λόγου τόσο σε προσληπτικό όσο και σε παραγωγικό επίπεδο (A2, CEF 2001). Χώρος διεξαγωγής μέρους των εργαστηρίων ήταν το αναγνωστήριο που αξιοποιήθηκε σε δύο επίπεδα: α) στην εφαρμογή εννοιών και πρακτικών όπως παρουσιάστηκαν σε δύο από τις πέντε θεματικές του σεμιναρίου (π.χ. διατύπωση αιτημάτων δανεισμού, φωτοτύπησης βιβλίων, διατύπωση αιτημάτων για ησυχία στον χώρο) και β) για μεταπραγματολογική συζήτηση και αξιολόγηση των γλωσσικών τους παραγωγών σε συνάρτηση με τα συμφραζόμενα *in situ*.

2.3 Οι θεματικές ενότητες: πραγματολογική αξιοποίηση περιεχομένου

Το περιεχόμενο των πέντε ενοτήτων δεν βασίστηκε στην τυπική θεματολογία που ακολουθείται από τα εγχειρίδια της ΝΕ/Γ2, αφού το εργαστήριο αποσκοπούσε να καλύψει ένα εγγενές κενό στην παρουσίαση ενός επαρκούς φάσματος γλωσσικών πράξεων. Συνεπώς, η επιλεγθείσα «ύλη» έγινε με κριτήριο την αποτύπωση ενός φάσματος κοινωνικών δραστηριοτήτων, ώστε να διδαχθεί πραγματολογική διάσταση της γλώσσας, η παράλειψη ή η απουσία της είναι αισθητή από τη διδακτική της Γ2 (Alcón Soler και Codina Espurz 2002). Δηλωτικός της κατάστασης είναι, εξάλλου, ο τίτλος του εργαστηρίου, καθώς ένας μΦΟ κάθε Γ2 αγνοεί ή γνωρίζει ελλιπώς τους πραγματογλωσσικούς ανά κοινωνιοπολιτισμικά συμφραζόμενα κανόνες που διαθέτει ο ΦΟ, με αποτέλεσμα ο πρώτος να αδυνατεί να χρησιμοποιήσει κατάλληλα τα γλωσσικά του εργαλεία.

Λαμβάνοντας υπόψη την ανεπαρκή έκθεση πραγματολογικού εισαγομένου, την ταυτότητα του κοινού – στόχου και την ανάγκη για κοινωνική και πολιτισμική ενσωμάτωσή του, επιλέχθηκε το περιεχόμενο των ενοτήτων που σχετίζεται με κοινωνικές πρακτικές που προϋποθέτουν συγκεκριμένες γλωσσικές λειτουργίες και εξαρτημένη γλωσσική χρήση. Συγκεκριμένα, οι πέντε ενότητες είναι οι εξής: 1. *Χαιρετισμοί – Συστάσεις και ευχές ανά περίπτωση*, 2. *Νόρμες κοινωνικής συμπεριφοράς στην κοινότητα - στόχο: δημόσιος χώρος, το παράδειγμα της Βιβλιοθήκης και οι ώρες κοινής ησυχίας*, 3. *Λέξεις – ταμπού και κοινωνικές ταυτότητες*, 4. *Γλώσσα και συναισθήματα* και 5. *Το δώρο*. Απαραίτητη διευκρίνιση σε αυτό το σημείο είναι ότι θα παρουσιαστούν ευρήματα από τη θεματική 5, ενώ οι θεματικές 3 και 4 βρίσκονται υπό ερευνητική επεξεργασία. Στις τριώρες συναντήσεις του εργαστηρίου αναπτύχθηκαν οι θεματικές 1, 2 και 5 ενώ για κάθε μία απαιτήθηκαν επιπλέον τρεις δίωρες συναντήσεις σε περιβάλλον τάξης, προκειμένου να ολοκληρωθεί η έρευνα.

Κάθε μία από τις θεματικές συνιστά μια θεσμική ή πολιτισμική παράδοση καθολικά αλλά παραμετροποιείται ανά κουλτούρα και κοινωνία, και απαιτεί συγκεκριμένους γλωσσικούς τρόπους εκφοράς. Φαινόμενα πραγματολογικής αποτυχίας (Thomas 1983) από τους μαθητές μου σε προσωπικές συνδιαλλαγές μαζί τους (π.χ. *όταν έχεις χρόνο σε προσκαλώ στο σπίτι μου στην Κυψέλη θα μαγειρέψω για*

³ Για τις μεταβλητές του χρόνου παραμονής στην κοινότητα-στόχο και την έκθεση σε πραγματολογικό εισαγόμενο και την επιρροή τους στην ανάπτυξη της πραγματολογικής ικανότητας έχουν πραγματευτεί ενδεικτικά οι Bella (2012β), Matsumura (2001, 2003).

εσένα) αποτέλεσαν ένα από τα κίνητρα να παρουσιαστεί στοχευμένα η πραγμάτωση συγκεκριμένων γλωσσικών πράξεων, σε μια κατανοητή διδακτική μορφή ώστε να μπορέσει να γίνει πραγματολογική πράξη (Alcón Soler και Codina Espurz 2002: 133).

Αντικείμενο ρητής διδασκαλίας αποτέλεσε η γλωσσική πράξη της προσφοράς – αποδοχής/άρνησης ενός δώρου και η παρουσίαση των γλωσσικών επιλογών που διαθέτει η ΝΕ/Γ2. Η διδακτική μεθοδολογία δεν έχει ρυθμιστικό χαρακτήρα, ώστε να αναγκάσει τους μαθητές να υιοθετήσουν τις νόρμες των ΦΟ, αφού σε κάθε περίπτωση ένας μαθητής μιας οποιασδήποτε Γ2 διατηρεί στο ακέραιο το δικαίωμα των γλωσσικών του επιλογών, γεγονός που υπαγορεύεται από την ανάγκη διατήρησης της ταυτότητάς του και της προσωπικότητάς του (Washburn 2001). Μέσω της στοχευμένης διδασκαλίας της προσφοράς – αποδοχής/άρνησης δώρου προσπαθήσαμε να παρουσιάσουμε την πληθώρα γλωσσικών επιλογών που υπάρχουν στην ελληνική, να αποκτήσουν οι μαθητές συνείδηση των πραγματολογικών κανόνων σε περιστάσεις κατά τις οποίες δωρίζουν - δέχονται/αρνούνται ένα δώρο, να αναγνωρίζουν τις γλωσσικές συμβάσεις που ισχύουν στην εν λόγω συνθήκη και, τέλος, να εμπλουτίσουν το γλωσσικό τους ρεπερτόριο σε βαθμό που θα τους επιτρέπει να συνδιαλλάσσονται εύστοχα σε αυτήν την επικοινωνιακή πρακτική.

Εύλογα θα αναρωτηθεί κανείς γιατί επιλέχθηκε το δώρο ως αντικείμενο πραγματολογικής έρευνας. Το δώρο συνιστά έναν θεσμό αρχαϊκό, όπως αναφέρει η Μ. Douglas στον πρόλογο του καταστατικού βιβλίου του Mauss (1990) για το δώρο, απαντά σε πολλές κοινωνίες καθορίζοντας τους ρόλους των εμπλεκόμενων, την ποιότητα και ποσότητα συνεισφοράς του λόγου τους και επενδύοντας διαφορετική αξία στον θεσμό αυτόν ανάλογα με τις πολιτισμικές παραδοχές στις οποίες εκδηλώνεται. Σε περιβάλλον τάξης προσέφερα σε μαθήτρια από χώρα της Αφρικής ένα συμβολικό δώρο (κάρτα με ευχές) και το αρνήθηκε πολύ έντονα (*όχι, δεν το θέλω*), εξηγώντας μου ότι δεν της επιτρέπει η θρησκεία της να δεχτεί «γραπτής μορφής» δώρο. Οι απαγορεύσεις τέτοιου είδους και οι συνακόλουθοι περιορισμοί σε συνδυασμό με την αντίθετη πρακτική της κοινότητας-στόχου, αποτέλεσαν ισχυρά κίνητρα για να εξερευνηθεί γλωσσικά αυτή η περιοχή, γεγονός που θα μπορούσε να μεγιστοποιήσει τον ρυθμό εξοικείωσης στην κοινωνιοπραγματολογική συμπεριφορά των ΦΟ και να περιορίσει τον κίνδυνο πραγματογλωσσικής αποτυχίας.

3 Στάδια διδασκαλίας: πραγματολογικά κατασκευασμένο υλικό, δραστηριότητες, παραγωγές μαθητών

3.1 Αφόρμηση

Κάθε ενότητα βασίζεται στα στάδια διδασκαλίας των γλωσσικών πράξεων με βάση την Kondo (2010) και την Usó-Juan (2010), όπως αναφέρονται στη Μπέλλα (2015: 216-218). Για τις ανάγκες του εργαστηρίου εφαρμόστηκαν τα στάδια που απαντούν και στις δύο ερευνήτριες και συμπυκνώνονται στους εξής άξονες: 1. Αφόρμηση και συζήτηση για την γλωσσική πράξη-στόχο, 2. Αυθεντικό οπτικοακουστικό υλικό που περιέχει την υπό εξέταση γλωσσική πράξη (ημι-κατευθυνόμενη παρατήρηση), 3. Ανάλυση εισαγομένου, εντοπισμός γλωσσικών εκφράσεων με τις οποίες πραγματώνεται η κάθε γλωσσική πράξη, 4. Παραγωγή γλωσσικών πράξεων από τους συμμετέχοντες και μεταπραγματολογική συζήτηση/σύνδεση με αντίστοιχες πρακτικές της Γ1 των μαθητών και του πολιτισμού τους.

Σε πρώτο στάδιο, έγινε συζήτηση με τους μαθητές για το πώς αντιλαμβάνονται την έννοια της προσφοράς – αποδοχής/άρνησης δώρου στην κουλτούρα τους, για να διαπιστωθεί αν και κατά πόσο πρότερες αντιλήψεις της Γ1 καθορίζουν τις γλωσσικές επιλογές στη Γ2. Ακολουθώντας το πρότυπο ερωτήσεων του Malamed (2010: 209) και αξιοποιώντας τη δομή του ερωτηματολογίου της Εργαλειοθήκης του Συμβουλίου της Ευρώπης (2017) για τους πρόσφυγες, προσαρμόστηκαν οι ερωτήσεις της παρούσας έρευνας, με έμφαση στο δίπολο «επιτρέπεται – απαγορεύεται», παράγοντας που επιτρέπει να ερμηνεύσουμε πραγματολογικές αστοχίες των μαθητών. Το παρόν στάδιο λειτούργησε επίσης ως αφορμή για την εισαγωγή στη γλωσσική πράξη που διδάχθηκε.

Στην κουλτούρα μου	Επιτρέπεται	Απαγορεύεται	Σχόλια
Προσφέρω δώρο σε οικογένεια-συγγενείς			
Προσφέρω δώρο σε φίλους			
Προσφέρω δώρο σε συνεργάτες/δασκάλους			
Δέχομαι δώρο από όλους			
Προσφέρω δώρο-ταμπού			
Δωρίζω το δώρο σε κάποιον άλλον			

Πίνακας 1| Ερωτηματολόγιο α' μέρος

Το ερωτηματολόγιο κάλυψε πολλές διαστάσεις για την πρακτική του δώρου, εφοδιάζοντάς μας με γνώσεις για τις πολιτισμικές πρακτικές που δεν διαφοροποιούνται σημαντικά από τις καθιερωμένες αντιλήψεις της κοινότητας-στόχου. Κριτήρια όπως η σχέση κοινωνικής ιεραρχίας και η συναισθηματική εγγύτητα αποτελούν παράγοντα αποδοχής/άρνησης δώρου. Εξασφαλίζοντας, επομένως, την τάση κοινών πολιτισμικών παραδοχών και πρακτικών, εστίασαμε στο β' μέρος του ερωτηματολογίου στο οποίο αποτυπώθηκε σχεδόν από την πλειοψηφία των υποκειμένων ότι δεν γνωρίζει πώς να πλαισιώνει γλωσσικά την εν λόγω γλωσσική πράξη και να διαφαίνεται σε ελάχιστες απαντήσεις μια γλωσσικά αμήχανη συμπεριφορά, ιδιαίτερα ως προς την άρνηση του δώρου.

Στην κοινότητα-στόχο	Γνωρίζω τι να λέω/τι να κάνω	Δεν γνωρίζω τι να λέω / τι να κάνω	Δεν ξέρω, δεν θέλω, δεν (μου) επιτρέπεται
Πότε προσφέρω δώρο (κοινωνικές περιστάσεις)			
Προσφέρω δώρο – Δωρίζω			
Δέχομαι δώρο			
Αρνούμαι δώρο			
Εκφράζω τη γνώμη μου για το δώρο			

Πίνακας 2 | Ερωτηματολόγιο β' μέρος

3.2 Γλωσσικό εισαγόμενο πραγματολογικής φύσης

Σε αυτό το στάδιο παρουσιάστηκαν σταχυολογημένες σκηνές από ελληνικές τηλεοπτικές σειρές⁴ που εμπεριείχαν την πρακτική του δωρίζειν με αφορμή διάφορες εθιμοτυπικές περιστάσεις (π.χ. επίσκεψη σε σπίτι φίλων/συγγενών), με κριτήριο τη μέγιστη σε βαθμό προσομοίωση σε αυθόρμητο, φυσικό λόγο, στις οποίες αποτυπώνεται η πραγματολογική χρήση της γλώσσας. Διανεμήθηκε φύλλο εργασίας⁵ που συνοδευόταν από τους διαλόγους των σκηνών αποτυπωμένους γραπτώς, ώστε να συσχετίζονται εύκολα ρόλους/σχέσεις ομιλητών και τη γλωσσική τους εκφορά.

Το γλωσσικό εισαγόμενο δόθηκε με ήδη εντοπισμένες τις δομές-στόχο (κατευθυνόμενη παρατήρηση), ενώ σε άλλες σκηνές οι μαθητές έπρεπε με τη βοήθεια ερωτήσεων να υποδείξουν οι ίδιοι τις νόρμες πραγμάτωσης των ΦΟ (ημι-κατευθυνόμενη παρατήρηση και εντοπισμός τρόπου πραγμάτωσης της γλωσσικής πράξης, Schmidt 1995).

Επίσκεψη σε σπίτι φίλου
<p>Ντάλια: Ελάτε, καθίστε! Πολύ χάρηκα που ήρθατε! Λοιπόν, πώς από εδώ;</p> <p>Σπύρος: Σου φέραμε ένα δώρο!</p> <p>Ντάλια: Τι; Χριστουγεννιάτικο;</p> <p>Σπύρος: Ε, όχι και Χριστουγεννιάτικο, από τώρα;</p> <p>Ντάλια: Μη το λες! Πάντως, παιδιά, δεν έπρεπε! Γιατί; Τι είναι;</p> <p>Φώτης: Εεεε, είναι μια μπλούζα!</p> <p>Ντάλια: Αχ, βρε παιδιά, έχω ένα εκατομμύριο και δεν τις φοράω κιόλας...</p> <p>Φώτης: Άνοιξέ την να τη δεις!</p>

Πίνακας 3 | Απομαγνητοφωνημένος διάλογος

Σε δεύτερο χρόνο, προκειμένου να ενισχυθεί το γνωστικό αποτέλεσμα, οι δομές-στόχος παρουσιάστηκαν σε διαφοροποιημένα περιβάλλοντα χρήσης για να διασαφηνιστεί ότι κάθε εκφώνημα επιτελεί διαφορετική λειτουργία. Νοηματοδοτήθηκε, με άλλα λόγια, διαφορετικά το υλικό, παρουσιάζοντας πώς απλές γραμματικές δομές καθίστανται πραγματογλωσσικά εργαλεία σε συνάρτηση με το συνομιλιακό περιβάλλον που εμφανίζονται, όπως παρουσιάζεται στον πίνακα 4.

Περιβάλλον χρήσης 1 Γλωσσική δομή Γλωσσική πράξη 1	Περιβάλλον χρήσης 2 Γλωσσική δομή Γλωσσική πράξη 2
<p>Στο ΔΝΕΓ διάλογος μαθητή από Μπαγκλαντές – καθηγήτριας</p> <p>M: Τι γιορτή θα κάνουμε την Τρίτη;</p> <p>K: Χριστουγεννιάτικη</p> <p>M: Υπάρχει dress code;</p> <p>K: Όχι, όχι. Τα κανονικά μας ρούχα φοράμε.</p> <p>M: Και, συγγνώμη, one last question, πρέπει να φέρω και δώρο;</p> <p>K: Όχι, όχι! Εμείς θα σας κεράσουμε!!!</p>	<p>Η Δήμητρα προσκαλεί τον κ. Βασίλη στο ρεβεγιόν Χριστουγέννων στο σπίτι της</p> <p>B: Δε μου λέτε, πρέπει να φέρω και δώρο;</p> <p>Δ: Ε, φυσικά, πρέπει να φέρετε και δώρο. Αυτό εννοείται. Δεν καταλαβαίνω! Τι ερώτηση είναι αυτή; Σας παρακαλώ πολύ, αν είναι να έρθετε, θα φέρετε δώρο.</p>
<p>Απόσπασμα από το βιβλίο του J. Nesbo «Ο χιονάνθρωπος», διαλογική σκηνή ανάκρισης:</p> <p>«Όμως, σημειώστε, παρακαλώ, ότι δεν</p>	<p>Τηλεφωνική συνομιλία Ελένης – Λίτσας στην οποία κανονίζουν τα οικογενειακά τραπέζια.</p> <p>E: «Εντάξει, εντάξει, εσείς τα Χριστούγεννα και</p>

⁴ Αποσπάσματα από τις σειρές: Απαράδεκτοι, Εγκλήματα, Στο παρά πέντε

⁵ Προκειμένου να μειωθεί το γνωστικό φορτίο, το φύλλο εργασίας συνοδευόταν από ερμηνεία άγνωστων λεξιλογικών τύπων και εκφράσεων, όπου κρίθηκε αναγκαίο.

αρνούμαι να σας απαντήσω. Απλώς, επιφυλάσσομαι να το κάνω αυτή τη στιγμή. Με άλλα λόγια, θέλω να το σκεφτώ πρώτα.»	επιφυλάσσομαι για την Πρωτοχρονιά... να μοιράσουμε το πιατομάνι. Μη μας τραπεζώνετε μόνο εσείς!»
---	---

Πίνακας 4 | Διαφοροποιημένα περιβάλλοντα χρήσης

3.3 Σενάρια επιτέλεσης της γλωσσικής πράξης και πραγματολογικό εξαγόμενο μαθητών

Το τελευταίο στάδιο διδασκαλίας αποτελείται από προσομοιωτικά σενάρια επιτέλεσης της γλωσσικής πράξης που εμπλέκουν τους μαθητές με τις γλωσσικές δομές-στόχο που διδάχθηκαν. Πρόκειται για το κατεξοχήν στάδιο στο οποίο επαληθεύεται αν η στοχευμένη διδασκαλία επιτέλεσε τον σκοπό της, διαπιστώνεται το όφελος που αποκομίζουν οι μΦΟ από τη ρητή διδασκαλία της γλωσσικής πράξης και ερμηνεύονται φαινόμενα πραγματολογικής αποτυχίας.

Σενάριο 1	Σου προσφέρουν ένα δώρο αλλά έχεις ακριβώς το ίδιο. Τι απαντάς; (εκμείευση παραπόνου – διαμαρτυρίας)
Σενάριο 2	Σου κάνουν δώρο αυτό που είχες τους προσφέρει εσύ ως δώρο. Τι απαντάς;
Σενάριο 3	Οι συμμαθητές της τάξης των ελληνικών, χωρίς να γνωρίζουν καλά την κουλτούρα σου, σου κάνουν ένα δώρο-ταμπού . Τι απαντάς; (άρνηση δώρου από οικείο / φιλικό πρόσωπο)
Σενάριο 4	Ο γείτονάς σου κάνει δώρο ένα αδέσποτο ζώακι, αλλά δεν μπορείς να το δεχτείς. Τι απαντάς; (άρνηση δώρου από γνωστό/ όχι οικείο πρόσωπο)
Σενάριο 5	Η δασκάλα των ελληνικών σου φέρνει ένα σουβενίρ (σελιδοδείκτη) από ένα πρόσφατο ταξίδι της. Τι απαντάς; (εκμείευση αποδοχής & μελλοντική δέσμευση για ανταπόδοση)
Σενάριο 6	Προσκαλείς για πρώτη φορά έναν καλό Έλληνα φίλο/μια καλή Ελληνίδα φίλη στο σπίτι σου για φαγητό. Εκείνος/-η έρχεται στο σπίτι και σου λέει: «Σου έφερα λίγα γλυκά, δεν ήξερα τι δώρο να φέρω. Ελπίζω να σου αρέσουν!» (αποδοχή δώρου από φιλικό πρόσωπο)

Πίνακας 5 | Σενάρια

Στους πίνακες 6 και 7 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των μαθητών σε δύο συγκεκριμένα σενάρια που παρουσίασαν το μεγαλύτερο πραγματολογικό ενδιαφέρον και ακολουθεί η ανάλυση επί του πραγματολογικού εξαγομένου.

Σενάριο 3	
Απαντήσεις μαθητών (M)	
M1	Αυτό δώρο δεν χρειάζομαι αλλά ευχαριστώ γιατί θυμηθήκατε
M2	Στην κουλτούρα μου αυτό είναι απαγορεύεται αλλά ευχαριστώ με σκέφτεσαι
M3	Ευχαριστώ αλλά αυτό το δώρο δεν είναι καλή επιλογή την κουλτούρα μου
M4	Ευχαριστώ και εξηγήστε του ότι είναι ταμπού για εμάς δεν μπορώ να πάρω συγνώμη
M5	Συγνώμη, εμείς δεν το χρησιμοποιούμε
M6	Συγνώμη παιδιά αλλά δεν μπορώ να το πάρω γιατί στη χώρα μου είναι πρόβλημα να πίνουμε τεκίλα
M7	Πλάκα μου κάνετε αυτό το δώρο είναι ταμπού για μένα. Δεν μπορώ να το δεχτώ
M8	Ευχαριστώ αλλά δεν μπορώ να πάρω αυτό δώρο γιατί την κουλτούρα μου είναι κακό το δώρο
M9	Ευχαριστώ παιδιά που σκέφτηκες για μένα αλλά έχουμε διαφορετικές κουλτούρες και αυτό το δώρο απαγορεύεται στο

	χώρα μου
M10	Να πω ευχαριστώ αλλά δεν μπορώ να πάρω γιατί για μένα είναι πολύ ακριβό.
M11	Σας ευχαριστώ πολύ αλλά συγγνώμη τόσο πολύ, δεν μπορώ τώρα
M12	Αχ, συγγνώμη, αλλά δεν παίρνω, δεν είναι καλό
M13	Είναι πολύ ωραίο δώρο ευχαριστώ, βασικά δεν πρέπει να το πάρω όμως είμαι στην Ελλάδα λοιπόν δεν είναι πρόβλημα.
M14	Ευχαριστώ αλλά δεν είναι καλή δώρο
M15	Τώρα δεν έχω πρόβλημα γιατί δεν ξέρετε το αυτό δώρο δεν μου αρέσει, τέλος πάντων, ευχαριστώ.

Πίνακας 6 | Απαντήσεις του σεναρίου 3

Η συντριπτική πλειοψηφία των υποκειμένων (11 στα 15) χρησιμοποιούν τη γλωσσική ευγένεια (ευχαριστώ) προσπαθώντας, ενδεχομένως, να διασφαλίσουν το κύρος τους ως ομιλητές ή να μη δείξουν φανερά την ενόχλησή τους, υποστηρίζοντας την απάντησή τους με μία βασική στρατηγική (αιτιολόγηση/εξήγηση). Σε αντίστοιχη συνθήκη, ένας ΦΟ δεν θα υιοθετούσε ανάλογη πραγματογλωσσική συμπεριφορά (πρβλ. σκηνές από ελληνικές σειρές) αλλά θα αξιοποιούσε το γλωσσικό φάσμα που διαθέτει η γλώσσα για να επιτελέσει ικανοποιητικά τη γλωσσική πράξη. Συνολικά, παρατηρείται μια γενικευμένη τάση πραγματογλωσσικά άστοχων επιλογών (M11 Σας ευχαριστώ πολύ αλλά ...), αφού λείπουν οι αυθόρμητες αντιδράσεις, η χρήση γλωσσικών δομών-στόχο που παρουσιάστηκαν στο στάδιο 2 ή η έκφραση διαμαρτυρίας, άρνησης σε μια κατάσταση που προσβάλλει τον έναν από τους δύο εμπλεκόμενους στην επικοινωνιακή περίπτωση. Ουσιαστικά, κάθε ομιλητής αποτυγχάνει να εκφράσει άρνηση-ενόχληση-διαμαρτυρία-αντίδραση στη Γ2 σε μια κατάσταση η οποία εξ ορισμού είναι αντίθετη με τις παραδοχές του. Από τις απαντήσεις των μαθητών διαφαίνεται περισσότερο ένας συγκαταβατικός χαρακτήρας (M15), παρά την αποδεκτή γραμματικά χρήση της Γ2, ο οποίος υπολείπεται ισότιμης γλωσσικής εκπροσώπησης του εαυτού του.

Σενάριο 6	
Απαντήσεις μαθητών (M)	
M1	Ευχαριστώ αλλά δεν είμαστε ξένοι
M2	Όχι φίλη μου, μόνο εσύ να έρθεις
M3	Ευχαριστώ, δεν χρειαζόμαστε τίποτα
M4	Ό,τι θέλετε
M5	Ευχαριστώ που φέρατε αλλά δεν θέλω τίποτα
M6	Δεν πρέπει να φέρεις δώρο. Εμείς θα σας κεράσουμε
M7	Για μένα είναι σημαντικό να έρθει εσύ και δεν χρειάζεται να μπειτε σε έξοδα
M8	Το δώρο σας έρχεται σε μένα
M9	Ευχαριστώ. Δεν πρέπει.
M10	Δεν είναι πρόβλημα για εμένα. Σας ευχαριστώ.
M11	Δεν πειράζει
M12	Ό,τι θέλετε μόνο να έρθετε αυτό είναι το δώρο για μένα, δεν πρέπει, δεν χρειάζεται.
M13	Δεν χρειάζεται, με φτάνει το παρέα σας
M14	Αν θέλετε μπορείτε να φέρετε και δώρο
M15	Πολύ καλό δώρο! Έτσι όταν πάω στη χώρα μου θα σου φέρω λουκούμι από την Τουρκία

Πίνακας 7 | Απαντήσεις του σεναρίου 6

Ανάλογα ευρήματα παρατηρούνται και στο σενάριο 6 κατά το οποίο οι μαθητές, έπειτα από συστηματική διδασκαλία των πραγματολογικών συμβάσεων της προσφοράς δώρου στο οποίο αναμένεται η αποδοχή του, δεν επιτελούν ικανοποιητικά την γλωσσική πράξη, μολονότι προσπαθούν να εντάξουν ορισμένες από τις διδαχθείσες νόρμες στο ρεπερτόριό τους. Αντιπροσωπευτικά παραδείγματα αποτελούν τα M3, M5, M9, M10, M11, M12 και M14, αφού δεν εκπληρώνουν τις αναμενόμενες συνθήκες γλωσσικής επιτέλεσης. Η χρήση του τροπικού «δεν πρέπει» σε ενεστώτα χρόνο και όχι στο παρελθοντικό «δεν έπρεπε» αυτομάτως συνιστά το εκφώνημα του ομιλητή αποτυχημένο και τον ίδιο να παρουσιάζεται αγενής (M5), απαγορευτικός (M6) ή και ακατάδεκτος (M3). Στο δε M11 η εκφώνηση «Δεν πειράζει», αντί για τα αναμενόμενα «δεν έπρεπε, δεν χρειαζόταν, δεν ήταν ανάγκη» προκαλεί διαταραχή στην επικοινωνία. Η άστοχη με την ασύμβατη προς το καταστασιακό περιεχόμενο χρήση του «δεν πειράζει» αυτόματα θα μπορούσε να μεταβιβάσει το πρόβλημα και στις σχέσεις των δύο συνομιλητών, αφήνοντας να εννοηθεί ότι δεν υπάρχει κοινό γνωστικό και πολιτισμικό έδαφος για οικοδεσπότη-καλεσμένο και οι πολιτισμικές προσδοκίες για τους δύο ρόλους είναι αντικρουόμενες (Yule 2006:102). Παράδειγμα θετικής πραγματολογικής μεταφοράς από Γ1 (Kasper 1992) θα μπορούσε να θεωρηθεί το M8, δείχνοντας με έμμεσο τρόπο την ευχαρίστηση του οικοδεσπότη, ενώ στο M15 εκτός από τη ρητή αποδοχή του δώρου και τη θετική αξιολόγησή του δίνεται συμπληρωματικά η υπόσχεση-δέσμευση για ανταπόδοση.

4. Συμπεράσματα

Η σύντομη ερευνητική μελέτη κλείνει με ενδιαφέροντα ευρήματα για τις πραγματολογικές δεξιότητες ενήλικων μαθητών της NE/Γ2 με προσφυγικό υπόβαθρο. Ως προς την υπογράμμιση της προέλευσης του κοινού-στόχου, σε σχέση με άλλο κοινό-στόχο, θέλαμε να εξετάσουμε κατά πόσο το πρότερο πολιτισμικό υπόβαθρο, μη δυτικών καταβολών, επηρεάζει τις πραγματολογικές δεξιότητες στη Γ2 και, σε ορισμένες περιπτώσεις, αποδείχθηκε ότι είναι σημαντική αλλά όχι καθοριστική μεταβλητή. Επαληθεύτηκε πολλαπλώς ότι η κατάκτηση της Γ2 οφείλει να συνδέεται με ποικίλα καταστασιακά περιεχόμενα, γιατί μόνο μέσω της ζωτικής σύνδεσης αποκτά νόημα για τον μΦΟ η χρήση της. Επιπλέον, πάγιο αίτημα που προκύπτει από τη συζήτηση είναι η παροχή πρόσβασης σε άφθονο πραγματολογικό εισαγόμενο, το οποίο θα αποτελεί αντικείμενο στοχευμένης διδασκαλίας και ερμηνείας. Η αλλαγή διδακτικής προοπτικής, από τη γλωσσική ακρίβεια στην πραγμάτωση, αποτελεί αναγκαία αλλά χρονοβόρα διαδικασία, μακροπρόθεσμα όμως αποφέρει επικοινωνιακό όφελος. Εκτιμούμε ότι το πραγματολογικά προσανατολισμένο γλωσσικό μάθημα μπορεί να υποστηρίξει τους μΦΟ στην κατάκτηση της Γ2, μένει μόνο να συνεχιστεί η έρευνα προς αυτή την κατεύθυνση, για να καταλήξουμε σε ασφαλέστερα συμπεράσματα.

Βιβλιογραφία

Alcón-Soler, Esther, και Victoria Codina-Espurz. 2002. "Practice Opportunities and Pragmatic Change in a Second Language Context: The Case of Requests." *ELIA* 3: 123-138.

- Bardovi-Harlig, Kathleen. 1999. "Exploring the Interlanguage of Interlanguage Pragmatics: A Research Agenda for Acquisitional Pragmatics." *Language Learning* 49: 677-713.
- Bardovi-Harlig, Kathleen. 2001. "Empirical Evidence of the Need for Instruction in Pragmatics." Στο Rose, Kenneth, και Gabriele Rose, (επιμ.), *Pragmatics in Language Teaching*, 13-22. New York: Cambridge University Press.
- Bardovi-Harlig, Kathleen. 2013. "Developing L2 Pragmatics." *Language Learning* 63: 68-86.
- Bardovi-Harlig, Kathleen, και Rebeca Mahan-Taylor. 2003. *Teaching Pragmatics*. Washington, DC: Office of English Language Programs, U.S. Department of State.
- Baynham, Mike. 2000. *Πρακτικές Γραμματισμού*. Αραποπούλου Μ. (μτφ). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bella, Spyridoula. 2012β. "Length of Residence and Intensity of Interaction: Modification in L2 Requests." *Pragmatics* 22: 1-39.
- Council of Europe. 2001. *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge, U.K: Press Syndicate of the University of Cambridge. <https://rm.coe.int/1680459f97>
- Ellis, Rod. 1997. *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Hymes, Dell. 1972. "On Communicative Competence." Στο John Bernard Pride, και Janet Holmes (επιμ.), *Sociolinguistics*, 269-293. Harmondsworth: Penguin.
- Ishihara, Noriko, και Andrew D. Cohen, (επιμ.). 2010. *Teaching and Learning Pragmatics: Where Language and Culture Meet*. London: Longman.
- Kasper, Gabriele. 1992. "Pragmatic Transfer" *Second Language Research* 8: 203-231.
- Malamed, Lewis H. 2010. "Disagreement. How to Disagree agreeably." Στο Martínez-Flor, Alicia, και Esther Usó-Juan (επιμ.), *Speech Act Performance: Theoretical, Empirical and Methodological Issues*, 199-216. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Matsumura, Shoichi. 2001. "Learning the Rules of Offering Advice: A Quantitative Approach to Second Language Socialization." *Language Learning* 51: 635-679.
- Matsumura, Shoichi. 2003. "Modelling the Relationships among Interlanguage Pragmatic Development, L2 Proficiency, and Exposure to L2." *Applied Linguistics* 24(4): 465-491.
- Μπέλλα, Σπυριδούλα. 2015. *Πραγματολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Schmidt, Richard. 1995. *Consciousness and Foreign Language Learning: A Tutorial on the Role of Attention and Awareness in Learning* (Tech. Rep. 9). Honolulu: University of Hawai'i. Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Συμβούλιο της Ευρώπης. 2017. *Γλωσσική Υποστήριξη για Ενήλικες Πρόσφυγες: Εργαλειοθήκη του Συμβουλίου της Ευρώπης, εργαλείο 25*. <https://rm.coe.int/-25-/168075b911>
- Thomas, Jenny. 1983. "Cross-Cultural Pragmatic Failure." *Applied Linguistics* 4: 91-112.
- Usó-Juan, Esther, και Alicia Martínez-Flor. 2008. "Teaching Learners to Appropriately Mitigate Requests." *Babel – Afial* 17: 253-270.
- Washburn, Gay N. 2001. "Using Situational Comedies for Pragmatic Language Teaching and Learning." *TESOL* 10: 21-26.
- Yule, George. 2006. *Πραγματολογία*. Αγγελική Αλβανούδη, και Χαρίκλεια Καπελλίδη (μτφ.), Θεοδοσία Παυλίδου (επιμ.). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη].