



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

**Η διδασκαλία των μεταφορών και των ιδιωτισμών  
της νέας ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας**

**Ιωάννης Γαλαντόμος**

**Διδακτορική Διατριβή**

**Βόλος 2008**



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ  
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 6870/1  
Ημερ. Εισ.: 04-02-2009  
Δωρεά: Συγγραφέα  
Ταξιθετικός Κωδικός: Δ  
410.7  
ΓΑΛ



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

**Η διδασκαλία των μεταφορών και των ιδιωτισμών  
της νέας ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας**

**Ιωάννης Γαλαντόμος**

***Διδακτορική Διατριβή***

**Βόλος 2008**

# ΕΠΤΑΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

## Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

### *Επιβλέπουσα Καθηγήτρια*

Γεωργία Ανδρέου  
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

### *Μέλη Συμβουλευτικής Επιτροπής*

Ναπολέον Μήτσης  
Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Γεώργιος Ανδρουλάκης  
Επίκουρος Καθηγητής Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ)

## Μέλη Εξεταστικής Επιτροπής

Άννα Αναστασιάδη-Συμεωνίδη  
Καθηγήτρια Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ)

Ανάργυρος Καραπέτσας  
Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Ιωάννης Σπαντιδάκης  
Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Ελένη Γκανά  
Λέκτορας Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Στον τομέα της διδασκαλίας μιας γλώσσας ως ξένης ιδιαίτερο ρόλο διαδραματίζει η επαρκής γνώση και ο ενδεδειγμένος χειρισμός σημαντικού αριθμού λέξεων. Το λεξιλόγιο για μεγάλο χρονικό διάστημα και στο πλαίσιο πολλών διδακτικών μεθοδολογιών θεωρείτο δευτερεύον στοιχείο της γλωσσικής διδασκαλίας, επειδή πρωτεύουσα σημασία αποδιδόταν στη γραμματική. Τα σύγχρονα πορίσματα, ωστόσο της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας συνηγορούν υπέρ του σημαντικού ρόλου του λεξιλογίου στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας ενός διδασκόμενου μια δεύτερη γλώσσα.

Ξεχωριστή θέση στη διδακτική προσέγγιση του λεξιλογίου κατέχουν οι μεταφορικές σημασίες μιας λέξης και οι ιδιωτισμοί. Και οι δύο αυτές κατηγορίες λεξιλογίου συνιστούν δείκτες επικοινωνιακής επάρκειας σε ένα δεύτερο κώδικα επικοινωνίας, εφόσον η χρήση τους προσδίδει φυσικότητα στο λόγο ενός αλλοδαπού μαθητή ταυτόσημη με αυτή ενός φυσικού ομιλητή. Η περιθωριοποίηση του λεξιλογίου αναπόφευκτα επηρέασε τη διδασκαλία και αυτών των λεξικών στοιχείων. Η γνώση μεταφορών και ιδιωτισμών αποκτά ιδιαίτερο περιεχόμενο και ενδιαφέρον για την ελληνική εξαιτίας της υψηλής συχνότητας που εμφανίζουν οι εν λόγω δομές στην καθημερινή γλωσσική πρακτική.

Πλησιάζοντας στο τέλος αυτής της προσπάθειας θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσοι συνέβαλαν στην προσπάθειά μου να εξετάσω ενδελεχώς μια από τις πιο δύσκολες περιοχές του ελληνικού λεξιλογίου. Καταρχάς, οφείλω ευχαριστίες για τις εύστοχες παρατηρήσεις τους στα μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής, τον κ. Ναπολέοντα Μήτση, καθηγητή του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και τον κ. Γεώργιο Ανδρουλάκη, επίκουρο καθηγητή του ΕΑΠ.

Επίσης, είμαι υπόχρεος για τις χρήσιμες υποδείξεις τους στα υπόλοιπα τέσσερα μέλη της επταμελούς εξεταστικής επιτροπής, την κ. Άννα Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, καθηγήτρια του ΑΠΘ, τον κ. Ανάργυρο Καραπέτσα, καθηγητή του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, τον κ. Ιωάννη Σπαντιδάκη, επίκουρο καθηγητή του Πανεπιστημίου Κρήτης και την κ. Ελένη Γκανά, λέκτορα του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Αναφορικά με τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων μου, αποφασιστική στάθηκε η συμβολή του κ. Ηλία Ζιντζαρά, επίκουρου καθηγητή του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και της κ. Αφροδίτης Παπαθανασίου, διδάσκουσας με βάση το Π.Δ.

407/80 στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, οι οποίοι με συνέδραμαν με προθυμία σε έναν τομέα με τον οποίο δεν ήμουν εξοικειωμένος.

Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κ. Άννα Γιάτσιου, συντονίστρια για το νομό Μαγνησίας του εκπαιδευτικού προγράμματος «Εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης σε εργαζόμενους Μετανάστες II» του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (εφεξής ΙΔΕΚΕ) για τη σχετική άδεια που μου δόθηκε ώστε να διεξαγάγω το πείραμά μου. Ακόμη, τους συμμετέχοντες στην έρευνά μου, αλλά και τις διδάσκουσές τους, την κ. Ειρήνη Μαγκλάρα, την κ. Αγγελική Γαλάνη και την κ. Ευρυδίκη Βέργη για την υπομονή τους και το χρόνο που μου διέθεσαν.

Ευχαριστίες οφείλω στους γονείς μου και ιδιαίτερα στη μητέρα μου, Αικατερίνη, οι άοκνες προσπάθειες της οποίας συνέβαλαν καθοριστικά στη διαμόρφωσή μου ως άτομο.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά και να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στην επιβλέπουσα της παρούσας διατριβής, την κ. Γεωργία Ανδρέου, αναπληρώτρια καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Η κ. Ανδρέου πίστεψε από την πρώτη στιγμή σε εμένα, με περιέβαλε με την εμπιστοσύνη της και στάθηκε πολύτιμος αρωγός και αναντικατάστατος σύμβουλος σε κάθε προσπάθειά μου να εξελιχθώ επιστημονικά. Αποτελεί πηγή συνεχούς έμπνευσης και πρότυπο επιστημονικής κατάρτισης, συνεργασίας, αλλά πάνω απ' όλα ανθρώπου. Με την ελπίδα ότι αποδείχτηκα αντάξιος των προσδοκιών της, την ευχαριστώ για όλα *de profundis*.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αντικείμενο της παρούσας διδακτορικής διατριβής, η οποία αποτελείται από έξι κεφάλαια κατανεμημένα σε δύο μέρη, αποτελεί η διδακτική προσέγγιση του λεξιλογίου της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας με ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία των μεταφορών και των ιδιωτισμών. Το θεωρητικό πλαίσιο που υιοθετείται βασίζεται στις θεωρητικές παραμέτρους και τις τεχνικές της γνωστικής γλωσσολογίας.

Η διδασκαλία ξένων γλωσσών αποτελούσε διαχρονικό αίτημα των διαφόρων εκπαιδευτικών συστημάτων με απόρροια να διατυπωθούν ποικίλες διδακτικές μεθοδολογίες. Ως επικρατέστερη προβάλλεται η Επικοινωνιακή προσέγγιση, η οποία αποτελεί μια απόπειρα συνδυασμού της γνώσης τόσο της δομής μιας ξένης γλώσσας όσο και των κατάλληλων περιβαλλόντων χρήσης αυτής της γνώσης.

Αναπόσπαστο τμήμα της εκμάθησης μιας γλώσσας ως ξένης συνιστά το λεξιλόγιο. Τόσο το ίδιο το λεξιλόγιο όσο και η κατάκτησή του συνιστούν σύνθετα φαινόμενα. Όσον αφορά στη δομή του νοητικού λεξικού ενός διδασκομένου, είναι κοινά αποδεκτό ότι οι διδασκόμενοι διαθέτουν δύο γλωσσικά συστήματα για την έκφραση των σκέψεών τους (μητρική και ξένη γλώσσα) με κυμαινόμενη αυτονομία και τα οποία συνδέονται στενά μεταξύ τους. Για μεγάλο χρονικό διάστημα, το λεξιλόγιο ετίθετο στο περιθώριο. Τα τελευταία χρόνια, ωστόσο διαπιστώνεται ένα αυξανόμενο ερευνητικό ενδιαφέρον για τις μεθόδους διδασκαλίας του λεξιλογίου.

Δύο πολύ σημαντικά συστατικά του λεξιλογίου, τα οποία συνεισφέρουν στην επικοινωνιακή αυτονομία των διδασκομένων, είναι οι μεταφορές και οι ιδιωτισμοί. Η μεταφορά εκλαμβάνεται ως ένα περιθωριακό μέσο γλωσσικής σήμανσης το οποίο χρησιμοποιείται κυρίως για εκφραστικούς ή αισθητικούς λόγους. Σε αντιδιαστολή προς αυτές τις ευρέως διαδεδομένες πεποιθήσεις, η γνωστική προσέγγιση υποστηρίζει ότι το ανθρώπινο αντιληπτικό σύστημα είναι μεταφορικής φύσης. Σε αυτό το πλαίσιο, επιχειρείται μια μεταστροφή στη μελέτη των παραδοσιακών διακρίσεων της μεταφοράς και της κυριολεξίας και της μεταφοράς-μετωνυμίας.

Το φαινόμενο της ιδιωτισμικότητας αντανακλά αφενός τους περιορισμούς που υφίστανται στη γλώσσα και αφετέρου την ύπαρξη και διαθεσιμότητα ημι-προκατασκευασμένων δομών, των οποίων ο μετασχηματισμός μεταβάλλει τη συνολική σημασία και λειτουργία. Το εγχείρημα περιγραφής των ιδιωτισμών έφερε στο προσκήνιο πέντε μοντέλα (σημασιολογικό, συντακτικό, λεξικαλιστικό,

λειτουργικό και λεξικογραφικό) με διαφορετική αφετηρία, συλλογιστική και ορολογία το καθένα. Ο ορισμός που υιοθετούμε στην παρούσα μελέτη είναι ότι οι ιδιωτισμοί συνιστούν πολυλεξικούς συνδυασμούς εκ των οποίων το ένα συστατικό είναι απαραίτητος ρήμα. Η μελέτη των ιδιωτισμών της ελληνικής οφείλει να αντλήσει στοιχεία και από τις πέντε προαναφερθείσες τυπολογίες, ώστε να είναι ερμηνευτικά επαρκής. Στο πλαίσιο της γνωστικής προσέγγισης, οι ιδιωτισμοί είναι προϊόντα του ανθρώπινου εννοιολογικού συστήματος και όχι αυθαίρετες κατασκευές.

Η εφαρμογή της γνωστικής μεθόδου στη διδασκαλία των μεταφορών και των ιδιωτισμών μιας γλώσσας ως ξένης έχει αποδειχτεί ότι συμβάλλει στην εκμάθηση και στη διατήρησή τους για υπολογίσιμο χρονικό διάστημα. Στην ελληνική βιβλιογραφία δεν υπάρχουν ανάλογα ερευνητικά δεδομένα. Με στόχο την εξακρίβωση της αποτελεσματικότητας της γνωστικής μεθοδολογίας διεξαγάγαμε εκτενές πείραμα. Το δείγμα μας αποτέλεσαν ογδόντα (80) ενήλικοι διδασκόμενοι τη νέα ελληνική ως ξένη γλώσσα μεσαίου επιπέδου ελληνομάθειας. Οι διδακτικές μέθοδοι που συγκρίθηκαν ήταν η οργάνωση του λεξιλογίου αφενός σε θεματικούς κύκλους και αφετέρου σε εννοιολογικές μεταφορές ή/και μετωνυμίες. Τα εργαλεία, η διαδικασία συλλογής του ερευνητικού υλικού και γενικότερα η συλλογιστική σύμφωνα με την οποία δομήθηκε η εν λόγω έρευνα αποτελεί προσαρμογή της μεθοδολογίας που συνιστάται στη γνωστική βιβλιογραφία. Για την επεξεργασία των δεδομένων μας χρησιμοποιήσαμε το στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$  ( $p < 0.05$ ).

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων μας έδειξε ότι υφίσταται στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p < 0.001$ ) υπέρ της γνωστικής τεχνικής. Όπως προβλέφτηκε, η μεταφορική ή/και μετωνυμική κινητροδότηση (μια έννοια-κλειδί στη γνωστική γλωσσολογία) διαδραμάτισε ρόλο στην απόδοση των διδασκομένων μας. Το εύρημα αυτό έφερε στην επιφάνεια μια σειρά ζητημάτων, όπως η αντιμετώπιση των μεταφορών και των ιδιωτισμών στη διαδικασία εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας (όπου εισάγεται η έννοια της μεταφορικής ικανότητας) και ο ρόλος της μητρικής γλώσσας. Παρά τα θετικά αποτελέσματα η έρευνά μας έχει συγκεκριμένους περιορισμούς, όπως ο ελεγχόμενος χαρακτήρας της υιοθετηθείσας διαδικασίας, ο οποίος δεν επέτρεψε στους διδασκόμενους να συμμετάσχουν με πιο ενεργό τρόπο, το δυνητικό μικρό ενδιαφέρον των μαθητών και η πρότερη εξοικείωση των διδασκόντων. Ως εκ τούτου, το γνωστικό μοντέλο θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως συμπληρωματική τεχνική διδασκαλίας παρά ως το μοναδικό μέσο διδασκαλίας μεταφορών και ιδιωτισμών. Οι ποικίλες πτυχές της γνωστικής μεθοδολογίας έχουν εφαρμογή και



στην εκπαίδευση, όπου προβάλλεται το εννοιολογικό πρόγραμμα σπουδών. Αυτού του είδους το εκπαιδευτικό υλικό, παράλληλα με την οργάνωση των μεταφορών και των ιδιωτισμών επί τη βάσει εννοιολογικών μεταφορών ή/και μετωνυμιών θα πρέπει να περιλαμβάνει και τις απαραίτητες γραμματικοσημασιολογικές πληροφορίες, ώστε οι διδασκόμενοι να εξοικειώνονται με τα ενδεδειγμένα περιβάλλοντα χρήσης των εκάστοτε μεταφορικών σημασιών των λέξεων και των ιδιωτισμών.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	<i>Σελ.</i>
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	iv
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	vi
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	ix
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	xi
<b>ΜΕΡΟΣ Α. Θεωρητική διερεύνηση</b>	<b>1</b>
1. Η διδασκαλία μιας ξένης/δεύτερης γλώσσας	1
1.0. Εισαγωγή	1
1.1. Μέθοδοι διδασκαλίας μιας ξένης/δεύτερης γλώσσας	1
1.2. Μοντέλα επικοινωνιακής ικανότητας	8
1.3. Η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας	19
1.4. Ανακεφαλαίωση	22
2. Το Λεξιλόγιο	24
2.0. Εισαγωγή	24
2.1. Η λέξη	24
2.1.1. Ορισμός της λέξης	24
2.1.2. Η λεξική ικανότητα	30
2.2. Το νοητικό λεξικό μιας ξένης/δεύτερης γλώσσας	40
2.2.1. Έννοιες και λεξική σημασία	40
2.2.2. Οργάνωση του νοητικού λεξικού μιας ξένης/δεύτερης γλώσσας	45
2.3. Παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθηση του λεξιλογίου	54
2.4. Το λεξιλόγιο στις μεθόδους διδασκαλίας μιας ξένης/δεύτερης γλώσσας	60
2.5. Κατηγορίες λέξεων και επίπεδα λεξιλογίου της νέας ελληνικής	63
2.6. Ανακεφαλαίωση	68
3. Η μεταφορά	70
3.0. Εισαγωγή	70
3.1. Η διαχρονική θεώρηση της μεταφοράς	70
3.1.1. Η ελληνορωμαϊκή αρχαιότητα	71
3.1.2. Μεσαιώνας-Αναγέννηση	75
3.1.3. Απόψεις του 18 <sup>ου</sup> και 19 <sup>ου</sup> αιώνα	77
3.1.4. Σύγχρονη περίοδος	79
3.1.5. Η γνωστική θεώρηση της μεταφοράς	90
3.2. Η διάκριση μεταφοράς-κυριολεξίας	103
3.3. Η διάκριση μεταφοράς-μετωνυμίας	108
3.4. Η αναπαράσταση της μεταφοράς στον εγκέφαλο	113
3.5. Ανακεφαλαίωση	119
4. Οι ιδιωτισμοί	120
4.0. Εισαγωγή	120
4.1. Θεωρητικό πλαίσιο	120
4.2. Ζητήματα ορολογίας και ταξινόμησης των ιδιωτισμών	121
4.3. Χαρακτηριστικά των ιδιωτισμών της νέας ελληνικής	140
4.4. Αναγνώριση και ερμηνεία των ιδιωτισμών	144
4.5. Η γνωστική θεώρηση των ιδιωτισμών	147
4.6. Η αναπαράσταση των ιδιωτισμών στον εγκέφαλο	150
4.7. Ανακεφαλαίωση	151

<b>ΜΕΡΟΣ Β. Η έρευνα</b>	153
5. Μεθοδολογία	153
5.0. Εισαγωγή	153
5.1. Ερευνητικά ερωτήματα	153
5.2. Δείγμα	155
5.3. Εργαλεία και διαδικασία συλλογής ερευνητικού υλικού	156
5.4. Στατιστική ανάλυση	162
5.5. Ανακεφαλαίωση	163
6. Αποτελέσματα-Συζήτηση	164
6.0. Εισαγωγή	164
6.1. Αποτελέσματα	164
6.2. Συζήτηση	166
6.3. Περιορισμοί της έρευνας και μελλοντικές κατευθύνσεις	187
6.4. Εφαρμογές στην εκπαίδευση: Παραγωγή γλωσσικού υλικού και αξιολόγηση	191
6.5. Ανακεφαλαίωση	197
7. Συμπεράσματα	199
ABSTRACT	204
ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ	206
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	207

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διδασκαλία ενός δεύτερου κώδικα επικοινωνίας συνιστά ένα από τα πιο ενδιαφέροντα και δυναμικά εγχειρήματα υπό την έννοια ότι παρέχει στον εκάστοτε διδάσκοντα μεγάλα περιθώρια ευελιξίας, δημιουργικότητας και αλληλεπίδρασης με το μαθητικό κοινό. Κατά τη διαδικασία ανάπτυξης της επικοινωνιακής ικανότητας των διδασκομένων καθοριστικό ρόλο αναμένεται να διαδραματίσει η γνώση και ο άνετος χειρισμός σημαντικού αριθμού λέξεων, για κάθε επίπεδο γλωσσομάθειας. Το λεξιλόγιο, σε αντίθεση με ό,τι πιστευόταν για τη συμβολή του στη γλωσσική διδασκαλία σε παλαιότερες χρονικές περιόδους, αντιμετωπίζεται πλέον ως πρωτεύον συστατικό της εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας. Ο αναντίρρητος ρόλος του λεξιλογίου συμπεκνώνεται εύστοχα στη γνωστή ρήση του Wilkins (1972: 111) σύμφωνα με την οποία «χωρίς γραμματική πολύ λίγα μπορούν να μεταδοθούν, χωρίς λεξιλόγιο [όμως] τίποτε δεν μπορεί να μεταδοθεί».

Στο πλαίσιο της διδακτικής προσέγγισης του λεξιλογίου ιδιαίτερα σημαντικές είναι οι μεταφορές και οι ιδιωτισμοί. Και οι δύο αυτές κατηγορίες λέξεων συνδέονται με υψηλά επίπεδα επικοινωνιακής ικανότητας στη γλώσσα-στόχο.

Η διδακτική πράξη έχει δείξει ότι η αντιμετώπιση των μεταφορικών σημασιών των λέξεων και των ιδιωτισμών είναι διττή. Είτε διδάσκονται μερικώς και αποσπασματικά είτε τίθενται στο περιθώριο. Οι πρακτικές αυτές πηγάζουν από μια σειρά λανθασμένων αντιλήψεων. Έτσι, είθισται οι μεταφορές και οι ιδιωτισμοί να θεωρούνται δύσκολες προς διδασκαλία δομές ή αυθαίρετες κατασκευές, οι οποίες δεν εμφανίζουν συστηματικότητα. Αποτέλεσμα αυτών των πεποιθήσεων είναι η εξοικείωση με τις μεταφορές και τους ιδιωτισμούς να λαμβάνει χώρα σε προχωρημένα επίπεδα γλωσσομάθειας και με τρόπο που δεν φέρνει στην επιφάνεια τις υφιστάμενες λανθάνουσες σχέσεις.

Χωρίς να παραγνωρίζουμε τη βασιμότητα των προαναφερθεισών απόψεων, εφόσον αποδεδειγμένα, όπως καταγράφεται και στην ενότητα 2.3., οι μεταφορές και οι ιδιωτισμοί εκλαμβάνονται ως δύσκολες δομές, πιστεύουμε ότι η διερεύνηση και η αποκάλυψη της συστηματικότητας που εμφανίζει ένα μεγάλο τμήμα αυτού του λεξιλογίου θα δώσει νέα ώθηση στη διδακτική προσέγγισή τους.

Το θεωρητικό πλαίσιο που προσφέρει τα απαραίτητα ερευνητικά εργαλεία για την επίτευξη αυτού του στόχου είναι η γνωστική γλωσσολογία και, εφόσον αντικείμενό μας είναι η διδασκαλία μιας γλώσσας ως ξένης (και εν προκειμένω της

ελληνικής), ο κλάδος της γνωστικής γλωσσολογίας, ο οποίος είθισται να αναφέρεται στη διεθνή βιβλιογραφία ως *εφαρμοσμένη γνωστική γλωσσολογία* (applied cognitive linguistics).

Βασικά χαρακτηριστικά της γνωστικής γλωσσολογίας είναι η ανάδειξη του πρωταρχικού ρόλου της μεταφοράς στη δόμηση του ανθρώπινου αντιληπτικού συστήματος και η καταγραφή της διάχυτης παρουσίας της στην καθημερινή γλωσσική πρακτική (Lakoff & Johnson, 1980/2003). Ο άνθρωπος με τη μεσολάβηση της μεταφοράς αντιλαμβάνεται την περιβάλλουσα πραγματικότητα και δομεί τις εμπειρίες του.

Πειραματικά δεδομένα (βλ. Μέρος Β) συνηγορούν υπέρ της θετικής συμβολής της γνωστικής μεθοδολογίας στην εκμάθηση μεταφορών και ιδιωτισμών σε περιβάλλοντα διδασκαλίας μιας γλώσσας ως ξένης. Το στοιχείο που διαφοροποιεί τη γνωστική προσέγγιση έναντι των υπόλοιπων είναι η έννοια της *κινητροδότησης* (motivation). Σύμφωνα με τον Lakoff (1987) μια γλωσσική δομή είναι κινητροδοτούμενη (motivated) όταν δεν είναι εντελώς προβλέψιμη, αλλά ούτε και εντελώς αυθαίρετη. Έτσι, είναι πιο εύκολο να αποτελέσει αντικείμενο εκμάθησης μια δομή που εμφανίζεται να εδράζεται και να σχετίζεται με την καθημερινή τριβή ενός ανθρώπου με πρόσωπα και πράγματα, παρά μια δομή που παρουσιάζεται εντελώς αυθαίρετη και στερούμενη συνδετικών σχέσεων.

Στην παρούσα διδακτορική διατριβή η ανάλυσή μας κινήθηκε σε τρεις βασικούς άξονες. Καταρχάς, μελετήσαμε αντιπροσωπευτικές πτυχές που αφορούν στην εκμάθηση ενός δευτέρου κώδικα επικοινωνίας και την κατάσταση που επικρατεί στον τομέα της διδασκαλίας της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Έπειτα, εξετάσαμε ενδελεχώς το λεξιλόγιο και την προβληματική που αναπτύχθηκε διαχρονικά για τις μεταφορές και τους ιδιωτισμούς σε συνδυασμό με την ανάδειξη των θεωρητικών παραμέτρων της γνωστικής γλωσσολογίας. Τέλος, επιδιώξαμε την πειραματική εξέταση της αποτελεσματικότητας της γνωστικής προσέγγισης στη διδασκαλία ελληνικών μεταφορών και ιδιωτισμών και τις εφαρμογές που η συγκεκριμένη τεχνική έχει στην εκπαιδευτική πράξη. Τα εξαχθέντα συμπεράσματα του πειράματός μας είναι σε συμφωνία με τα αντίστοιχα των ξένων ερευνών, εφόσον αποδείχθηκε η θετική συμβολή της γνωστικής μεθοδολογίας στην εκμάθηση συγκεκριμένων μεταφορικών σημασιών και ιδιωτισμών της ελληνικής. Η διεξαγωγή πειράματος θεωρήθηκε επιβεβλημένη ανάγκη, προκειμένου να διαπιστωθεί η αξιοπιστία της πρότασής μας για τη διδασκαλία των μεταφορών και των ιδιωτισμών

της ελληνικής. Η ταυτότητα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του δείγματός μας, τα στοιχεία που διαφοροποιούν την έρευνά μας από τις υπόλοιπες που διεξήχθησαν στο εξωτερικό, αλλά και η διαδικασία που ακολουθήθηκε παρέχουν τα εχέγγυα για την αντιπροσωπευτικότητα και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων μας.

Η εφαρμογή, ωστόσο της γνωστικής μεθοδολογίας στη διδασκαλία μεταφορών και ιδιωτισμών δεν θα πρέπει να θεωρηθεί πανάκεια, αλλά να αντιμετωπιστεί ως μια συμπληρωματική προσέγγιση παράλληλα με ό,τι ο εκάστοτε διδάσκων συνήθως εφαρμόζει. Εξάλλου, δεν θα πρέπει να λανθάνει της προσοχής μας ότι η κάθε διδακτική μεθοδολογία εμφανίζει και συγκεκριμένες αδυναμίες, οι οποίες ενδεικτικά στην περίπτωση μας είναι η εφαρμογή της σε ορισμένο επίπεδο γλωσσομάθειας, η πρότερη εξοικείωση των διδασκομένων, αλλά και των διδασκόντων και το δυνητικά περιορισμένο ενδιαφέρον για τη μεθοδολογία της. Το γεγονός, ωστόσο, ότι δύναται να συνεισφέρει στη διδασκαλία μεταφορών και ιδιωτισμών δεν μπορεί να αγνοηθεί. Ως εκ τούτου και με δεδομένη την κατάθεση για πρώτη φορά ερευνητικών πορισμάτων που καταδεικνύουν την αποτελεσματικότητα της γνωστικής προσέγγισης και για τα ελληνικά δεδομένα, πιστεύουμε ότι η ανάλυσή μας θα αποτελέσει πολύτιμο οδηγό και αφορμή για περαιτέρω προβληματισμό και διερεύνηση των σχετικών πτυχών.

Πριν αναφερθούμε σε επιμέρους θέματα πρακτικής υφής θεωρούμε σκόπιμο να προβούμε στην εννοιολογική αποσαφήνιση ορισμένων βασικών όρων που εμφανίζονται στην ανάλυσή μας. Οι όροι αυτοί είναι οι ακόλουθοι: *Νεοελληνική κοινή* (εφεξής KNE), *πρώτη και μητρική γλώσσα* (first language or mother tongue) και *δεύτερη ή ξένη γλώσσα* (second or foreign language).

Με τον όρο *Νεοελληνική κοινή* αναφερόμαστε στη γλωσσική μορφή που ομιλείται σήμερα στα μεγάλα αστικά κέντρα της Ελλάδας από ανθρώπους μεσαίου μορφωτικού επιπέδου (Mackridge, 1990· Πετρούνιας, 2002). Στην παρούσα διατριβή, για την αναφορά στη σύγχρονη μορφή της ελληνικής γλώσσας θα χρησιμοποιούνται αδιάκριτα οι όροι *νέα ελληνική*, *ελληνική* ή *KNE*.

Οι όροι *πρώτη και μητρική γλώσσα* άλλοτε χρησιμοποιούνται διαζευκτικά εκφράζοντας την τάση για ταυτόσημη αντιμετώπισή τους (π.χ. Crystal, 2005) και άλλοτε επιχειρείται διαχωρισμός τους με αντικατάσταση της μητρικής από τον όρο *πρώτη γλώσσα*. Το αιτιολογικό είναι ότι η γλώσσα της μητέρας ενός παιδιού μπορεί να διαφέρει από το γλωσσικό κώδικα που κατέχει το ίδιο το παιδί ή ότι ένα παιδί

κατά την παιδική του ηλικία ενδέχεται να κατακτά ταυτόχρονα δύο γλώσσες (Τριάρχη-Heppmann, 2000).

Το γεγονός ότι στις περισσότερες περιπτώσεις η πρώτη γλώσσα ενός παιδιού είναι και η μητρική του καθώς και η εκτεταμένη χρήση των δύο αυτών όρων ως ισοδύναμων μάς ωθεί να υιοθετήσουμε ανάλογη πρακτική και στην παρούσα ανάλυση, όπου οι δύο όροι θα χρησιμοποιούνται αδιάκριτα ως συνώνυμοι δηλώνοντας τη γλωσσική μορφή με την οποία έρχεται το παιδί σε επαφή στο οικογενειακό του περιβάλλον και εσωτερικεύει κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του.

Αναφορικά με τη δεύτερη διάκριση, ο Μήτσης (1998) αναφέρει ότι ξένη γλώσσα είναι οποιαδήποτε γλώσσα διδάσκεται στο σχολείο εντός του αναλυτικού προγράμματος, αλλά στερείται ευκαιριών και δυνατοτήτων για επικοινωνιακή χρήση εκτός του σχολικού περιβάλλοντος. Η δεύτερη γλώσσα αναφέρεται στο γλωσσικό κώδικα που χρησιμοποιείται για εκπαιδευτικές, διοικητικές, επαγγελματικές και άλλες εξειδικευμένες λειτουργίες (Crystal, 2005· Ellis, 1994· Μήτσης, 1998· Saville-Troike, 2006).

Με δεδομένο ότι η διαφοροποίηση ανάμεσα σε δεύτερη και ξένη γλώσσα αναφέρεται στις συνθήκες και στο περιβάλλον όπου πραγματοποιείται η γλωσσική διδασκαλία και λιγότερο στις νοητικές/εσωτερικές διεργασίες που κατευθύνουν την όλη διαδικασία, καθίσταται σαφές ότι ο διαχωρισμός αυτός έχει αξία μονάχα για τους διδάσκοντες (Μήτσης, 1998). Για μεθοδολογικούς λόγους, εφόσον και οι δύο έννοιες αφορούν στη διαδικασία εκμάθησης μιας άλλης γλώσσας μετά τη μητρική, στην παρούσα διατριβή οι δύο αυτοί όροι θα χρησιμοποιούνται εναλλακτικά ως ταυτόσημοι με εξαίρεση τις επικεφαλίδες των κεφαλαίων όπου χάριν ομοιομορφίας θα παρατίθενται και οι δύο.

Όσον αφορά σε κάποια ειδικότερα θέματα έχουμε να αναφέρουμε τα ακόλουθα. Πρώτον, οι εννοιολογικές μεταφορές και μετωνυμίες καταγράφονται με μικρά κεφαλαία γράμματα, ενώ οι γλωσσικές τους πραγματώσεις, δηλ. οι μεταφορικές και μετωνυμικές γλωσσικές εκφράσεις με πλάγιους χαρακτήρες ακολουθώντας τις συμβάσεις της γνωστικής γλωσσολογίας.

Δεύτερον, για την απόδοση των αγγλικών γλωσσολογικών όρων, βασιστήκαμε στην ελληνική μετάφραση του Λεξικού του Crystal (2003), στο γλωσσάρι του Βελούδη (2005), στο γλωσσάρι τεχνικών όρων του Cummins (1999), αλλά και στην προσωπική μας εμπειρία.

Τρίτον, για λόγους οικονομίας, στην παρούσα διατριβή υιοθετείται η γενικευτική χρήση του αρσενικού γένους.

Τέταρτον, ο τρόπος καταγραφής των βιβλιογραφικών παραπομπών είναι σύμφωνος με τα πρότυπα σύνταξης της *American Psychological Association* (APA) (Perrin, 2004).

Πέμπτον, οι όποιες σημασίες λέξεων εμφανίζονται στην ανάλυσή μας έχουν αντληθεί (αυτούσιες ή μερικώς τροποποιημένες) από το Λεξικό Μπαμπινιώτη (2002).

Τέλος, σχετικά με το πρόσωπο αναφοράς στον γράφοντα, υιοθετείται το 1 εν. πρόσωπο μονάχα στον πρόλογο και στο τμήμα όπου απευθύνονται οι ευχαριστίες, ενώ στο υπόλοιπο κείμενο, κατά την πάγια τακτική, χρησιμοποιείται το 1 πλ. πρόσωπο.



## ΜΕΡΟΣ Α. Θεωρητική διερεύνηση

### 1. Η διδασκαλία μιας ξένης/δεύτερης γλώσσας

#### 1.0. Εισαγωγή

Στόχος του πρώτου κεφαλαίου αποτελεί η εξοικείωση με ενδεικτικές πτυχές που εμπλέκονται στη διδασκαλία μιας δεύτερης γλώσσας. Στην ενότητα 1.1. θα εξετάσουμε τις μεθόδους διδασκαλίας που έχουν προταθεί διαχρονικά. Στην ενότητα 1.2. θα αναφερθούμε στα πιο αντιπροσωπευτικά μοντέλα επικοινωνιακής ικανότητας, η ανάπτυξη της οποίας προβάλλεται ως ο βασικός στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας στο πλαίσιο της Επικοινωνιακής προσέγγισης, ενώ στην ενότητα 1.3. θα διερευνήσουμε την κατάσταση που επικρατεί στον τομέα της διδασκαλίας της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας.

#### 1.1. Μέθοδοι διδασκαλίας μιας ξένης/δεύτερης γλώσσας

Η συστηματική διδασκαλία ξένων γλωσσών αποτελούσε διαχρονικό αίτημα των διαφόρων εκπαιδευτικών συστημάτων με απόρροια να έχουν διατυπωθεί ποικίλες διδακτικές προσεγγίσεις<sup>1</sup> με διαφορετικό στόχο και αφετηρία η καθεμία. Όπως παρατηρούν οι Αντωνοπούλου & Μανάβη (2001), οι δύο πτυχές που διαφοροποιούν τις προταθείσες μεθόδους συνίστανται στην έμφαση που αποδίδεται είτε στην επικοινωνιακή χρήση της δεύτερης γλώσσας είτε στην απλή εκμάθηση της δομής της χωρίς περαιτέρω εξάσκηση σε πραγματικές/φυσιολογικές περιστάσεις επικοινωνίας. Οι δύο αυτοί παράγοντες αποτελούν το γενικό περίγραμμα πάνω στο οποίο έχει αναπτυχθεί ο πυρήνας των διαφόρων διδακτικών μεθόδων. Επειδή η λεπτομερής παρουσίαση των προταθέντων μοντέλων διδασκαλίας δεν εμπίπτει στις ερευνητικές επιδιώξεις της παρούσας ανάλυσης, θα περιοριστούμε στην παράθεση των πιο αντιπροσωπευτικών χαρακτηριστικών της κάθε μεθόδου.

Ειδικότερα, η Γραμματικομεταφραστική μέθοδος<sup>2</sup> (Grammar-Translation Method) αποτελεί την πρώτη απόπειρα διδακτικής παρέμβασης στον τομέα της εκμάθησης ξένων γλωσσών με απαρχές που ανάγονται στη μεσαιωνική παράδοση

<sup>1</sup> Μολονότι οι όροι *προσέγγιση* (approach) και *μέθοδος* (method) χρησιμοποιούνται αδιάκριτα χωρίς καμία διαφοροποίηση στο περιεχόμενό τους, εντούτοις δεν είναι ταυτόσημοι. Η προσέγγιση εστιάζει στη φύση της γλώσσας και τη διδασκαλία της, εκφράζει μια φιλοσοφία, μια στάση απέναντι σε ένα ζήτημα. Η μέθοδος, η οποία βασίζεται στην προσέγγιση, είναι ο γενικός τρόπος παρουσίασης και διδασκαλίας του γλωσσικού υλικού στους μαθητές, ενώ η επιλογή της εξαρτάται από την ηλικία των διδασκόμενων, το πολιτιστικό τους υπόβαθρο, τους γλωσσικούς στόχους και την εμπειρία του εκάστοτε διδάσκοντα. Τέλος, οι τεχνικές (techniques), οι οποίες οφείλουν να είναι σε συμφωνία με μια μέθοδο και κατ' επέκταση με μια προσέγγιση, αφορούν στις δραστηριότητες και στα μέσα που επιλέγει ο διδάσκων για να επιτύχει τους διδακτικούς στόχους. Οι τεχνικές εξαρτώνται από το δάσκαλο, το υπόβαθρό του και τη σύνθεση του μαθητικού κοινού (Anthony, 1963). Στην παρούσα ανάλυση, εναρμονιζόμενοι με την καθιερωμένη πρακτική, χρησιμοποιούμε τους όρους *προσέγγιση* και *μέθοδος* ενιαία και ταυτόσημα.

<sup>2</sup> Αρχικά η συγκεκριμένη μέθοδος ήταν γνωστή ως Κλασική μέθοδος (Classical method) επειδή χρησιμοποιείτο στη διδασκαλία των κλασικών γλωσσών, ενώ μετονομάστηκε όταν εισήχθη στη διδασκαλία του δεύτερου κώδικα επικοινωνίας (Μήτσης, 1998). Στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής έγινε γνωστή ως Πρωσική μέθοδος (Prussian method) (Richards & Rodgers, 1986), ενώ στην Ελλάδα είναι γνωστή ως Παραδοσιακή μέθοδος (Μήτσης, 1998).

διδασκαλίας της λατινικής και της αρχαίας ελληνικής (Μήτσης, 1998· Τοκατλίδου, 1986). Η εφαρμογή της εκτείνεται χρονικά από το 1840 έως και το 1940, ενώ με διάφορες προσαρμογές εξακολουθεί να γίνεται αποδεκτή ως μέθοδος διδασκαλίας μέχρι και σήμερα (Richards & Rodgers, 1986).

Η μέθοδος αυτή είναι εμπειρική και δεν στηρίζεται στις αρχές ορισμένου θεωρητικού πλαισίου, το οποίο να αντανακλά συγκεκριμένες γλωσσικές ή ψυχολογολογικές θεωρίες (Efstathiadis, 1993). Ως εκ τούτου, διακρίνεται για την έλλειψη συνοχής, συνέπειας, ομοιογένειας και τη μονοδιάστατη περιγραφή της γλώσσας, εφόσον περιορίζεται στη μελέτη των παραδειγματικών σχέσεων των γλωσσικών στοιχείων (Μήτσης, 1999α).

Οι εγγενείς αδυναμίες της Γραμματικομεταφραστικής μεθόδου οδήγησαν στην έντονη αμφισβήτησή της και την αναζήτηση εναλλακτικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων. Από τα μέσα του 19<sup>ου</sup> αιώνα οι νέες συνθήκες στην κινητικότητα των ευρωπαίων πολιτών αποτέλεσαν το γόνιμο έδαφος για την ανάπτυξη θεωρητικών μοντέλων διδασκαλίας που στόχευαν στην προφορική επάρκεια.

Αυτήν την περίοδο μια νέα γενιά ειδικών με πιο αντιπροσωπευτικούς τον H. Sweet στη Μεγάλη Βρετανία, τον W. Viëtor<sup>3</sup> στη Γερμανία και τον P. Passy στη Γαλλία πήρε τη σκυτάλη επιθυμώντας να προσδώσει πιο επιστημονική χροιά στις μέχρι τότε διατυπωθείσες θεωρίες. Το ρεύμα στο οποίο ανήκαν οι συγκεκριμένοι γλωσσολόγοι και πολλοί άλλοι έγινε ευρύτερα γνωστό ως Μεταρρυθμιστικό Κίνημα (Reform Movement) και αποτελεί μια πρώιμη προσπάθεια να συνδυαστούν θεωρία και εκπαιδευτική πράξη (Richards & Rodgers, 1986).

Οι αρχές στις οποίες συνέκλιναν τα μέλη του Μεταρρυθμιστικού Κινήματος μπορούν να κωδικοποιηθούν ως εξής: πρώτον, ο πρωταρχικός ρόλος της προφορικής γλώσσας και δεύτερον, η δημιουργική αξιοποίηση των πορισμάτων της Φωνητικής ώστε να είναι εφαρμόσιμα στην εκπαιδευτική πράξη και την κατάρτιση των διδασκόντων. Τρίτον, οι μαθητές πρέπει να ασκούνται στην ακουστική κατανόηση της ξένης γλώσσας και έπειτα να έρχονται σε επαφή με τη γραπτή μορφή της, ενώ (τέταρτον) οι λέξεις θα πρέπει να ενσωματώνονται σε συμφραζόμενα και έτσι να διδάσκονται. Πέμπτον, η διδασκαλία της γραμματικής οφείλει να είναι επαγωγική και έκτον, η μετάφραση θα πρέπει να αποφεύγεται, ενώ η μητρική γλώσσα συνιστάται να

<sup>3</sup> Η Γραμματικομεταφραστική μέθοδος, μολονότι οι θεωρητικές ελλείψεις της ήταν επαρκείς παράγοντες για την έντονη αμφισβήτησή της, δέχτηκε το σοβαρότερο πλήγμα από το μανιφέστο του Viëtor, ο οποίος το 1882 σε κείμενό του που κυκλοφόρησε με τίτλο «Η διδασκαλία των γλωσσών πρέπει να κάνει μεταβολή» επικρίνει δριμύτητα τη μετάφραση ως πρακτική εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας και την έμφαση στη διδασκαλία της γραμματικής δομής της γλώσσας-στόχου (Τοκατλίδου, 1986).

χρησιμοποιείται για την ερμηνεία των λεξιλογικών μονάδων ή για τον έλεγχο της κατανόησης (Μήτσης, 1998· Richards & Rodgers, 1986).

Η πεποίθηση ότι η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας είναι παρόμοια με την κατάκτηση της μητρικής γλώσσας έδωσε γένεση στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα στην Άμεση μέθοδο (Direct Method). Η νέα αυτή προσέγγιση πρωτοεφαρμόστηκε στη Γαλλία και τη Γερμανία και έπειτα μεταφέρθηκε στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής με πρωτεργάτες τους L. Sauver (1826-1907) και M. Berlitz (1852-1921).

Η Άμεση μέθοδος, όπως και η αντίστοιχη Γραμματικομεταφραστική, στερείται ενός ολοκληρωμένου θεωρητικού πλαισίου, αν και στο επίπεδο των δραστηριοτήτων και των τεχνικών διαθέτει συνοχή και συγκρότηση (Μήτσης, 1998). Βασικός στόχος ενός μαθήματος βασισμένου στην Άμεση μέθοδο είναι η παραγωγή επικοινωνιακού λόγου (fluency) με ιδιαίτερη έμφαση στην προφορική μορφή της γλώσσας-στόχου (Efstathiadis, 1993).

Μολονότι η Άμεση μέθοδος αποτέλεσε μια διαφορετική και ανανεωτική προσέγγιση στον τομέα της διδακτικής παρέμβασης, από την άποψη ότι παρείχε δυνατότητες ευελιξίας και δημιουργικότητας στους διδάσκοντες (Μήτσης, 1998· Τοκατλίδου, 1986), εντούτοις προκάλεσε τη διατύπωση επικρίσεων σχετικά με τη θεωρητική της υπόσταση και τη στάση της για το ρόλο και τη διαδικασία της μάθησης (Μήτσης, 1998· Richards & Rodgers, 1986).

Οι ελλείψεις της Άμεσης μεθόδου οδήγησαν στη σταδιακή εγκατάλειψή της, με αποτέλεσμα το 1920 να κρίνεται επιτακτική η ανάγκη για την υιοθέτηση νέων μεθόδων διδασκαλίας. Υπό αυτές τις συνθήκες και μέσα στο γενικότερο πλαίσιο των αναζητήσεων και των πειραματισμών προέκυψαν δύο νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, η Ακουστικοπροφορική μέθοδος (Audiolingual method) στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής και η Προφορική προσέγγιση και η εκμάθηση της γλώσσας μέσα από καταστάσεις (εφεξής Καταστασιακή Γλωσσική Διδασκαλία, υιοθετώντας την ορολογία του Μήτση, 1998) (The Oral Approach and the Situational Language Teaching) στη Μεγάλη Βρετανία.

Οι απαρχές της Καταστασιακής Γλωσσικής Διδασκαλίας εντοπίζονται χρονικά στις δεκαετίες του 1920 και 1930 και στο έργο των Άγγλων γλωσσολόγων H. Palmer και A.S. Hornby, οι οποίοι επιχείρησαν να αναπτύξουν μια διδακτική πρόταση βασισμένη σε οργανωμένο θεωρητικό υπόβαθρο και ολοκληρωμένες τεχνικές και μέσα διδασκαλίας. Η ακμή της συγκεκριμένης μεθόδου τοποθετείται το 1950, ενώ είναι εμφανής η απόπειρα των Palmer, Hornby και άλλων εξειδικευμένων γλωσσολόγων να εισαγάγουν επιστημονικά κριτήρια στην επιλογή του υλικού, τη

διάρθρωση της γλωσσικής διδασκαλίας και την παρουσίαση των γλωσσικών στοιχείων (Richards & Rodgers, 1986).

Τα βασικά χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν την Καταστασιακή Γλωσσική Διδασκαλία και ανοίγουν νέους ορίζοντες στην αντιμετώπιση και τη θεώρηση συγκεκριμένων πτυχών του γλωσσικού συστήματος είναι δύο: πρώτον, το αυξημένο ενδιαφέρον για τον τομέα του λεξιλογίου και δεύτερον η επαναπροσέγγιση της διδασκαλίας της γραμματικής, υπό την έννοια ότι καταβλήθηκαν προσπάθειες να εντοπιστούν και να αντιμετωπιστούν οι περιοχές προβληματικής γραμματικής χρήσης. Το ανανεωμένο ενδιαφέρον για το λεξιλόγιο εκφράστηκε μέσω της καταγραφής ενός πυρηνικού λεξιλογίου (core vocabulary) συχνόχρηστων λέξεων (Μήτσης, 1998· Richards & Rodgers, 1986).

Όπως προαναφέρθηκε, ενώ στη Μεγάλη Βρετανία υιοθετήθηκε η Καταστασιακή Γλωσσική Διδασκαλία, την ίδια περίοδο στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής προκρινόταν η Ακουστικοπροφορική μέθοδος. Το θεωρητικό πλαίσιο της Ακουστικοπροφορικής μεθόδου αποτελεί το κίνημα της δομικής γλωσσολογίας (structural linguistics), το οποίο εμφανίστηκε ως αντίδραση στην παραδοσιακή γραμματική (traditional grammar)<sup>4</sup>, ενώ οι αρχές της για την εκμάθηση της γλώσσας παραπέμπουν στο Συμπεριφορισμό (Behaviorism)<sup>5</sup>. Οι διδακτικοί στόχοι ενός ακουστικοπροφορικού μαθήματος διακρίνονται σε βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν η εξάσκηση της ακουστικής ικανότητας, η ακριβής προφορά, η αναγνώριση των συμβόλων ομιλίας και η ικανότητα αναπαραγωγής τους στο γραπτό λόγο (Brooks, 1964). Οι απώτεροι στόχοι συνίστανται στην απόκτηση, εκ μέρους του διδασκόμενου, γλωσσικής ευχέρειας αντίστοιχης με αυτή ενός φυσικού ομιλητή (Μήτσης, 1998).

Η κριτική και η αμφισβήτηση της ερμηνευτικής επάρκειας του αμερικανικού Δομισμού και του Συμπεριφορισμού από τον Αμερικανό γλωσσολόγο N. Chomsky (1928-) σε συνδυασμό με τις απόψεις Βρετανών γλωσσολόγων, όπως των C. Candlin και H. Widdowson για την ανάγκη επικέντρωσης στις επικοινωνιακές και

<sup>4</sup> Η παραδοσιακή γραμματική δεν διαθέτει αυστηρά καθορισμένη μέθοδο ανάλυσης, στόχο έχει την εκμάθηση της γλώσσας για πρακτικούς λόγους, ενώ συνειδητά περιορίζει το αντικείμενο μελέτης της στους φθόγγους και τους γραμματικούς τύπους θέτοντας στο περιθώριο τη σημασιολογία, το λεξιλόγιο και τη σύνταξη. Ως εκ τούτου, εστιάζει στις παραδειγματικές σχέσεις αποκλείοντας τα συνταγματικά άξονα των γλωσσικών σχέσεων (Μήτσης, 1999α· Μπαμπινιώτης, 1998β). Στον αντίποδα εντάσσεται η δομική θεώρηση της γλώσσας όπου το κέντρο του ενδιαφέροντος μετατοπίζεται στη συγχρονική διάσταση της γλώσσας, την προτεραιότητα του προφορικού λόγου και τη διάκριση ορισμένων επιπέδων της γραμματικής δομής της γλώσσας. Ωστόσο, η ανάλυση της γλώσσας περιορίζεται στην επιφανειακή δομή αγνοώντας ταυτόχρονα τη βαθύτατη δομή της γλώσσας (Μπαμπινιώτης, 1998β).

<sup>5</sup> Ο Συμπεριφορισμός, ο οποίος ήταν ιδιαίτερα δημοφιλής τις δεκαετίες του 1950 και 1960, ερμηνεύει την κατάκτηση της γλώσσας με βάση το σχήμα *ερέθισμα-απάντηση-ενίσχυση* (E-A-E) (Saville-Troike, 2006). Σύμφωνα με τους συμπεριφοριστές, το παιδί κατατά τη μητρική του γλώσσα αντιδρώντας στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος μέσω της μίμησης, της εκανάληψης και της ενίσχυσης. Η τελευταία συνίσταται στην αμοιβή που λαμβάνει το παιδί κατά τη διαδικασία επανάληψης των ποικίλων γλωσσικών πληροφοριών και λειτουργεί ως ενθάρρυνση και δείκτης ορθότητας της τελευταίας (Ανδρέου, 2002).

λειτουργικές παραμέτρους της γλώσσας έδωσαν την ώθηση για την εμφάνιση της Επικοινωνιακής προσέγγισης (Communicative Approach). Το συγκεκριμένο θεωρητικό μοντέλο, το οποίο είναι και το επικρατέστερο στον τομέα της διδασκαλίας ξένων γλωσσών (Αντωνοπούλου & Μανάβη, 2001), στοχεύει αφενός στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας (communicative competence) των διδασκομένων (βλ. 1.2.) και αφετέρου στη διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών διδασκαλίας, ώστε να τονιστεί η αλληλεπίδραση και η άρρηκτη σχέση γλώσσας και επικοινωνίας (Richards & Rodgers, 1986).

Το περιεχόμενο και η διάρθρωση του μαθήματος δεν είναι στατικό και μονομερές, αλλά καθορίζεται από μια σειρά διαφορετικών παραγόντων, όπως είναι η κατάσταση επικοινωνίας, τα θέματα επικοινωνίας, οι γλωσσικές λειτουργίες, η εκμάθηση ειδικών ή γενικών εννοιών ανάλογα με την κατάσταση επικοινωνίας και τέλος ο εντοπισμός και η ανάλυση των γλωσσικών αναγκών<sup>6</sup> των διδασκομένων (Αντωνοπούλου & Μανάβη, 2001). Άμεση συνέπεια της ανάλυσης αναγκών είναι η μεταβολή του μαθήματος σε μια ζωντανή, δημιουργική και ευέλικτη διαδικασία με αφορμές για αυθόρμητη συμμετοχή σε μια ευρεία ποικιλία επικοινωνιακών δραστηριοτήτων (Μήτσης, 1998).

Παράλληλα με την Επικοινωνιακή προσέγγιση, την ίδια περίπου χρονική περίοδο εμφανίζονται και μια σειρά άλλων μεθόδων διδασκαλίας όπως είναι η Ολική Φυσική Αντίδραση (Total Physical Response), η Σιωπηλή μέθοδος (Silent Way), η μέθοδος της Ομαδικής Εκμάθησης της Γλώσσας (Community Language Learning), η Φυσική μέθοδος (Natural Approach) και η Μέθοδος Εκμάθησης με Υποβολή (Suggestopedia).

Πιο αναλυτικά, η Ολική Φυσική Αντίδραση εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1970. Εισηγητής της συγκεκριμένης θεωρίας είναι ο J. Asher καθηγητής Ψυχολογίας στο Πολιτειακό Πανεπιστήμιο San Jose της Καλιφόρνιας. Σύμφωνα με τον Asher η επιτυχής εκμάθηση της ξένης γλώσσας είναι μια διαδικασία παράλληλη με αυτή της κατάκτησης της μητρικής γλώσσας (Brown, 1994· Richards & Rodgers, 1986). Η έμφαση που αποδίδει ο Asher στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων κατανόησης πριν ο μαθητής διδάχτει την ομιλία, συνδέει το συγκεκριμένο ερευνητή με μια σχολή σκέψης στον τομέα της διδακτικής ενός δεύτερου κώδικα επικοινωνίας, η οποία είναι γνωστή ως *Προσέγγιση της Κατανόησης* (Comprehension Approach). Οι βασικές

<sup>6</sup> Η ανάλυση αναγκών διακρίνεται στην ανάλυση του διδασκόμενου (learner analysis) από την οποία θα προκύψουν πληροφορίες βιογραφικής και χρηστικής υφής σχετικά με το μαθητή και την ανάλυση εργασιών (task analysis), ώστε να καθοριστούν με ακρίβεια οι γλωσσικές δεξιότητες, τις οποίες θα πρέπει να αναπτύξει ο διδασκόμενος για να ανταποκριθεί με επιτυχία σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας (Nunan, 1988).

αρχές της Προσέγγισης της Κατανόησης συνίστανται στην προτεραιότητα των ικανοτήτων κατανόησης έναντι των παραγωγικών δεξιοτήτων, τη διδασκαλία της ομιλίας μόνο όταν οι δεξιότητες κατανόησης έχουν αποκτηθεί, την έμφαση στη σημασία παρά τη μορφή και τη συμβολή της διδασκαλίας στη μείωση του μαθητικού άγχους (Richards & Rodgers, 1986).

Η Σιωπηλή μέθοδος (Silent Way) αποτελεί δημιούργημα του C. Gattegno και ανήκει στις λεγόμενες ανθρωπιστικές προσεγγίσεις (humanistic approaches) η βασική αρχή των οποίων στηρίζεται στην ύπαρξη έμφυτων δεξιοτήτων και ικανοτήτων σε όλους τους διδασκόμενους (Crystal, 2005). Η Σιωπηλή μέθοδος καινοτομεί έναντι των άλλων μοντέλων αναφορικά με το ρόλο που αποδίδεται στο δάσκαλο και ο οποίος πρέπει να παραμένει σιωπηλός παρέχοντας στο μαθητή κάθε δυνατή διευκόλυνση για γλωσσική παραγωγή (Μήτσης, 1998).

Το θεωρητικό πλαίσιο του Gattegno είναι σύμφωνο με τη δομική προσέγγιση. Ένα δεύτερο χαρακτηριστικό που διαφοροποιεί τη Σιωπηλή μέθοδο είναι ο πρωταρχικός χαρακτήρας του λεξιλογίου στη μαθησιακή διαδικασία. Ο Gattegno επιχειρεί να κατανοήσει τις συνθήκες μάθησης του δεύτερου κώδικα επικοινωνίας αντλώντας υλικό και πληροφορίες από τον τρόπο που το παιδί κατακτά τη μητρική του γλώσσα. Σε αντίθεση, ωστόσο με άλλους θεωρητικούς και άλλες μεθόδους διδασκαλίας υποστηρίζει ότι οι δύο διαδικασίες αντιτίθενται η μια προς την άλλη. Στο πλαίσιο αυτό ο Gattegno υποστηρίζει ότι η αφοσίωση του μαθητή στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας αποτελεί σημαντικό παράγοντα επιτυχίας (Richards & Rodgers, 1986). Ανώτερος στόχος της διδασκαλίας είναι ο διδασκόμενος να αποκτήσει ευχέρεια στην παραγωγή επικοινωνιακού λόγου ταυτόσημη με αυτή ενός φυσικού ομιλητή (Μήτσης, 1998).

Η μέθοδος της Ομαδικής Εκμάθησης της Γλώσσας (Community Language Learning) αποτελεί δημιούργημα του Αμερικανού καθηγητή Ψυχολογίας και ειδικού στη Συμβουλευτική Ch. Curran και των συνεργατών του. Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου μοντέλου τόσο η ορολογία όσο και οι ρόλοι των συμμετεχόντων στη διδακτική πράξη επαναπροσδιορίζονται και υπό την επίδραση μεθόδων και τεχνικών της Συμβουλευτικής<sup>7</sup> αφενός επιδιώκεται η δημιουργία ενός περιβάλλοντος φιλικού, ασφαλούς και με λιγότερο άγχος για τους διδασκόμενους και αφετέρου ο δάσκαλος

<sup>7</sup> Στον τομέα αυτό ο Curran έχει δεχτεί την επίδραση της Ανθρωπιστικής Ψυχολογίας (Humanistic Psychology), όπως διαμορφώθηκε από τον Rogers (1951, 1983). Στη θεωρία του Rogers η έμφαση δίνεται στα συναισθήματα του ατόμου και όχι στις γνωστικές του ικανότητες με στόχο τη βελτίωση της αυτοπεποίθησής του και της εικόνας που έχει σχηματίσει για τον περιβάλλοντα κόσμο. Ο Rogers (ό.π.) θεωρεί ότι η εκπαίδευση οφείλει να διευκολύνει την αλλαγή και τη μάθηση. Το θεωρητικό μοντέλο του, αν και μαθητοκεντρικό, εμφανίζει μειονεκτήματα που σχετίζονται με την έλλειψη ευγενούς άμβλας, η οποία έχει αποδειχτεί ότι δρα ευεργετικά και την ενδεχόμενη αλόγιστη σπατάλη χρόνου προκειμένου οι μαθητές να ενδοσκοπήσουν για να ανακαλύψουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους.

και οι μαθητές μετονομάζονται σε σύμβουλο (counselor) και πελάτες (clients) αντίστοιχα. Ο Cuipan, διαπιστώνοντας το αρνητικά φορτισμένο κλίμα και το άγχος των μαθητών που προσπαθούσαν να μάθουν μια ξένη γλώσσα, επιχείρησε με τη μέθοδό του να μετατρέψει την τάξη σε μια κοινότητα ατόμων χρηζόντων βοήθειας και ψυχολογικής υποστήριξης και το διδάσκοντα σε γλωσσικό σύμβουλο, ο οποίος θα ασχοληθεί με τις ανάγκες των πελατών του, θα προσπαθήσει να τους καθησυχάσει, να μειώσει και να απαλύνει τις φοβίες τους ώστε να διευκολυνθεί η γλωσσική εκμάθηση (Brown, 1994· Efstathiadis, 1993· Μήτσης, 1998).

Η Φυσική μέθοδος (Natural Approach) προτάθηκε το 1977 από τον T. Terrell, ο οποίος σε συνεργασία με τον εφαρμοσμένο γλωσσολόγο St. Krashen, επεξεργάστηκε τη συγκριμένη μέθοδο εντάσσοντάς την στις φυσικές προσεγγίσεις εκμάθησης με βάση τις οποίες η διδασκαλία της γλώσσας πρέπει να βρίσκεται σε αντιστοιχία με τη φυσιολογική πορεία κατάκτησης της μητρικής γλώσσας (Μήτσης, 1998). Οι Terrell και Krashen θεωρούν την επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας τη βασικότερη λειτουργία της και γι' αυτό το λόγο αντιμετωπίζουν τη Φυσική μέθοδο ως κατηγορία της Επικοινωνιακής προσέγγισης. Στο ίδιο πλαίσιο αναγνωρίζουν τον πρωταρχικό χαρακτήρα της σημασίας και του λεξιλογίου πιστεύοντας ότι η γλώσσα είναι στην ουσία το λεξιλόγιο και δευτερευόντως η γραμματική, η οποία απλά διευκολύνει την παραγωγή μηνυμάτων (Richards & Rodgers, 1986). Οι αρχές που ερμηνεύουν τη μάθηση της γλώσσας εδράζονται στις απόψεις του Krashen και κωδικοποιούνται σε πέντε υποθέσεις: την υπόθεση για την εκμάθηση-κατάκτηση, την υπόθεση της γλωσσικής παραγωγής, την υπόθεση της φυσικής σειράς, την υπόθεση της γλωσσικής πρόσληψης και την υπόθεση του συγκινησιακού φίλτρου.

Η Μέθοδος Εκμάθησης με Υποβολή (Suggestopedia) προτάθηκε από το Βούλγαρο ψυχίατρο και εκπαιδευτικό G. Lozanov, ο οποίος αξιοποιώντας στοιχεία της επιστήμης της Υποβολής (Suggestology) αποδίδει την ίδια σημασία τόσο στην ασυνείδητη όσο και τη συνειδητή μάθηση και υποστηρίζει ότι ένας διδασκόμενος θα μάθει πιο γρήγορα μια ξένη γλώσσα όταν νιώσει απελευθερωμένος από καταπιεστικές κοινωνικές δεσμεύσεις και συμβάσεις και κληθεί να εσωτερικεύσει το δεύτερο κώδικα επικοινωνίας σε ένα περιβάλλον οικείο, φιλικό, χαλαρό και συναισθηματικά αποφορτισμένο (Efstathiadis, 1993). Από αυτή την άποψη έχει κοινά στοιχεία με προηγούμενα θεωρητικά μοντέλα, όπως η Μέθοδος της Ομαδικής Εκμάθησης της Γλώσσας και η Φυσική Μέθοδος. Επίσης, δεν θα πρέπει να λανθάνει της προσοχής μας ότι και αυτή η μέθοδος χαρακτηρίζεται ως ανθρωπιστική/ουμανιστική (humanistic approach) (Crystal, 2005).

## 1.2. Μοντέλα επικοινωνιακής ικανότητας

Στην ενότητα 1.1. είδαμε ότι η Επικοινωνιακή προσέγγιση στοχεύει στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας, δηλαδή η γλωσσική διδασκαλία επιδιώκει να καταστήσει το μαθητή ικανό να επικοινωνεί στο δεύτερο κώδικα επικοινωνίας με ακρίβεια και επάρκεια. Η δυνατότητα αυτή σημαίνει ότι ο ομιλητής θα πρέπει να γνωρίζει τι είναι γραμματικά σωστό και τι όχι, να διαθέτει δηλ. γλωσσική ικανότητα, ποιες επικοινωνιακές δυνατότητες έχει και τι μπορεί να πετύχει με αυτές, την καταλληλότητα ή μη των εκάστοτε συμφραζομένων για την εξωτερίκευση των σκέψεων του, δηλαδή να έχει συνείδηση του κοινωνικού και πολιτισμικού φορτίου της γλώσσας-στόχου και τέλος κατά πόσο μια γλωσσική δομή θα του επιτρέψει να εκφραστεί οικονομικά και αποτελεσματικά (Littlewood, 1981· Μήτσης, 1998).

Η έννοια της επικοινωνιακής ικανότητας εισήχθη από τον Αμερικανό καθηγητή Ανθρωπολογίας D. Hymes, ο οποίος διαπιστώνοντας τις αδυναμίες της τσομοσκιανής διάκρισης σε γλωσσική ικανότητα (linguistic competence) και γλωσσική πλήρωση (linguistic performance) αντιπρότεινε ότι, για να διαθέτει ερμηνευτική επάρκεια μια γλωσσική θεωρία που θα ερμηνεύει την ικανότητα χρήσης μιας γλώσσας, οφείλει να λάβει υπόψη της και κοινωνικές παραμέτρους. Η θεωρία που ανέπτυξε ο Hymes ως απάντηση στις εγγενείς αδυναμίες του γενετισμού είναι γνωστή ως *Εθνογραφία της Επικοινωνίας*<sup>8</sup> (Ethnography of Communication). Σε αυτό το πλαίσιο εντάσσεται και η έννοια της επικοινωνιακής ικανότητας, η οποία, στην ουσία, αποτελεί ένα εγχείρημα αρμονικού συνδυασμού της εκμάθησης της δομής της ξένης γλώσσας, αλλά και των κοινωνικών και πολιτισμικών παραμέτρων που καθορίζουν τη χρήση της.

Στον τομέα της εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας, οι πρώτοι που επιχείρησαν να αναπτύξουν ένα μοντέλο επικοινωνιακής ικανότητας είναι οι Canale & Swain (1980). Οι συγκεκριμένοι ερευνητές διακρίνουν μεταξύ της επικοινωνιακής ικανότητας (communicative competence), η οποία αναφέρεται αφενός στην επαρκή γνώση των κανόνων του γραμματικού συστήματος και αφετέρου στην κοινωνιογλωσσική ικανότητα, δηλαδή τη γνώση των κανόνων που διέπουν και ρυθμίζουν τη γλωσσική

<sup>8</sup> Η Εθνογραφία της Επικοινωνίας ως ερευνητικός χώρος κατατάσσεται ανάμεσα στην Κοινωνιογλωσσολογία και τη Γλωσσική Ανθρωπολογία. Αντικείμενο της μελέτης της αποτελεί η επικοινωνιακή δραστηριότητα, όπως πραγματώνεται σε έναν πολιτισμό, εφόσον θεωρείται ότι οι κοινωνικές νόρμες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο και καταυθύνουν τη γλωσσική λειτουργία των μελών μιας κοινωνίας. Έτσι, καθιερώνεται η στενή σχέση δομής και γλωσσικής συμπεριφοράς, στοιχείο που διαφοροποιεί την Εθνογραφία της Επικοινωνίας από άλλους επιστημονικούς κλάδους, όπως την Κοινωνιογλωσσολογία όπου οι δύο προαναφερθέντες παράγοντες είναι διακριτοί. Επιχειρώντας να περιγράψει την επικοινωνιακή συμπεριφορά, ο Hymes (1974) πρότεινε το μοντέλο SPEAKING, το οποίο αναλύεται στο φυσικό περιβάλλον (setting) όπου διεξάγεται η επικοινωνία, στους συμμετέχοντες (participants) στην επικοινωνία, στους σκοπούς (ends), στις γλωσσικές πράξεις (acts), στα κλειδιά (keys) που αναφέρονται στο πνεύμα/κλίμα στο οποίο λαμβάνει χώρα η επικοινωνία, στα κανάλια (instruments), δηλαδή στον τρόπο με τον οποίο διεξάγεται η επικοινωνία (π.χ. προφορικός, γραπτός), στους κανόνες (norms) που διέπουν τη συμμετοχή στην επικοινωνιακή δραστηριότητα και την πρόσληψη των πληροφοριών και στα είδη λόγου (genres) με τα οποία σχετίζεται η επικοινωνία (Αρχάκης & Κονδύλη, 2002· Trask, 1999).



χρήση και της επικοινωνιακής πλήρωσης<sup>9</sup> (*communicative performance*), η οποία σχετίζεται με την πραγμάτωση των προαναφερθεισών ικανοτήτων για την παραγωγή και την κατανόηση του γλωσσικού υλικού υπό ορισμένους ψυχολογικούς περιορισμούς. Σε αυτό το πλαίσιο, η επικοινωνιακή ικανότητα αντιμετωπίζεται ως ένα συστατικό της γενικότερης γλωσσικής ικανότητας (*language competence*), ενώ η επικοινωνιακή χρήση ως ένας τύπος της γενικότερης γλωσσικής πλήρωσης (*language performance*).

Οι Canale & Swain πιστεύουν ότι μια θεωρία επικοινωνιακής ικανότητας για να διαθέτει ερμηνευτική και περιγραφική επάρκεια οφείλει να αντιμετωπίσει την επικοινωνιακή ικανότητα ως αποτελούμενη από τη γραμματική (*grammatical*), την κοινωνιογλωσσική (*sociolinguistic*) και τη στρατηγική (*strategic*) ικανότητα αντίστοιχα.

Η γραμματική ικανότητα αναφέρεται στη γνώση των λεξικών δομών και των κανόνων με βάση τους οποίους λειτουργεί η μορφολογία, η σύνταξη, η σημασιολογία και η φωνολογία. Η κοινωνιογλωσσική ικανότητα αποτελείται από τους κοινωνικοπολιτιστικούς κανόνες χρήσης και τους κανόνες συνεχούς λόγου. Οι κοινωνικοπολιτιστικοί κανόνες αφορούν στην καταλληλότητα του παραγόμενου γλωσσικού υλικού, ενώ οι κανόνες συνεχούς λόγου συνίστανται στο συνδυασμό των εκφωνημάτων και των επικοινωνιακών λειτουργιών. Επίσης, αυτού του είδους οι κανόνες αναφέρονται στο θέμα (*topic*) και το σχόλιο (*comment*)<sup>10</sup>. Η στρατηγική ικανότητα συνίσταται στη χρήση των λεκτικών και μη-λεκτικών στρατηγικών επικοινωνίας που χρησιμοποιεί ένας ομιλητής για να ξεπεράσει προβλήματα και κενά στη γλωσσική του επικοινωνία. Οι στρατηγικές αυτές είναι δύο ειδών, όσες σχετίζονται με τη γραμματική ικανότητα και όσες σχετίζονται με την κοινωνιογλωσσική ικανότητα.

Λίγα χρόνια αργότερα, ο Canale (1983) προσέθεσε ένα επιπλέον είδος ικανότητας, την ικανότητα του συνεχούς λόγου (*discourse competence*), η οποία συνδέεται με την ικανότητα συνδυασμού γραμματικών τύπων και σημασιών με σκοπό την παραγωγή ενός ενιαίου κειμενικού είδους (*genre*). Ο ενιαίος χαρακτήρας

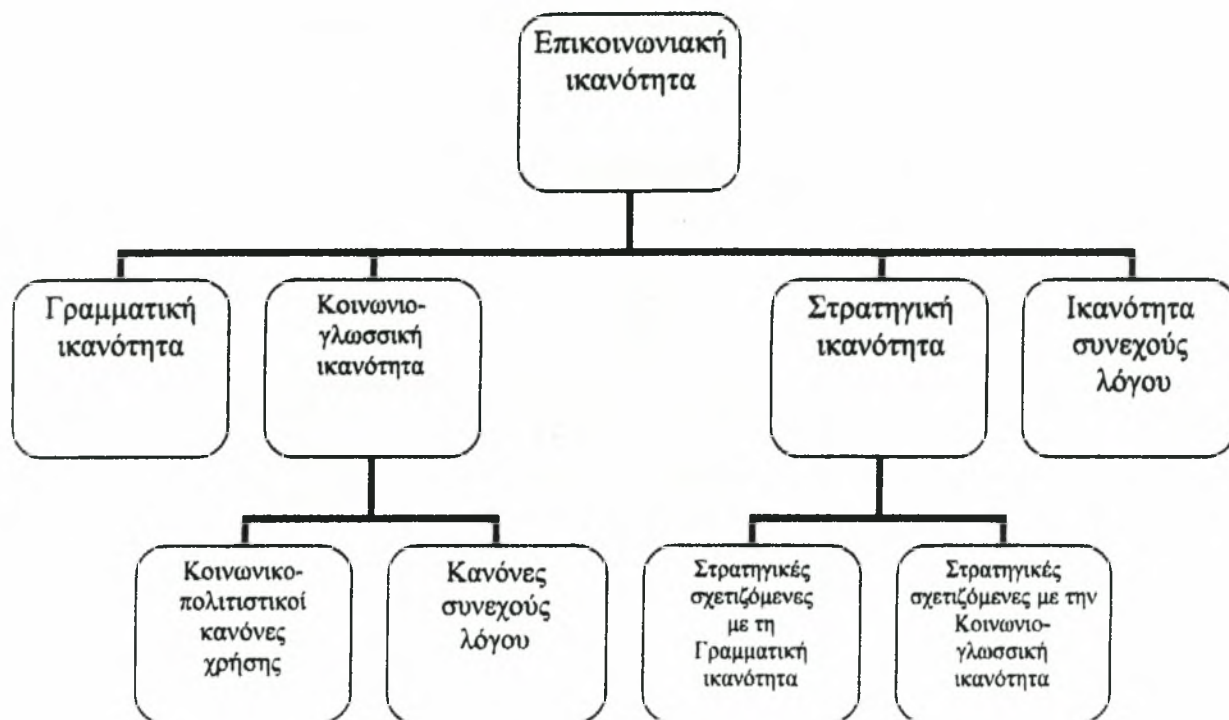
<sup>9</sup> Αργότερα, ο Canale (1983) αντικατέστησε τον όρο *επικοινωνιακή χρήση* με τον αντίστοιχο *πραγματική επικοινωνία* (*actual communication*) θεωρώντας ότι ο πρώτος όρος αποτελεί πηγή σύγχυσης εξαιτίας της τσομσκιανής διάκρισης σε γλωσσική ικανότητα και γλωσσική χρήση.

<sup>10</sup> Οι όροι *θέμα* και *σχόλιο* χρησιμοποιούνται από τον κλάδο της Κειμενογλωσσολογίας (*Text Linguistics*) για την περιγραφή του πληροφοριακού φορτίου μιας πρότασης. Το θέμα συνιστά την παλιά πληροφορία, ενώ το σχόλιο αναφέρεται στην εισαγωγή νέων πληροφοριών. Ως εκ τούτου, η διάκριση σε σχόλιο και θέμα δεν σχετίζεται με τη γραμματικοσυντακτική δομή της πρότασης, αλλά συνδέεται με την οργάνωση της πρότασης και τη σχέση της με τις προηγούμενες πληροφορίες (Χριστιδής, 2001).

ενός κειμένου είναι εφικτός μέσω της συνοχής (cohesion) και της συνεκτικότητας (coherence)<sup>11</sup>.

Η τυπολογία των Canale & Swan (1980) με τις μεταγενέστερες προσθήκες του Canale (1983) αποδίδεται στο ΣΧΗΜΑ 1:

Σχήμα 1: Μοντέλο επικοινωνιακής ικανότητας των Canale & Swan (1980) και Canale (1983)

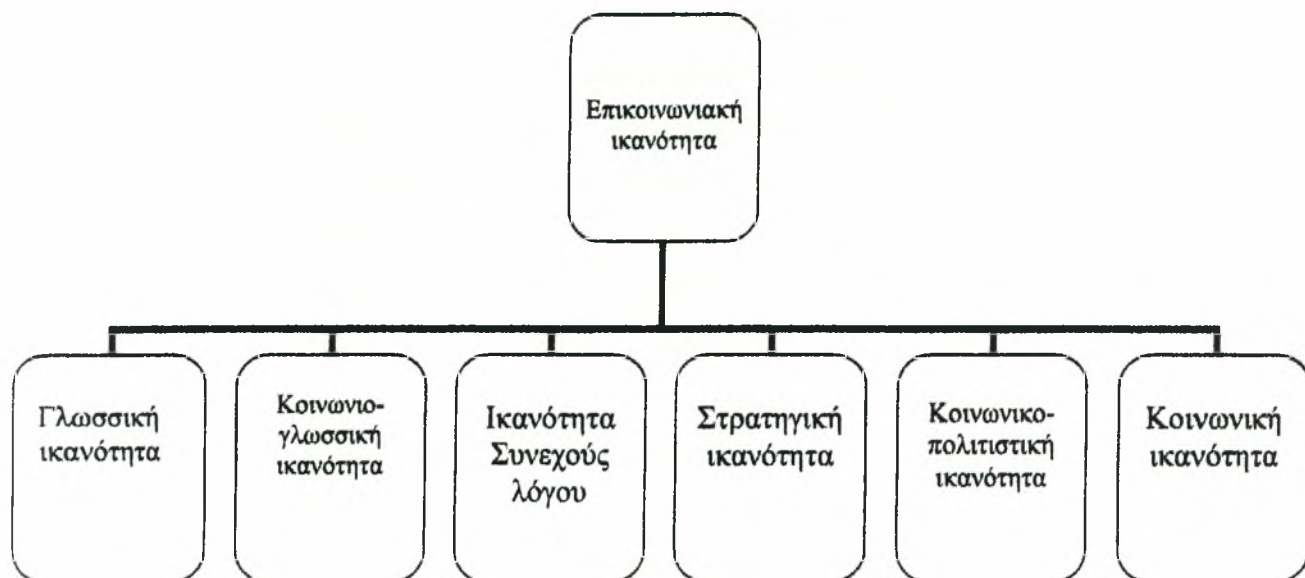


Ένα δεύτερο μοντέλο επικοινωνιακής ικανότητας προτάθηκε από τον van Ek (1986) αποτελούμενο από έξι συστατικά. Πρώτον, τη γλωσσική ικανότητα (linguistic competence), η οποία αναφέρεται στη χρήση των κατάλληλων γλωσσικών τύπων και σημασιών για την παραγωγή και την ερμηνεία εκφωνημάτων. Δεύτερον, την κοινωνιογλωσσική ικανότητα (sociolinguistic competence), η οποία αφορά στην επίγνωση των σχέσεων ανάμεσα στους γλωσσικούς τύπους και τα ενδεδειγμένα περιβάλλοντα χρήσης τους. Τρίτον, την ικανότητα συνεχούς λόγου (discourse competence), η οποία συνιστά την ικανότητα ενός διδασκομένου να κατασκευάζει και να ερμηνεύει κείμενα με τη χρήση των κατάλληλων γλωσσικών μέσων. Τέταρτον, τη στρατηγική ικανότητα (strategic competence), δηλαδή την αξιοποίηση ποικίλων στρατηγικών και τεχνικών για την άρση επικοινωνιακών αδιεξόδων. Πέμπτον, την κοινωνικοπολιτιστική ικανότητα (sociocultural competence), η οποία αφορά στη

<sup>11</sup> Η συνοχή και η συνεκτικότητα αποτελούν δείκτες περιγραφής και ανάλυσης των ιδιαίτερων στοιχείων που δομούν ένα κείμενο, δηλαδή της κειμενικότητάς του. Η συνεκτικότητα είναι η ιδιότητα που διαφοροποιεί ένα οργανωμένο κείμενο από την τυχαία παράθεση ασύνδετων προτάσεων, αναφέρεται δηλαδή στον τρόπο σύνδεσης των εννοιών που συγκροτούν ένα κείμενο και το καθιστούν κατανοητό, προσεγγίσιμο και προσβάσιμο. Σημαντικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία διαδραματίζουν τα συμφραζόμενα και το πλαίσιο της περιστασης επικοινωνίας. Η συνοχή αφορά στα γλωσσικά μέσα που συνδέουν ένα κείμενο και επιτυγχάνεται με ποικίλους τρόπους, όπως η επανάληψη λέξεων, η παράφραση και η έλλειψη (Χριστιδής, 2001).

γνώση των κοινωνικών κανόνων και συμβάσεων που διέπουν ευρύτερα πολιτισμικά περιβάλλοντα και έκτον, την κοινωνική ικανότητα (social competence), η οποία σχετίζεται με στοιχεία της προσωπικότητας ενός ατόμου, όπως τα κίνητρα και οι στάσεις που τον ωθούν στην επικοινωνία. Το μοντέλο του van Ek αποδίδεται στο ΣΧΗΜΑ 2:

Σχήμα 2: Μοντέλο επικοινωνιακής ικανότητας του van Ek (Hall, 2001: 13)



Μια πρόσθετη τυπολογία της επικοινωνιακής ικανότητας διατυπώθηκε από τον Bachman (1990) σε μια προσπάθεια να συνδεθεί η επαρκής χρήση της ξένης γλώσσας με τη διάρθρωση και το σχεδιασμό γλωσσικών δοκιμασιών (language tests). Η επικοινωνιακή γλωσσική ικανότητα (communicative language ability), σύμφωνα με τον εισηγητή της κατηγοριοποίησης, αποτελείται από τη γλωσσική ικανότητα (language competence), τη στρατηγική ικανότητα (strategic competence) και ψυχοφυσιολογικούς μηχανισμούς (psychophysiological mechanisms).

Η γλωσσική ικανότητα συνιστά το συνδυασμό συγκεκριμένων γλωσσικών στοιχείων που αξιοποιούνται στην επικοινωνία και διακρίνεται στην οργανωτική ικανότητα (organizational competence) και την πραγματολογική ικανότητα (pragmatic competence). Η οργανωτική ικανότητα αναφέρεται στις ικανότητες που απαιτούνται για την παραγωγή, τη διαμόρφωση και την ερμηνεία της τυπικής δομής της γλώσσας και αναλύεται σε δύο υποκατηγορίες, τη γραμματική (grammatical) και την κειμενική (textual) ικανότητα αντίστοιχα. Η γραμματική ικανότητα αναφέρεται στη γνώση του λεξιλογίου, της μορφολογίας, της σύνταξης και της φωνολογίας/γραφολογίας. Η κειμενική ικανότητα αναφέρεται στη γνώση των συμβάσεων που είναι απαραίτητες για την οργάνωση ενός κειμένου σύμφωνα με τους

κανόνες της συνοχής (rules of cohesion) και της ρητορικής οργάνωσης (rules of rhetorical organization). Η συνοχή καθίσταται εφικτή με τη χρήση διαφόρων τεχνικών, όπως η έλλειψη και η αναφορά, ενώ η ρητορική οργάνωση αναφέρεται στη συνολική δομή του κειμένου και αφορά στον αντίκτυπο που θα έχει ένα κείμενο σε έναν ομιλητή.

Στην πραγματολογική ικανότητα το κέντρο του ενδιαφέροντος μετατοπίζεται στην αλληλεπίδραση των εκφωνημάτων και στις λειτουργίες τις οποίες επιτελούν οι διδασκόμενοι μέσω αυτών των εκφωνημάτων. Η πραγματολογική ικανότητα διακρίνεται στην προσλεκτική ικανότητα (illocutionary competence) και την κοινωνιογλωσσική ικανότητα (sociolinguistic competence). Η προσλεκτική ικανότητα ερμηνεύεται στο πλαίσιο της θεωρίας των λεκτικών πράξεων (theory of speech acts) των Austin (1962) και Searle (1969)<sup>12</sup>. Ο Bachman (1990) αναφέρει ότι ένας ομιλητής μπορεί να χρησιμοποιήσει διάφορους τρόπους για να δείξει τις διαθέσεις του μέσω μιας προσλεκτικής πράξης, όπως τη διαταγή ή την παράκληση. Ως εκ τούτου, η προσλεκτική ικανότητα αναφέρεται τόσο στη δύναμη (force) μιας προσλεκτικής πράξης όσο και την ερμηνεία και αποκωδικοποίηση της προσλεκτικής ισχύος της γλώσσας. Παράλληλα με το περιεχόμενο και το είδος των λεκτικών πράξεων που αναγνώρισαν οι Austin και Searle, ο Bachman προχώρησε και αυτός με τη σειρά του στην ταξινόμηση των λειτουργιών (functions) τους κατονομάζοντας τις ακόλουθες τέσσερις: την ιδεατική λειτουργία (ideational function), η οποία αφορά στην έκφραση συναισθημάτων και την ανταλλαγή πληροφοριών, τη χειριστική λειτουργία (manipulative function), η οποία στοχεύει στην άσκηση επιρροής στο περιβάλλον ενός ομιλητή, την ευριστική λειτουργία (heuristic function), η οποία στοχεύει στην αύξηση της γνώσης για τον περιβάλλοντα κόσμο, και τη φανταστική λειτουργία (imaginative function) με την οποία επιχειρείται η δημιουργία νέων συνθηκών για αισθητικούς λόγους ή χάριν αστεϊσμού.

Η κοινωνιογλωσσική ικανότητα συνίσταται στη χρήση του κατάλληλου γλωσσικού υλικού στις ενδεδειγμένες και πρέπουσες επικοινωνιακές περιστάσεις. Αποτελείται από τις ακόλουθες παραμέτρους: ευαισθησία σε διαλεκτικές διαφορές και γλωσσικές ποικιλίες (sensitivity to differences in dialect or variety), όπου η χρήση συγκεκριμένων διαλεκτικών μορφών ή γεωγραφικών ποικιλιών υπόκειται στους

<sup>12</sup> Ο Austin θεωρεί ότι με τη γλώσσα το άτομο δεν μεταφέρει απλά πληροφορίες, αλλά εκτελεί συγκεκριμένες λειτουργίες μέσω των οποίων επιδιώκει να αλλάξει τον περιβάλλοντα κόσμο του και να επηρεάσει την έκβαση διαφόρων καταστάσεων, αλλά και τη συμπεριφορά άλλων χρηστών της γλώσσας. Έτσι, ο κάθε ομιλητής με τον παραγόμενο λόγο του επιτελεί τρεις διαφορετικές πράξεις, την εκφωνητική (locutionary act), την προσλεκτική (illocutionary act) και τη δια-λεκτική (perlocutionary act). Από το άλλο μέρος, ο Searle αναγνωρίζει πέντε είδη λεκτικών πράξεων, τις βεβαιωτικές (assertives), τις κατευθυντικές (directives), τις δεσμευτικές (commissives), τις εκφραστικές (expressives) και τις διακηρυκτικές (declaratives) (Φιλιππάκη-Warburton, 1992).

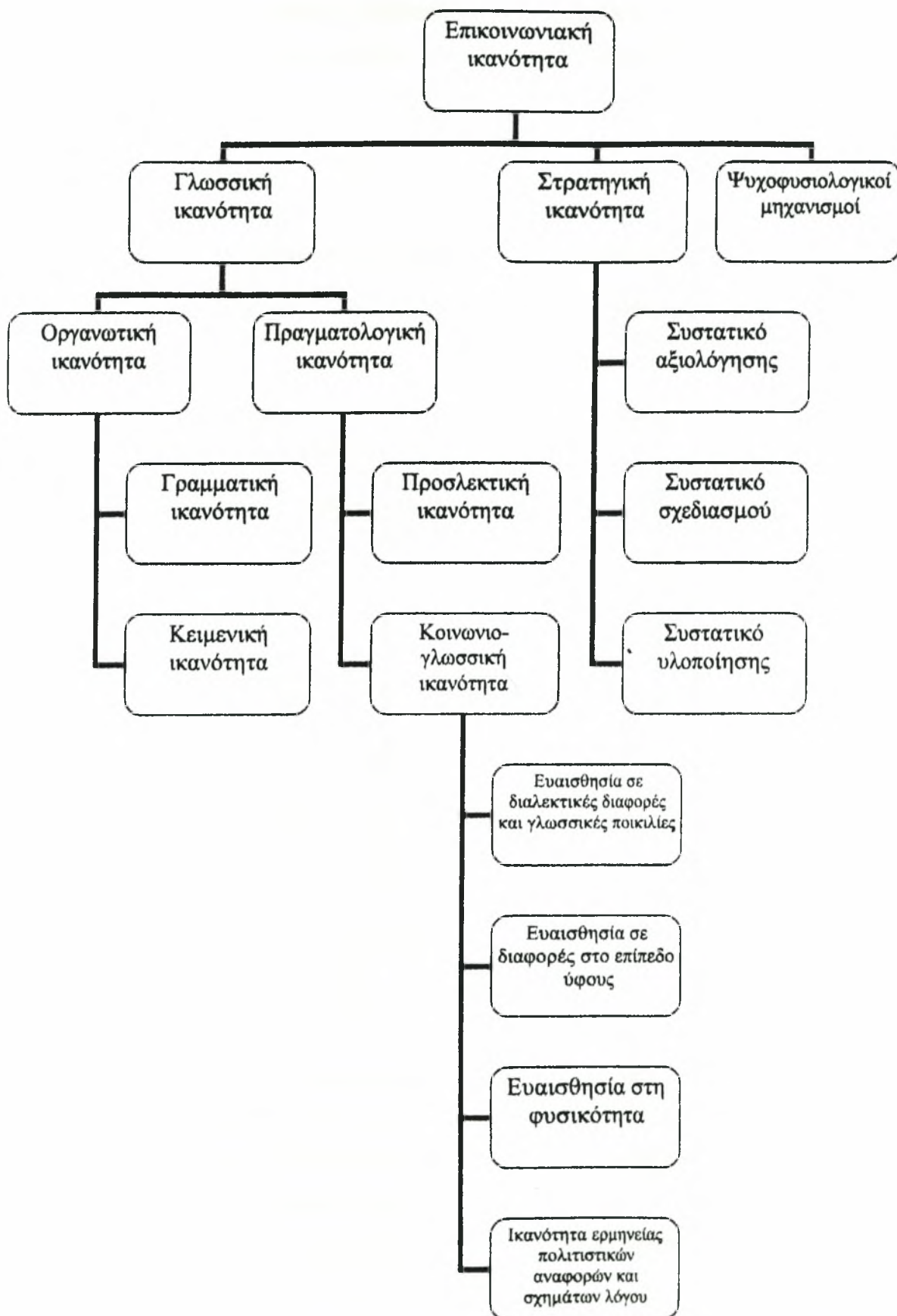
περιορισμούς του εκάστοτε περιβάλλοντος, ευαισθησία σε διαφορές στο επίπεδο ύφους (sensitivity to differences in register), όπου η επιλογή γλωσσικής ποικιλίας εξαρτάται από την περίσταση στην οποία πρόκειται να πραγματοποιηθεί, ευαισθησία στη φυσικότητα (sensitivity to naturalness), μια πτυχή που αναφέρεται στην αξιολόγηση μιας δομής ως φυσικής/όμοιας με αυτή που θα μπορούσε να παραχθεί από ένα φυσικό ομιλητή ή το αντίθετο. Η τελευταία παράμετρος της κοινωνιογλωσσικής ικανότητας συνδέεται με την ικανότητα ερμηνείας πολιτιστικών αναφορών και σχημάτων λόγου (ability to interpret cultural references and figures of speech). Οι λέξεις μιας γλώσσας διαθέτουν έντονο πολιτιστικό φορτίο με απόρροια οι πολιτισμικές υποδηλώσεις τους να καθίστανται σημαντικές σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας. Αντίστοιχα, και τα σχήματα λόγου αντανακλούν τα βιώματα, τις εμπειρίες και τις αξίες μιας γλωσσικής κοινότητας και γι' αυτό το λόγο θεωρούνται συστατικά στοιχεία της κοινωνιογλωσσικής ικανότητας.

Η στρατηγική ικανότητα δεν αντιμετωπίζεται από τον Bachman ως μια ικανότητα που συμβάλλει στην απεμπλοκή του διδασκομένου από επικοινωνιακά προβλήματα, αλλά ως μια σύνθετη διαδικασία που εμπλέκει την αξιολόγηση (assessment), το σχεδιασμό (planning) και την υλοποίηση (execution). Η αξιολόγηση επιτρέπει σε έναν ομιλητή να αναγνωρίζει το γλωσσικό υλικό που είναι απαραίτητο για να επιτευχθούν οι επικοινωνιακές ανάγκες του σε μια δεδομένη στιγμή, να καθορίσει ποιες γλωσσικές ικανότητες θα συμβάλουν στην επίτευξη επιτυχούς επικοινωνίας, να εξακριβώσει τις γνώσεις του συνομιλητή του και τέλος να αξιολογήσει το βαθμό επίτευξης των τιθέντων επικοινωνιακών στόχων. Ο σχεδιασμός συνιστά τη χρήση των απαραίτητων στοιχείων της γλωσσικής ικανότητας που θα οδηγήσουν σε μια επιτυχή επικοινωνιακή πράξη. Το στοιχείο της υλοποίησης αφορά στην ενεργοποίηση των σχετικών ψυχοσωματικών μηχανισμών, οι οποίοι θα κατευθύνουν την εφαρμογή των διαφόρων πτυχών με στόχο τις εκάστοτε επικοινωνιακές ανάγκες.

Τέλος, οι ψυχοφυσιολογικοί μηχανισμοί σχετίζονται με τις νευρολογικές και σωματικές διαδικασίες που επηρεάζουν τη γλωσσική χρήση, με τις ακουστικές και τις οπτικές δεξιότητες να εμφανίζονται στην προσληπτική γλωσσική χρήση (receptive language use), ενώ οι νευρομυϊκές δεξιότητες να αποτελούν χαρακτηριστικό της παραγωγικής γλωσσικής χρήσης (productive language use).

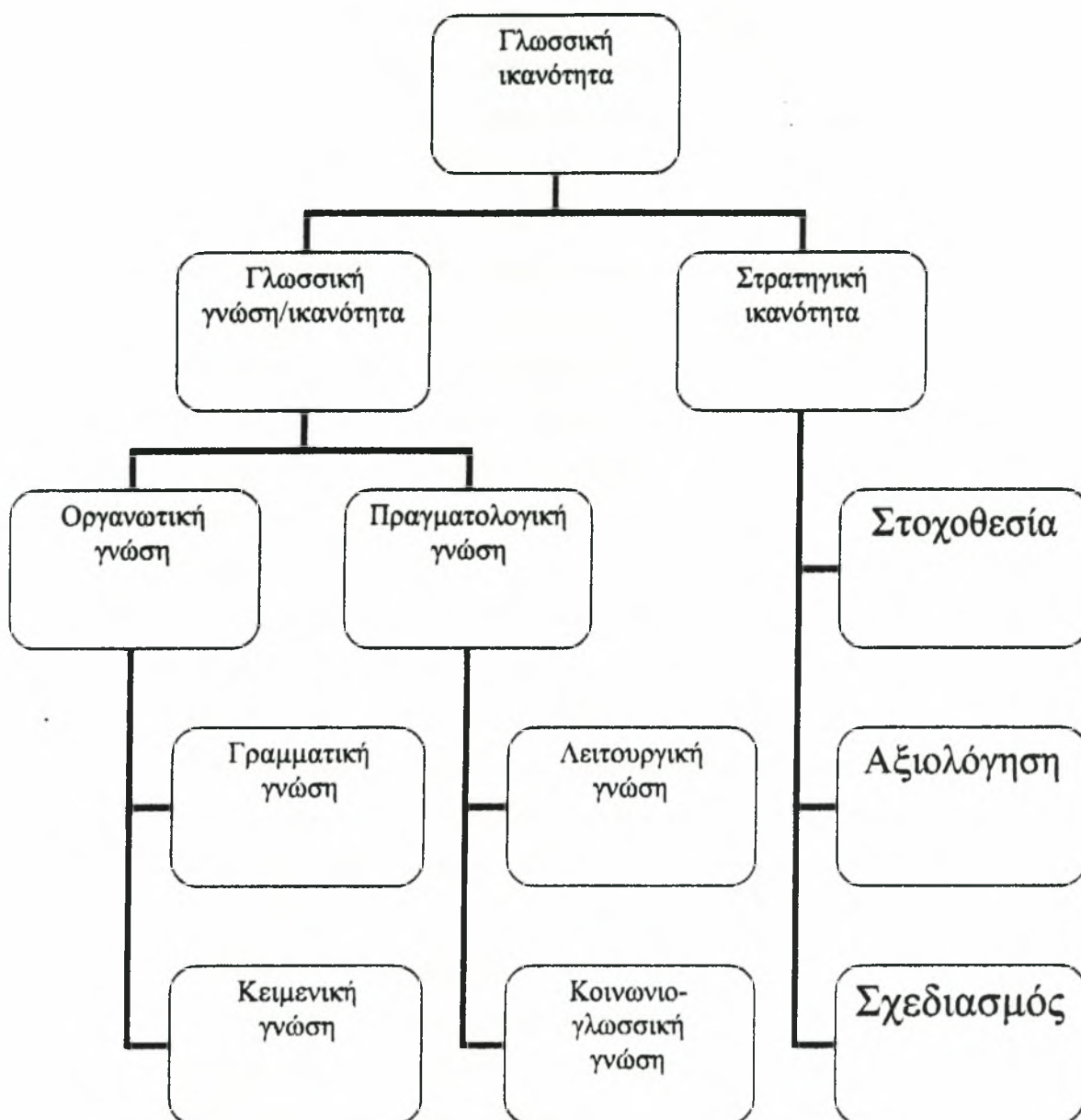
Το μοντέλο του Bachman αποτυπώνεται στο ΣΧΗΜΑ 3:

Σχήμα 3: Μοντέλο επικοινωνιακής ικανότητας του Bachman (1990)



Το προαναφερθέν μοντέλο τροποποιήθηκε από τους Bachman & Palmer (1996) με αποτέλεσμα να λάβει την ακόλουθη μορφή (ΣΧΗΜΑ 4):

Σχήμα 4: Μοντέλο επικοινωνιακής ικανότητας των Bachman & Palmer (1996)



Ένα επιπλέον μοντέλο επικοινωνιακής ικανότητας προτάθηκε από τους Celce-Murcia, Dörnyei & Thurgell (1995). Οι εισηγητές του πιστεύουν ότι η εφαρμογή ενός οποιουδήποτε θεωρητικού μοντέλου είναι μια σχετική και όχι απόλυτη διαδικασία υπό την έννοια ότι η αναγνώριση των γλωσσικών αναγκών θα οδηγήσει στην τροποποίηση του μοντέλου τους, ώστε να ικανοποιηθούν οι ανάγκες αυτών που μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα.

Στην καρδιά του μοντέλου τους, οι Celce-Murcia et al. (ό.π.) τοποθετούν την ικανότητα συνεχούς λόγου (discourse competence) που συνιστά την επιλογή και την

οργάνωση των κατάλληλων και απαραίτητων γλωσσικών στοιχείων με στόχο ένα ενοποιημένο προφορικό ή γραπτό κείμενο. Σε αυτού του είδους την ικανότητα σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν η συνοχή (cohesion), η οποία σχετίζεται με τη γλωσσική ικανότητα (linguistic competence), η δείξη (deixis), που συνδέει το καταστασιακό συγκείμενο (situational context) με το συνεχή λόγο, η συνεκτικότητα (coherence), ο βαθμός δηλαδή στον οποίο τα εκφωνήματα αντιμετωπίζονται ως αλληλοσχετιζόμενα παρά ως ανεξάρτητα, η γενική δομή (generic structure), που αφορά στο βαθμό αναγνώρισης της τυπικής δομής ενός είδους λόγου (genre) και η συνομιλιακή δομή (conversational structure), που αποτελεί εγγενές χαρακτηριστικό της διαδικασίας εναλλαγής ρόλων σε μια συνομιλία και συνδέεται άρρηκτα με την επικοινωνιακή ικανότητα και τη γλωσσική διδασκαλία.

Την ικανότητα συνεχούς λόγου πλαισιώνουν η γλωσσική ικανότητα (linguistic competence), η δραστική ικανότητα (actional competence), η κοινωνικοπολιτιστική ικανότητα (sociocultural competence) και η στρατηγική ικανότητα (strategic competence).

Η γλωσσική ικανότητα αποτελείται από προτασιακά μοντέλα και τύπους (sentence patterns and types), τα συστατικά που απαρτίζουν τη δομή (constituent structure), τις μορφολογικές κλίσεις (morphological inflections), τα λεξικά μέσα (lexical resources), καθώς και τα φωνολογικά ή ορθογραφικά συστήματα που είναι απαραίτητα για την παραγωγή μιας γραπτής ή προφορικής επικοινωνιακής πράξης (phonological and orthographic systems needed to realize communication as speech or writing).

Η δραστική ικανότητα αναφέρεται στη δυνατότητα ενός ομιλητή να παράγει και να κατανοεί τόσο άμεσες όσο και έμμεσες γλωσσικές πράξεις και βασίζεται στη γνώση των γλωσσικών λειτουργιών (knowledge of language functions) και τη γνώση ομάδων λεκτικών πράξεων (knowledge of speech act sets). Οι γλωσσικές λειτουργίες συνίστανται στη διαπροσωπική συναλλαγή (interpersonal exchange), στην πληροφόρηση (information), στις γνώμες/απόψεις (opinions), στα αισθήματα (feelings), στην πίεση (suasion), στα προβλήματα (problems) και στα μελλοντικά σενάρια (future scenarios). Οι έμμεσες γλωσσικές πράξεις δεν αποτελούν αντικείμενο διδασκαλίας και πραγμάτευσης σε διδακτικά εγχειρίδια, είναι εγγενή χαρακτηριστικά του λόγου των φυσικών ομιλητών μιας γλώσσας και γι' αυτό το λόγο οι Celce-Murcia et al. (ό.π.) επισημαίνουν την ανάγκη εξοικείωσης των διδασκομένων με τις γλωσσικές λειτουργίες και τους περιορισμούς που υφίστανται στην κατανομή τους. Η γνώση ομάδων γλωσσικών πράξεων αναφέρεται στη διαπίστωση ότι οι γλωσσικές



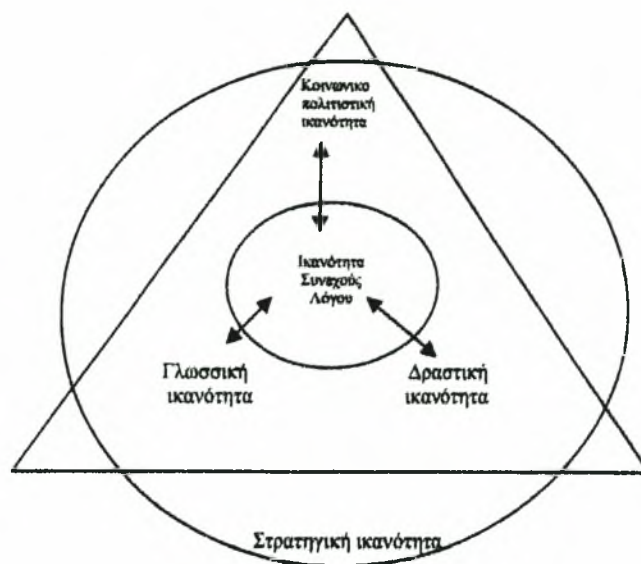
πράξεις και το περιβάλλον στο οποίο εμφανίζονται και με το οποίο αλληλεπιδρούν, τυποποιούνται με αποτέλεσμα να σχηματίζουν μεγαλύτερες μονάδες (larger units). Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί η ομάδα απολογητικών γλωσσικών πράξεων (apology speech act set), η οποία αποτελείται από δύο υποχρεωτικά στοιχεία, την έκφραση συγγνώμης και ευθύνης (expressing apology and responsibility) και από τρία προαιρετικά συστατικά που εξαρτώνται από την εκάστοτε περίπτωση, την προσφορά εξήγησης (offering an explanation), την προσφορά αποκατάστασης (offering repair) και την υπόσχεση ότι κάτι δεν θα ξανασυμβεί (promising nonrecurrence).

Η κοινωνικοπολιτιστική ικανότητα αφορά στη γνώση, εκ μέρους του διδασκομένου, του τρόπου έκφρασης των σκέψεών του λαμβάνοντας υπόψη το γενικότερο κοινωνικό και πολιτιστικό συγκείμενο καθώς και ενδεχόμενες ποικιλίες στη γλωσσική χρήση. Αποτελείται από τους κοινωνικούς συγκειμενικούς παράγοντες (social contextual factors), οι οποίοι εμπλέκουν την ηλικία, το φύλο, την επαγγελματική κατάσταση, την κοινωνική θέση, τις διαπροσωπικές σχέσεις και το περιβάλλον επικοινωνίας, τους παράγοντες καταλληλότητας ύφους (stylistic appropriateness factors), οι οποίοι αναφέρονται σε στρατηγικές ευγένειας (politeness strategies), στα ποικίλα είδη ύφους (styles) και τα επίπεδα ύφους (registers). Η τρίτη ομάδα παραγόντων είναι οι πολιτιστικοί (cultural factors) και περιλαμβάνει τη γνώση του κοινωνικοπολιτιστικού υπόβαθρου της κοινότητας της γλώσσας-στόχου (sociocultural background knowledge of the target language community), την επίγνωση της κυρίαρχης διαλέκτου ή περιφερειακών διαφορών (awareness of major dialect or regional differences) και τη διαπολιτισμική επίγνωση (cross-cultural awareness). Η τελευταία ομάδα περιλαμβάνει τους μη-λεκτικούς επικοινωνιακούς παράγοντες (non-verbal communicative factors), οι οποίοι συνίστανται στη γλώσσα του σώματος (body language), στους παράγοντες εγγύτητας (proxemic factors), στους παράγοντες αφής (haptic factors), στους παραγλωσσικούς παράγοντες (paralinguistic factors) και στη σιωπή (silence).

Η στρατηγική ικανότητα συνδέεται με τη γνώση και τη χρήση των στρατηγικών επικοινωνίας, στηρίζεται μερικώς στους Canale & Swan (1980) και θεωρείται ότι την αποτελούν οι στρατηγικές αποφυγής ή μείωσης (avoidance or reduction strategies), οι αντισταθμιστικές ή στρατηγικές επίτευξης (achievement or compensatory strategies), οι στρατηγικές εξοικονόμησης χρόνου ή υπεκφυγής (stalling or time-gaining strategies), οι στρατηγικές αυτοελέγχου (self-monitoring strategies) και οι διαδραστικές στρατηγικές (interactional strategies).

Η τυπολογία των Celce-Murcia et al. αποδίδεται στο ΣΧΗΜΑ 5:

Σχήμα 5: Μοντέλο επικοινωνιακής ικανότητας των Celce-Murcia et al. (1995: 10)



Οι προαναφερθείσες προσεγγίσεις της επικοινωνιακής ικανότητας δεν θα πρέπει να ιδωθούν ως αντιτιθέμενες η μια προς την άλλη, αλλά ως απόπειρες καθορισμού, ανάλυσης και κατανόησης ενός σύνθετου φαινομένου, όπως αποδεικνύεται ότι είναι η έννοια της επικοινωνιακής ικανότητας.

Δύο σημεία αξίζουν της προσοχής μας: πρώτον, η εισαγωγή και μόνο της επικοινωνιακής ικανότητας ως βασικού στόχου της εκμάθησης ενός δεύτερου κώδικα επικοινωνίας αποτελεί νεωτερικό στοιχείο δεδομένου ότι απομακρύνει τη γλωσσική διδασκαλία από τη μονοδιάστατη θεώρηση της ξένης γλώσσας ως δομής και μορφής και μετατοπίζει το κέντρο ενδιαφέροντος στο διδασκόμενο και στην εξυπηρέτηση των ατομικών του γλωσσικών αναγκών. Στο πλαίσιο αυτό, νέες τεχνικές και μεθοδολογίες έρχονται στο προσκήνιο, όπως η ανάλυση αναγκών (needs analysis) και ο σχεδιασμός των αναλυτικών προγραμμάτων (syllabus design) με φιλικό και χρηστικό προς το μαθητή χαρακτήρα. Επίσης, παρατηρείται ένας επαναπροσδιορισμός του ρόλου τόσο του δασκάλου όσο και των διδασκόμενων.

Δεύτερον, στη βιβλιογραφία για την επικοινωνιακή ικανότητα δεν διευκρινίζεται το πρότυπο γλωσσικής ικανότητας με βάση το οποίο διαρθρώνεται ένα πρόγραμμα διδασκαλίας. Με άλλα λόγια, σκοπός ενός επικοινωνιακού μαθήματος είναι να αναπτύξει ο διδασκόμενος ικανότητες παρόμοιες με αυτές ενός φυσικού ομιλητή ή κάτι διαφορετικό. Το εγχείρημα να προσεγγίσουν οι μαθητές το επίπεδο ενός φυσικού ομιλητή χαρακτηρίζεται ως ουτοπία και ανέφικτος, εκπαιδευτικά, στόχος με απόρροια, όταν δεν επιτυγχάνεται αυτός ο στόχος, οι μαθητές να αποθαρρύνονται. Η Τοκατλίδου (2003) χρησιμοποιεί τον όρο *μερική δεξιότητα* για να

αποδώσει το στόχο ενός επικοινωνιακού γλωσσικού μαθήματος, πρόταση η οποία δεν στερείται βάσης, εφόσον η ιδεατή μετατροπή των διδασκομένων σε φυσικούς ομιλητές απομακρύνεται όλο και περισσότερο ως θεωρητική αρχή.

Οι παραπάνω προβληματισμοί διατυπώνονται έχοντας υπόψη ότι η Επικοινωνιακή προσέγγιση αποτελεί μια διδακτική μεθοδολογία σε φάση διαμόρφωσης (Μήτσης, 1998) και ως εκ τούτου ο προβληματισμός είναι ακόμη ανοιχτός για τις μελλοντικές κατευθύνσεις και προτεραιότητές της. Ανεξάρτητα από τα ποικίλα μοντέλα υπάρχει γενική ομοφωνία στο ότι μια τυπολογία οφείλει να λάβει υπόψη της την αλληλεξάρτηση τόσο των γλωσσικών δομών όσο και των εξωγλωσσικών συνθηκών, υπό την έννοια ότι η γλώσσα χρησιμοποιείται σε διάφορα περιβάλλοντα με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και διαφορετική σύλληψη του κόσμου.

### 1.3. Η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας

Αν και η ελληνική ανήκει στις λιγότερο ομιλούμενες γλώσσες της Ευρώπης τόσο όσον αφορά στον αριθμό των φυσικών ομιλητών όσο και αναφορικά με τη συνολική ζήτηση που εμφανίζει για εκμάθηση, εντούτοις μια σειρά από εξωγενείς παράγοντες έδωσαν ιδιαίτερη ώθηση στη διάδοσή της, με απόρροια τα δεδομένα για τη μελλοντική θέση της σε ένα πολύγλωσσο και πολυπολιτισμικό περιβάλλον να προδιαγράφονται ιδιαίτέρως ευοίωνα και ελπιδοφόρα.

Ειδικότερα, η μαζική μετανάστευση, αποτέλεσμα των πολιτικών ανακατατάξεων στην ανατολική Ευρώπη, μετέτρεψε την Ελλάδα σε χώρα υποδοχής μεγάλου αριθμού αλλογενών και τη γλώσσα της σε αντικείμενο εκμάθησης σημαντικού ποσοστού αλλόγλωσσων. Παράλληλα, ο επαναπατρισμός πολλών ομογενών από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης καθώς και η αύξηση των αλλοδαπών φοιτητών στα ελληνικά ιδρύματα ανώτερης και ανώτατης εκπαίδευσης δημιούργησαν νέα δεδομένα στη χάραξη γλωσσικής πολιτικής εντός του ελλαδικού χώρου. Επιπλέον, οι απαιτήσεις των Ελλήνων του εξωτερικού για αποτελεσματικότερη και πιο οργανωμένη διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας σε συνδυασμό με την πλήρη ένταξη της χώρας στην Ευρωπαϊκή Ένωση αύξησαν τις απαιτήσεις και το ενδιαφέρον για μια πιο μεθοδική αντιμετώπιση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Μήτσης, 1994, 1998· Μπαμπινιώτης, 2000).

Το αυξημένο ενδιαφέρον<sup>13</sup> για τη νέα ελληνική αναπόφευκτα έφερε στην επιφάνεια ζητήματα σχετικά με το σχεδιασμό και την υλοποίηση μιας σύγχρονης και αποτελεσματικής γλωσσικής πολιτικής σε συνδυασμό με την ανάγκη για τη συστηματοποίηση της διδασκαλίας της ως ξένης και την καθιέρωση ενός αποδεικτικού ελληνομάθειας διαφόρων επιπέδων.

Με στόχο την αρτιότερη και ταχύτερη προβολή και διάδοση της ελληνικής τόσο στο εσωτερικό όσο και το εξωτερικό, ο Μπαμπινιώτης ήδη από το 1991, αλλά και ο Μήτσης (1994) πρότειναν τη δημιουργία ενός κεντρικού φορέα προώθησης και διδασκαλίας της νέας ελληνικής, κυρίως στο εξωτερικό, με συγκεκριμένες αρμοδιότητες, όπως την επιλογή των εκπαιδευτικών που θα αναλάβουν το διδακτικό έργο, τον καθορισμό επιπέδων ελληνομάθειας και τη διεξαγωγή των σχετικών εξετάσεων για την πιστοποίησή τους, την προβολή του ελληνικού πολιτισμού και την παραγωγή υποστηρικτικού υλικού.

Η ελληνική πολιτεία ανταποκρινόμενη στην ανάγκη αφενός για χάραξη επίσημης πολιτικής και αφετέρου για συστηματοποίηση της διδασκαλίας της γλώσσας ως ξένης ίδρυσε το 1994 στη Θεσσαλονίκη το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (εφεξής ΚΕΓ) καθιστώντας το κεντρικό όργανο συλλογής και διανομής κάθε είδους πληροφοριών σχετικά με την εκμάθηση της νέας ελληνικής στο εσωτερικό και το εξωτερικό (Τσαγγαλίδης & Ευσταθιάδης, 2001). Οι γενικότεροι στόχοι του ΚΕΓ συνίστανται στην ολοκληρωμένη διδασκαλία και την προβολή της ελληνικής γλώσσας, τη στήριξη των διδασκόντων της, την παραγωγή διδακτικών εγχειριδίων και την τόνωση της πολιτιστικής ταυτότητας των Ελλήνων ομογενών (Αντωνοπούλου, 2005). Το 1998 με το Π.Δ. 363/98 θεσμοθετήθηκε το πιστοποιητικό ελληνομάθειας διαρθρωμένο σε τέσσερα επίπεδα (το Α είναι το χαμηλότερο, ενώ το Δ το υψηλότερο)<sup>14</sup> ικανοποιώντας ένα πάγιο αίτημα των εμπλεκομένων στη διδασκαλία και την εκμάθηση της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Το πιστοποιητικό ελληνομάθειας του ΚΕΓ εξετάζει τις τέσσερις βασικές δεξιότητες, δηλ. την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου καθώς και την κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου (Αντωνοπούλου, 2005· Τσαγγαλίδης & Ευσταθιάδης, 2001). Η μεθοδολογία και η διάρθρωση των εξετάσεων βασίζεται στην

<sup>13</sup> Ενδεικτικό της ζήτησης της ελληνικής, ιδίως στο βαλκανικό χώρο όπου η ελληνική οικονομική διείσδυση είναι έντονη, αποτελεί και το γεγονός ότι για τις 25 θέσεις που προσφέρει το τμήμα Νεοελληνικής Φιλολογίας του Πανεπιστημίου της Σόφιας στη Βουλγαρία, διαγωνίζονται σε ετήσια βάση περίπου 2.500 υποψήφιοι (εφημ. *Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ*, 18/09/2005).

<sup>14</sup> Τα επίπεδα ελληνομάθειας σχεδιάστηκαν επί τη βάση διαπισθητικών/εμπειρικών μεθόδων, όπως η ανάλυση αναγκών με τη χρήση ερωτηματολογίων, η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, η μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας και των κριτηρίων αξιολόγησης άλλων χωρών, αλλά και η εμπειρία των διδασκόντων τη νέα ελληνική ως ξένη γλώσσα. Τα συμπεράσματα που εξήχθησαν κατέδειξαν ότι οι περισσότεροι διδασκόμενοι επιθυμούν να μάθουν την ελληνική ως το βασικό επίπεδο με παράλληλη έλλειψη ενδιαφέροντος για το πολύ αρχικό και το πολύ προχωρημένο εκτός και αν συντρέχουν ιδιαίτεροι λόγοι. Έτσι, το ΚΕΓ κατέληξε ότι τα τέσσερα επίπεδα ανταποκρίνονται επαρκώς τόσο στις ανάγκες των υποψηφίων όσο και στα προγράμματα διδασκαλίας της ελληνικής για γενικούς σκοπούς (for general purposes) (Αντωνοπούλου, 2001).

Επικοινωνιακή προσέγγιση (βλ. 1.1.). Οι πρώτες εξετάσεις διεξήχθησαν το 1999 και έλαβαν μέρος 594 υποψήφιοι, ενώ το 2006 ο αριθμός των συμμετεχόντων εκτινάχθηκε στους 2754, γεγονός που καταδεικνύει την κατακόρυφη αύξηση του ενδιαφέροντος για την πιστοποίηση της γνώσης της ελληνικής γλώσσας. Η διαχρονική αυξητική τάση είναι εμφανής στα επίσημα στατιστικά αποτελέσματα του ΚΕΓ (βλ. ΠΙΝΑΚΑ 1):

Πίνακας 1: Αριθμός συμμετεχόντων στις εξετάσεις του ΚΕΓ από το 1999 έως και το 2006 ([www.greek-language.gr](http://www.greek-language.gr))

έτος	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
αριθμός υποψηφίων	594	1004	1326	1940	2081	2263	2535	2754

Οι Αντωνοπούλου & Βαλετόπουλος (2004) αναλύοντας τα αποτελέσματα των εξετάσεων ελληνομάθειας των ετών 1999-2002 διακρίνουν δύο κατηγορίες υποψηφίων, τους αλλοδαπούς και τους ομογενείς. Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται οι διάφοροι επαγγελματίες, οι υπήκοοι χωρών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης που επιθυμούν να εργαστούν στην Ελλάδα<sup>15</sup>, οι φοιτητές νεοελληνικών σπουδών καθώς και ενήλικοι που ενδιαφέρονται να εντρυφήσουν σε διάφορες πτυχές του ελληνικού πολιτισμού. Όσον αφορά στους ομογενείς, αυτοί είναι είτε επαναπατρισθέντες είτε μαθητές σχολείων του εξωτερικού ελληνικής καταγωγής είτε απόφοιτοι σχολείων του εξωτερικού, οι οποίοι ενδιαφέρονται να φοιτήσουν σε ελληνικό ανώτερο ή ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα<sup>16</sup>. Αναφορικά με τα κίνητρα για την εκμάθηση της νέας ελληνικής, αυτά εξειδικεύονται σε επαγγελματικούς λόγους (44,06%), σε μορφωτικούς/εκπαιδευτικούς (55,93%), στην πραγματοποίηση ταξιδιών (31,30%), την προσωπική ευχαρίστηση που τους προσφέρει η ελληνική γλώσσα (52,76%) και τέλος σε διάφορους λόγους (26,42%).

Κατά κοινή ομολογία, τα βήματα που έχουν συντελεστεί τα τελευταία χρόνια στον τομέα της διδασκαλίας και της εκμάθησης της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας είναι αξιόλογα και προς τη σωστή κατεύθυνση· ωστόσο παρατηρούνται αρκετές αδυναμίες, οι οποίες θα μπορούσαν να αναχθούν στην έλλειψη παράδοσης στη διδασκαλία της ελληνικής (Μοσχονάς, 2003). Ο Μπαμπινιώτης (1992) είχε επισημάνει συγκεκριμένες παραμέτρους και ιδιαιτερότητες της γλώσσας, οι οποίες θα

<sup>15</sup> Οι πολίτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης προκειμένου να διοριστούν σε ιδρύματα και υπηρεσίες υπό την εποπτεία του ΥΠΕΠΘ, ανάμεσα στα άλλα δικαιολογητικά, θα πρέπει να προσκομίσουν πιστοποιητικό ελληνομάθειας Δ επιπέδου (Τσαγγαλίδης & Ευσταθιάδης, 2001).

<sup>16</sup> Οι αλλοδαποί/αλλογενείς φοιτητές που επιθυμούν να φοιτήσουν σε ανώτερο ή ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα της ημεδαπής οφείλουν να είναι κάτοχοι πιστοποιητικού ελληνομάθειας Γ επιπέδου (Αντωνοπούλου, 2005).

πρέπει να ληφθούν υπόψη, προκειμένου να επιτευχθούν οι τιθέντες στόχοι εκ μέρους του διδάσκοντα και των διδασκομένων. Πιο αναλυτικά, όσον αφορά σε θέματα θεωρητικής υφής, ο εν λόγω ερευνητής εστίασε το ενδιαφέρον του στην επάρκεια των διδασκόντων τη νέα ελληνική στο εξωτερικό και την ταυτότητα των διδασκομένων, προτείνοντας ότι οι διδάσκοντες θα πρέπει να είναι καθηγητές ελληνικών με ισχυρό ανθρωπιστικό υπόβαθρο<sup>17</sup>, ενώ σχετικά με τους μαθητές αναγνωρίζοντας την ετερογένειά τους συνιστά την υιοθέτηση διαφορετικής μεθοδολογίας ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες. Αναφορικά με θέματα πιο πρακτικής φύσης, επικεντρώνεται στη διδακτική προσέγγιση, η οποία θα πρέπει να συμβαδίζει με τις αρχές της Επικοινωνιακής προσέγγισης, στο διδακτικό υλικό και στη χρήση των νέων τεχνολογιών, οι οποίες θα πρέπει να αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα της μαθησιακής διαδικασίας, στις δομικές ιδιαιτερότητες της νέας ελληνικής, οι οποίες θα πρέπει να αντιμετωπιστούν με τη συγγραφή συγχρονικών γραμματικών περιγραφών της γλώσσας και στα προβλήματα που θα ανακύψουν εξαιτίας της διαχρονικής ιστορίας της ελληνικής, αναφερόμενος στη δημιουργική σύνθεση της δημοτικής και της καθαρεύουσας<sup>18</sup> και η οποία σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να αγνοηθεί κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (βλ. 2.3.).

Σε ανάλογο ύφος ο Μοσχονάς (2003), αν και δεν παραγνωρίζει τη σημαντική πρόοδο των τελευταίων ετών, παρατηρεί την πολυδιάσπαση της σχετικής ερευνητικής δραστηριότητας και το γεγονός ότι η διδασκαλία της ελληνικής βασίζεται σε δασκαλοκεντρικά πρότυπα θέτοντας στο περιθώριο τις ανάγκες των μαθητών. Σε παρόμοιες διαπιστώσεις καταλήγει και η Τοκατλίδου (2003), η οποία προτείνει την υιοθέτηση εναλλακτικών/συμβιβαστικών λύσεων, μέχρι να διαφοροποιηθεί η λογική παραγωγής των διδακτικών εγχειριδίων.

#### 1.4. Ανακεφαλαίωση

Στο κεφάλαιο αυτό διαπιστώσαμε ότι η εκμάθηση ενός δεύτερου κώδικα επικοινωνίας αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης αρκετά νωρίς, με απόρροια να προταθούν διαχρονικά ποικίλες μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Οι εγγενείς αδυναμίες

<sup>17</sup> Η Τοκατλίδου (2003) παρατηρεί ότι η διδασκαλία της γλώσσας συνδέεται με την κατοχή, εκ μέρους του διδάσκοντα, ειδικών γνώσεων, οι οποίες θα επηρεάσουν τη θεώρηση της γλώσσας ως κοινωνικού φαινομένου καθώς και όλες τις πτυχές που σχετίζονται με το σχεδιασμό, την οργάνωση και την παραγωγή του γλωσσικού υλικού.

<sup>18</sup> Σύμφωνα με τον Μήτση (1998) η νέα ελληνική συνιστά τη δημιουργική σύνθεση δύο ρευμάτων που σχετίζονται με την πνευματική ιστορία και τις γενικότερες κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις που έλαβαν χώρα στην Ελλάδα: της δημοτικής (=λαϊκή γλωσσική παράδοση-βάση της ΚΝΕ) και της καθαρεύουσας (=λόγια γλωσσική παράδοση-εμφάνιση σε ανώτερα, πιο απαιτητικά επίπεδα λόγου). Η ύπαρξη παράλληλων γλωσσικών δομών (λαϊκών-λόγιων) είναι εμφανής σε όλα τα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης και αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή εκμάθηση της ελληνικής από αλλοδαπούς διδασκομένους. Σε ανάλογο πνεύμα, οι Αναστασιάδη-Συμεωνίδη & Φλιάτουρας (2004) επιστημαίνουν ότι η συστηματική μελέτη των λόγων και λαϊκών γλωσσικών στοιχείων της ΚΝΕ είναι απαραίτητη για την αποτελεσματική περιγραφή, εκμάθηση και χρήση της γλώσσας από τους φυσικούς ομιλητές της, για την αυτόματη μετάφραση και τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερου κώδικα επικοινωνίας.

της κάθε μεθόδου διδασκαλίας συνετέλεσαν στην ανάπτυξη της Επικοινωνιακής προσέγγισης, η οποία, αν και βρίσκεται ακόμη σε φάση διαμόρφωσης, εντούτοις εμφανίζει αρκετά θετικά στοιχεία, όπως ο σχεδιασμός και η διαμόρφωση του περιεχομένου διδασκαλίας με βάση τις πραγματικές ανάγκες των διδασκομένων (ενότητα 1.1.).

Στο πλαίσιο του προαναφερθέντος μοντέλου, ιδιαίτερη θέση κατέχει η έννοια της επικοινωνιακής ικανότητας, η ανάπτυξη της οποίας αποτελεί τον πρωτεύοντα στόχο κάθε επικοινωνιακά προσανατολισμένου μαθήματος. Έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρίες για τον καθορισμό των στοιχείων που την απαρτίζουν, οι οποίες, χωρίς να θεωρούνται αντιτιθέμενες η μια προς την άλλη, έφεραν στο προσκήνιο δύο παραμέτρους που αναπόφευκτα θα πρέπει να προσμετρώνται για την αξιολόγηση της γλωσσικής επάρκειας των μαθητών: αυτές είναι η γνώση των απαραίτητων γλωσσικών δομών για τη μεταφορά των επιδιωκόμενων μηνυμάτων και η γνώση της καταλληλότητας και της συμβατότητας των γλωσσικών πληροφοριών με τις εκάστοτε περιστάσεις επικοινωνίας. Επομένως, οι κοινωνικές και οι κοινωνιογλωσσικές παράμετροι θα πρέπει να ληφθούν υπόψη προκειμένου να διαμορφωθεί ένα επιτυχές μοντέλο επικοινωνιακής ικανότητας (ενότητα 1.2.).

Στην επόμενη ενότητα (1.3.) διαπιστώθηκε το αυξανόμενο ενδιαφέρον για την εκμάθηση της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας εξαιτίας των ραγδαίων ανακατατάξεων της τελευταίας δεκαπενταετίας και εξετάστηκαν τα μέτρα που ελήφθησαν για την προβολή και στήριξη της ελληνικής τόσο στο εσωτερικό όσο και το εξωτερικό. Αν και οι ενέργειες της ελληνικής πολιτείας αποτιμώνται θετικά, επιβάλλεται η δημιουργική αφομοίωση των πρόσφατων ευρημάτων της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, έτσι ώστε τα διδακτικά εγχειρίδια και οι μέθοδοι διδασκαλίας να προσλάβουν την απαιτούμενη επιστημονικότητα και εγκυρότητα.

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί, διερευνώνται θεωρητικά και πρακτικά θέματα σχετικά με το λεξιλόγιο και τη διδασκαλία του.

## 2. Το Λεξιλόγιο

### 2.0. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό θα εστιάσουμε το ενδιαφέρον μας στις ποικίλες πτυχές που συνδέονται με την εκμάθηση και τη διδασκαλία του λεξιλογίου ενός δεύτερου κώδικα επικοινωνίας. Στην ενότητα 2.1. θα ασχοληθούμε με τα προβλήματα που ανακύπτουν αναφορικά με τον ορισμό της λέξης, αλλά και τις διαστάσεις που συνιστούν τη γνώση μιας λέξης, δηλ. τα συστατικά που απαρτίζουν τη λεξική ικανότητα ενός ομιλητή. Στην ενότητα 2.2. θα επικεντρωθούμε αφενός στη σχέση των εννοιών και της λεξικής σημασίας και αφετέρου στη δομή και την οργάνωση του νοητικού λεξικού μιας ξένης γλώσσας. Στη συνέχεια (ενότητα 2.3.) θα καταγράψουμε τους παράγοντες που επηρεάζουν την κατάκτηση του λεξιλογίου μιας δεύτερης γλώσσας, ενώ στις δύο τελευταίες ενότητες θα εστιάσουμε την προσοχή μας στο ρόλο που απεδίδετο στο λεξιλόγιο στο πλαίσιο των διαφόρων μεθόδων διδασκαλίας ξένων γλωσσών (2.4.), αλλά και στις κατηγορίες λέξεων και στα επίπεδα λεξιλογίου που έχουν αναπτυχθεί για τη νέα ελληνική ως ξένη γλώσσα (2.5.).

### 2.1. Η λέξη

#### *2.1.1. Ορισμός της λέξης*

Είναι αναμφισβήτητο ότι η γνώση μιας γλώσσας συνεπάγεται την κατοχή σημαντικού αριθμού λέξεων. Ο Pinker (1999) αναφέρει ότι τα συστατικά στοιχεία μιας γλώσσας είναι οι λέξεις, οι οποίες αφορούν στον αυθαίρετο συνδυασμό ήχου και σημασίας, και οι κανόνες, η λειτουργία των οποίων επιτρέπει το συνδυασμό ή μη διαφόρων λεξικών μονάδων. Οι λέξεις διαδραματίζουν πρωτεύοντα ρόλο στην περιγραφή της περιβάλλουσας πραγματικότητας και την εξωτερίκευση ενδόμυχων σκέψεων. Επομένως, όσο πιο εμπλουτισμένο και επαρκές είναι το λεξιλόγιο που διαθέτει ένας ομιλητής τόσο πιο αποτελεσματική, ολοκληρωμένη και συγκροτημένη θα καταστεί η αλληλεπίδρασή του με άλλους ομιλητές (Μήτσης, 2004).

Μολονότι υποστηρίζεται ότι οι λέξεις δύνανται να αναγνωριστούν εύκολα, επειδή φέρουν ένα μονάχα τόνο, έχουν ολοκληρωμένο σημασιολογικό φορτίο, μεσολαμβάν τυπογραφικά κενά μεταξύ τους στο γραπτό λόγο και η εσωτερική τους σύσταση δεν επηρεάζεται από συντακτικούς κανόνες (Ράλλη, 2005), εντούτοις η εφαρμογή επιστημονικών κριτηρίων αποδεικνύει ότι οι λέξεις αποτελούν πολύπλοκες κατασκευές (Μήτσης, 2004) με αποτέλεσμα η εννοιολογική αποσαφήνιση και κατηγοριοποίησή τους να καθίσταται δύσκολη και προβληματική (Cruse, 2001).



Η δυσκολία της πρότασης ενός αποδεκτού ορισμού της λέξης έγινε ιδιαίτερα εμφανής με το γλωσσικό προβληματισμό της δομικής γλωσσολογίας. Μέχρι τότε και στο πλαίσιο της ιστορικής γραμματικής, αλλά και των λεξικογράφων, ο όρος λέξη θεωρείτο παντοδύναμος και μη χρήζων περαιτέρω εννοιολογικής αποσαφήνισης (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 1986)

Ο εισηγητής του δομισμού στον ευρωπαϊκό χώρο, Saussure (1979) επιχειρώντας να οριοθετήσει τη μονάδα μιας γλώσσας ή τη γλωσσική οντότητα, όπως αναφέρει ο ίδιος χαρακτηριστικά, συμπεραίνει ότι αυτή η μονάδα θα πρέπει να αναζητηθεί κάπου αλλού και όχι στη λέξη. Η διαπίστωση αυτή βασίζεται ανάμεσα στα άλλα και στο ακόλουθο παράδειγμα: στην περίπτωση των λέξεων της γαλλικής *cheval/chevaux* έχουμε να κάνουμε με δύο διαφορετικούς τύπους της ίδιας λέξης ή δύο διαφορετικές λέξεις; Έτσι, για τον κάθε ερευνητή ανακύπτει το δίλημμα της θεώρησης της λέξης *cheval* και του πληθυντικού της αριθμού *chevaux* είτε ως δύο διαφορετικών λέξεων (παρά την εμφανή σχέση τους) είτε ως μιας αφαίρεσης που ενώνει τους διαφορετικούς τύπους της ίδιας λέξης. Γι' αυτό και ο Saussure (ό.π.) θεωρεί ότι η γλωσσική μονάδα δεν πρέπει να ταυτίζεται με τη λέξη. Παράλληλα, ο εν λόγω θεωρητικός αναφέρει ότι πολλές λέξεις είναι σύνθετες μονάδες με εύκολα διακριτές υποομάδες (π.χ. επιθήματα, προθήματα, ρίζες) ή παράγωγα. Από το άλλο μέρος, υφίστανται μονάδες πιο μεγάλες από μια λέξη (π.χ. σύνθετα, εκφράσεις, μορφές κλίσης). Απόρροια της δυσκολίας οριοθέτησης της βασικής μονάδας ενός γλωσσικού συστήματος είναι το εξής παράδοξο: αν και η γλώσσα διαθέτει βασικές οντότητες περιγραφής, εντούτοις αυτές δεν είναι ευδιάκριτες εξαρχής.

Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και ο κυριότερος εκπρόσωπος της λειτουργικής γλωσσολογίας (Σχολή των Παρισίων) Martinet (1976) που εκφράζει το σκεπτικισμό του για τη χρήση και το περιεχόμενο του όρου λέξη. Έννοια-κλειδί της συλλογιστικής του Martinet (ό.π.) είναι το *μόνημα* (*monème*) που είναι μια μονάδα με δύο όψεις, το σημαίνον και το σημαινόμενο. Με άλλα λόγια, για τον προσδιορισμό της βασικής γλωσσικής μονάδας εισάγεται ο όρος *μόνημα* που αποτελείται από τη σημασία (=σημαινόμενο) και το σημαίνον, δηλ. τη φωνητική μορφή. Για παράδειγμα, στη λέξη *τραγουδάμε* αναγνωρίζονται δύο μονήματα: *τραγουδ-* /τραγουδ-/ που δηλώνει μια συγκεκριμένη ενέργεια και το *-άμε* /-ame/ που αναφέρεται στο πρόσωπο που μιλάει και σε ένα ή περισσότερα διαφορετικά άτομα. Ο Martinet (ό.π.) θεωρεί πως ό,τι είθισται να ονομάζεται λέξη είναι στην ουσία ένα *αυτόνομο σύνταγμα* (*syntagme autonome*) που συνιστά το συνδυασμό δύο ή περισσότερων μονημάτων. Παράλληλα,

η λειτουργία ενός *αυτόνομου συντάγματος* δεν εξαρτάται από τη θέση που κατέχει μέσα σε ένα εκφώνημα.

Άλλοι ερευνητές που επιχειρήσαν να ορίσουν τη λέξη είναι ο Sapir (1921) που θεωρεί ότι λέξη είναι η ελάχιστη μονάδα μιας πρότασης, ενώ ο εισηγητής του Αμερικανικού δομοσμού, Bloomfield (1933) ότι είναι ο ελάχιστος ελεύθερος τύπος (*minimum free form*) επιλέγοντας να προσδώσει πιο γραμματικά χαρακτηριστικά στον ορισμό του.

Η Αναστασιάδη-Συμεωνίδη (1986) συνοψίζοντας ένα σημαντικό τμήμα της υφιστάμενης προβληματικής για τον ορισμό της λέξης καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η λέξη ως όρος δεν μπορεί να αποτελέσει τη βασική μονάδα περιγραφής της σύγχρονης λεξικολογίας, η οποία, προκειμένου να μελετήσει με επαρκή και ακριβή τρόπο το λεξιλόγιο, θα πρέπει να βασιστεί στη λειτουργία και όχι τη μορφή. Ως εκ τούτου, αντί του όρου λέξη εισάγεται η έννοια της *λεξικής μονάδας* που μπορεί να ταυτίζεται με τη λέξη μορφικά, αλλά ενδέχεται και να την ξεπερνά χωρίς ωστόσο να εξομοιώνεται με την ελεύθερη φράση που μελετάται στο πλαίσιο της σύνταξης. Οι λεξικές μονάδες μπορεί να είναι μονολεκτικές (π.χ. *αντιμυθιστόρημα*) ή μη μονολεκτικές (π.χ. *νόμος-πλαίσιο*). Οι μονολεκτικές λεξικές μονάδες μπορεί να είναι απλές (π.χ. *μάνατζερ*) ή μη απλές (π.χ. *μπετονόκαρφο*). Από το άλλο μέρος, οι μη μονολεκτικές λεξικές μονάδες ή λεξικές φράσεις ( $\neq$  ελεύθερες φράσεις) είναι τριών ειδών: ονοματικές (π.χ. *ατομική βόμβα*), ρηματικές (π.χ. *μου τη δίνει*) και λεξικοσυντακτικές (π.χ. *μια για πάντα*). Τέλος, οι ονοματικές φράσεις διακρίνονται στις συνταγματικές μονάδες (π.χ. *φακοί επαφής*), σε παραθετικά σύνθετα (π.χ. *νόμος-πλαίσιο*) και σε αρτικόλεξα (π.χ. *ΟΑΣΘ*).

Οι Di Sciullo & Williams (1988) χρησιμοποιούν μορφικά κριτήρια για τον ορισμό της λέξης. Έτσι, αντιμετωπίζουν τη λέξη ως προϊόν μορφολογικής διαδικασίας, ως προϊόν συντακτικής διαδικασίας ή ως απλό γλωσσικό στοιχείο απαλλαγμένο από ιδιότητες τόσο μορφολογικές όσο και συντακτικές.

Σε κάθε περίπτωση, οφείλουμε να έχουμε υπόψη μας το σχόλιο του Krámsky (1969) με βάση το οποίο είναι αρκετά δύσκολο να δοθεί ένας ορισμός με καθολική ισχύ και ως εκ τούτου η λέξη θα πρέπει να οριστεί για κάθε γλωσσικό σύστημα χωριστά.

Η Μότσιου (1994) σε συμφωνία με τον Krámsky (ό.π.) πιστεύει ότι η λέξη θα πρέπει να οριστεί ξεχωριστά για κάθε γλώσσα εξαιτίας των μορφολογικών διαφορών που παρουσιάζουν μεταξύ τους. Ως εκ τούτου, στις απομονωτικές γλώσσες, όπως η κινεζική, η λέξη ισοδυναμεί με το μόρφημα (βλ. παρακάτω), δηλ. το κάθε μόρφημα

συνιστά μια ξεχωριστή λέξη. Στις συγκολλητικές γλώσσες, με πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα την τουρκική, η λέξη συνίσταται στη διαδοχή προστιθέμενων μορφημάτων το ένα πίσω από το άλλο (Ράλλη, 2005). Στις κλιτικές/κλιτές/σύνθετες γλώσσες, επικρατεί ασυμμετρία ανάμεσα στη μορφή και στο περιεχόμενο με τη ρίζα μιας λέξης να πλαισιώνεται από ποικίλα προσφύματα, καταλήξεις κ.ά. στοιχεία που εκφράζουν διαφορετικές λειτουργίες (Μπαμπινιώτης, 1998α). Αντιπροσωπευτικό παράδειγμα κλιτικής γλώσσας αποτελεί η ελληνική. Τέλος, στις πολυσυνθετικές γλώσσες η μορφολογική δομή είναι τόσο εκτεταμένη και εμπλουτισμένη ώστε μια λέξη να αντιστοιχεί με ολόκληρες προτάσεις άλλων γλωσσών, κυρίως ευρωπαϊκών (Ράλλη, 2005). Παραδείγματα πολυσυνθετικών γλωσσών αποτελούν οι ινδιάνικες γλώσσες.

Σε ανάλογο πνεύμα, ο Μήτσης (2004) θεωρεί ότι ο όρος *λέξη* θα μπορούσε να οριστεί με βάση φωνολογικά/ορθογραφικά, σημασιολογικά και συντακτικά κριτήρια. Σύμφωνα με τον πρώτο τρόπο οι λέξεις διακρίνονται στο γραπτό λόγο με το λεγόμενο τυπογραφικό διάστημα, ενώ στον προφορικό λόγο με την παύση της ομιλίας. Σύμφωνα με το δεύτερο κριτήριο, η λέξη αντιμετωπίζεται ως μια οντότητα που διαθέτει μονάχα μια σημασία, ενώ το τρίτο κριτήριο αξιοποιεί ιδιότητες, όπως την εσωτερική συνοχή μιας λέξης, δηλ. τη μορφολογική της δομή, αλλά και την εξωτερική της κατανομή. Αποτιμώντας, ωστόσο αξιολογικά τα εν λόγω κριτήρια ο Μήτσης καταλήγει ότι τα δύο πρώτα είναι προβληματικά, ενώ το τρίτο αποτελεί από τα πιο αξιόπιστα εργαλεία εννοιολογικής αποσαφήνισης της λέξης.

Η διαφορετικότητα των προταθέντων κριτηρίων για τον καθορισμό του περιεχομένου της λέξης επιβάλλουν την εκ των προτέρων υιοθέτηση ενός, όσο το δυνατόν, πιο ευέλικτου και γενικού ορισμού, προκειμένου να συμπεριλάβει τις πιο αντιπροσωπευτικές και πρωταρχικές ιδιότητές της. Έτσι, θεωρούμε ότι ο ορισμός που παρέχει ο Trask (1999: 342) και σύμφωνα με τον οποίο λέξη είναι «μια γλωσσική μονάδα τυπικά μεγαλύτερη από ένα μόρφημα, αλλά μικρότερη από μια φράση» κινείται προς αυτή την κατεύθυνση. Ο ορισμός αυτός δεν είναι εξαντλητικός και σίγουρα δεν στοχεύει στην περιγραφή του συνόλου των ιδιοτήτων και των ρόλων που διαδραματίζει μια λέξη στις ποικίλες γλώσσες του κόσμου. Άλλωστε δεν θα πρέπει να διαφεύγει της προσοχής μας και το προαναφερθέν σχόλιο του Krámsky (1969) με βάση το οποίο είναι μάλλον αδύνατο να προταθεί ένας ορισμός της λέξης που να διαθέτει καθολική ισχύ. Εναλλακτικά, μπορούμε να υιοθετήσουμε τη θέση της Αναστασιάδη-Συμεωνίδη (1986) σύμφωνα με την οποία η λέξη ορίζεται ως ένα σύνολο από τυπογραφικά στοιχεία που οριοθετείται στο γραπτό λόγο από το

λεγόμενο τυπογραφικό κενό μπροστά και πίσω. Τα κενά αυτά μπορούν να αντικατασταθούν από ένα οποιοδήποτε σημείο στίξης ή ένα ορθογραφικό σημάδι, όπως η απόστροφος ή το ενωτικό. Στην παρούσα ανάλυση υιοθετούμε την άποψη της συγκεκριμένης ερευνήτριας.

Επιπλέον, στην επιστήμη της Γλωσσολογίας γίνονται οι ακόλουθες διακρίσεις: η αναφορά σε ένα συνδυασμό μορφημάτων (λεξικών και γραμματικών) αποδίδεται ως *γραμματική λέξη* (grammatical word) και αναφέρεται στους διαφορετικούς τύπους του ίδιου κλιτικού παραδείγματος, π.χ. *έγραψα* και *γράφω*. Όσον αφορά σε ολόκληρο το παράδειγμα, δηλ. σε πιο αφηρημένο επίπεδο χρησιμοποιείται ο όρος *λέξημα* (lexeme). Με άλλα λόγια, το λέξημα αντιπροσωπεύει τους διαφορετικούς κλιτούς τύπους μιας λέξης. Π.χ. το κοινό στοιχείο των προαναφερθέντων ρηματικών τύπων αποτελεί το λέξημα ΓΡΑΦΩ. Σχετικά με το νόημα μιας λέξης χρησιμοποιείται ο όρος *λεξικό νόημα* (lexical meaning) σε αντιδιαστολή προς το *γραμματικό νόημα* (grammatical meaning) των ποικίλων μορφικών στοιχείων (Μήτσης, 2004· Ράλλη, 2005· Φιλιππάκη-Warburton, 1992).

Ωστόσο, είναι σαφές ότι οι λέξεις δεν συνιστούν τις ελάχιστες μονάδες περιγραφής και ανάλυσης του συντακτικού και λεξικού τομέα μιας γλώσσας (Φιλιππάκη-Warburton, 1992). Σε αρκετές περιπτώσεις αποδεικνύεται ότι οι λέξεις αποτελούνται από μικρότερες μονάδες με συγκεκριμένη έννοια και λειτουργία. Οι ελάχιστοι αυτοί τύποι που είναι φορείς σημασίας και δεν δύνανται να αναλυθούν σε επιμέρους στοιχεία ονομάζονται *μορφήματα* (morphemes). Η Ράλλη (2005) σημειώνει ότι όπως και στην περίπτωση των λέξεων, έτσι και στη διαδικασία αναγνώρισης των ορίων ενός μορφήματος ανακύπτουν διάφορα προβλήματα εξαιτίας τριών παραγόντων: της αλληλεπίδρασης μορφολογίας και φωνολογίας, των μεταβολών που οφείλονται στη διαχρονική εξέλιξη ενός γλωσσικού συστήματος και του δανεισμού που προκαλείται από την επαφή των γλωσσών μεταξύ τους.

Είναι αυτονόητο ότι το λεξιλόγιο μιας γλώσσας δεν αποτελείται μονάχα από μονολεκτικές λέξεις, αλλά και από ευρύτερους συνδυασμούς λέξεων με ιδιαίτερη συντακτική δομή και σημασιολογική λειτουργία. Αυτοί οι συνδυασμοί λέξεων<sup>19</sup> συνιστούν ένα ευρύ και αναπόσπαστο τμήμα του λεξιλογικού πλούτου μιας γλώσσας και η πρωτεύουσα σημασία που τους αποδίδεται είναι εμφανής στο σχόλιο των Pawley & Syder (1983) με βάση το οποίο η γνώση τους και η ευχέρεια στη χρήση τους προσδίδει φυσικότητα στο λόγο ενός διδασκόμενου μια δεύτερη γλώσσα

<sup>19</sup> Οι συνδυασμοί λέξεων θα αποτελέσουν αντικείμενο εκτεταμένης και διεξοδικότερης ανάλυσης στο κεφάλαιο 4. Στην παρούσα ενότητα θα περιοριστούμε σε μια απλή αναφορά.

παρόμοια με αυτή ενός φυσικού ομιλητή. Ωστόσο, όπως παρατηρεί ο Read (2000), αυτού του είδους οι λεξικές δομές προκαλούν μεγάλη δυσκολία στους μαθητές ενός δεύτερου κώδικα επικοινωνίας, επειδή η σημασία τους δεν αποτελεί το άθροισμα της σημασίας των επιμέρους συστατικών τους. Σε ανάλογο πνεύμα η Μπακάκου-Ορφανού (2000) σημειώνει τον αυθαίρετο χαρακτήρα της σύζευξης κάποιων λέξεων με άλλες, γεγονός το οποίο επιτείνει τις όποιες δυσχέρειες. Για παράδειγμα, είναι δύσκολο να δικαιολογηθεί στην ελληνική η αποδεκτότητα του συνδυασμού *φαρδύ φόρεμα*, ενώ αντίστοιχα η συνεκφορά *\*πλατύ φόρεμα* να αξιολογείται ως μη επιτρεπτή (Γούτσος, 2006).

Ο Sinclair (1991) ύστερα από εκτεταμένη μελέτη και ανάλυση γραπτών κειμένων με την αρωγή ηλεκτρονικών υπολογιστών διατύπωσε την Αρχή της Ανοιχτής Επιλογής (The open-choice principle) και την Αρχή του Ιδιωτισμού (The idiom principle) προκειμένου να αποδώσει την ελευθερία και τους περιορισμούς στην συνδυαστικότητα των λέξεων μεταξύ τους (βλ. 4.1.).

Όπως έχει προαναφερθεί, η σημασία μιας λέξης ως λεξήματος αποδίδεται με τον όρο *λεξικό νόημα*. Θεωρείται αυτονόητο ότι δεν συναντάται σε όλες τις περιπτώσεις αντιστοιχία ένα προς ένα ανάμεσα στη λέξη και στο λεξικό νόημα. Έτσι, μια λέξη δύναται να έχει περισσότερες από μια σημασίες, δηλ. ο ίδιος μορφολογικά τύπος να μην πραγματώνει μονάχα μια λεξική σημασία, οπότε σε αυτή την περίπτωση αναφερόμαστε στο φαινόμενο της *πολύσημίας* (polysemy) ή ενδέχεται ο ίδιος λεξικός τύπος να αναφέρεται σε δύο διαφορετικά λεξήματα, φαινόμενο το οποίο αποδίδεται με τον όρο *ομωνυμία* (homonymy). Αντιπροσωπευτικό παράδειγμα πολύσημης λέξης στην ελληνική είναι ο λεξικός τύπος *φύλλο*.

Τα φαινόμενα της ομωνυμίας και της πολύσημίας, που προαναφέρθηκαν, αφορούν στις σχέσεις των λέξεων με το λεξικό τους νόημα. Οι ομιλητές, ωστόσο, μιας γλώσσας δεν χρησιμοποιούν μεμονωμένες λέξεις, αλλά καταφεύγουν σε εκτεταμένους και πολύπλοκους συνδυασμούς, έτσι ώστε να μεταφέρουν το μήνυμά τους με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ευκρίνεια και ακρίβεια (Pinker, 1999). Η λειτουργία των λεξικών στοιχείων στο γλωσσικό σύστημα και οι σχέσεις που αναπτύσσουν αποτυπώνονται στο συνταγματικό και τον παραδειγματικό άξονα αντίστοιχα.

Η αλληλεπίδραση και η αλληλεξάρτηση των παραδειγματικών και των συνταγματικών σχέσεων είναι ζωτικής και πρωτεύουσας σημασίας για την οργάνωση και την αναπαράσταση των λεξικών μονάδων στο νοητικό λεξικό ενός ομιλητή. Η σύζευξή τους συνεπάγεται αφενός τη νοηματοδότηση των λέξεων σε συγκεκριμένα

γλωσσικά περιβάλλοντα και αφετέρου την απουσία/έλλειψη συμπληρωματικής κατανομής, δηλ. μια λέξη δεν μπορεί να αντικαταστήσει λειτουργικά και να συνδυαστεί με οποιαδήποτε λέξη (Μήτσης, 2004).

### 2.1.2. Η λεξική ικανότητα

Στην υποενότητα αυτή θα επικεντρώσουμε το ενδιαφέρον μας στον καθορισμό των ποικίλων πτυχών που συνθέτουν τη λεξική ικανότητα (lexical competence) ενός ομιλητή, δηλ. θα εστιάσουμε στα στοιχεία που αναφέρονται στη γνώση μιας λέξης. Με άλλα λόγια, θα επιχειρήσουμε να οριοθετήσουμε εκείνες τις παραμέτρους, η συνειδητοποίηση και η εφαρμογή των οποίων επιτρέπουν στο διδασκόμενο μια ξένη γλώσσα να ισχυριστεί ότι είναι κάτοχος των διαφόρων εκφάνσεων μιας λεξικής μονάδας. Είναι σαφές ότι η γνώση μιας οποιασδήποτε λέξης δεν ταυτίζεται μονάχα με τη γνώση του σημασιολογικού της φορτίου, αλλά προϋποθέτει και την εξοικείωση με μια σειρά από πληροφορίες που εμπεριέχονται σε αυτή. Έτσι, η ικανότητα για την αποκωδικοποίηση και τη σωστή χρήση ενός λεξικού στοιχείου καθίσταται ένα αρκετά πολύπλοκο φαινόμενο (Akmajian, Demers, Farmer & Harnish, 2001). Μολονότι ο πρωταρχικός ρόλος της λεξικής ικανότητας στη γενικότερη επικοινωνιακή επάρκεια ενός διδασκόμενου πιστοποιείται και από το γεγονός ότι περιλαμβάνεται ως αναπόσπαστο συστατικό σε όλα τα μοντέλα επικοινωνιακής ικανότητας (βλ. 1.2.), εντούτοις δεν έχει προσλάβει τη δέουσα προσοχή των ερευνητών (Meara, 1996).

Στη βιβλιογραφία οι ορισμοί για το τι συνιστά η γνώση μιας λέξης κυμαίνονται από γενικούς σε αρκετά εξειδικευμένους. Ένα αντιπροσωπευτικό παράδειγμα περιεκτικής αποσαφήνισης αποτελεί η συμβολή του Robinson (1989), ο οποίος αναφέρει ότι η γνώση μιας λέξης βασίζεται τόσο στην εξοικείωση με τη σημασία της όσο και με τα περιβάλλοντα χρήσης της. Παρόμοια, η Channell (1990) θεωρεί ότι ένας διδασκόμενος έχει κατακτήσει μια λέξη όταν την έχει αναγνωρίσει, όταν έχει κατανοήσει τα διάφορα χαρακτηριστικά της και όταν την έχει χρησιμοποιήσει κατάλληλα με βάση τις συνθήκες τόσο του εξωγλωσσικού όσο και του ενδογλωσσικού περιβάλλοντος.

Σε ανάλογο πνεύμα, η Μότσιου (1994) αναγνωρίζει ότι στη γνώση που κατέχει ένας ομιλητής για μια λέξη της γλώσσας του περιλαμβάνονται η εξοικείωση με την ακουστική της πραγμάτωση (δηλ. την προφορά), η γνώση της λεξικής της σημασίας, της συντακτικής της λειτουργίας, των σχέσεών της με τις υπόλοιπες λέξεις του γλωσσικού συστήματος, οι οποίες βασίζονται στη σημασία και την εξωτερική

μορφή, της μορφολογικής της δομής και τέλος της καταλληλότητας εμφάνισης και χρήσης της ανάλογα με τα ευρύτερα συμφραζόμενα και την επικοινωνιακή περίσταση.

Από τις πιο πρόσφατες απόπειρες καθορισμού του περιεχομένου της εν λόγω ικανότητας είναι αυτή των Akmajian et al. (2001), οι οποίοι ταυτίζουν τη γνώση μιας λέξης με τα διαφορετικά επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης, δηλ. θεωρούν ότι η αποδεκτή χρήση οποιασδήποτε λεξικής μονάδας βασίζεται στη γνώση των φωνητικών/φωνολογικών χαρακτηριστικών της, την οργάνωση της λεξικής της δομής καθώς και τη συντακτική, τη σημασιολογική και την πραγματολογική συμπεριφορά της.

Οι προαναφερθείσες, ενδεικτικές, απόπειρες εννοιολογικής αποσαφήνισης της λεξικής ικανότητας βρίσκονται σε πλήρη συμφωνία και αντανακλούν την κλασική, πλέον, προσπάθεια του Richards (1976) να ορίσει τα διαφορετικά επίπεδα γνώσης μιας λέξης. Ειδικότερα, ο συγκεκριμένος ερευνητής αναγνωρίζει ως αναπόσπαστα συστατικά της λεξικής ικανότητας τη γνώση των αποδεκτών συνδυασμών μιας λέξης καθώς και το ρυθμό εμφάνισής της στο λόγο, τους δυνητικούς περιορισμούς στη χρήση της λαμβάνοντας υπόψη το επίπεδο ύφους, τη συντακτική συμπεριφορά της, τη μορφολογική της υπόσταση, τις σημασιολογικές σχέσεις που αναπτύσσει με άλλες λέξεις, αλλά και το δικό της σημασιολογικό φορτίο και τέλος τις διαφορετικές σημασίες που ενδέχεται να λάβει ανάλογα με το περιβάλλον εμφάνισής της.

Πιο αναλυτικά, η συχνότητα και η συνδυαστικότητα μιας λέξης αποτελούν τα πρώτα βασικά συστατικά της λεξικής ικανότητας. Ο ρυθμός εμφάνισης ενός λεξικού στοιχείου εκλαμβάνονταν για πολλά χρόνια ως το αποκλειστικό κριτήριο επιλογής του λεξιλογίου προς διδασκαλία (Nation & Newton, 1997). Σε ατομικό επίπεδο, ένας διδασκόμενος δύναται να διαπιστώσει τη συχνότητα εμφάνισης μιας λέξης από τον αριθμό εμφανίσεών της κατά τη διάρκεια του μαθήματος, τη συχνότητα εμφάνισης του ισοδύναμου όρου στη μητρική του γλώσσα και τη δομή της (Nation, 1990). Σε επίπεδο, ωστόσο, σχολικής πρακτικής η εξέλιξη της τεχνολογίας και οι δυνατότητες των ηλεκτρονικών υπολογιστών έχουν συντελέσει στη δημιουργία ηλεκτρονικών σωμάτων κειμένων (corpora), τα οποία επιτρέπουν την επεξεργασία μεγάλου όγκου γλωσσικού υλικού. Η ηλεκτρονική κωδικοποίηση διαφόρων σωμάτων κειμένων παρέχει χρήσιμες πληροφορίες για το ρυθμό εμφάνισης μιας λέξης, τη συνδυαστικότητα της, δηλ. με ποιες λέξεις είθισται να συνεμφανίζεται καθώς και τη γενικότερη οργάνωση και δομή ενός γλωσσικού συστήματος (Schmitt, 2000). Τα πιο γνωστά σώματα κειμένων για την ελληνική γλώσσα είναι ο Εθνικός Θησαυρός της

Ελληνικής Γλώσσας (ΕΘΕΓ) του Ινστιτούτου Επεξεργασίας Λόγου και το Σώμα Ελληνικών Κειμένων (ΣΕΚ), το οποίο συγκροτείται στο πλαίσιο κοινού ερευνητικού προγράμματος των Πανεπιστημίων Αθηνών και Κύπρου (Γούτσος, 2006).

Με βάση το κριτήριο της συχνότητας, οι λέξεις μπορούν να διακριθούν σε λέξεις υψηλής συχνότητας (*high-frequency words*), σε ακαδημαϊκό λεξιλόγιο (*academic vocabulary*), σε τεχνικό λεξιλόγιο (*technical vocabulary*) και σε λέξεις χαμηλής συχνότητας (*low-frequency words*) (Nation, 1990). Η κάθε κατηγορία λέξεων συνεπάγεται και διαφορετική διδακτική μεθοδολογία. Οι υψηλής συχνότητας λέξεις θα πρέπει να αποτελέσουν άμεσα αντικείμενο διδασκαλίας από τη στιγμή που συναντώνται σε μεγάλο εύρος κειμένων. Το ακαδημαϊκό και το τεχνικό λεξιλόγιο θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ανάλογα με το περιβάλλον εκμάθησης της ξένης γλώσσας και τις ανάγκες των διδασκομένων, ενώ αναφορικά με τις χαμηλής συχνότητας λέξεις καθήκον του διδάσκοντα οφείλει να είναι η εκπαίδευση των μαθητών του στις κατάλληλες στρατηγικές για την αντιμετώπιση των ενδεχόμενων δυσχερειών. Τέτοιες στρατηγικές είναι ενδεικτικά το μάντεμα από τα συμφραζόμενα ή η χρήση λεξικών και λεξιλογικών καρτών (Nation, 1990, 2001).

Η Brown (1993) διερευνώντας τις ψυχολinguιστικές προεκτάσεις και τη συμβολή της συχνότητας στην εκμάθηση του λεξιλογίου διαπίστωσε ότι η γενική συχνότητα των λέξεων σε μια γλώσσα, δηλ. το υψηλής συχνότητας λεξιλόγιο, διαδραματίζει ρόλο στην ευχερέστερη εκμάθησή του. Από το άλλο μέρος, λέξεις που αποτελούν απαραίτητα συστατικά ενός συγκεκριμένου κειμενικού είδους εμφανίζουν μεγαλύτερη πιθανότητα κατάκτησης από τους διδασκομένους ένα δεύτερο κώδικα επικοινωνίας ανεξάρτητα από τη συχνότητα που εμφανίζουν.

Η συνεισφορά των ηλεκτρονικών σωμάτων κειμένων δεν είναι εμφανής μονάχα στην καταγραφή και την αποτύπωση του ρυθμού εμφάνισης των λέξεων μιας γλώσσας, αλλά και στο γεγονός ότι έφερε στο προσκήνιο την τάση πολλών λέξεων να συνεμφανίζονται με ορισμένα λεξικά στοιχεία. Με άλλα λόγια, κάποιες λέξεις δεν μπορούν να τοποθετηθούν δίπλα σε οποιαδήποτε λέξη, να συνδυαστούν δηλ. ελεύθερα. Αυτή η επιλεκτική συνδυαστικότητα αποδίδεται με τον όρο *σύναιψη* (*collocation*)<sup>20</sup> και ορίζεται ως η τάση συγκεκριμένων λέξεων να εμφανίζονται μαζί με άλλες με συχνότητα μεγαλύτερη από την τυχαία παράθεσή τους (Lewis, 2000).

Το δεύτερο συστατικό της λεξικής ικανότητας είναι η συνειδητοποίηση ότι οι λέξεις χρησιμοποιούνται με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση στην οποία πραγματώνεται ο λόγος. Δηλαδή, η κάθε πράξη επικοινωνίας

<sup>20</sup> Για εκτενέστερη ανάλυση βλ. κεφ. 4.



επιβάλλει και τη διαφορετική χρήση της γλώσσας. Αυτή η γλωσσική πραγμάτωση οφείλει να είναι προσαρμοσμένη και να ακολουθεί τις συμβάσεις και τους κανόνες που έχουν αποδοθεί συμβατικά σε αυτή, έτσι ώστε η επικοινωνιακή πράξη και το εκφωνούμενο/παραχθέν γλωσσικό υλικό να θεωρηθούν επιτυχή και αποδεκτά. Ο όρος που χρησιμοποιείται για την περιγραφή της υφολογικής διαφοροποίησης με βάση την κατάσταση επικοινωνίας είναι *επίπεδο ύφους* (register). Το ύφος αποτελεί μια διάσταση της εξωσυστηματικής γλωσσικής ποικιλίας με βάση τη χρήση (Κακριδής-Ferrari & Χειλά-Μαρκοπούλου, 2000).

Το τρίτο στοιχείο της λεξικής ικανότητας ενός ομιλητή αποτελεί η γνώση της συντακτικής συμπεριφοράς μιας λέξης στο πλαίσιο μιας πρότασης. Ο διδασκόμενος μια δεύτερη γλώσσα οφείλει να είναι γνώστης των ενδεδειγμένων και αποδεκτών συντακτικών περιβαλλόντων ενός λεξικού στοιχείου και των ενδεχόμενων περιορισμών, η παραβίαση των οποίων θα προκαλέσει αντιγραμματικές δομές. Έτσι, στην ελληνική το ρ. *κόβω* είναι μεταβατικό και απαιτεί αντικείμενο, όπως στο παράδειγμα: *η Μαρία κόβει το ψωμί*. Σε αντίθετη περίπτωση, δηλ. της παράλειψης αυτής της συνθήκης (π.χ. *η Μαρία κόβει*<sup>21</sup>) θα παραχθεί μια δομή αμφίσημη και μερικώς προβληματική για ένα φυσικό ομιλητή της νέας ελληνικής.

Το τέταρτο συστατικό της λεξικής ικανότητας συνιστά η εξοικείωση με τη μορφολογική εικόνα μιας λέξης. Η διάσταση αυτή σημαίνει πρακτικά ότι ένας χρήστης θα πρέπει να γνωρίζει τη γραμματική κατηγορία στην οποία ανήκει μια λέξη, γεγονός που θα τον οδηγήσει και στις απαιτούμενες πληροφορίες για το συντακτικό ρόλο που δύναται να αναλάβει σε μια προτασιακή δομή καθώς και τα συστατικά (π.χ. προθήματα, επιθήματα κ.ά.) που την απαρτίζουν. Ο Nation (2001) παρατηρεί ότι η γνώση των στοιχείων που συνθέτουν μια λέξη είναι αρκετά σημαντική, επειδή μια από τις πιο αξιόπιστες στρατηγικές εκμάθησης του λεξιλογίου αποτελεί η αξιοποίηση και η χρήση των επιμέρους συστατικών της. Επιπλέον, ο διδασκόμενος θα πρέπει να γνωρίζει τον τρόπο σχηματισμού των διαφόρων παράγωγων λεξικών τύπων, αλλά και πληροφορίες για ενδεχόμενες αποκλίσεις και ένταξη μιας λέξης σε ιδιαίτερα μορφολογικά και παραγωγικά μοντέλα.

Η πέμπτη πτυχή της λεξικής ικανότητας αφορά στη γνώση του συνόλου των σημασιολογικών σχέσεων (π.χ. συνωνυμία, αντωνυμία κ.ο.κ.) που αναπτύσσει μια λέξη με τα υπόλοιπα λεξικά στοιχεία σε ένα γλωσσικό σύστημα. Όπως έχει προαναφερθεί οι σχέσεις αυτές είναι γνωστές ως παραδειγματικές και συνταγματικές.

<sup>21</sup> Ωστόσο, σε ειδικά λεξιλόγια, όπως το φοιτητικό, το συγκεκριμένο εκφώνημα είναι απόλυτα αποδεκτό, εφόσον αναφέρεται στην τάση ορισμένων πανεπιστημιακών καθηγητών να απορρίπτουν μεγάλο ποσοστό των φοιτητών τους με συχνότητα μεγαλύτερη σε σχέση με την τακτική που υιοθετούν οι υπόλοιποι συνάδελφοί τους.

Ο Schmitt (2000) σημειώνει ότι, βάσει μελετών, στο λόγο των φυσικών ομιλητών μιας γλώσσας παρατηρείται μια μετατόπιση από τις συνταγματικές στις παραδειγματικές σχέσεις των λέξεων, η οποία συνδέεται με την ηλικιακή ωρίμαση. Η διαφοροποίηση αυτή είναι αδύνατο να προβλεφθεί χρονικά, ενώ επηρεάζει και διαφορετικές κατηγορίες λέξεων. Σε ανάλογο πνεύμα, ο Meara (1982) αναφέρει ότι οι ενήλικοι φυσικοί ομιλητές παράγουν μεγαλύτερο αριθμό παραδειγματικών σχέσεων εν συγκρίσει προς τα παιδιά, τα οποία προτιμούν έως την ηλικία των επτά ετών περίπου τις συνταγματικές σχέσεις.

Αναφορικά με τους διδασκομένους ένα δεύτερο γλωσσικό σύστημα, ο Meara (1982) προσθέτει ότι οι παραχθείσες λεξικές σχέσεις τους εμφανίζουν μεγαλύτερη ποικιλία και λιγότερη ομοιογένεια, γεγονός το οποίο εκπλήσσει, εφόσον οι διδασκόμενοι δεν διαθέτουν το εύρος του λεξιλογικού πλούτου των φυσικών ομιλητών. Μια πιθανή ερμηνεία είναι ότι, ενώ το νοητικό λεξικό των φυσικών ομιλητών είναι περισσότερο σταθερό υπό την έννοια ότι λίγες διακυμάνσεις και μεταβολές είναι πιθανές, το λεξιλόγιο των διδασκομένων είναι υπό συνεχή διαμόρφωση εξαιτίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω της οποίας δέχονται και αφομοιώνουν ένα μεγάλο αριθμό γλωσσικών ερεθισμάτων. Η παραδοχή αυτή, ωστόσο, προκαλεί προβλήματα, επειδή συνεπάγεται την αδυναμία διαπίστωσης και καθορισμού της σταθερότητας ή μη των παρατηρούμενων αλλαγών στο νοητικό λεξικό των διδασκομένων. Γι' αυτό το λόγο και ο Meara (ό.π.) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι σχέσεις που παράγουν οι διδασκόμενοι δεν θα πρέπει να θεωρούνται υπερβολικά ασταθείς, μολονότι τα ερευνητικά δεδομένα που αναφέρει είναι αντικρουόμενα. Έτσι, τονίζει ότι είναι επιτακτική η ανάγκη διεξαγωγής εκτενέστερων και περισσότερων μελετών, ώστε να διαπιστωθεί με μεγαλύτερη ασφάλεια το σημείο και οι αιτίες που σταθεροποιούν τις παραδειγματικές και συνταγματικές σχέσεις στο νοητικό λεξικό των διδασκομένων.

Το τελευταίο στοιχείο της λεξικής ικανότητας σύμφωνα με το μοντέλο του Richards είναι η γνώση των ποικίλων σημασιών μιας λέξης. Η Vermeer (1992) αναφέρει ότι οι λέξεις δεν κατακτώνται ως μεμονωμένες και ανεξάρτητες οντότητες, αλλά ως ετικέτες (labels) εννοιών (concepts) (βλ. 2.2.1.), οι οποίες εντασσόμενες σε ευρύτερα σύνολα σχέσεων συνθέτουν τη γνώση της περιβάλλουσας πραγματικότητας. Οι λέξεις, οι ετικέτες και οι έννοιες δεν αποτελούν ταυτόσημους όρους. Οι σημασιολογικές σχέσεις της συνωνυμίας (όμοιες έννοιες, αλλά διαφορετικές λέξεις: *όμορφη* = *ωραία*), της πολυσημίας (όμοιες λέξεις, αλλά με διαφορετικό εννοιολογικό περιεχόμενο: *εννοώ* → *1.έχω στον νου μου*, *2.κατανοώ*,

3.έχω την πρόθεση, 4.(μεσοπαθητικό) γίνομαι αντιληπτός ως έννοια/(απρόσωπο, εννοείται) είναι αυτονόητο) και της ομωνυμίας (όμοιες ετικέτες, αλλά διαφορετικές έννοιες και λέξεις: ο χοίρος  $\neq$  ο χήρος) συνιστούν τα πιο αντιπροσωπευτικά παραδείγματα αυτής της πραγματικότητας.

Με βάση τα προαναφερθέντα, ο Schmitt (2000) παρατηρεί ότι για τον καθορισμό της σημασίας μιας λέξης απαιτείται η περιγραφή της έννοιας που αντιπροσωπεύει. Παράλληλα, αναφέρει ότι, στο πλαίσιο της παραδοσιακής γραμματικής, οι λέξεις μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο περιγραφής αν απομονωθούν οι ιδιότητες που συνιστούν απαραίτητα στοιχεία μιας έννοιας. Η Aitchison (1994) για αυτή την περίπτωση χρησιμοποιεί τον όρο *σταθερή σημασία* (fixed meaning). Οι Benson & Greaves (1981) θεωρούν ότι η έννοια της σταθερής σημασίας είναι εφαρμόσιμη σε λέξεις των οποίων τα αντικείμενα αναφοράς είναι μοναδικά (π.χ. *Μέγαρο Μουσικής Αθηνών*) ή σε λέξεις που ανήκουν στο τεχνικό λεξιλόγιο (technical vocabulary), δηλ. λέξεις που εμφανίζονται σε ορισμένα κειμενικά είδη και επίπεδα ύφους (π.χ. νομική, ιατρική γλωσσική ποικιλία). Μια διαδεδομένη πρακτική για την περιγραφή του σταθερού/λεξικού νοήματος είναι η ανάλυση σε σημασιολογικά χαρακτηριστικά (semantic features) (Schmitt, 2000). Ο Lyons (1999) αναφέρει ως βασικό πλεονέκτημα της μεθόδου αυτής τη δυνατότητα ανίχνευσης καθολικών σημασιολογικών χαρακτηριστικών στη λεξική δομή των γλωσσών του κόσμου. Η εφαρμογή της, ωστόσο αποδεικνύει ότι η σημασία των λέξεων ενδέχεται να είναι ασαφής, ευέλικτη και δύσκολα προσδιορίσιμη, ειδικά όταν οι υπό εξέταση λεξικές μονάδες γειτνιάζουν σημασιολογικά. Για τέτοιες περιπτώσεις η Aitchison (1994) κάνει χρήση του όρου *απροσδιόριστη σημασία* (fuzzy meaning). Για παράδειγμα, ένας διαζευγμένος, μεσήλικας άνδρας με πολλά παιδιά εξακολουθεί να είναι εργένης ή όχι; (Schmitt, 2000).

Το γεγονός ότι τα σημασιολογικά όρια μιας λέξης είναι σε κυμαινόμενο βαθμό ακαθόριστα οδήγησε στη διατύπωση της Θεωρίας των Πρωτοτύπων (Prototype Theory). Το βασικό σημείο της συγκεκριμένης θεωρίας συνίσταται στην παραδοχή ότι για κάθε λέξη υφίστανται αντικείμενα ή όντα που αποτελούν πιο αντιπροσωπευτικά/αρχετυπικά/κεντρικά παραδείγματα της κατηγορίας στην οποία αναφέρονται (Φιλίππáκη-Warburton, 1992).

Για την περιγραφή της πρωταρχικής σημασίας μιας λέξης, η οποία αποτελεί και το προϊόν εισαγωγής στο λεξικό μιας γλώσσας, αλλά και των δευτερευουσών πληροφοριών που τη συνοδεύουν και διαδραματίζουν περιφερειακό ρόλο, η Aitchison (1994) χρησιμοποιεί τους όρους *πυρηνική σημασία* (core meaning) και

εγκυκλοπαιδική γνώση (encyclopedic knowledge). Έτσι, η δυσκολία που αντιμετωπίσαμε παραπάνω όσον αφορά στην απόφαση για το αν ένας διαζευγμένος, μεσήλικας άνδρας με πολλά παιδιά αποτελεί αντιπροσωπευτικό παράδειγμα ενός εργένη οφείλεται στο γεγονός ότι τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν την πυρηνική σημασία της λέξης *εργένης* είναι τα ακόλουθα: +άνθρωπος, +ενήλικος, +αρσενικό, -έγγαμος. Από το άλλο μέρος, η εγκυκλοπαιδική γνώση που έχει ένας ομιλητής για τη συγκεκριμένη λέξη είναι ότι πρόκειται, συνήθως, για άνδρες νεαρής ηλικίας με έντονη κοινωνική ζωή (Schmitt, 2000). Η πυρηνική σημασία είναι γνωστή στο σύνολο των μελών μιας γλωσσικής κοινότητας, ενώ στην εγκυκλοπαιδική γνώση εισέρχεται το προσωπικό/υποκειμενικό στοιχείο, οι ατομικές πεποιθήσεις ενός ομιλητή και γι' αυτό το λόγο εμπλουτίζεται συνεχώς σε αντίθεση με την πυρηνική σημασία, η οποία διαθέτει περιορισμένο και ελέγξιμο περιεχόμενο (Schmitt, 2000).

Η ερμηνεία της πυρηνικής σημασίας είναι ανεξάρτητη από τα συμφραζόμενα (context), εφόσον αποτελεί προϊόν κοινωνικής σύμβασης. Από το άλλο μέρος, η εγκυκλοπαιδική γνώση ενεργοποιείται όταν η πυρηνική σημασία δεν είναι αρκετή για επιτυχή/αποδεκτή επικοινωνία, όταν δηλ. τα συστατικά της πυρηνικής σημασίας δεν συμβάλλουν στην πλήρη αποκωδικοποίηση της λεξικής σημασίας. Στο σημείο αυτό σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν τα συμφραζόμενα, τα οποία αφενός καθορίζουν το είδος της εγκυκλοπαιδικής γνώσης που θα χρησιμοποιηθεί και αφετέρου συμπληρώνουν, για μελλοντική χρήση, τα όποια κενά υπάρχουν ή ανακλύουν στην εγκυκλοπαιδική γνώση ενός ομιλητή (Schmitt, 2000). Τα συμφραζόμενα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην κατανόηση μιας λέξης, εφόσον η παρουσίαση των λέξεων ως μεμονωμένων στοιχείων θα έχει αρνητικό αντίκτυπο στην εμπέδωση και την απομνημόνευσή τους (Schouten-van Pareren, 1989).

Η ταξινόμηση του Richards αποτυπώνεται στο ΣΧΗΜΑ 6:

Σχήμα 6: Συστατικά λεξικής ικανότητας (Richards, 1976)



Με αφετηρία την ταξινόμηση του Richards, ο Nation (2001) προτείνει τη δική του τυπολογία, η οποία βασίζεται στη διάκριση ανάμεσα σε *αντιληπτικό λεξιλόγιο* (receptive vocabulary) και *παραγωγικό λεξιλόγιο* (productive vocabulary) ή *εναλλακτικά ενεργό* (active) και *παθητικό* (passive) *λεξιλόγιο* αντίστοιχα. Το ενεργό λεξιλόγιο είναι *απαραίτητο* συστατικό της λεξικής ικανότητας ενός ομιλητή, επειδή συμβάλλει στην επίτευξη αποτελεσματικής επικοινωνίας και αφορά λέξεις, τις οποίες ένας διδασκόμενος είναι *απαραίτητο* όχι μόνο να γνωρίζει, αλλά και να αξιοποιεί δημιουργικά στο λόγο του. Από το άλλο μέρος, το *παθητικό λεξιλόγιο* αναφέρεται σε *λεξικά στοιχεία*, τα οποία οι διδασκόμενοι δύνανται να κατανοήσουν και να αναγνωρίσουν, αλλά δεν τα χρησιμοποιούν *παραγωγικά* στις ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις. Η διάκριση αυτή έχει και επιπτώσεις στη διαδικασία εκμάθησης και εμπλουτισμού του λεξιλογίου, εφόσον συνιστάται η απόδοση ιδιαίτερης έμφασης στη διδασκαλία του ενεργού λεξιλογίου σε αντίθεση με το παθητικό για το οποίο δεν θα πρέπει να *σπαταλάται* πολύτιμος χρόνος (Ανδρέου, 2002· Μήτσης, 1998).

Σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση του Nation (2001) η αντιληπτική γνώση και χρήση του λεξιλογίου περιλαμβάνει τις ακόλουθες πτυχές:

- δυνατότητα αναγνώρισης μιας λέξης στον προφορικό λόγο
- δυνατότητα αναγνώρισης μιας λέξης στο γραπτό λόγο
- δυνατότητα αναγνώρισης των συστατικών που την *απαρτίζουν* (προθήματα κ.ο.κ.)
- γνώση της σημασίας της
- γνώση της σημασίας της στα *συμφραζόμενα* στα οποία έχει χρησιμοποιηθεί
- γνώση της έννοιας η οποία *λανθάνει* της λέξης
- γνώση των *λέξεων* που σχετίζονται σημασιολογικά με την υπό εξέταση λέξη
- δυνατότητα αναγνώρισης της ορθής χρήσης της λέξης στα *συμφραζόμενα* στα οποία έχει χρησιμοποιηθεί
- δυνατότητα αναγνώρισης των *συνάψεών* της
- γνώση του υφολογικού φορτίου της

Στο ίδιο πλαίσιο, η παραγωγική γνώση ενός λεξικού στοιχείου βασίζεται στις ακόλουθες διαστάσεις:

- δυνατότητα σωστής προφοράς μιας λέξης
- δυνατότητα ορθής αποτύπωσής της στο γραπτό λόγο
- δυνατότητα σχηματισμού μιας λέξης χρησιμοποιώντας τα σωστά συστατικά στον κατάλληλο τύπο

- δυνατότητα αναπαραγωγής μιας λέξης για την έκφραση της συγκεκριμένης σημασίας
- δυνατότητα χρήσης της λέξης σε διάφορα συμφραζόμενα έτσι ώστε να αποτυπωθεί το εύρος των σημασιών της
- δυνατότητα παραγωγής των συνώνυμων και αντώνυμων όρων της
- δυνατότητα ορθής χρήσης της σε μια αυθεντική πρόταση
- δυνατότητα παραγωγής λέξεων που είθισται να συνεμφανίζονται με τη συγκεκριμένη λέξη
- δυνατότητα χρήσης της ανάλογα με το υφολογικό επίπεδο μιας περίπτωσης επικοινωνίας

Σχηματικά το μοντέλο του Nation αποτυπώνεται στον ΠΙΝΑΚΑ 2:

Πίνακας 2: Γνώση μιας λέξης (Nation, 1990: 31)

(Π: παραγωγικό λεξιλόγιο, Α: αντιληπτικό λεξιλόγιο)

<b>ΜΟΡΦΗ</b> Προφορική μορφή	Π Α	Πώς ακούγεται η λέξη Πώς προφέρεται η λέξη
Γραπτή μορφή	Π Α	Πώς είναι η λέξη/Σε τι μοιάζει η λέξη Πώς γράφεται και συλλαβίζεται η λέξη
<b>ΘΕΣΗ</b> Γραμματικά σχήματα	Π Α	Σε τι σχήματα εμφανίζεται η λέξη Σε τι σχήματα πρέπει να χρησιμοποιείται η λέξη
Συνάψεις	Π Α	Τι λέξεις ή τύπους λέξεων θα πρέπει να αναμένουμε πριν ή μετά τη λέξη Τι λέξεις ή τύπους λέξεων θα πρέπει να χρησιμοποιούμε με αυτή τη λέξη
<b>ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ</b> Συχνότητα	Π Α	Πόσο συχνή είναι η λέξη Πόσο συχνά θα πρέπει να χρησιμοποιείται η λέξη
Καταλληλότητα	Π Α	Πού θα πρέπει να αναμένουμε να βρούμε αυτή τη λέξη Πού μπορεί να χρησιμοποιηθεί αυτή η λέξη
<b>ΣΗΜΑΣΙΑ</b> Έννοια	Π Α	Τι σημαίνει η λέξη Ποια λέξη θα πρέπει να χρησιμοποιηθεί για να εκφραστεί αυτή η σημασία
Σχέσεις	Π Α	Ποιες άλλες λέξεις ανακαλεί στη μνήμη μας αυτή η λέξη Ποιες άλλες λέξεις θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε αντί αυτής της λέξης

Αναφορικά με την κριτική αποτίμηση των δύο μοντέλων (Nation, 1990, 2001· Richards, 1976) ο Meara (1996) διατυπώνει τις ενστάσεις και τις επιφυλάξεις του αφενός για τη δυνατότητα εφαρμογής τους και αφετέρου για το περιεχόμενο των πτυχών που συνιστούν τη λεξική ικανότητα. Σε αντικατάσταση των ποικίλων διαστάσεων της λεξικής ικανότητας, ο Meara προτείνει την υιοθέτηση μονάχα δύο,

καθολικών (global) και κλιμακωτών (scalar) χαρακτηριστικών, του μεγέθους (size) και της οργάνωσης (organization). Τα δύο αυτά χαρακτηριστικά είναι κλιμακωτά υπό την έννοια ότι η οργάνωση αποκτά μεγαλύτερη σημασία με την παράλληλη αύξηση του μεγέθους του λεξιλογίου. Επίσης, παρέχουν το έναυσμα για διάκριση ανάμεσα σε ένα μεγάλο μη δομημένο λεξιλόγιο (large, unstructured vocabulary) και ένα μικρό, αλλά με μεγαλύτερη συνοχή και δομή λεξιλόγιο (smaller but highly structured vocabulary). Έτσι, ο Meara (ό.π.) θεωρεί πως είναι καλύτερα να αντιμετωπίζεται η λεξική ικανότητα ως ο συνδυασμός ενός μικρού αριθμού καθολικών χαρακτηριστικών παρά ως το άθροισμα των ιδιοτήτων των μεμονωμένων λέξεων.

Σε μια απόπειρα συγκερασμού των διστάμενων προσεγγίσεων των Richards, Nation και Meara, η Henriksen (1999) επιχειρεί να καταθέσει μια πιο εξισορροπημένη (balanced), όπως αναφέρει η ίδια χαρακτηριστικά, πρόταση αναγνωρίζοντας τρεις αυτόνομες, αλλά συνδεδεμένες διαστάσεις της λεξικής ικανότητας, τη μερική-ακριβή γνώση (partial-precise knowledge), το βάθος της γνώσης (depth of knowledge) και την αντιληπτική-παραγωγική πτυχή (receptive-productive).

Η μερική-ακριβής διάκριση της γνώσης του λεξιλογίου αναφέρεται στο βαθμό/στην έκταση που ένας διδασκόμενος είναι εξοικειωμένος με τις ποικίλες παραμέτρους που συνιστούν τη λεξική ικανότητα, ενώ η δεύτερη διάσταση, το βάθος της γνώσης μιας λέξης, στη γνώση του πλέγματος των σχέσεων που αναπτύσσει μια λέξη με τα υπόλοιπα λεξικά στοιχεία τόσο στο συνταγματικό όσο και τον παραδειγματικό άξονα. Η τρίτη παράμετρος συνδέεται με το βαθμό γνώσης μιας λεξικής μονάδας και την ικανότητα δημιουργικής και παραγωγικής χρήσης αυτής της γνώσης στον προφορικό και το γραπτό λόγο.

Όσον αφορά στις σχέσεις των τριών πτυχών της λεξικής ικανότητας, η Henriksen (ό.π.) αναφέρει ότι είναι ποικίλες και σε κάθε περίπτωση αποκαλυπτικές της αλληλεξάρτησής τους θεωρώντας ότι οι δύο πρώτες αποτελούν συνεχή γνώσης (knowledge continua) με προσθαιρέσεις λεξικών πληροφοριών, ενώ η τρίτη ένα συνεχές ελέγχου (control continuum) της γνώσης που έχει αποκτηθεί μέσω των δύο προηγούμενων διαστάσεων και του τρόπου (δημιουργική αξιοποίηση ή απλή γνώση) με τον οποίο πραγματώνεται αυτή η γνώση στο λόγο.

Από τα προαναφερθέντα καθίσταται σαφές ότι η λεξική ικανότητα συνιστά ένα σύνθετο, πολυπρισματικό φαινόμενο, η περιγραφή και ανάλυση του οποίου δεν έχει ακόμη καταλήξει σε οριστικές απαντήσεις αναφορικά με τις διαστάσεις που το συνθέτουν. Επιχειρώντας να συγκεράσουμε τις προαναφερθείσες τυπολογίες,

οφείλουμε να παραδεχτούμε ότι ένα ολοκληρωμένο και όσο το δυνατόν πιο περιγραφικό μοντέλο λεξικής ικανότητας θα πρέπει να περιλαμβάνει κριτήρια που αφενός θα αφορούν τόσο σε μεμονωμένες λέξεις όσο και ευρύτερους συνδυασμούς λέξεων και αφετέρου θα ερμηνεύουν την ένταξη και τη λειτουργία τους στα πλαίσια ενός γλωσσικού συστήματος. Ως εκ τούτου, το ιδεατό θα ήταν η δημιουργία ενός μοντέλου με καθολικές ή/και εξειδικευμένες διαστάσεις της γνώσης μιας λέξης. Με αυτές τις ιδιότητες θα διέθετε μεγαλύτερη εφαρμοσιμότητα.

## 2.2. Το νοητικό λεξικό μιας ξένης/δεύτερης γλώσσας

### 2.2.1. Έννοιες και λεξική σημασία

Ο σημαντικός ρόλος που αποδίδεται στη λεξική ικανότητα συνάδει με την πρωτεύουσα σημασία που κατέχει η διδασκαλία των λέξεων ενός δεύτερου κώδικα επικοινωνίας. Ύστερα από χρόνια περιθωριοποίησης του λεξιλογίου αναγνωρίζεται, πλέον, ότι η εκμάθηση μιας καινούργιας γλώσσας και η κατάκτηση επάρκειας σε αυτή συνδέεται άρρηκτα με τη γνώση νέων λέξεων (Vermeer, 1992, 2001). Η γνώση των λέξεων εδράζεται στο νοητικό λεξικό (mental lexicon) ενός ομιλητή, το οποίο περιλαμβάνει πληροφορίες που αφορούν στη σημασία μιας λεξικής μονάδας, την προφορά της, τη συντακτική της λειτουργία κ.ο.κ. (Elman, 2004).

Οι λέξεις έχουν σημασία, με άλλα λόγια αφενός οι ίδιες είναι φορείς συγκεκριμένου σημασιολογικού φορτίου και αφετέρου, αποτελώντας τις ελάχιστες μονάδες ενός ευρύτερου γλωσσικού συστήματος, αναπτύσσουν ποικίλες σχέσεις με τις υπόλοιπες λέξεις. Σύμφωνα με τον Engelkamp (1983), ωστόσο, οι λέξεις δεν είναι ταυτόσημες με τις σημασίες τους, δηλ. επιβάλλεται να καθιερωθεί μια διάκριση μεταξύ μιας λέξης και των σημασιολογικών χαρακτηριστικών της, εφόσον διαισθητικά ό,τι βλέπουμε ή προσλαμβάνουμε ηχητικά είναι οι λέξεις και όχι οι σημασίες τους. Η θέση του εν λόγω ερευνητή υποστηρίζεται και με πειραματικά δεδομένα. Έτσι, ομιλητές στους οποίους δόθηκε η σημασία μιας λέξης και τους ζητήθηκε να αναφέρουν το λεξικό τύπο που αντιστοιχούσε σε αυτή, στην περίπτωση που εμφάνιζαν κάποιο πρόβλημα αυτό ήταν αδυναμία στην ανάκληση των σχετικών λέξεων ή ανάκληση μονάχα των πρώτων γραμμάτων ή των αρχικών συλλαβών τους (π.χ. Brown & McNeill, 1966· Collins & Loftus, 1975). Γι' αυτό το λόγο, ο Engelkamp (1983) εισηγείται τη διάκριση ανάμεσα σε δύο είδη γνωστικής αναπαράστασης (cognitive representation): η πρώτη οφείλει να περιγράφει τις λέξεις ως φυσικά γεγονότα (physical events), ενώ η δεύτερη θα πρέπει να αναπαριστά τις σημασίες των λέξεων. Αυτές οι σημασίες παρέχουν στην ουσία πληροφορίες που

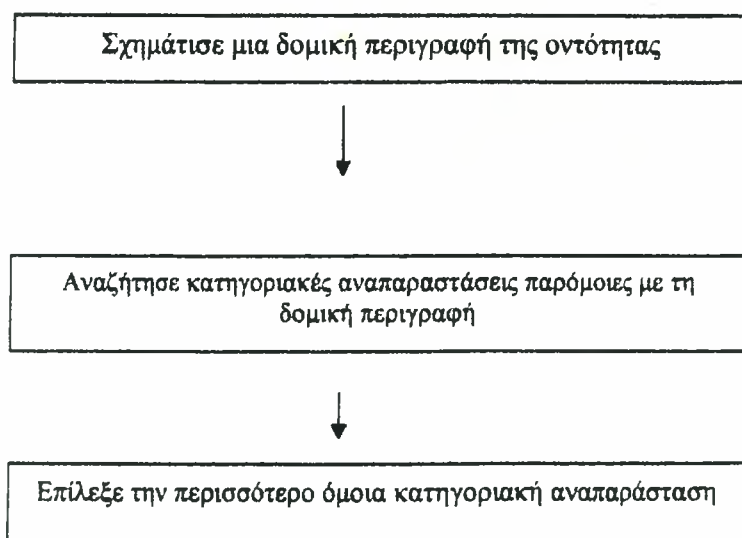


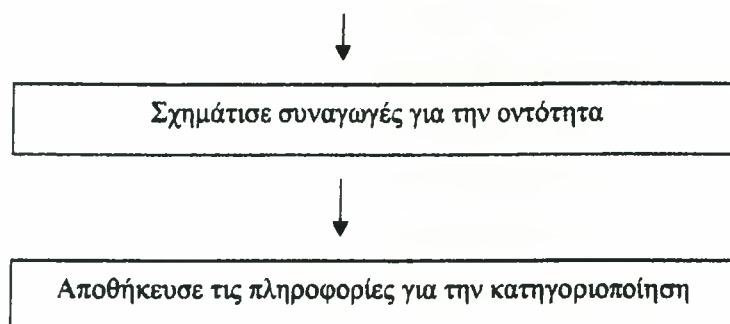
σχετίζονται άρρηκτα με τις αναπαραστάσεις των λέξεων. Η αναπαράσταση της σημασίας μιας λέξης αποδίδεται με τον όρο έννοια (concept).

Ο Barsalou (1992) αναφέρει πως ο ορισμός της έννοιας είναι δύσκολος, μολονότι ο πιο διαδεδομένος τη συνδέει με την *κατηγοριοποίηση* (categorization). Η κατηγοριοποίηση αποτελεί μία από τις πιο βασικές λειτουργίες ενός ομιλητή, σχετίζεται με την επιβίωσή του και τον τρόπο δόμησης του κόσμου του, επεκτείνεται τόσο στη σκέψη και την αντίληψη όσο και στη δράση και στο λόγο, ενώ στις περισσότερες περιπτώσεις είναι αυτόματη (automatic) και ασυνείδητη (unconscious). Οι ποικίλες κατηγορίες ενός ανθρώπου δεν περιλαμβάνουν μονάχα αντικείμενα, αλλά και αφηρημένες οντότητες, όπως συναισθήματα, γεγονότα, χωρικές σχέσεις κ.ο.κ. και διακρίνονται για την ευελιξία και τη χαλαρότητά τους, εφόσον ο χρήστης μιας γλώσσας δύναται είτε να τροποποιήσει τα όρια μιας υπάρχουσας κατηγορίας για να συμπεριλάβει νέα μέλη είτε να δημιουργήσει μια νέα κατηγορία, η οποία θα ανταποκρίνεται σε καινούργιες ανάγκες (Lakoff, 1987· Taylor, 2003).

Όσον αφορά στον τρόπο απόκτησης, εσωτερίκευσης μιας κατηγορίας, ο Barsalou (1992) αναγνωρίζει πέντε (5) εξελικτικά στάδια: πρώτον, ο ομιλητής οφείλει να περιγράψει τη δομή μιας οντότητας, δηλ. να εντοπίσει τα πιο αντιπροσωπευτικά χαρακτηριστικά της, δεύτερον, να αναζητήσει αναπαραστάσεις, οι οποίες θα πρέπει να είναι παρόμοιες με την προαναφερθείσα δομική περιγραφή, τρίτον να αποφασίσει για το ποια κατηγορία ταιριάζει καλύτερα στη δομική περιγραφή, τέταρτον, να ενεργοποιήσει τις συναγωγές (inferences), οι οποίες με βάση τη γνώση που διαθέτει για τον κόσμο σχετίζονται με την κατηγορία, και πέμπτον, να αποθηκεύσει τις όποιες πληροφορίες για την εν λόγω κατηγορία στη μνήμη του ώστε να είναι και μελλοντικά διαθέσιμη. Τα πέντε βήματα απόκτησης μιας έννοιας αποδίδονται στο ΣΧΗΜΑ 7:

Σχήμα 7: Διαδικασία απόκτησης κατηγοριών (Barsalou, 1992: 26)





Η ικανότητα του ανθρώπου να κατηγοριοποιεί έχει σαφή και εμφανή πλεονεκτήματα έναντι της ενασχόλησης με μεμονωμένες οντότητες. Έτσι, η ομαδοποίηση σε μια κοινή κατηγορία παρόμοιων γεγονότων, αντικειμένων κ.ά. που επαναλαμβάνονται λειτουργεί ευεργετικά στην αξιολόγηση και την αποτίμηση καινούργιων εμπειριών. Επιπλέον, η γλώσσα ως σύστημα δεν θα μπορούσε να λειτουργήσει στην περίπτωση που τα συστατικά της στοιχεία δεν εντάσσονταν σε υπάρχουσες κατηγορίες με διαφορετικά χαρακτηριστικά η καθεμία. Ακόμη, η κατηγοριοποιημένη γνώση και εμπειρία συμβάλλουν θετικά στον προγραμματισμό ενός ατόμου, ενώ παρέχουν τη δυνατότητα για γενικεύσεις των υπάρχουσών ιδιοτήτων στα υπόλοιπα μέλη μιας κατηγορίας (Cruse, 2006).

Καθίσταται εμφανές ότι οι έννοιες είναι ζωτικής σημασίας για την εύρυθμη λειτουργία της ανθρώπινης νόησης (human cognition) (Cruse, 2004). Ο Turner (1991) συνοψίζοντας τα βασικά χαρακτηριστικά των εννοιών αναφέρει ότι αποτελούν συστατικά της σκέψης (thought) και διαθέτουν δυναμικό χαρακτήρα, με αποτέλεσμα να συναγωνίζονται στον εγκέφαλο για να καταστούν ενεργές (active) και για να επιτευχθεί με αυτόν τον τρόπο η κατανόηση της περιβάλλουσας πραγματικότητας. Επίσης, δεν έχουν αυστηρή διάρθρωση, αλλά ευελιξία και διαστάσεις/πτυχές, είναι σωματοποιημένες (embodied) και αποτελούν το προϊόν των προσπαθειών των ανθρώπων να κατανοήσουν ό,τι τους περιβάλλει. Η σταθερότητα που χαρακτηρίζει κάποιες από αυτές βασίζεται στο βαθμό καθιέρωσής τους στο εννοιολογικό σύστημα των ομιλητών ενός γλωσσικού συστήματος, ενώ αλληλεπιδρούν με άλλες έννοιες σχηματίζοντας εννοιολογικά σχήματα, των οποίων η πραγμάτωση και αποτύπωση είναι εφικτή μέσω της γλώσσας (γι' αυτό και η κάθε γλώσσα αποκαλύπτει την οργάνωση και δομή της νόησης).

Σε αντιστοιχία με τη διάκριση λέξης και σημασίας, στη βιβλιογραφία προτείνεται και η διάκριση έννοιας και σημασίας για τους ακόλουθους λόγους: πρώτον, η έννοια θεωρείται ανεξάρτητη από τη γλώσσα, ενώ η σημασία σχετίζεται με εννοιολογικές δομές που συνδέονται με λεκτικά σημεία, δεύτερον, η σημασία είναι

πιο ευέλικτη σε σχέση με την έννοια, εφόσον ένας ομιλητής ανάλογα με τις επικοινωνιακές του ανάγκες θα επιλέξει είτε να αποδώσει σε μια έννοια πολλαπλές σημασίες είτε να δημιουργήσει καινούργιες σημασίες. Τρίτον, η έννοια είναι πιο σταθερή, ενώ η σημασία πιο ευμετάβλητη και εξαρτώμενη από την επικοινωνιακή πράξη, τέταρτον, οι σημασίες διαφορετικών λέξεων δύνανται να περιέχουν ίδιες εννοιολογικές δομές με ποικίλη οργάνωση η καθεμία και πέμπτον, η ανάπτυξη της σημασίας των λέξεων μπορεί να αποτελέσει το προϊόν ελέγχου και αναθεώρησης της διαδικασίας αντιστοίχισης έννοιας και λέξης (Seiler & Wannemacher, 1983).

Σύμφωνα με την Pavlenko (2000) το αίτημα για το διαχωρισμό των εννοιών από τις σημασίες των λέξεων βασίζεται και σε δεδομένα αντλημένα από τη μελέτη αφασικών ασθενών. Οι συγκεκριμένοι ασθενείς μπορούν να εξηγήσουν τις διαφορές ανάμεσα σε δύο οντότητες, όπως μια γάτα και ένα σκύλο, αλλά αδυνατούν να χρησιμοποιήσουν παραγωγικά στο λόγο τους τις λέξεις *γάτα* και *σκύλος*.

Έμμεση συνέπεια των προαναφερθέντων αποτελεί η παραδοχή ότι ο εκφωνούμενος λόγος ενός ομιλητή βασίζεται στο συνδυασμό μικρότερων, πιο απλών ιδεών. Σύμφωνα με τον Braine (1988) η πραγματική πρόκληση συνίσταται στην εύρεση, καταγραφή και μελέτη των αρχετυπικών μονάδων, ο συνδυασμός των οποίων παράγει γλωσσικές δομές. Αυτές οι μονάδες είναι γνωστές ως *εννοιολογικά αρχετυπικά στοιχεία* (conceptual primitives) και πιστεύεται ότι η διαθεσιμότητά τους, εκ μέρους των παιδιών, τα επιτρέπει να παράγουν σημασία και να κατακτούν επιτυχώς την πρώτη τους γλώσσα. Για την υλοποίηση αυτών των διαδικασιών, οι Bialystok & Hakuta (1994) αναφέρουν ότι τρία βήματα είναι απαραίτητα: πρώτον, οι πιο απλές μονάδες σημασίας, δηλ. τα εννοιολογικά αρχετυπικά στοιχεία, θα πρέπει να αποτελέσουν αντικείμενο καθορισμού, έτσι ώστε (δεύτερον) να αναπαρασταθούν ως σύμβολα (symbols) και (τρίτον) να λάβουν τις κατάλληλες επικέτες (labels). Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά ασυνείδητα θα μπορέσουν να τα συνδυάσουν για την παραγωγή του γλωσσικού μηνύματος.

Η Mandler (1992) πιστεύει ότι αυτά τα εννοιολογικά αρχετυπικά στοιχεία δεν αποτελούν έμφυτα χαρακτηριστικά του ανθρώπινου εγκεφάλου, αλλά προϊόν κατασκευής από τα ίδια τα παιδιά. Βασικό στοιχείο της προσέγγισης της Mandler είναι η *αντιληπτική ανάλυση* (perceptual analysis), η οποία αποτελεί το μηχανισμό σχηματισμού των πρώιμων εννοιών. Η αντιληπτική ανάλυση προϋποθέτει την ύπαρξη ορισμένων, σταθερών, αισθητηριακών και κινητικών περιγραμμάτων (sensorimotor schemas), τα οποία διαμορφώνονται έως την ηλικία των τριών (3) ή τεσσάρων (4) ετών, όταν δηλαδή παρατηρούνται και οι πρώτες ενδείξεις εφαρμογής της

αντιληπτικής ανάλυσης. Το αντιληπτικό σύστημα, η λειτουργία του οποίου συμβάλλει στην κατηγοριοποίηση αντικειμένων και γεγονότων, αποτελεί το πρώτο επίπεδο αναπαράστασης των πληροφοριών που δέχονται τα παιδιά. Το δεύτερο περιέχει κομμάτια (fragments) των πληροφοριών που αποτέλεσαν αντικείμενο επεξεργασίας κατά το πρώτο στάδιο και τα οποία είναι γνωστά ως *εικονιστικά περιγράμματα* (image-schemas). Τα εικονιστικά περιγράμματα ορίζονται ως «ανακυκλούμενες δομές τέτοιου βαθμού γενικότητας και αφαίρεσης, ώστε να προσφέρονται ως τύποι αναγνώρισης και ταύτισης ενός απεριόριστα μεγάλου αριθμού εμπειριών, κατά κύριο λόγο στο επίπεδο της (σωματικής μας) κίνησης στο χώρο, του χειρισμού (μας) των αντικειμένων, και των αντιληπτικών μας αλληλεπιδράσεων» (Βελούδης, 2005: 186). Με άλλα λόγια, τα εικονιστικά περιγράμματα αφενός δεν συνιστούν πλούσιες νοητικές εικόνες και αφετέρου μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να οργανώσουν και για να δομήσουν τόσο φυσικές όσο και αφηρημένες περιοχές σε ένα επίπεδο πολύ πιο γενικό (Johnson, 1987· Lakoff & Turner, 1989).

Σύμφωνα με τη Mandler (1992) τα εικονιστικά περιγράμματα αποτελούν τις πρώιμες μορφές σημασιολογικής αναπαράστασης βάσει των οποίων θα παραχθεί η γλωσσική σημασία. Επιπλέον, η αντιληπτική ανάλυση αναγνωρίζεται ως ένα παραγωγικό σύστημα, εφόσον η ενασχόληση με αυτή παρέχει στον άνθρωπο τη δυνατότητα σχηματισμού νέων εννοιών, οι οποίες δεν είναι απαραίτητο να αποτελούν συνδυασμό των αρχικών εικονιστικών περιγραμμάτων. Άμεση συνέπεια της λειτουργίας του δεύτερου επιπέδου αναπαράστασης είναι ο σχηματισμός ενός εννοιολογικού συστήματος άμεσα διαθέσιμου για τη δημιουργία νέων εννοιών, την ανάκληση προϋπάρχοντος εννοιολογικού υλικού και τον προγραμματισμό για το σχηματισμό καινούργιων με βάση τις εκάστοτε γλωσσικές ανάγκες.

Οι Bialystok & Hakuta (1994) θεωρούν πως το μοντέλο της Mandler παρουσιάζει αρκετά θετικά σημεία, το βασικότερο από τα οποία είναι ότι η ανάπτυξη των αφηρημένων εννοιών δεν είναι απαραίτητο να αντιμετωπιστεί ως στοιχείο της έμφυτης γνώσης των παιδιών, αλλά αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της εξελισσόμενης νοητικής ανάπτυξής τους προερχόμενη από την καθημερινή εμπειρία. Σε κάθε περίπτωση, οι εν λόγω ερευνήτριες σημειώνουν πως, είτε τα εννοιολογικά αρχετυπικά στοιχεία είναι έμφυτα είτε κατακτώνται κατά την πορεία, φαίνεται ότι τα παιδιά κατέχουν τα στοιχεία που θα χρησιμοποιήσουν με συνδυαστικό τρόπο για να εκφράσουν τις ιδέες τους.

### 2.2.2. Οργάνωση του νοητικού λεξικού μιας ξένης/δεύτερης γλώσσας

Από την προηγηθείσα ανάλυση καθίσταται σαφές ότι τα παιδιά απαιτείται να μάθουν/να εξοικειωθούν με τα εννοιολογικά αρχετυπικά στοιχεία, προκειμένου να σχηματίσουν τις λεξικές σημασίες της μητρικής τους γλώσσας. Από το άλλο μέρος, είναι αυτονόητο ότι οι ενήλικοι διαθέτουν, ήδη, ένα καλά οργανωμένο και δομημένο εννοιολογικό σύστημα (Wolter, 2006).

Η διαφορά αυτή αποκτά ιδιαίτερο βάρος κατά τη διαδικασία εκμάθησης ενός δεύτερου κώδικα επικοινωνίας, στη διάρκεια της οποίας οι ενήλικοι διδασκόμενοι, ανάλογα με το βαθμό εννοιολογικής ομοιότητας της ξένης γλώσσας με τη μητρική τους, είτε θα προβούν σε μικρής είτε σε μεγάλης έκτασης μεταβολές στις εννοιολογικές τους κατηγορίες. Οι ενδεχόμενες αναδιοργανώσεις είναι λογικό να λάβουν χώρα, εφόσον η προϋπάρχουσα εννοιολογική/λεξική γνώση αναπόφευκτα θα επηρεάσει σε αρχικά, τουλάχιστον, στάδια τη διαδικασία οικοδόμησης των λεξικών σχέσεων σε μια δεύτερη γλώσσα (Wolter, 2006), αλλά και επειδή η κάθε γλώσσα οργανώνει λιγότερο ή περισσότερο διαφορετικά το εννοιολογικό της σύστημα. Εξαιτίας αυτού του γεγονότος, οι Bialystok & Hakuta (1994) σημειώνουν ότι η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας συνιστά τόσο την εκμάθηση του ιδίου του γλωσσικού συστήματος όσο και την εκμάθηση των εννοιών της. Επομένως η επαφή με μια δεύτερη γλώσσα επηρεάζει αναπόφευκτα τον τρόπο οργάνωσης των εννοιών.

Η Pavlenko (2000) κωδικοποιώντας τις δυνητικές συνέπειες από την αλληλεπίδραση δύο γλωσσών και κατ'επέκταση δύο εννοιολογικών συστημάτων αναφέρει πέντε πιθανές διαδικασίες: εσωτερίκευση νέων εννοιών (internalization of new concepts) και μετατόπιση από την πρώτη γλώσσα στη δεύτερη με τη μορφή είτε της μετακίνησης πρωτοτυπικών κατηγοριών είτε της μεταβολής των ορίων μιας κατηγορίας (shift from an L1 to an L2). Η επόμενη πιθανή διαδικασία είναι η σύγκλιση (convergence), η οποία συμβάλλει στη δημιουργία μιας καινούργιας κατηγορίας, ξεχωριστής τόσο από τη μητρική γλώσσα όσο και από το δεύτερο κώδικα επικοινωνίας, η αναδόμηση (restructuring) με τα νέα στοιχεία να εντάσσονται σε προϋπάρχουσες κατηγορίες και τέλος η φθορά (attrition) εξαιτίας της ελλιπούς και μερικής χρήσης διαφόρων εννοιών, οι οποίες αξιολογούνται ουδέτερα ή αρνητικά από τους ομιλητές ως μη συνεισφέρουσες στις διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας. Το αποτέλεσμα της αδρανοποίησης ορισμένων εννοιών ενδέχεται να είναι η αντικατάστασή τους (substitution) από νέες έννοιες.

Στην περίπτωση που οι γλώσσες γειτνιάζουν εννοιολογικά τότε οι μεταβολές στις υπάρχουσες εννοιολογικές κατηγορίες δεν αναμένεται να είναι τέτοιας έκτασης

ώστε να επέλθει ριζική αναδιοργάνωση τόσο του πρώτου όσο και του δεύτερου εννοιολογικού συστήματος. Το πρόβλημα, κατά κάποιον τρόπο, θα ανακύψει όταν η ξένη γλώσσα οργανώνει με εντελώς διαφορετικό τρόπο το σύστημα των εννοιών της. Οι Strick (1980) και Ijaz (1986) σε μελέτες τους που περιλάμβαναν ομιλητές της φανικής και της γερμανικής και Urdu αντίστοιχα που μάθαιναν την αγγλική, διαπίστωσαν ότι οι διδασκόμενοι προέβησαν σε εκτεταμένη μεταφορά (transfer) γλωσσικών δομών της μητρικής τους γλώσσας, προκειμένου να οργανώσουν διάφορες εννοιολογικές περιοχές του δεύτερου γλωσσικού κώδικα. Το σημαντικό στοιχείο των δύο αυτών ερευνών είναι ότι η μεταφορά εννοιολογικών δομών λάμβανε χώρα ακόμη και αν ό,τι προέκυπτε στην ξένη γλώσσα θεωρείτο μη αποδεκτό με βάση τους ισχύοντες κανόνες της γλώσσας-στόχου και τη διαίσθηση των φυσικών της ομιλητών.

Οι προαναφερθείσες παρατηρήσεις φέρνουν στην επιφάνεια το θέμα της υφής του νοητικού λεξικού ενός διδασκόμενου μια δεύτερη γλώσσα, το οποίο θα μπορούσε να εξειδικευτεί στα ακόλουθα τέσσερα υποερωτήματα:

1. Ποια είναι η σχέση των νοητικών λεξικών της μητρικής και της ξένης γλώσσας του ίδιου ομιλητή; Δηλαδή με ποιο τρόπο αναπαρίστανται οι λέξεις της πρώτης και της δεύτερης γλώσσας;
2. Η οργάνωση των εννοιολογικών κατηγοριών ενός δίγλωσσου ομιλητή είναι διαφορετική από αυτή ενός μονόγλωσσου ή όχι;
3. Ποια είναι η σχέση του νοητικού λεξικού ενός διδασκόμενου μια ξένη γλώσσα και ενός φυσικού ομιλητή της ίδιας γλώσσας;
4. Πώς είναι οργανωμένος ο νους ενός δίγλωσσου ομιλητή;

Οι απαντήσεις σε αυτά τα ερωτήματα είναι απαραίτητο να δοθούν από τη στιγμή που η κατανόηση της λειτουργίας και της δομής του νοητικού λεξικού θα συμβάλει θετικά στην εκμάθηση και τη διδασκαλία του λεξιλογίου (O' Gorman, 1996).

Οι συνήθεις τεχνικές που εφαρμόζονται για τη μελέτη του δίγλωσσου λεξικού είναι η *λεξική απόφαση με σημασιολογική προτροπή* (lexical decision with semantic priming) και η *λεξική απόφαση με επαναληπτική προτροπή* (lexical decision with repetition priming). Σε δραστηριότητες λεξικής απόφασης παρουσιάζονται στους συμμετέχοντες ακολουθίες γραμμάτων ή φωνημάτων (letter or phoneme sequences) και στη συνέχεια τούς ζητείται να αποφανθούν, όσο το δυνατόν γρηγορότερα, για την ύπαρξη ή μη των λέξεων αυτών στη γλώσσα-στόχο. Στη λεξική απόφαση με επαναληπτική προτροπή, η ίδια λέξη παρουσιάζεται στους συμμετέχοντες δύο φορές. Αυτή η διαδικασία της επανάληψης οδηγεί σε μικρότερη καθυστέρηση στην

ενεργοποίηση της εν λόγω λέξης, επειδή έχει μεσολαβήσει μικρό χρονικό διάστημα από την πρώτη παρουσίαση. Στη λεξική απόφαση με σημασιολογική προτροπή παρουσιάζονται στους διδασκόμενους ζεύγη με σημασιολογικά σχετιζόμενες και μη σχετιζόμενες λέξεις. Στην πρώτη περίπτωση (δηλ. της σημασιολογικής συνάφειας) ο χρόνος αντίδρασης είναι σαφώς μικρότερος από ό,τι στη δεύτερη όπου εμπλέκονται άσχετες μεταξύ τους λέξεις (de Bot, Cox, Ralston, Schaufeli & Weltens, 1995).

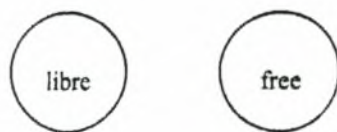
Όσον αφορά στο πρώτο ερώτημα, η Channell (1988, 1990) σημειώνει πως τα πειραματικά δεδομένα είναι διφορούμενα, μολονότι θεωρείται βέβαιο ότι υφίσταται κάποιου είδους αλληλεπίδραση ανάμεσα στα δύο νοητικά λεξικά. Στο ίδιο μήκος κύματος, οι Albert & Obler (1978) παρατηρούν ότι οι λέξεις της μητρικής γλώσσας, οι οποίες διαθέτουν ισοδύναμους όρους και στην ξένη γλώσσα σχετίζονται στον εγκέφαλο ενός ομιλητή, ενώ φαίνεται πως υπάρχει ανεξαρτησία, δηλ. αποθηκεύονται ξεχωριστά οι λέξεις χωρίς άμεση μεταφραστική ισοδυναμία, τα συντακτικά μοντέλα, αλλά και τα φωνολογικά συστήματα.

Ο Wolter (2006) υποστηρίζει πως οι λέξεις είτε θα αλληλεπιδράσουν οπότε και θα προκληθεί μεταβολή στο σημασιολογικό τους φορτίο ή *εννοιολογική τροποποίηση* (conceptual modification) σύμφωνα με την ορολογία του είτε θα διατηρήσουν την αυτονομία τους εξαιτίας της έλλειψης αμοιβαίας επίδρασης.

Ο Cook (2001) συνοψίζοντας τις πιθανές περιπτώσεις λεξικής αναπαράστασης στο νοητικό λεξικό αναγνωρίζει τις ακόλουθες εναλλακτικές: πρώτον, ξεχωριστές αναπαραστάσεις (Γ1, Γ2), δεύτερον, η ξένη γλώσσα εξαρτάται από τη μητρική (Γ2←Γ1), δηλ. η ανάκληση μιας λέξης της δεύτερης γλώσσας είναι εφικτή πάντοτε μέσω της πρώτης, τρίτον, αλληλοεξαρτώμενες αναπαραστάσεις (Γ1-Γ2) με αποτέλεσμα κάποιες λέξεις να συνδέονται μερικώς με αντίστοιχα λεξικά στοιχεία της ξένης γλώσσας και τέταρτον, μια αναπαράσταση και για τις δύο γλώσσες (Γ2+Γ1). Οι προτάσεις του Cook αποτυπώνονται στο ΣΧΗΜΑ 8:

Σχήμα 8: Αναπαράσταση των λέξεων στο νου ενός δίγλωσσου ομιλητή (Cook, 2001: 63)

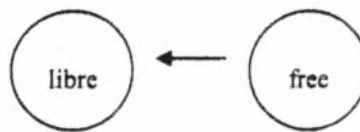
Ξεχωριστές αναπαραστάσεις της Γ1 και Γ2



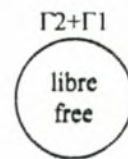
Αλληλοεξαρτώμενα συστήματα



Η Γ2 εξαρτάται από τη Γ1



Μία αναπαράσταση



Η τελευταία εναλλακτική (μια αναπαράσταση) είναι προβληματική, εφόσον καμία γλώσσα δεν προβαίνει στις ίδιες ακριβώς εννοιολογικές αναπαραστάσεις με μια άλλη. Η λύση των ξεχωριστών αναπαραστάσεων ερμηνεύει πιο ολοκληρωμένα τις διαφορές στις εννοιολογικές κατηγορίες δύο γλωσσών, αλλά και συσκοτίζει τον εντοπισμό ισοδύναμων δομών και τη διαδικασία της μετάφρασης. Η εξάρτηση της Γ2 από τη Γ1 επίσης εμφανίζει δυσχέρειες, επειδή καθιστά αδύνατη τη διατύπωση στη δεύτερη γλώσσα εννοιών που δεν υφίστανται στην πρώτη. Ωστόσο, ο αντίλογος αυτός είναι μερικώς προβληματικός, επειδή ένας ομιλητής εμπλέκεται στη διαδικασία εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας για ποικίλους προσωπικούς, κοινωνικούς, εκπαιδευτικούς κ.ά. λόγους (Bialystok & Hakuta, 1994).

Στη βιβλιογραφία καταγράφονται θεωρητικές μελέτες που υποστηρίζουν είτε την περίπτωση των δύο αναπαραστάσεων είτε την εναλλακτική της μιας. Ενδεικτικά, ο Genesee (1989) υποστηρίζει την ύπαρξη δύο διαφορετικών συστημάτων θεωρώντας ότι οι οπαδοί της μοναδικής αναπαράστασης αγνοούν ή περιθωριοποιούν το ρόλο των συμφραζομένων (context). Πειράματα έχουν δείξει ότι τα δίγλωσσα παιδιά είναι ιδιαίτερα ευαίσθητα και προσεκτικά στην επιλογή και τη χρήση της κατάλληλης γλώσσας με βάση την περίσταση επικοινωνίας στην οποία εμπλέκονται καθώς και τους συμμετέχοντες σε αυτή. Η πρακτική αυτή αποδεικνύει ότι τα παιδιά έχουν πρόσβαση σε δύο διαφορετικά συστήματα, η ενεργοποίηση των οποίων βασίζεται στην επικοινωνιακή πράξη και στο άτομο στο οποίο απευθύνονται.

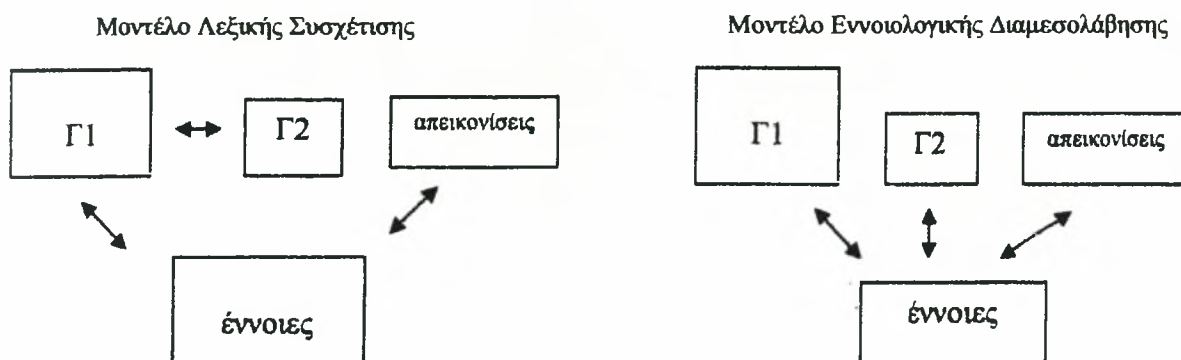
Από το άλλο μέρος, ο Cook (1992, 1995, 1996, 1999, 2001) ασπάζεται την εναλλακτική της μοναδικής αναπαράστασης. Βασικό σημείο της προσέγγισής του αποτελεί η έννοια της *πολύ-ικανότητας* (multi-competence), η οποία χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια κατάσταση κατά την οποία ένας ομιλητής γνωρίζει περισσότερες από μια γλώσσες χωρίς ωστόσο η μία να αφομοιώνει/να ενσωματώνει την άλλη. Ο Cook θεωρεί ότι διαφορές στη σύνταξη και στο λεξιλόγιο ενισχύουν την άποψη ότι ένας ομιλητής με πολύ-ικανότητα διαθέτει διαφορετική γνώση της μητρικής του γλώσσας. Τα άτομα που γνωρίζουν μια ξένη γλώσσα διαθέτουν καλύτερες μεταγλωσσικές και νοητικές ικανότητες από τους μονόγλωσσους. Αναπτύσσουν μεγαλύτερη ευελιξία και δημιουργικότητα, διάκεινται πιο ευνοϊκά απέναντι σε άλλους πολιτισμούς και έχουν πιο ανεπτυγμένη μεταγλωσσική ικανότητα για να αντιληφθούν πιο άμεσα τεχνικούς ορισμούς και εξειδικευμένες επεξηγήσεις. Σε αυτό το πνεύμα, πιστεύεται ότι η πολύ-ικανότητα είναι στην ουσία μια διαφορετική νοητική ικανότητα.



Οι Bialystok & Hakuta (1994) επιχειρώντας να συγκεράσουν τις διαφορές των δύο προτάσεων θεωρούν ότι οι δύο γλώσσες αφενός δεν συμπίπτουν και αφετέρου δεν είναι εντελώς αυτόνομες. Όπως υποστηρίζουν, ο δίγλωσσος νους θα πρέπει να διαθέτει ή οφείλει να διαθέτει ένα μηχανισμό ο οποίος θα καθιστά τα δύο γλωσσικά συστήματα ξεχωριστά και με αυτόνομη οντότητα και από το άλλο μέρος θα επιτρέπει απεριόριστη αλληλεπίδραση. Μια τέτοια νοητική οργάνωση ερμηνεύει καλύτερα την υπάρχουσα πραγματικότητα όπου ένας δίγλωσσος ομιλητής έχει άμεση πρόσβαση και στα δύο λεξικά από τα οποία αντλεί απεριόριστο γλωσσικό υλικό για την ικανοποίηση των επικοινωνιακών του αναγκών. Σε κάθε περίπτωση, γνωρίζει την προέλευση του χρησιμοποιηθέντος υλικού. Παράλληλα, και με δεδομένη την ύπαρξη εννοιολογικών κατηγοριών στο νου ενός ενηλίκου διδασκομένου, η οποία συνεπάγεται ότι δεν εμπλέκεται στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας ως *tabula rasa*, είναι αρκετά λογικό να υποτεθεί ότι οι δίγλωσσοι διαθέτουν δύο αναπαραστάσεις, μια με καθολικές γλωσσικές πληροφορίες και μια με γλωσσικά/πολιτισμικά εξειδικευμένες πληροφορίες. Η υπόθεση αυτή δεν στερείται βάσης, εφόσον αντανακλά και αποδέχεται την προϋπάρχουσα γνώση του ομιλητή και αναγνωρίζει τις όποιες αλλαγές, μεταβολές παρατηρηθούν κατά την πορεία της εκμάθησης στις εννοιολογικές του κατηγορίες.

Σε ερευνητικό επίπεδο, οι Potter, So, Von Eckardt, & Feldman (1984) θέλησαν να εξετάσουν το είδος των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στις λεξικές μονάδες της πρώτης και της δεύτερης γλώσσας. Ως αφετηρία χρησιμοποίησαν δύο υποθέσεις, την Υπόθεση της Λεξικής Συσχέτισης (*word association hypothesis*) και την Υπόθεση της Εννοιολογικής Διαμεσολάβησης (*concept mediation hypothesis*). Σύμφωνα με την πρώτη υπόθεση, οι καινούργιες λέξεις του δεύτερου κώδικα επικοινωνίας συνδέονται άμεσα με τις αντίστοιχες λέξεις της μητρικής γλώσσας, με αποτέλεσμα η κατανόηση και η παραγωγή λόγου σε μια ξένη γλώσσα να βασίζεται σε αυτή τη σχέση. Σύμφωνα με την Υπόθεση της Εννοιολογικής Διαμεσολάβησης, το καινούργιο γλωσσικό υλικό δεν σχετίζεται απευθείας με τις λέξεις της μητρικής γλώσσας, αλλά με την έννοια που λανθάνει των δύο λέξεων. Τα δύο μοντέλα αναπαρίστανται στο ΣΧΗΜΑ 9:

Σχήμα 9: Μοντέλα Λεξικής Συσχέτισης και Εννοιολογικής Διαμεσολάβησης (Kroll & Stewart, 1994: 150)



Οι δύο αυτές υποθέσεις είναι σύμφωνες με τη διάκριση ανάμεσα στις γραφηματικές αναπαραστάσεις των λέξεων και τις έννοιες των οποίων αποτελούν πραγματώση. Οι συμμετέχοντες στα πειράματα των Potter et al. (ό.π.) ήταν φυσικοί ομιλητές της κινεζικής με υψηλό επίπεδο αγγλομάθειας και Αμερικανοί μαθητές γυμνασίου που είχαν παρακολουθήσει μαθήματα γαλλικών για δύο ή τρία χρόνια. Οι Potter et al. (ό.π.) συνέκριναν τις επιδόσεις των συμμετεχόντων σε δραστηριότητες δίγλωσσης μετάφρασης και ονοματοδοσίας εικόνων. Σύμφωνα με τους Potter & Faulconer (1975) και Theios & Amrhein (1989) η ονοματοδοσία λέξεων στην πρώτη γλώσσα είναι πιο γρήγορη από την ονοματοδοσία εικόνων στο ίδιο γλωσσικό σύστημα κατά 250ms. Ο πρόσθετος χρόνος που απαιτείται για την ονοματοδοσία εικόνων εκλαμβάνεται ως απόδειξη του γεγονότος ότι η διαδικασία αυτή απαιτεί πρόσβαση σε έννοιες, ενώ η ονοματοδοσία λέξεων όχι. Τα βήματα που τα δύο μοντέλα προβλέπουν ότι θα υιοθετηθούν για την πραγματοποίηση των τιθεισών δραστηριοτήτων (ονοματοδοσία εικόνας και μετάφραση) αναπαρίστανται στον ΠΙΝΑΚΑ 3:

Πίνακας 3: Βήματα που θα ακολουθηθούν για την παραγωγή μιας λέξης της δεύτερης γλώσσας ως απάντηση σε μια εικόνα ή σε μια λέξη της πρώτης γλώσσας (Potter et al., 1984: 26)

Μοντέλο Λεξικής Συσχέτισης		Μοντέλο Εννοιολογικής Διαμεσολάβησης	
α ονοματοδοσία εικόνας	β μετάφραση	γ ονοματοδοσία εικόνας	δ μετάφραση
1. αναγνώρισε τη λέξη	1. αναγνώρισε τη λέξη της Γ1	1. αναγνώρισε την εικόνα	1. αναγνώρισε τη λέξη της Γ1
↓	↓	↓	↓
2. ανακάλεσε την έννοια		2. ανακάλεσε την έννοια	2. ανακάλεσε την έννοια
↓		↓	↓
3. ανακάλεσε τη λέξη της Γ1			
↓		↓	↓
4. ανακάλεσε τη λέξη της Γ2	2. ανακάλεσε τη λέξη της Γ2	3. ανακάλεσε τη λέξη της Γ2	3. ανακάλεσε τη λέξη της Γ2
↓	↓	↓	↓
5. εκφώνησε τη λέξη της Γ2	3. εκφώνησε τη λέξη της Γ2	4. εκφώνησε τη λέξη της Γ2	4. εκφώνησε τη λέξη της Γ2

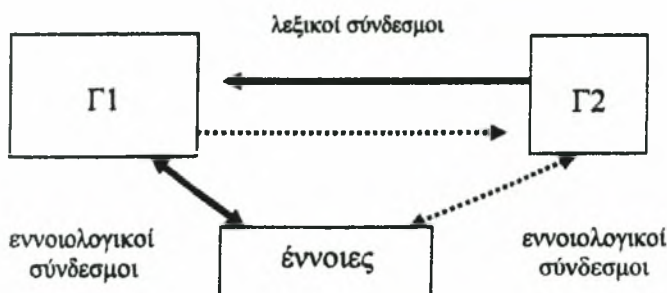
Η εφαρμογή του Μοντέλου Λεξικής Συσχέτισης προβλέπει πρώτον ότι η μετάφραση από τη μητρική στην ξένη γλώσσα θα πραγματοποιηθεί γρηγορότερα σε σχέση με την ονοματοδοσία στη δεύτερη γλώσσα. Δεύτερον, ότι η μετάφραση από την πρώτη στη δεύτερη γλώσσα θα βασιστεί σε λεξικούς συνδέσμους με αποτέλεσμα να θεωρείται δευτερεύουσα η εννοιολογική πρόσβαση. Τρίτον, ότι η ονοματοδοσία εικόνων θα είναι εφικτή μέσω της εννοιολογικής μνήμης και έπειτα μέσω της μητρικής γλώσσας. Από το άλλο μέρος, το Μοντέλο της Εννοιολογικής Διαμεσολάβησης προβλέπει πρώτον ότι η μετάφραση και η ονοματοδοσία στην ξένη γλώσσα θα είναι όμοιες διαδικασίες, επειδή και οι δύο προϋποθέτουν πρόσβαση σε έννοιες πριν από την ανάκληση της λέξης του δεύτερου κώδικα επικοινωνίας. Δεύτερον, ότι οι όποιες διαφορές ανάμεσα στις προαναφερθείσες διαδικασίες θα πρέπει να αποδοθούν στην αναπαράσταση των τύπων επιφανείας (Kroll & Stewart, 1994). Η ανάλυση των αποτελεσμάτων των διεξαχθέντων πειραμάτων δεν επιβεβαίωσε την υπόθεση με βάση την οποία οι λέξεις της ξένης γλώσσας αναμένονταν να συνδεθούν άμεσα με τις λέξεις της μητρικής γλώσσας, ακόμα και αν το επίπεδο γλωσσομάθειας ήταν χαμηλό. Αντίθετα, οι λέξεις των δύο λεξιλογίων συνδέθηκαν απευθείας με τις λανθάνουσες έννοιες (Potter et al., 1984).

Τα πορίσματα των Potter et al. επιβεβαιώθηκαν από τα πειράματα των Kroll & Curley (1988) και Chen & Leung (1989), οι οποίοι αφενός διαπίστωσαν την ενεργοποίηση της εννοιολογικής διαμεσολάβησης σε ομιλητές με υψηλή γλωσσομάθεια και αφετέρου την εξάρτηση της ξένης γλώσσας από την πρώτη σε ομιλητές με χαμηλότερη επάρκεια. Ως εκ τούτου, φαίνεται ότι το επίπεδο γλωσσομάθειας επηρεάζει και καθορίζει την αξιοποίηση μίας εκ των δύο διαδικασιών αναπαράστασης της λεξικής σημασίας. Με άλλα λόγια, διαπιστώθηκε ότι σε αρχικά επίπεδα εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας οι λεξικές σχέσεις ανάμεσα στη μητρική και τη δεύτερη γλώσσα είναι ενεργές, ενώ σε προχωρημένα επίπεδα γλωσσομάθειας ενεργοποιείται η απευθείας πρόσβαση στις έννοιες (Kroll & Dijkstra, 2002).

Προκειμένου να γεφυρωθεί το χάσμα και να ερμηνευτεί η μετάβαση από τη λεξική στην εννοιολογική επεξεργασία, οι Kroll & Stewart (1994) εισηγήθηκαν το Αναθεωρημένο Ιεραρχικό Μοντέλο (Revised Hierarchical Model, RHM). Το συγκεκριμένο μοντέλο, εξελικτικό ως προς τη φύση του, προϋποθέτει ανεξάρτητες λεξικές αναπαραστάσεις για κάθε γλώσσα, αλλά μια κοινή εννοιολογική αναπαράσταση. Επίσης, υποστηρίζεται ότι το λεξικό της μητρικής γλώσσας είναι μεγαλύτερο από το αντίστοιχο του δεύτερου κώδικα επικοινωνίας. Σε λεξικό επίπεδο, οι λέξεις της ξένης γλώσσας συνδέονται άρρηκτα με τις ισοδύναμες μεταφραστικές

δομές της μητρικής γλώσσας, ενώ σε εννοιολογικό επίπεδο οι λέξεις της πρώτης γλώσσας συνδέονται πιο στενά με τη σημασία τους σε σύγκριση με τις λέξεις της ξένης γλώσσας (Kroll & Dussias, 2004). Το μοντέλο των Kroll & Stewart (ό.π.) αποδίδεται στο ΣΧΗΜΑ 10:

Σχήμα 10: Αναθεωρημένο Ιεραρχικό Μοντέλο (Kroll & Stewart, 1994: 158)



Οι Altarriba & Mathis (1997) εξέτασαν την εγκυρότητα και την εφαρμοσιμότητα του Αναθεωρημένου Ιεραρχικού Μοντέλου με ομιλητές που είχαν μόλις μάθει καινούργιες λέξεις στο δεύτερο κώδικα επικοινωνίας. Υπέθεσαν ότι με βάση τις παραμέτρους του συγκεκριμένου μοντέλου, στους διδασκόμενους με χαμηλό επίπεδο γλωσσομάθειας αφενός θα ενεργοποιείτο η λεξική και η ορθογραφική παρεμβολή (transfer/interference) (=αρνητική μεταφορά) και αφετέρου δεν θα τους επηρέαζε η εννοιολογική παρεμβολή των λεξικών στοιχείων της δεύτερης γλώσσας. Από το άλλο μέρος, αναμενόταν ότι στους διδασκόμενους με αυξημένο επίπεδο γλωσσομάθειας θα ανέκυπτε λεξική και εννοιολογική παρεμβολή.

Τα πορίσματα των πειραμάτων τους επιβεβαίωσαν την πρώτη τους πρόβλεψη, αλλά όχι και τη δεύτερη εξαιτίας του σχηματισμού των εννοιολογικών συνδέσμων των λέξεων της ξένης γλώσσας σε πολύ πρώιμα επίπεδα ενασχόλησης με αυτή. Ως εκ τούτου, χαρακτηρίζουν το εν λόγω μοντέλο σωστό από την άποψη ότι όντως οι διδασκόμενοι γνωρίζουν περισσότερες λέξεις σε σχέση με τους μονόγλωσσους, αλλά και προβληματικό υπό την έννοια ότι θέτει ως κριτήριο για τις αποκλίσεις ανάμεσα σε ομάδες με διαφορετικό επίπεδο γλωσσομάθειας, την επάρκειά τους σε αυτή. Γι' αυτό το λόγο και πιστεύουν πως ό,τι λανθάνει του Αναθεωρημένου Ιεραρχικού Μοντέλου δεν είναι η γλωσσική επάρκεια, αλλά η αποδεδειγμένη γνώση των όποιων λεξικών μονάδων ενός δεύτερου κώδικα επικοινωνίας. Η διαπίστωση αυτή έχει και ειδικότερες εκπαιδευτικές εφαρμογές, εφόσον συνιστάται η έμφαση στις σημασιολογικές πληροφορίες που φέρουν οι λέξεις κατά τη διδασκαλία του λεξιλογίου μιας δεύτερης γλώσσας.

Αναφορικά με το δεύτερο ερώτημα, για το αν δηλαδή η οργάνωση των εννοιολογικών κατηγοριών ενός δίγλωσσου ομιλητή είναι διαφορετική από αυτή ενός

μονόγλωσσου ομιλητή, η Channell (1988, 1990) παραδέχεται την απουσία ερευνητικών δεδομένων που να παρέχουν ξεκάθαρες απαντήσεις, ενώ οι Albert & Obler (1978) εικάζουν ότι οι δίγλωσσοι ίσως είναι κάτοχοι δύο διαφορετικών ομάδων δραστηριοτήτων ή στρατηγικών έναντι των μονόγλωσσων, τις οποίες χρησιμοποιούν για καθεμία γλώσσα χωριστά. Η υπόθεση αυτή δεν συνιστά αντιληπτικό πλεονέκτημα των δίγλωσσων, αλλά διαφοροποιήσεις στο γνωστικό/μαθησιακό ύψος, το οποίο χρησιμοποιούν για να γνωρίσουν την περιβάλλουσα πραγματικότητα και για να διαχειριστούν τις όποιες δυσχέρειες.

Όσον αφορά στη σχέση του νοητικού λεξικού ενός διδασκόμενου μια ξένη γλώσσα και του φυσικού ομιλητή αυτής (τρίτο ερώτημα), η Channell (1988, 1990) διαπιστώνει ξανά την έλλειψη στοχευμένων εργασιών και ασπάζεται τις απόψεις του Meara (1982), ο οποίος βρήκε ότι οι απαντήσεις που παράγονται από διδασκόμενους σε δοκιμασίες συσχέτισης λέξεων (word association tests) διαφέρουν από αυτές των φυσικών ομιλητών στο ότι εμφανίζουν ποικιλία και λιγότερη ομοιογένεια. Το εύρημα αυτό είναι εντυπωσιακό αν αναλογιστούμε ότι οι διδασκόμενοι διαθέτουν λεξιλόγιο μικρότερου μεγέθους.

Η Zareva (2007) χρησιμοποιώντας την ίδια μεθοδολογία, δηλ. τις δοκιμασίες συσχέτισης λέξεων, προέβη σε μια σειρά πειραμάτων με άκρως ενδιαφέροντα πορίσματα για τη σχέση του νοητικού λεξικού ενός φυσικού ομιλητή και ενός διδασκόμενου. Οι δοκιμασίες συσχέτισης λέξεων περιγράφονται επί τη βάση ποσοτικών (π.χ. συχνότητα εμφάνισης της πρωταρχικής απάντησης, αριθμός απαντήσεων, ποικιλία απαντήσεων) και ποιοτικών (π.χ. τυπική [συνταγματικές και παραδειγματικές σχέσεις] και σημασιολογική [συνωνυμία, αντωνυμία] ταξινόμηση των απαντήσεων) κριτηρίων. Η συγκεκριμένη ερευνητρια συνέκρινε τις απαντήσεις τριών ομάδων ομιλητών. Η πρώτη περιλάμβανε φυσικούς ομιλητές της αγγλικής, ενώ η δεύτερη και η τρίτη διδασκόμενους μεσαίας και προχωρημένης αγγλομάθειας αντίστοιχα. Σχετικά με τα ποσοτικά χαρακτηριστικά του νοητικού λεξικού των τριών αυτών ομάδων, η Zareva (ό.π.) διαπίστωσε ότι υφίστανται διαφορές μεταξύ των φυσικών ομιλητών και των διδασκόμενων μεσαίου επιπέδου γλωσσομάθειας με το νοητικό λεξικό των τελευταίων να είναι μικρότερο σε μέγεθος και με λιγότερη ποικιλία σε σύγκριση με αυτό των φυσικών ομιλητών. Από το άλλο μέρος, το νοητικό λεξικό των διδασκόμενων προχωρημένου επιπέδου βρίσκεται εγγύτερα στο αντίστοιχο των φυσικών ομιλητών, αλλά παρουσιάζει μεγαλύτερη ανομοιογένεια. Όσον αφορά στα ποιοτικά χαρακτηριστικά, η Zareva (ό.π.) βρήκε ότι δεν παρατηρούνται διαφορές μεταξύ των τριών ομάδων, επειδή οι συμμετέχοντες στο

σύνολό τους έδωσαν σε μεγαλύτερη συχνότητα απαντήσεις που παρέπεμπαν στις παραδειγματικές σχέσεις των λέξεων παρά στις αντίστοιχες συνταγματικές.

Τέλος, όσον αφορά στη δομή του νου ενός δίγλωσσου ομιλητή (τέταρτο ερώτημα), οι Bialystok & Hakuta (1994) συνοψίζουν τα διάφορα ευρήματα καταλήγοντας σε τρεις διαπιστώσεις: πρώτον, οι σημασίες βασίζονται σε ένα πεπερασμένο σύνολο αρχετυπικών εννοιολογικών στοιχείων. Η άντληση και η οργάνωση των κατηγοριών κάθε γλώσσας δεν γίνεται με αυθαίρετο τρόπο, αλλά σχετίζεται με το εννοιολογικό σύστημα των ομιλητών της και τις συνακόλουθες επικοινωνιακές τους ανάγκες.

Δεύτερον, ο ανθρώπινος νοητικός μηχανισμός δύναται να ανακαλύψει και να αποκτήσει πρόσβαση σε οποιαδήποτε γραμματική. Ως εκ τούτου, ο άνθρωπος δεν είναι απαραίτητο να μάθει εξ αρχής τις θεμελιώδεις έννοιες κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας, επειδή προσέρχεται σε αυτή τη διαδικασία έχοντας δομημένο το εννοιολογικό σύστημα της μητρικής του γλώσσας.

Τρίτον, η γνώση δύο γλωσσών δεν είναι ένα απλό φαινόμενο κατά το οποίο ένας διδασκόμενος απλά εσωτερικεύει λέξεις και κανόνες συνδυασμού τους για την παραγωγή αποδεκτών προτάσεων. Ο δεύτερος κώδικας επικοινωνίας αποτελεί το «διαβατήριο» για μια διαφορετική οργάνωση των εννοιών και του κόσμου. Αυτή η νέα γνώση είτε θα συμβάλει στη δημιουργία διαφορετικών νοητικών αναπαραστάσεων, διαφορετικών μοντέλων πρόσληψης και κατηγοριοποίησης της πραγματικότητας είτε θα ενσωματωθεί αμέσως στις προϋπάρχουσες εννοιολογικές κατηγορίες. Έτσι, ο νους ενός ομιλητή, ο οποίος κατέχει και μια δεύτερη γλώσσα με κυμαινόμενο επίπεδο γλωσσομάθειας, δεν είναι εκ των πραγμάτων και δεν μπορεί να είναι ο ίδιος με αυτόν ενός μονόγλωσσου. Το γεγονός ότι κάθε διδασκόμενος είναι κοινωνός και δέκτης ποικίλων γλωσσικών πληροφοριών και ερεθισμάτων συντελεί στην ολική ή μερική αναδιαμόρφωση της δομής του νου και των κατηγοριών του. Ό,τι θα πρέπει να θεωρείται σίγουρο είναι ότι το νοητικό λεξικό ενός δίγλωσσου είναι σε κάθε περίπτωση διαφορετικό, ενώ οι δύο γλώσσες αλληλεπιδρούν διατηρώντας, ωστόσο η καθεμία την αυτόνομη αναπαράστασή της.

### 2.3. Παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθηση του λεξιλογίου

Αποτελεί κοινή παραδοχή ότι η διαδικασία εκμάθησης του λεξιλογίου μιας ξένης γλώσσας συνιστά ένα σύνθετο φαινόμενο εξαιτίας της εμπλοκής ποικίλων παραγόντων που επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα τη διδακτική πράξη. Η επίδραση αυτή είναι εμφανής τόσο στη μεθοδολογία που θα υιοθετήσει ο εκάστοτε διδάσκων όσο

και στο ρυθμό που θα επιδείξουν οι διδασκόμενοι στην αφομοίωση του διδαχθέντος υλικού. Ο ρυθμός αυτός είναι συνάρτηση της δυσκολίας ή της ευκολίας που θα θεωρήσουν οι αλλόγλωσσοι μαθητές ότι ενέχεται σε μια λέξη. Ο Higa (1965) επισημαίνοντας την απουσία ενός ορισμού της *δυσκολίας* (difficulty) με απόλυτο και αυστηρά καθορισμένο περιεχόμενο παρατηρεί ότι το μαθησιακό υπόβαθρο και οι εμπειρίες ενός διδασκόμενου καθιστούν δύσκολη ή εύκολη την ενασχόληση με μια δραστηριότητα και εν προκειμένω με την εκμάθηση καινούργιων λέξεων.

Ο Nation (1990) αναγνωρίζει τρεις παράγοντες που αναμένεται να επηρεάσουν την εκμάθηση μιας λέξης. Αυτοί είναι η προγενέστερη εμπειρία των μαθητών στο δεύτερο κώδικα επικοινωνίας και στη μητρική τους γλώσσα, ο τρόπος διδασκαλίας του λεξιλογίου και η εγγενής δυσκολία μιας λέξης.

Πιο αναλυτικά στον πρώτο παράγοντα εντάσσονται πτυχές, όπως ο ρόλος της μητρικής γλώσσας, η ακουστική και η γραπτή μορφή μιας λέξης, οι γραμματικές δομές, οι συνάψεις, η συχνότητα, η καταλληλότητα, η σημασία και οι σχέσεις με τις υπόλοιπες λέξεις.

Όσον αφορά στο ρόλο της μητρικής γλώσσας, ο Swan (1997) παρατηρεί ότι η μητρική γλώσσα αναντίρρητα και αδιαμφισβήτητα επηρεάζει τον τρόπο εκμάθησης του λεξιλογίου, την ανάκληση των κατάλληλων λέξεων με βάση τις ανάγκες της εκάστοτε επικοινωνιακής περίπτωσης, αλλά και τις στρατηγικές που θα ενεργοποιηθούν για την αντιμετώπιση κενών, προσωρινών ή μόνιμων, στη λεξική γνώση ενός διδασκόμενου.

Η θετική ή αρνητική επίδραση της πρώτης γλώσσας εναπόκειται στην απόσταση που χωρίζει τις δύο γλώσσες, αλλά και στις παραστάσεις που διαθέτει ένας μαθητής για το τι μπορεί να μεταφερθεί από την πρώτη γλώσσα στη δεύτερη. Σύμφωνα με τον Swan (1997) η γλωσσική εγγύτητα θα συμβάλει στην παραγωγή μικρότερου αριθμού λαθών<sup>22</sup>, εφόσον η δομική ομοιότητα θα συνδράμει το διδασκόμενο περισσότερο και πιο αποτελεσματικά. Από το άλλο μέρος, η γλωσσική απόσταση θα συντελέσει σε μεγαλύτερες αποκλίσεις και αναπόφευκτα περισσότερα λάθη. Οι Blum & Levenston (1979) βασισμένοι σε πειραματικά δεδομένα υποστήριξαν ότι οι διδασκόμενοι αποφεύγουν τα λεξικά στοιχεία για τα οποία στη μητρική τους γλώσσα δεν υφίσταται μεταφραστικά ισοδύναμη δομή. Ο Kellerman (1979, 1983), ωστόσο, σημειώνει ότι η μεταφορά (transfer) γλωσσικών στοιχείων δεν στηρίζεται αποκλειστικά στην ομοιότητα ή την έλλειψη αυτής, αλλά στις αντιλήψεις

<sup>22</sup> Η Channell (1981) αναγνωρίζει τέσσερις τύπους λεξικών λαθών, τη γνώση του βασικού νοήματος της λέξης, αλλά άγνοια των συνάψεών της, την παρεμβολή της μητρικής γλώσσας, την υπεργενίκευση ενός μικρού αριθμού δομών και την ανεπαρκή γνώση των δυνατοτήτων μιας λέξης.

και τις πεποιθήσεις ενός ομιλητή για τη φύση της ξένης γλώσσας και τις σχέσεις της με τη μητρική του γλώσσα και το βαθμό χαρακτηρισμού (markedness) ενός στοιχείου της πρώτης του γλώσσας. Οι Hulstijn & Marchena (1989) διαπίστωσαν πειραματικά ότι οι συμμετέχοντες Ολλανδοί διδασκόμενοι την αγγλική εξέφρασαν τις αμφιβολίες τους για τη χρήση χαρακτηρισμένων δομών της γλώσσας-στόχου, για τη χρήση στοιχείων της ξένης γλώσσας για τα οποία υπήρχε η υπόνοια ότι γειτνίαζαν υπερβολικά με αντίστοιχα στοιχεία της μητρικής τους γλώσσας και τέλος για τη χρήση στοιχείων της ξένης γλώσσας με εξειδικευμένα και αυστηρά καθορισμένα σημασιολογικά χαρακτηριστικά.

Αναφορικά με το ρόλο της ακουστικής μορφής της λέξης, η Laufer (1997) θεωρεί ότι η ευκολία ή η δυσκολία στην ορθή προφορά μιας λέξης σχετίζεται με τη φωνολογική υπόσταση της μητρικής γλώσσας. Ο Rodgers (1969) κατέδειξε τη δυσκολία Άγγλων διδασκομένων τη ρωσική να μάθουν λέξεις που περιείχαν συμφωνικά συμπλέγματα δύσκολα στην προφορά.

Όσον αφορά στη γραπτή μορφή μιας λέξης, είναι αυτονόητο ότι η ύπαρξη και η χρήση παρόμοιου αλφαβητικού συστήματος ανάμεσα σε δύο γλώσσες θα επηρεάσει θετικά την εκπαιδευτική διαδικασία, σε αντίθεση με τη διαφορετική γραφηματική απόδοση, η οποία όσο αποκλίνουσα είναι από το σύστημα της μητρικής γλώσσας (π.χ. ελληνική αλφαβητική γραφή vs. κινεζική ιδεογράμματη γραφή) τόσο μεγαλύτερες δυσκολίες θα παρουσιάζονται. Επίσης, ρόλο αναμένεται να διαδραματίσουν και οι ορθογραφικές συμβάσεις μιας γλώσσας. Η γνώση της ορθογραφίας, ειδικά για την περίπτωση της ελληνικής, συνιστά ζήτημα πρωτεύουσας σημασίας, εξαιτίας των πολύπλοκων ορθογραφικών συμβάσεων οφειλόμενων στην ιστορική της διάσταση.

Σχετικά με τις γραμματικές δομές, η ομοιότητα δύο γλωσσών θα διευκολύνει την κατάκτηση μιας λέξης, ιδιαίτερα όταν η λέξη της δεύτερης γλώσσας εμφανίζεται σε γραμματικά συμφοραζόμενα παρόμοια με αυτά της πρώτης γλώσσας. Η ίδια διαπίστωση ισχύει και για τις συνάψεις, οι οποίες αποτελούν δείκτες επικοινωνιακής επάρκειας, και γι' αυτό το λόγο καθήκον του διδάσκοντα είναι η ανεύρεση στρατηγικών διδασκαλίας τόσο των προβλέψιμων συνάψεων (είτε λόγω μορφής είτε εξαιτίας γλωσσικών ομοιοτήτων) όσο και αυτών που απαιτούν ξεχωριστή διδασκαλία και υπόδειξη, επειδή δεν υπάρχει ακριβής αντιστοιχία.

Αναφορικά με τη συχνότητα, η έμφαση σε λέξεις χαμηλής συχνότητας είναι αντιοικονομική, ενώ θα πρέπει να υποδεικνύονται στους διδασκόμενους οι λέξεις με υψηλό ρυθμό εμφάνισης για να αποτελέσουν τμήμα του ενεργού τους λεξιλογίου.



Επίσης, το κριτήριο της καταλληλότητας θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη ώστε οι διδασκόμενοι να εξοικειωθούν με τα αποδεκτά περιβάλλοντα χρήσης μιας λέξης, επειδή, όπως επισημαίνει η Laufer (1997), συχνά οι αλλόγλωσσοι μαθητές δεν γνωρίζουν την υφολογική συμπεριφορά των λέξεων μιας ξένης γλώσσας, με απόρροια να τις χρησιμοποιούν με τρόπο μη αποδεκτό.

Επιπλέον, το σημασιολογικό φορτίο μιας λέξης αναμένεται να επηρεάσει θετικά την κατάκτησή της όταν η σημασία της είναι εύκολα προβλέψιμη από τη μορφή της, όταν υφίσταται αντίστοιχη δομή στη μητρική γλώσσα και όταν οι πολλαπλές σημασίες της σχετίζονται με τη λανθάνουσα έννοια (Nation, 1990).

Παράλληλα με τη σημασία και η ιδιωτισμικότητα (idiomaticity) αναμένεται να διαδραματίσει ρόλο στην εκμάθηση του λεξιλογίου, γεγονός που συμβαδίζει με τις αντιλήψεις τόσο των διδασκόντων όσο και των διδασκομένων, οι οποίοι θεωρούν τους ιδιωτισμούς από τις πιο δύσκολες περιοχές γλωσσικής διδασκαλίας και εκμάθησης αντίστοιχα (Laufer, 1997). Ο Marton (1977) αναφέρει ότι οι ιδιωτισμοί αποτελούν σοβαρό εμπόδιο στην παραγωγή αποδεκτού λόγου από διδασκομένους με υψηλό επίπεδο γλωσσομάθειας επιβεβαιώνοντας με αυτό τον τρόπο τη διαπίστωση του Yorio (1989) με βάση την οποία η σωστή και ενδεδειγμένη χρήση των ιδιωτισμών συνδέεται με επίπεδο σχεδόν ταυτόσημο με αυτό ενός φυσικού ομιλητή της γλώσσας-στόχου. Ο Kellerman (1978, 1986) διαπίστωσε ότι δυσχέρειες ανακύπτουν, ακόμη κι αν δύο γλώσσες γειτνιάζουν δομικά, όπως η αγγλική και η ολλανδική.

Η τελευταία πτυχή που σχετίζεται με την προγενέστερη εμπειρία του ομιλητή συνδέεται με τις σημασιολογικές σχέσεις μιας λέξης και οι οποίες, αν μπορούν να προβλεφθούν εύκολα είτε λόγω παρόμοιας οργάνωσης στη μητρική γλώσσα είτε εξαιτίας των γλωσσικών παραστάσεων των διδασκομένων, θα διευκολύνουν την ομαλότερη πρόσληψη και κατανόησή τους εκ μέρους των μαθητών. Ο Higa (1963) εξέτασε το ρόλο έξι σημασιολογικών σχέσεων στην εκμάθηση του λεξιλογίου. Αυτές οι σχέσεις ήταν η συνωνυμία, η αντωνυμία, η ελεύθερη σύνδεση (free association), η μερική ταυτότητα απάντησης (partial response identity) βασισμένη στην ομοιότητα λέξεων σε σχέση με την ελεύθερη σύνδεση, η συνδήλωση (connotation) και η παρατακτική κατηγορία (category coordinate). Ο Higa διαπίστωσε ότι η ελεύθερη σύνδεση, η αντωνυμία και η συνωνυμία προκάλεσαν τις μεγαλύτερες δυσχέρειες εκμάθησης στους διδασκομένους.

Ο δεύτερος παράγοντας συνίσταται στον τρόπο διδασκαλίας. Ο Nation (1990) παραθέτει τρεις πτυχές που ίσως διαδραματίσουν κάποιο ρόλο. Αυτές είναι η

επανάληψη και η προσοχή (repetition and attention), οι σχέσεις με άλλες λέξεις (relationship with other words) και οι εξαιρέσεις (exceptions). Σχετικά με την πρώτη πτυχή οι Craik & Lockhart (1972) και Craik & Tulving (1975) θεωρούν ότι η επανάληψη δεν συμβάλλει, όσο υποστηρίζεται, στην εκμάθηση του λεξιλογίου, ενώ αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στο είδος της προσοχής, δηλ. στο βαθμό συγκέντρωσης εκ μέρους των διδασκομένων σε μια λέξη. Από το άλλο μέρος, ο Kachroo (1962) απέδειξε ότι υφίσταται σχέση ανάμεσα στην ανάκληση μιας λέξης και την επανάληψη. Σε πείραμα που διεξήγαγε μέτρησε τις φορές εμφάνισης των λέξεων ενός εγχειριδίου διδασκαλίας της αγγλικής ως ξένης και στη συνέχεια βρήκε ότι οι συμμετέχοντες μαθητές έτειναν να θυμούνται λέξεις με υψηλό ρυθμό εμφάνισης παρά αυτές που εμφανίζονταν σποραδικά. Πιο πρόσφατα, ο Webb (2007) διαπίστωσε ότι η επανάληψη επηρεάζει την τυχαία εκμάθηση (incidental learning) του λεξιλογίου. Ειδικότερα, αυξάνονται οι πιθανότητες για την εκμάθηση μιας άγνωστης λέξης αν οι διδασκόμενοι τη συναντήσουν δέκα (10) φορές. Ωστόσο, όπως παρατηρεί και ο ίδιος ο ερευνητής, η πλήρης εξοικείωση με τις διάφορες πτυχές που συνιστούν τη λεξική ικανότητα απαιτεί περισσότερες και πιο συστηματικές επαναλήψεις.

Όσον αφορά στους συσχετισμούς με άλλες λέξεις, ο Nation (1990) παρατηρεί ότι παρά την επικρατούσα αντίληψη με βάση την οποία η ύπαρξη κοινών στοιχείων ανάμεσα σε δύο λέξεις θα διευκολύνει την κατάκτησή τους, πειραματικά δεδομένα υποδεικνύουν ότι η ομοιότητα δεν έχει πάντοτε ευεργετικό ρόλο. Γι' αυτό και συνιστά αφενός η διδασκαλία των λέξεων της ξένης γλώσσας να λαμβάνει χώρα μονάχα αφού έχει καταστεί εφικτή η πλήρης εκμάθηση των αντίστοιχων της πρώτης γλώσσας και αφετέρου τη χρήση ποικίλων οπτικοακουστικών μέσων.

Η τρίτη πτυχή αναφέρεται στις εξαιρέσεις που ενδέχεται να έχει ένας κανόνας και, οι οποίες, αν διδαχτούν παράλληλα ή προθύστερα της εξοικείωσης με αυτόν, θα επηρεάσουν αρνητικά την κατάκτηση ορισμένων λεξικών στοιχείων. Έτσι, θα πρέπει να διδάσκονται μονάχα όταν οι διδασκόμενοι έχουν κατανοήσει πλήρως έναν κανόνα και τις εφαρμογές του (Nation, 1990).

Τέλος, ο τρίτος παράγοντας σχετίζεται με την εγγενή δυσκολία (intrinsic difficulty) μιας λέξης για την οποία ο Nation (1990) παρατηρεί ότι ο διδάσκων διαθέτει λίγα περιθώρια διδακτικής παρέμβασης και στην ουσία το μόνο που μπορεί να κάνει είναι η γνώση της ύπαρξής τους και η συνειδητοποίηση των όποιων επιπτώσεων.

Ο Higa (1965) αναγνωρίζει δύο διαστάσεις εγγενούς δυσκολίας, τη διάκριση απλό vs. πολύπλοκο (simple vs. complex) και την κωδικοποίηση (codability). Η

πρώτη πτυχή συνεπάγεται ότι όσο πιο απλή είναι μια λέξη τόσο πιο εύκολα ή τουλάχιστον με μεγαλύτερη ευκολία θα κατακτηθεί από ένα διδασκόμενο. Από το άλλο μέρος, οι αφηρημένες έννοιες συνδέονται με μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας, εφόσον θα υποχρεώσουν έναν αλλόγλωσσο μαθητή να προβεί σε περισσότερες υποθέσεις, αλλά και να εμπλακεί σε περισσότερες διαδικασίες (=στρατηγικές) για να προσεγγίσει επιτυχώς το νόημά τους. Η κωδικοποίηση αναφέρεται στο βαθμό που μια λέξη είναι ενσωματωμένη/κωδικοποιημένη στο νοητικό λεξικό της πρώτης γλώσσας του διδασκόμενου. Παράδειγμα εγγενούς δυσκολίας μιας λέξης αποτελεί το μέρος του λόγου στο οποίο εντάσσεται. Έτσι, ο Rodgers (1969) διαπίστωσε ότι αγγλόφωνοι διδασκόμενοι τη ρωσική παρουσίασαν δυσκολίες στην εκμάθηση ρημάτων και επιρρημάτων σε σχέση με τα ουσιαστικά και τα επίθετα της γλώσσας-στόχου.

Αναφορικά με την ελληνική, ο Μήτσης (1998, 2004) σημειώνει ότι οι δυσκολίες που θα αντιμετωπίσει ένας διδασκόμενος συνδέονται με τη διάκριση σε λαϊκή και λόγια γλωσσική παράδοση αναγόμενη στο φαινόμενο της γλωσσικής διμορφίας (diglossia). Ο εν λόγω ερευνητής θεωρεί ότι η νέα ελληνική συνιστά τη δημιουργική σύζευξη δύο παραδόσεων, της δημοτικής και της καθαρεύουσας και παρατηρεί ότι η πολυμορφία που κληροδότησαν αυτά τα δύο ρεύματα, και είναι εμφανής σε όλη τη δομή της γλώσσας, συνιστά μια σημαντική δυσχέρεια για όσους διδάσκονται τη νέα ελληνική ως ξένη. Στην ίδια διαπίστωση καταλήγει και ο Μπαμπινιώτης (1992), ο οποίος αναφέρει ότι η περιθωριοποίηση ή η ελλιπής/μερική διδακτική προσέγγιση αυτής της ποικιλίας θα επηρεάσει αρνητικά την κατάκτηση των γλωσσικών δομών της νέας ελληνικής και κατ' επέκταση θα υποβαθμίσει την ποιότητα της επικοινωνίας (βλ. 1.3.).

Οι Κακριδή-Feragi & Χειλά-Μαρκοπούλου (2000) διερευνώντας τον τρόπο με τον οποίο ενσωματώνεται η ποικιλία στα εγχειρίδια διδασκαλίας της νέας ελληνικής ως ξένης διαπίστωσαν ότι δεν αποδίδεται ιδιαίτερο ενδιαφέρον στις υφολογικές διαφορές της γλωσσικής χρήσης, σημειώνονται συνήθως οι παράλληλες δομές στο φωνητικό/φωνολογικό και μορφολογικό (και πολύ σπάνια στο λεξιλογικό) τομέα, ενώ οι εναλλακτικοί τύποι παρατίθενται σε παρενθέσεις ή υποσημειώσεις χωρίς να καθίστανται σαφή τα κριτήρια αυτών των επιλογών. Στο ίδιο πνεύμα, οι εν λόγω ερευνήτριες θεωρούν ότι, για να καταστεί πιο γόνιμη, παραγωγική και αποτελεσματική η διδακτική προσέγγιση της γλωσσικής ποικιλίας, θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η ηλικία του μαθητικού κοινού, η διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και οι τιθέντες στόχοι.

#### 2.4. Το λεξιλόγιο στις μεθόδους διδασκαλίας μιας ξένης/δεύτερης γλώσσας

Από την έως τώρα ανάλυση καθίσταται σαφής ο πρωτεύων ρόλος του λεξιλογίου στην επιτυχή εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Η γνώση ενός επαρκούς αριθμού λέξεων αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη συμμετοχή σε μια επικοινωνιακή περίσταση, την αποκωδικοποίηση και την κατανόηση των παραγόμενων μηνυμάτων στο δεύτερο κώδικα επικοινωνίας (Cross, 1992).

Η πραγματικότητα αυτή, ωστόσο, άρχισε να εγκαθιδρύεται μόλις τα τελευταία χρόνια, εφόσον για μεγάλο χρονικό διάστημα απεδίδετο στο λεξιλόγιο δευτερεύων ρόλος (Meara, 1980). Ο Carter (1998) αποδίδει αυτήν την υποτίμηση και την περιθωριοποίηση στην έμφαση στη σύνταξη και τη φωνολογία, οι οποίες θεωρούνταν ως τα πρωταρχικά επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης απαραίτητα για κάθε διδασκόμενο που επιθυμούσε υψηλά επίπεδα επάρκειας σε μια ξένη γλώσσα. Η αντίληψη αυτή όμως δεν συμβαδίζει με τις πεποιθήσεις των ιδίων των μαθητών, οι οποίοι συνδέουν την ενασχόληση με μια δεύτερη γλώσσα με την εξουκείωση και την εμπέδωση του λεξιλογίου της (Brown, 1993). Ενδεικτική της ελλιπούς θεώρησης του λεξιλογίου τα παρελθόντα έτη αποτελεί η άποψη του Fries (1945) με βάση την οποία η εκμάθηση μιας γλώσσας ταυτίζεται πρωτίστως με την εκμάθηση της φωνολογίας και του γραμματικού της μηχανισμού, ενώ η γνώση του λεξιλογίου θα πρέπει να περιοριστεί στην κατοχή του βασικού αριθμού λέξεων απαραίτητου για την εξάσκηση του συντακτικού τομέα μιας γλώσσας.

Από τα τέλη, ωστόσο του 1970 και με την παράλληλη ανάπτυξη και προώθηση νέων κλάδων της Γλωσσολογίας, όπως η Λεξική Σημασιολογία (Lexical Semantics), παρατηρείται μια στροφή και αύξηση του ενδιαφέροντος τόσο για τη διδασκαλία όσο και για τη φύση του λεξιλογίου (Carter, 1998· Μπακάκου-Ορφανού, 2000), με απόρροια να σημειωθεί αύξηση αφενός στην παραγωγή διδακτικών εγχειριδίων και αφετέρου στην κατάθεση προτάσεων για την πιο αποτελεσματική και παραγωγική διδασκαλία του. Είναι κλασική, πλέον, η ρήση του Wilkins (1972: 111) σύμφωνα με την οποία «χωρίς γραμματική πολύ λίγα μπορούν να μεταδοθούν, χωρίς λεξιλόγιο [όμως] τίποτε δεν μπορεί να μεταδοθεί».

Ο Meara (2002) αξιολογώντας την παρούσα κατάσταση θεωρεί πως η γλωσσική έρευνα στον τομέα του λεξιλογίου διέρχεται μια περίοδο εκ νέου ανακάλυψης (rediscovery) προγενέστερων ερευνητικών συμβολών στις οποίες δεν είχε αποδοθεί η δέουσα προσοχή την εποχή της διατύπωσής τους. Αντιπροσωπευτικό παράδειγμα της ανάκαμψης του ενδιαφέροντος για το λεξιλόγιο και της πρωτεύουσας σημασίας που του αποδίδεται πλέον αποτελεί ο Chomsky (1995), ο οποίος στο έργο

του *Το Μινιμαλιστικό Πρόγραμμα* (The Minimalist Program) αφενός θεωρεί πως οποιαδήποτε προταθείσα γλωσσική θεωρία οφείλει να περιλαμβάνει πληροφορίες για το (νοητικό) λεξικό ενός ομιλητή και αφετέρου παρατηρεί ότι η γλώσσα αποτελείται από δύο συστατικά, το λεξιλόγιο (lexicon) και ένα υπολογιστικό σύστημα (computational system). Το λεξιλόγιο είναι υπεύθυνο για το ποιες λέξεις και με ποιες ιδιότητες και χαρακτηριστικά θα αποτελέσουν αναπόσπαστο τμήμα του υπολογιστικού αυτού μηχανισμού, ο οποίος αξιοποιώντας τις αποθηκευμένες λέξεις θα παραγάγει γλωσσικές εκφράσεις και ποικίλες γλωσσικές κατασκευές.

Μολονότι η συνεισφορά του λεξιλογίου στην επιτυχή εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας πολύ δύσκολα, πλέον, μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο διχογνωμιών, εντούτοις το ανανεωμένο ενδιαφέρον για το λεξιλόγιο δεν αντανακλάται στην έρευνα των διαφόρων πτυχών του λεξιλογίου της ελληνικής. Όπως επισημαίνει ο Γούτσος (2006), απουσιάζουν έρευνες σχετικές με τα ιδιάζοντα χαρακτηριστικά του, υποστηρικτικό υλικό απαραίτητο για τη διδακτική προσέγγιση και την οργάνωση του διδακτικού υλικού, αλλά και εννοιολογικά λεξικά ή «θησαυροί» της νέας ελληνικής που να αντικατοπτρίζουν το πλέγμα των σημασιολογικών σχέσεων της γλώσσας.

Η διαφορετικότητα στο ρόλο που αποδίδεται διαχρονικά στο λεξιλόγιο είναι εμφανής και στα ποικίλα μοντέλα διδασκαλίας μιας γλώσσας ως ξένης. Πιο αναλυτικά, στη Γραμματικομεταφραστική μέθοδο (αρχές 19<sup>ου</sup> αιώνα) (βλ. 1.1) ο ρόλος του λεξιλογίου είναι ενισχυτικός της διδασκαλίας της γραμματικής, η εκμάθηση της οποίας αποτελεί το βασικό διδακτικό στόχο. Γι' αυτό το λόγο, όλοι οι υπόλοιποι γλωσσικοί τομείς, ανάμεσα τους και το λεξιλόγιο, αξιοποιούνται για την επίτευξη αυτού του στόχου (Μήτσης, 1998).

Ο Γούτσος (2006) αναφέρει ότι μια πρόωπη μορφή αντίδρασης στο μονομερή προσανατολισμό της Γραμματικομεταφραστικής μεθόδου αποτελεί το Μεταρρυθμιστικό Κίνημα (περ. 1880) και η Άμεση μέθοδος (βλ. 1.1.). Στα πλαίσια του κινήματος αυτού συνιστάται η διδασκαλία του λεξιλογίου να πραγματοποιείται σε συμφραζόμενα για να αποκτά σημασία και νοηματική αλληλουχία για τους διδασκόμενους (Μήτσης, 1998).

Στην Άμεση μέθοδο (τέλη 19<sup>ου</sup> αιώνα), οι λέξεις εντάσσονται στα κατάλληλα περιβάλλοντα χρήσης ώστε να καθίστανται αντιληπτά και εύκολα προσβάσιμα τόσο το σημασιολογικό τους φορτίο όσο και τα ενδεδειγμένα και αποδεκτά περιβάλλοντα εμφάνισής τους (Μήτσης, 1998). Οι λέξεις με συγκεκριμένο αντικείμενο αναφοράς θα πρέπει να διδάσκονται με την αρωγή ποικίλων οπτικοακουστικών μέσων, ενώ οι αφηρημένες έννοιες να ομαδοποιούνται με βάση τις λανθάνουσες ιδέες και τη

θεματική ενότητα στην οποία μπορούν να ενταχθούν (Schmitt, 2000· Zimmerman, 1997).

Με τη μέθοδο Εκμάθησης μέσα από Καταστάσεις (1930-1960) (βλ. 1.1.) ο ρόλος του λεξιλογίου αναβαθμίζεται αισθητά με απόρροια η ανάπτυξή του να αποτελεί προτεραιότητα της γλωσσικής διδασκαλίας για την επίτευξη επάρκειας στον αναγνωστικό τομέα. Είναι ενδεικτικό ότι την περίοδο εφαρμογής αυτής της μεθόδου συνετέθησαν κατάλογοι βασικού λεξιλογίου με λέξεις, οι οποίες εμφάνιζαν υψηλή συχνότητα (Μήτσης, 1998). Πρωτεργάτης της κατάρτισης πινάκων συχνόχρηστων λέξεων ήταν ο West (1930), ο οποίος υποστήριζε τον πρωταρχικό ρόλο του λεξιλογίου στη διαμόρφωση αναγνωστικής ικανότητας εκ μέρους των διδασκομένων μέσω της κατάκτησης ενός βασικού λεξιλογίου.

Στο πλαίσιο της Ακουστικοπροφορικής μεθόδου (1929-αρχές Β' Παγκοσμίου Πολέμου) (βλ. 1.1.) οι λέξεις επιλέγονται επί τη βάσει της απλής δομής τους και της εξουκείωσης των διδασκομένων με αυτές μέσω κουκλών πηγών, ενώ καινούργιο λεξικό υλικό εισάγεται κατά τη διάρκεια των ασκήσεων και μονάχα στην ποσότητα που είναι αρκετή για την επιτυχή ενασχόληση με αυτές (Zimmerman, 1997).

Στην Επικοινωνιακή προσέγγιση (μέσα 1960) (βλ. 1.1.) το λεξιλόγιο δεν έχει λάβει την απαιτούμενη προσοχή, εφόσον το ενδιαφέρον έχει μετατοπιστεί στην αποδεκτή χρήση των κουκλών επικοινωνιακών κατηγοριών και στη γλώσσα ως εκφωνούμενο γλωσσικό προϊόν (Schmitt, 2000· Zimmerman, 1997).

Στη μέθοδο της Ολικής Φυσικής Αντίδρασης (αρχές 1970) (βλ. 1.1.) δεν γίνεται σαφής αναφορά στο ρόλο του λεξιλογίου (Μήτσης, 1998), σε αντίθεση με τη Σιωπηλή Διαδικασία (δεκαετία 1970) όπου η εκμάθηση του λεξιλογίου αποκτά πρωταγωνιστικό χαρακτήρα, με αποτέλεσμα να αναγνωρίζονται κουκλά επάεδα λεξιλογίου. Ο εισηγητής της Σιωπηλής μεθόδου, Gattegno διακρίνει τις ακόλουθες κατηγορίες λεξιλογίου: το ημι-πολυτελές λεξιλόγιο (*semi-luxury vocabulary*), όπου ανήκουν λέξεις του καθημερινού λεξιλογίου της ξένης γλώσσας, το πολυτελές λεξιλόγιο (*luxury vocabulary*), το οποίο αναφέρεται σε πιο ειδικές έννοιες και το λειτουργικό λεξιλόγιο (*functional vocabulary*), το οποίο περιλαμβάνει λεξικά στοιχεία στερούμενων ισοδύναμων λέξεων στη μητρική γλώσσα των διδασκομένων (Richards & Rodgers, 1986). Από αυτά τα τρία επάεδα λεξιλογίου το πιο σημαντικό είναι το λειτουργικό που αποτελείται από λέξεις, πολλές από τις οποίες δεν έχουν μεταφραστικά ισοδύναμο όρο στην πρώτη γλώσσα των διδασκομένων (Μήτσης, 1998).

Ο ίδιος κεντρικός ρόλος στο λεξιλόγιο αποδίδεται και στο πλαίσιο της Φυσικής προσέγγισης (1977) (βλ. 1.1.) όπου σύμφωνα με τους εισηγητές της Krashen & Terrell (1995) η κατάκτηση μιας γλώσσας είναι εφικτή μονάχα μέσω της εξοικείωσης με το λεξιλόγιό της. Από το άλλο μέρος, η διδασκαλία της γραμματικής θεωρείται δευτερεύουσα και αξιοποιείται στο βαθμό που συμβάλλει στην κατανόηση των γλωσσικών μηνυμάτων (Μήτσης, 1998). Το λεξιλόγιο που θα επιλεγεί προς διδασκαλία θα πρέπει να είναι όσο το δυνατόν πιο ενδιαφέρον, ελκυστικό, αλλά και σχετικό με την εκάστοτε επικοινωνιακή περίσταση ώστε να αποτελέσει κίνητρο για τους διδασκόμενους (Zimmerman, 1997).

Τέλος, στη μέθοδο Εκμάθησης με Υποβολή (δεκαετία 1970) (βλ. 1.1.) οι διδασκόμενοι καλούνται να εντυπώσουν στο λεξιλόγιο μέσω της απομνημόνευσης μεγάλων καταλόγων λεξιλογικών ζευγών (Μήτσης, 1998).

### 2.5. Κατηγορίες λέξεων και επίπεδα λεξιλογίου της νέας ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας

Στην ενότητα 2.1.1. είδαμε ότι η ελληνική ανήκει στις κλιτικές γλώσσες, κύριο χαρακτηριστικό των οποίων αποτελεί η πλούσια μορφολογική δομή. Η Μότσιοι (1994) θεωρεί ότι στην ελληνική γλώσσα μπορούν να αναγνωριστούν πέντε είδη λέξεων. Η πρώτη κατηγορία περιέχει τις πολυμορφηματικές λέξεις, οι οποίες αποτελούν την πλειονότητα και στις οποίες τόσο η αναφορά και η αποτύπωση της εξωγλωσσικής πραγματικότητας όσο και οι ποικίλες γραμματικές σχέσεις ανάμεσα στις λέξεις αντανακλώνται στα μορφήματά τους.

Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει τις μονομορφηματικές λέξεις, όπως τα επιρρήματα *χτες*, *αύριο*, *πέρα*, *εδώ* κ.ο.κ., οι οποίες διαθέτουν μονάχα λεξική σημασία, δηλ. χρησιμοποιούνται για τη δήλωση πτυχών του εξωγλωσσικού περιβάλλοντος και καθόλου μορφική λειτουργία. Εξαιτίας αυτών των ιδιοτήτων θεωρούνται λεξικά μορφήματα.

Την επόμενη κατηγορία αποτελούν λέξεις με γραμματική λειτουργία και γι' αυτό το λόγο χαρακτηρίζονται ως γραμματικά μορφήματα, είναι στο μεγαλύτερο τμήμα τους μονομορφηματικές και πραγματώνουν τις σχέσεις των λέξεων στον παραδειγματικό άξονα, καθώς και τις συνταγματικές σχέσεις μεταξύ των λεξικών στοιχείων στη φράση/πρόταση. Αντιπροσωπευτικά παραδείγματα λέξεων αυτής της κατηγορίας είναι τα μόρια (π.χ. *θα*, *να*, *ας*), τα άρθρα (π.χ. *ο*, *η*, *μια*), τα βοηθητικά ρήματα (π.χ. *έχω*), οι προθέσεις (π.χ. *σε*, *από*) και οι σύνδεσμοι (π.χ. *και*, *όταν*).

Την τέταρτη κατηγορία απαρτίζουν «λέξεις» που εντάσσονται στο πεδίο του φρασεολογισμού, δηλ. αντιβαίνουν την αρχή της ελεύθερης συνδυαστικότητας, με απόρροια να εμφανίζονται σε ένα αυστηρά καθορισμένο περιβάλλον μέσω του οποίου λαμβάνουν είτε γραμματική είτε λεξική σημασία. Επιπλέον, δεν διαθέτουν εξωγλωσσική αναφορά, ενώ ο προσδιορισμός των συστατικών τους στοιχείων είναι προβληματικός. Ενδεικτικά παραδείγματα αυτής της κατηγορίας είναι οι εκφράσεις *στα κουτουρό, κακήν-κακώς κ.ο.κ.*

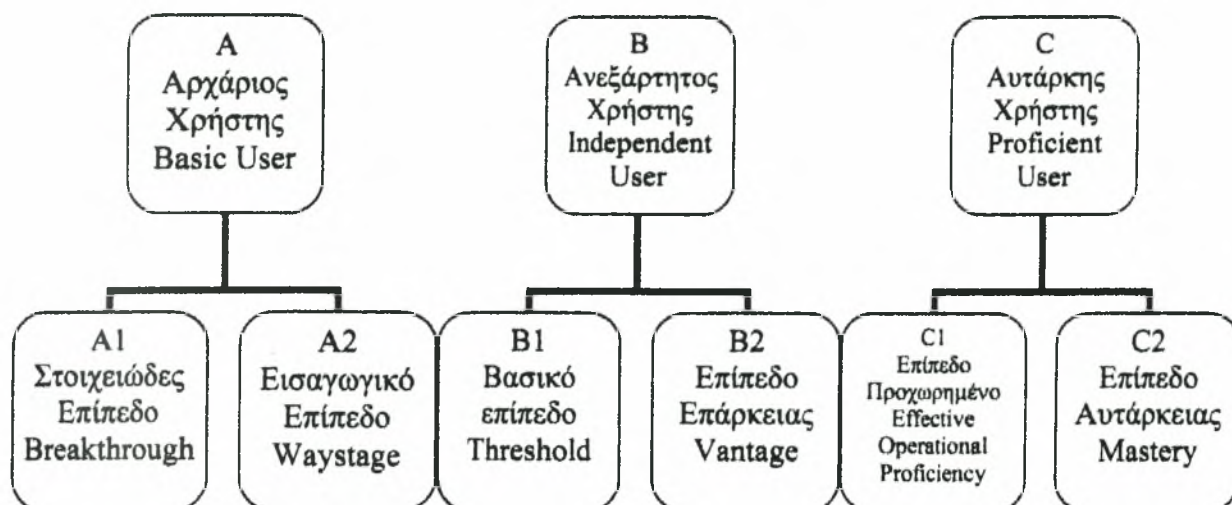
Στην τελευταία κατηγορία ανήκουν οι λέξεις-φράσεις που αποτελούν και αυτές φρασεολογικές μονάδες. Οι λέξεις-φράσεις είναι «χωρίς σημασία», εφόσον η σημασία που έχουν στον παραδειγματικό άξονα είναι αρκετά συχνά άσχετη με το αντικείμενο αναφοράς με το οποίο σχετίζεται ο φρασεολογισμός ως σύνολο. Το αντικείμενο αναφοράς αποκτά υπόσταση μονάχα στο συνταγματικό άξονα και συνδέεται, σε μορφικό επίπεδο, με ολόκληρο το φρασεολογισμό. Γι' αυτό το λόγο και οι λέξεις-φράσεις επατελούν με έμμεσο τρόπο τη σημειολογική τους λειτουργία. Παραδείγματα εντασσόμενα σε αυτήν την κατηγορία είναι οι φρασεολογισμοί *αλλάζω τα φώτα, πέρα βρέχει κ.ο.κ.*

Όπως έχει προαναφερθεί, η διδασκαλία του λεξιλογίου συνιστά μια σύνθετη διαδικασία, ο προγραμματισμός της οποίας αναμένεται να επηρεάσει τόσο την πορεία υλοποίησής του όσο και το τελικό αποτέλεσμα. Ο λεξιλογικός αυτός σχεδιασμός, αναμφίβολα, θα πρέπει να λάβει υπόψη του το είδος των λέξεων, τη σειρά, αλλά και τη μέθοδο διδασκαλίας τους (Μπακάκου-Ορφανού, 2003). Οι δύο πρώτες πτυχές είναι ιδιαίτερα σημαντικές, επειδή αναφέρονται στον προσδιορισμό επιπέδων λεξιλογίου. Τα λεξιλογικά στάδια, εξελικτικά ως προς τη φύση τους, αποτελούν αναγκαίο συστατικό της γλωσσικής εκμάθησης από τη στιγμή που οι επικοινωνιακές ανάγκες των διδασκωμένων μεταβάλλονται συνεχώς όσο βελτιώνεται η επάρκειά τους σε ένα δεύτερο κώδικα επικοινωνίας.

Η αναγνώριση και ο καθορισμός των επιπέδων λεξιλογίου μιας γλώσσας δεν είναι ανεξάρτητος από την παραδοσιακή διάκριση των επιπέδων γλωσσομάθειας σε αρχάριο, μεσαίο και προχωρημένο. Σε αυτό το πλαίσιο, το Συμβούλιο της Ευρώπης (Council of Europe) το 2001 εξέδωσε το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς (εφεξής ΚΕΠΑ) για τις Γλώσσες, στο οποίο η καθιερωμένη διάκριση σε τρία επίπεδα διατηρείται και εμπλουτίζεται με περαιτέρω κατηγοριοποιήσεις ώστε να αποδοθούν, στο μέτρο του δυνατού, οι όποιες διαφορές στο εσωτερικό ενός επιπέδου. Οι προταθείσες ταξινομήσεις του ΚΕΠΑ απεικονίζονται στο ΣΧΗΜΑ 11:

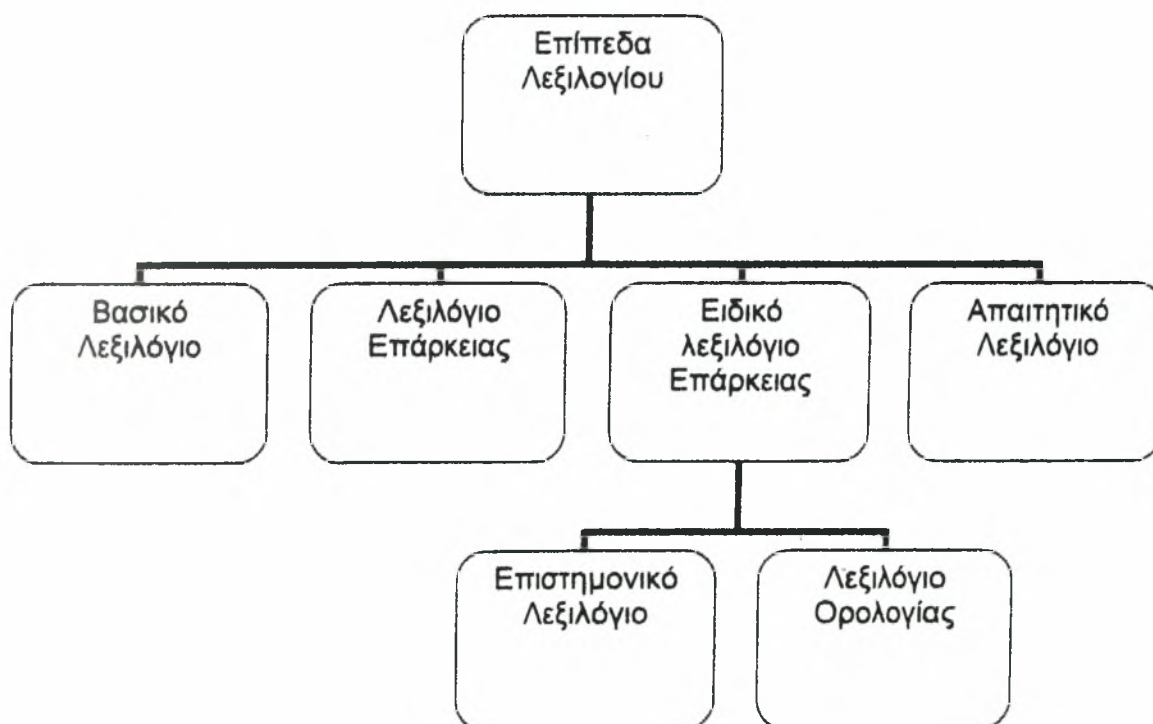


Σχήμα 11: Επίπεδα Γλωσσομάθειας του ΚΕΠΑ (Council of Europe, 2001: 23)



Η Μπακάκου-Ορφανού (2003) χρησιμοποιώντας το προαναφερθέν μοντέλο ως αφετηρία αναγνώρισε τέσσερα επίπεδα λεξιλογίου για τη νέα ελληνική ως ξένη γλώσσα, το Βασικό Λεξιλόγιο, το Λεξιλόγιο Επάρκειας, το Ειδικό Λεξιλόγιο Επάρκειας, το οποίο αποτελείται από το Επιστημονικό Λεξιλόγιο και το Λεξιλόγιο Ορολογίας και τέλος το Απαιτητικό Λεξιλόγιο. Η τυπολογία της εν λόγω ερευνητριας απεικονίζεται στο ΣΧΗΜΑ 12:

Σχήμα 12: Επίπεδα Λεξιλογίου της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας (Μπακάκου-Ορφανού, 2003: 160)



Ο Γούτσος (2006) αντιστοιχίζοντας τα επίπεδα αυτά με τα αντίστοιχα της γλωσσομάθειας του ΚΕΠΑ προτείνει το ακόλουθο μοντέλο (ΠΙΝΑΚΑΣ 4):

Πίνακας 4: *Επίπεδα λεξιλογίου ανά επίπεδο γλωσσομάθειας (Γούτσος, 2006: 26)*

Επίπεδα Γλωσσομάθειας (ΚΕΠ)		Επίπεδα Λεξιλογίου
Επίπεδο 1: Εισαγωγικό Επίπεδο 2: Βασικό Επίπεδο 3: Επίπεδο επάρκειας Επίπεδο 4: Προχωρημένο επίπεδο Επίπεδο 5: Επίπεδο αυτάρκειας	Εισαγωγικός χρήστης Βασικός χρήστης Ανεξάρτητος χρήστης Ικανός χρήστης Καλός χρήστης	Αρχάριο Βασικό Επάρκειας Ακαδημαϊκό Απαιτητικό

Στο ίδιο πνεύμα, ο συγκεκριμένος ερευνητής καταγράφει το είδος των λέξεων, το οποίο θα πρέπει να συμπεριληφθεί σε κάθε επίπεδο καθώς και προτεινόμενες στρατηγικές διδασκαλίας τους (βλ. ΠΙΝΑΚΑ 5):

Πίνακας 5: *Επίπεδα λεξιλογίου, συχνότητα και διδακτικές στρατηγικές (Γούτσος, 2006: 29)*

Επίπεδα Λεξιλογίου	Συχνότητα	Αριθμός λέξεων	Κάλυψη	Διδακτικές στρατηγικές
Βασικό	Πολύ υψηλής συχνότητας	έως 2.000	80%	Επανάληψη, άμεση διδασκαλία
Επάρκειας	Υψηλής συχνότητας	έως 3.000	85%	Συστηματική διδασκαλία
Επιστημονικό	Μεσαίας συχνότητας	800	8% σε ακαδημαϊκά κείμενα	Συστηματική και άμεση διδασκαλία
Ορολογίας	Μεσαίας συχνότητας	1.000-2.000 σε κάθε αντικείμενο	3% σε εξειδικευμένα κείμενα	Διδασκαλία από ειδικούς, γενικές στρατηγικές
Απαιτητικό	Χαμηλής συχνότητας	100.000	2%	Έμμεση εκμάθηση, εκτεταμένη ανάγνωση

Η Ο' Dell (1997) συνοψίζοντας τα κριτήρια με βάση τα οποία θα πρέπει να ενσωματώνονται οι προς διδασκαλία λέξεις σε κάθε επίπεδο καταγράφει επτά παράγοντες:

- συχνότητα χρήσης (frequency of use): οι πιο συχνές λέξεις θα πρέπει να διδαχθούν προγενέστερα των υπόλοιπων
- κάλυψη (coverage): οι λέξεις με ευρύτερη εννοιολογική κάλυψη θα πρέπει να αποτελούν άμεσα αντικείμενο διδασκαλίας
- εύρος (range): θα πρέπει να δίνεται προτεραιότητα σε λέξεις που εμφανίζονται σε μεγάλη ποικιλία κειμενικών ειδών

- διαθεσιμότητα (availability): λέξεις που είναι άμεσα διαθέσιμες θα πρέπει να εισάγονται πριν από άλλες προς διδασκαλία
- δυνατότητα μάθησης (learnability): λέξεις που εμφανίζουν μεγαλύτερη ευκολία εκμάθησης σε σύγκριση με άλλες θα πρέπει να διδάσκονται πιο νωρίς
- κατάλληλη περίσταση (opportunistism): λέξεις που σχετίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό με τις τρέχουσες επικοινωνιακές ανάγκες και επιδιώξεις των διδασκομένων θα πρέπει να αφομοιώνονται νωρίτερα
- ενδιαφέρον (centers of interest): το ίδιο ισχύει και για λέξεις που αναμένεται να καλύπτουν τα ενδιαφέροντα των μαθητών

Αναλύοντας τα επίπεδα λεξιλογίου για τη νέα ελληνική ως ξένη γλώσσα, με βάση το μοντέλο της Μπακάκου-Ορφανού (2003), μπορούμε να παρατηρήσουμε τα ακόλουθα: το Βασικό Λεξιλόγιο αποτελεί το πρώτο στάδιο στο οποίο θα βασιστεί η λεξιλογική επέκταση των επόμενων επιπέδων. Οι λέξεις που εντάσσονται σε αυτό το επίπεδο συνιστούν απλές και βασικές έννοιες για τη διεκπεραίωση καθημερινών επικοινωνιακών αναγκών. Για τον καθορισμό του η Μπακάκου-Ορφανού (ό.π.) διακρίνει δύο μεγάλες κατηγορίες κριτηρίων, τα πραγματολογικά και τα συντακτικά-σημασιολογικά. Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται λέξεις με ουδέτερο σημασιολογικό φορτίο, δηλ. είναι απαλλαγμένες από αξιολογικό φορτίο οποιασδήποτε μορφής (π.χ. συγκίνηση, θυμό κ.ο.κ.), δεν αποτελούν χαρακτηριστικό γνώρισμα ενός μονάχα κειμενικού είδους, δεν διαφοροποιούνται υφολογικά, χρησιμοποιούνται τόσο προφορικά όσο και γραπτά και έχουν μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης σε περιλήψεις σε σχέση με το πιο εξειδικευμένο λεξιλόγιο.

Όσον αφορά στα συντακτικά και τα σημασιολογικά κριτήρια, η υποψήφια προς ένταξη στο βασικό λεξιλόγιο λέξη θα πρέπει να είναι υπερώνυμη, να αντικαθιστά τις μη βασικές λέξεις, να χρησιμοποιείται για τον ορισμό άλλων λέξεων, να παρουσιάζει μεγάλη συναπτικότητα, να έχει αντώνυμο και τέλος μεγάλη συχνότητα εμφάνισης σε ποικίλα κειμενικά είδη.

Σε ανάλογο πνεύμα ο Μήτσης (1999β) αναφέρει ότι οι βασικές λέξεις χρησιμοποιούνται για την εννοιολογική αποσαφήνιση άλλων λεξικών στοιχείων, σχηματίζουν εύκολα αντώνυμα, συνεκφορές, ιδιοματικές εκφράσεις, είναι υπερώνυμες, χαρακτηρίζονται από την έλλειψη έντονου πολιτισμικού φορτίου και σχετικών υποδηλώσεων, διαθέτουν μέτρια ένταση (δηλ. σε λέξεις με κλιμακούμενο περιεχόμενο από το πιο φορτισμένο στο πιο ουδέτερο, τη βασική θα την αποτελέσει η λέξη που τοποθετείται στο ενδιάμεσο της διαβάθμισης), αναφέρονται σε γενικές έννοιες και εμφανίζουν μεγάλη παραγωγικότητα. Παράλληλα με τις λέξεις πλήρους

λεξικού νοήματος, ο Μήτσης (ό.π.) σημειώνει πως στο βασικό λεξιλόγιο θα πρέπει να ενταχθούν και ορισμένες από τις γραμματικές ή κενές λέξεις (βλ. 2.1.1.), όπως οι *να*, *για*, *ώστε*, *ωστόσο* κ.ο.κ. σε συνάρτηση πάντα με τις μορφολογικές και συντακτικές δομές τις οποίες θα αποφασίσει ο εκάστοτε διδάσκων να συμπεριλάβει στο επίπεδο αρχαρίων.

Στο Λεξιλόγιο Επάρκειας, στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας οφείλει να είναι ο εμπλουτισμός του υπάρχοντος λεξιλογίου ώστε ο διδασκόμενος να μπορεί να προσεγγίζει ικανοποιητικά γραπτά κείμενα της νέας ελληνικής, να διατυπώνει τις σκέψεις του σύμφωνα με τις συμβάσεις του γραπτού λόγου και να συμμετέχει σε συζητήσεις τόσο με φυσικούς ομιλητές όσο και με τους υπόλοιπους συμμαθητές του. Για να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι, οι διδασκόμενοι θα πρέπει να εξασκηθούν στις υφολογικές διαφορές γραπτού και προφορικού λόγου, στην ενδεδειγμένη χρήση των συνώνυμων λέξεων, τη γνώση των πολλαπλών σημασιών μιας λέξης, αλλά και των συνάψεων, περιφράσεων και ιδιωτισμών.

Στο Ειδικό Λεξιλόγιο Επάρκειας, οι διδασκόμενοι θα έρθουν σε επαφή με τις πιο απαιτητικές μορφές της ελληνικής. Έτσι, στο Επιστημονικό Λεξιλόγιο στόχος αποτελεί η εξοικείωση με το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται για την έκφραση αφηρημένων εννοιών και το οποίο σχετίζεται με λέξεις αναχθείσες στη λόγια παράδοση και με κατανομή σε διάφορες επιστήμες. Από το άλλο μέρος, το Λεξιλόγιο Ορολογίας συνίσταται στο λεξιλόγιο που συναντάται σε συγκεκριμένες επιστήμες, όπως την Ιατρική, τη Γλωσσολογία κ.α.

Τέλος, το Απαιτητικό Λεξιλόγιο αναφέρεται σε λέξεις σπάνιες ή με χαμηλό ρυθμό εμφάνισης, αποτελεί την πλειονότητα του λεξιλογίου της νέας ελληνικής και η γνώση του συνδέεται με επάρκεια σχεδόν ταυτόσημη με αυτή ενός εγγράμματος φυσικού ομιλητή. Το επίπεδο στο οποίο θα φτάσει ένας διδασκόμενος όσον αφορά στην ανάπτυξη του Απαιτητικού Λεξιλογίου εξαρτάται από την προσωπική κινητροδότησή του και από το περιβάλλον στο οποίο κινείται και δραστηριοποιείται.

## 2.6. Ανακεφαλαίωση

Στο κεφάλαιο αυτό εξετάσαμε τις ποικίλες πτυχές που συνδέονται με τη διδασκαλία και την εκμάθηση του λεξιλογίου ενός δεύτερου κώδικα επικοινωνίας. Πιο αναλυτικά στην ενότητα 2.1. διαπιστώσαμε ότι έννοια της λέξης δεν είναι εύκολο να αποσαφηνιστεί δεδομένου των πολλαπλών κριτηρίων που έχουν προταθεί για τον ορισμό της, αλλά και εξαιτίας του διαφορετικού περιεχομένου που αποκτά ανάλογα με τη γλώσσα αναφοράς. Έτσι, η πιο ενδεδειγμένη λύση φαίνεται πως αποτελεί η

υιοθέτηση ενός γενικού και ευέλικτου ορισμού, όπως είναι αυτός που προτάθηκε στην οικεία ενότητα, ο οποίος όμως δεν στερείται περιορισμών και αντιλόγου. Παράλληλα, είδαμε ότι η γνώση μιας λέξης συνιστά ένα σύνθετο φαινόμενο με ποικίλες εκφάνσεις, οι οποίες θα πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά τη διδασκαλία μιας λέξης, προκειμένου να αποτελέσει αναπόσπαστο τμήμα του λεξιλογίου ενός αλλόγλωσσου μαθητή.

Στην ενότητα 2.2. εξετάσαμε τις σχέσεις λέξης και σημασίας και έννοιας και σημασίας προκρίνοντας την αυτόνομη αντιμετώπισή τους. Επίσης, αναφερθήκαμε στη δομή του νοητικού λεξικού ενός διδασκόμενου, δηλ. στον τρόπο οργάνωσης και αναπαράστασης των λέξεων. Παραθέσαμε τα διάφορα μοντέλα που έχουν διατυπωθεί στη βιβλιογραφία και καταλήξαμε σε μια συμβιβαστική θέση, η οποία αναγνωρίζει την αυτόνομη αναπαράσταση των δύο λεξιλογίων (μητρικής και ξένης γλώσσας) στο νοητικό λεξικό, αλλά και την αδιαμφισβήτητη αλληλεπίδρασή τους.

Στη συνέχεια αναφερθήκαμε στους παράγοντες που αναμένεται να επηρεάσουν την εκμάθηση του λεξιλογίου (2.3.) και διαπιστώσαμε τη διαφορετικότητα στην αντιμετώπισή του στο πλαίσιο των διαφόρων μεθόδων διδασκαλίας μιας δεύτερης γλώσσας (2.4). Τέλος αναφερθήκαμε στα είδη των λέξεων και τα επίπεδα λεξιλογίου που υφίστανται στη νέα ελληνική (2.5.)

Στο επόμενο κεφάλαιο θα εξετάσουμε ενδελεχώς το φαινόμενο της μεταφοράς (metaphor).

### 3. Η μεταφορά

#### 3.0. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό θα επιχειρήσουμε μια συστηματική ανάλυση του μηχανισμού της μεταφοράς. Στην ενότητα 3.1. θα εξετάσουμε τη διαχρονική πρόσληψη της μεταφοράς από τις ποικίλες σχολές γλωσσικής σκέψης. Στις ενότητες 3.2. και 3.3. θα εστιάσουμε στις παραδοσιακές διακρίσεις μεταφοράς-κυριολεξίας και μεταφοράς-μετωνυμίας αντίστοιχα, ενώ στην ενότητα 3.4. θα μελετήσουμε την αναπαράσταση της μεταφοράς στον εγκέφαλο.

#### 3.1. Η διαχρονική θεώρηση της μεταφοράς

Η μεταφορά συνιστά ένα πολυσύνθετο και δυναμικό φαινόμενο με ποικίλες εκφάνσεις και προεκτάσεις. Ο πολυπρισματικός χαρακτήρας της συνετέλεσε ώστε να αποτελέσει αντικείμενο ενδεδειγμένης μελέτης τόσο διαχρονικά όσο και στο πλαίσιο διαφορετικών επιστημονικών κλάδων. Έτσι, στη λογοτεχνία η μεταφορά αντιμετωπίστηκε ως ένα σχήμα λόγου (figure of speech), στη φιλοσοφία ως παραβίαση της λογικής οργάνωσης των εκφωνημάτων, ενώ στη γλωσσολογία ως το αντίπαλον δέος του κυριολεκτικού τρόπου έκφρασης (Cameron, 2003).

Η ενασχόληση των ερευνητών των κλάδων αυτών με τη μεταφορά συνέβαλε στη διατύπωση σημαντικού αριθμού θεωριών, η συνεισφορά των οποίων δύσκολα μπορεί να αμφισβητηθεί, εφόσον η καθεμία φέρνει στο προσκήνιο και μια διαφορετική οπτική γωνία των λειτουργιών που επιτελεί στη γλώσσα και των σχέσεών της με το ανθρώπινο αντιληπτικό σύστημα.

Από το άλλο μέρος, ένα στοιχείο που δεν προβάλλεται αρκετά είναι ότι η μεταφορά αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους μηχανισμούς επέκτασης του σημασιολογικού φορτίου των λέξεων μιας γλώσσας (Καραντζόλα & Φλιάτουρας, 2004· Ξυδόπουλος, 2008). Ο Sadock (1993) παρατηρεί ότι η καλύτερη κατανόηση της λειτουργίας της μεταφοράς θα συμβάλει στην πιο ολοκληρωμένη ερμηνεία της σημασιολογικής αλλαγής και κατ'επέκταση του συγχρονικού χαρακτήρα του γραμματικού μηχανισμού ενός γλωσσικού συστήματος. Σύμφωνα με τις Knowles & Moon (2006) ο ρόλος της μεταφοράς ως βασικού μηχανισμού σημασιολογικής αλλαγής, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο πραγματώνεται γλωσσικά την καθιστούν σημαντική και άξια ιδιαίτερης προσοχής και ανάλυσης.

### 3.1.1. Η ελληνορωμαϊκή αρχαιότητα

Οι προαναφερθέντες λόγοι σε συνδυασμό με τις απεριόριστες εκφραστικές δυνατότητες που συνεπάγεται η αξιοποίησή της συνέβαλαν ώστε η μεταφορά να διερευνηθεί εκτενώς ήδη από την ελληνορωμαϊκή περίοδο. Στην αρχαία Ελλάδα η γλώσσα μελετήθηκε σε συνδυασμό με τις φιλοσοφικές αναζητήσεις των Ελλήνων διανοητών στο πλαίσιο των οποίων εξετάστηκε η σχέση της γλώσσας με τη φύση των πραγμάτων (διαμάχη φύσει vs. θέσει) καθώς και η σχέση ανάμεσα στη γλώσσα, τη σκέψη και τη λογική (Φιλιππάκη-Warburton, 1992).

Η μεταφορά καθίσταται για πρώτη φορά αντικείμενο διεξοδικής ανάλυσης στο πλαίσιο της αριστοτελικής φιλοσοφίας (Gibbs, 1994). Ο Αριστοτέλης (384-322 π. Χ.) μελέτησε τη μεταφορά αναφορικά με τις λειτουργίες που επιτελεί στη γλώσσα και το ρόλο που διαδραματίζει στις ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις (Ortony, 1993). Έργα αναφοράς της αριστοτελικής ανάλυσης για τη μεταφορά αποτελούν το *Περί Ποιητικής* (κεφ. 21-25) και η *Ρητορική* (βιβλίο 3).

Στην Ποιητική η ανάλυση εστιάζεται στα μέρη που απαρτίζουν και στις τεχνικές που αξιοποιούνται στα γραμματειακά είδη της τραγωδίας και του έπους. Στη Ρητορική περιγράφονται τα μέσα και οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στις δημόσιες ομιλίες, δηλ. τα λεκτικά μέσα που χρησιμοποιεί ένας ομιλητής (ρήτορας) για να πείσει το ακροατήριό του και οι τρόποι που θα κάνουν πιο σαφή την αντικειμενικότητα και τη συναισθηματική αποστασιοποίησή του (Kennedy, 2001).

Η διττή θεώρηση της μεταφοράς, δηλ. η εξέτασή της τόσο στην τραγωδία και στο έπος όσο και στους δικανικούς λόγους, είναι πρωτεύουσας σημασίας, επειδή λειτουργεί ενοποιητικά αποδίδοντας στο εν λόγω φαινόμενο δύο λειτουργίες, αλλά μια κοινή δομή. Έτσι, ο Αριστοτέλης αντιμετωπίζει τη μεταφορά ως έναν ενιαίο μηχανισμό με δύο ξεχωριστούς/διαφοροποιητικούς ρόλους (Σγουρούδη, 2003).

Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη (1937), η μεταφορά αποτελεί μια κατηγορία του ονόματος (Ποιητική, 1457b), το οποίο με τη σειρά του εντάσσεται στη λέξη (Ποιητική, 1456b). Η επιλογή του Αριστοτέλη να εξετάσει και να περιορίσει τη μεταφορά στο επίπεδο των λέξεων και όχι των προτάσεων επηρέασε σε τέτοιο βαθμό τη γλωσσική σκέψη ώστε η άποψη αυτή αμφισβητήθηκε μόλις τον εικοστό αιώνα, όταν διαπιστώθηκε ότι η λέξη δεν είναι η ελάχιστη σημασιολογική μονάδα. Με άλλα λόγια, το γεγονός ότι ο Αριστοτέλης ενέταξε τη μεταφορά στο όνομα είχε ως αποτέλεσμα τον εξοβελισμό της από το επίπεδο του λόγου και τη σύνδεσή της με ένα μέρος του λόγου, δηλ. το όνομα (Ricoeur, 1998).

Σε αυτό το πλαίσιο, η μεταφορά ορίζεται ως η απόδοση σε ένα πράγμα ενός ονόματος που δεν του ανήκει (Ποιητική, 1457b). Η Σγουρούδη (2003) επισημαίνει τη γενικευτική υφή του αριστοτελικού ορισμού, την οποία ο Cooper (1986) εύστοχα αποδίδει ως αριστοτελικό φιλελευθερισμό, ενώ ο Hawkes (1978) παρατηρεί ότι η ανάλυση που προτείνεται βασίζεται στο περιεχόμενο και όχι στη μορφή.

Παράλληλα, ο Αριστοτέλης (1937) αναγνωρίζει ότι η μεταφορά περιλαμβάνει τέσσερα επιμέρους είδη. Το πρώτο είδος της μεταφοράς είναι η χρήση του γένους αντί του είδους. Για παράδειγμα, *το πλοίο στάθηκε και όχι αγκυροβόλησε*, γιατί η έννοια που εκφράζεται μέσω του τελευταίου ρήματος αποτελεί ένα από τα είδη του γένους της ακινησία/της στάσης. Στο δεύτερο είδος της μεταφοράς χρησιμοποιείται το είδος αντί του γένους. Για παράδειγμα, *ο Οδυσσέας έκανε μύρια καλά και όχι πολλά καλά* επειδή το *μύρια* θεωρείται είδος των πολλών. Το τρίτο μεταφορικό είδος συνίσταται στη χρήση ενός άλλου είδους του ίδιου είδους. Για παράδειγμα, στο εκφώνημα *του έβγαλε την ψυχή με χάλκινο σπαθί και με αδάμαστο έκοψε χαλκό* χρησιμοποιείται το ρ. *βγάζω* αντί του ρ. *κόβω*, ενώ και τα δύο ρήματα πραγματώνουν την έννοια της αφαίρεσης. Το τελευταίο είδος μεταφοράς είναι η κατ' αναλογίαν, όπου ανάμεσα σε τέσσερις όρους, ο δεύτερος μοιάζει με τον πρώτο και ο τέταρτος με τον τρίτο οπότε αντί του δεύτερου μπορεί να χρησιμοποιηθεί ο τέταρτος, ενώ αντί του τέταρτου ο δεύτερος. Για παράδειγμα, *το κύπελλο του Διονύσου έχει γι' αυτόν το θεό τη σημασία που έχει η ασπίδα για το θεό Άρη*. Έτσι, το κύπελλο μπορεί να ειπωθεί ασπίδα του Διονύσου, ενώ η ασπίδα το κύπελλο του Άρη (Ποιητική, 1457b). Ο Αριστοτέλης (1936) θεωρεί ότι η μεταφορά κατ' αναλογίαν αποτελεί το πιο επιτυχημένο και ταυτόχρονα το πιο ελκυστικό είδος επειδή προσδίδει ζωντάνια και φυσικότητα στο λόγο (Ρητορική, 1410b-1411b).

Εκτός από τα τέσσερα είδη μεταφορικού λόγου, ο Αριστοτέλης (1936) αναγνωρίζει ότι η παρομοίωση (=εικών) εντάσσεται στη μεταφορά θεωρώντας ότι τα διαφοροποιητικά στοιχεία ανάμεσά τους είναι ελάχιστα. Έτσι, το εκφώνημα *ο Αχιλλέας όρμησε σαν λιοντάρι* συνιστά μια παρομοίωση. Από το άλλο μέρος, αν συνδέσουμε τον Αχιλλέα με το λιοντάρι (επειδή και οι δύο είναι γνωστοί για την ανδρεία τους) και παραγάγουμε το εκφώνημα *το λιοντάρι αυτό όρμησε* τότε θα κάνουμε λόγο για μια μεταφορά (Ρητορική, 1406b). Η Σγουρούδη (2003) θεωρεί ότι η ένταξη της παρομοίωσης στη μεταφορά και όχι το αντίστροφο είναι σημαντική, επειδή αφενός προβάλλει τον πρωτεύοντα ρόλο της μεταφοράς και αφετέρου η παρομοίωση δεν εκλαμβάνεται ως κυριολεκτική παράφραση του μεταφορικού τρόπου έκφρασης.



Τα αισθητικά αποτελέσματα της σωστής και ενδεδειγμένης χρήσης της μεταφοράς είναι η σαφήνεια, η διανοητική απόλαυση, εξαιτίας των καινούργιων ομοιοτήτων που έρχονται στην επιφάνεια και η πρωτοτυπία. Η ανάδυση, ωστόσο και η πρόκληση αυτών των ιδιοτήτων βασίζεται στη χρήση λεξικών μέσων που βρίσκονται σε αρμονική σύζευξη, δηλ. είναι συμβατά και σχετικά με το εκάστοτε θέμα. Σε διαφορετική περίπτωση, η μεταφορά θα φαίνεται μη κατάλληλη και παράξενη (Ρητορική, 1404b).

Επιπλέον, η μεταφορά αποτελεί τμήμα της διαδικασίας της μάθησης. Η διδακτική διάσταση της μεταφοράς στηρίζεται στο ότι αφενός η κυριολεκτική σημασία των λέξεων είναι εκ των προτέρων γνωστή και αφετέρου η σημασία των ξένων ή των ιδιοματικών λέξεων δεν είναι τόσο εμφανής με αποτέλεσμα η ζωντάνια και οι νέες ιδέες που περιέχονται στη μεταφορά να αποτελούν για έναν ομιλητή σημαντική πηγή πρωτογενούς γνώσης (Ρητορική, 1410a).

Ένα τελευταίο στοιχείο της αριστοτελικής θεώρησης της μεταφοράς είναι η πεποίθηση ότι η επιτυχής και αποτελεσματική χρήση της συνδέεται με την ευφυΐα ενός ομιλητή από τη στιγμή που δεν μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο εκμάθησης ή μίμησης. Ως εκ τούτου, η ικανότητα ενός ομιλητή να εκφράζεται μεταφορικά και να έχει μέσω αυτού του τρόπου εξωτερίκευσης των σκέψεών του τα επιθυμητά αποτελέσματα, συνιστά μια έμφυτη ιδιότητα, ένα δείγμα των ξεχωριστών διανοητικών ικανοτήτων του (Ποιητική, 1459a).

Η Σγουρούδη (2003) αποτιμώντας κριτικά την ανάλυση του Αριστοτέλη υποστηρίζει το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει, εξαιτίας του γενικευτικού χαρακτήρα του ορισμού της μεταφοράς, γεγονός που επιτρέπει να αντιμετωπίζεται, και ως διαδικασία και ως μια ορισμένη κατηγορία γλωσσικών φαινομένων. Από το άλλο μέρος, ο Kirby (1997) θεωρεί ότι μέσω της αριστοτελικής προσέγγισης αποδεικνύεται η σημειωτική διάσταση της μεταφοράς. Ως σημειωτικό φαινόμενο η μεταφορά εμπεριέχει μια γνωστική διαδικασία αποκωδικοποίησης εκ μέρους των ακροατών, στοχεύει στην ευχαρίστησή τους, ενώ η αποτελεσματικότητά του εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη συμφωνία του με το περιεχόμενο.

Συμπερασματικά, στο πλαίσιο της αριστοτελικής θεώρησης, η μεταφορά εντοπίζεται στο επίπεδο των λέξεων, βασίζεται σε ομοιότητες ανάμεσα σε δύο οντότητες και αποτελεί εκτροπή από τον κυριολεκτικό τρόπο έκφρασης, εφόσον αφορά στην απόδοση σε ένα αντικείμενο χαρακτηριστικών που δεν του ανήκουν (Νικηφορίδου, 1999).

Οι Lakoff & Johnson (1999) ερμηνεύουν τις απόψεις του Αριστοτέλη για τη μεταφορά ως το αποτέλεσμα της επιχειρούμενης επιστημονικής ανάλυσης του κόσμου. Σε αυτό το πλαίσιο, η πραγματική ουσία των πραγμάτων συνδέθηκε στην αριστοτελική ανάλυση με την ικανότητα εύρεσης των πραγματικών/υπαρκτών ομοιοτήτων. Οι εν λόγω ερευνητές θεωρούν ότι μια πτυχή που επηρεάστηκε σημαντικά από την αριστοτελική πρόσληψη της μεταφοράς είναι ο ορισμός της έννοιας. Ο Taylor (2003) συνοψίζοντας τα βασικά σημεία των αριστοτελικών απόψεων υποστηρίζει ότι οι έννοιες/κατηγορίες<sup>23</sup> ορίζονται επί τη βάσει ορισμένων απαραίτητων και επαρκών χαρακτηριστικών, διαθέτουν σαφή και καθορισμένα όρια και μέλη, τα οποία είναι ισότιμα.

Η επίδραση των απόψεων του Αριστοτέλη είναι εμφανής και στα έργα των Λατίνων συγγραφέων. Άλλωστε, ο λατινικός γλωσσικός προβληματισμός αποτελεί κατά ένα μεγάλο τμήμα εφαρμογή και επέκταση της ελληνικής σκέψης, εξαιτίας τόσο των δομικών ομοιοτήτων των δύο γλωσσών όσο και της πολιτιστικής ενότητας και συνοχής του ελληνορωμαϊκού κόσμου (Robins, 1989).

Έτσι, η μεταφορά για τον Κικέρωνα (106-43 π.Χ.) αποτελεί μια σύντομη μορφή παρομοίωσης συμπυκνωμένη σε μια λέξη. Αυτή η λέξη τοποθετείται σε μια θέση που δεν της ανήκει. Η σωστή χρήση της συμβάλλει στην αισθητική ευχαρίστηση των ακροατών, ενώ η έλλειψη ομοιότητας είναι καταδικαστέα και μη αποδεκτή (De Oratore, 3.38.156-39.157). Η βασική διαφορά ανάμεσα στη θεώρηση των Κικέρωνα και Αριστοτέλη συνίσταται στο ότι ο πρώτος αντιμετωπίζει τη μεταφορά ως μια υποκατηγορία της παρομοίωσης, ενώ για τον Έλληνα φιλόσοφο είναι το πρωταρχικό γένος (Johnson, 1981). Κινούμενος στο πλαίσιο των αριστοτελικών θέσεων, ο Κικέρωνας αναφέρει ότι η μεταφορά είναι ένα σχήμα λόγου εντασσόμενο σε ένα ευρύτερο σύνολο σχημάτων με κύρια λειτουργία τον εξωραϊσμό της συνηθισμένης/της συμβατικής (=κυριολεκτικής) χρήσης της γλώσσας, έτσι ώστε τα επιδιωκόμενα τμήματα λόγου να αποκτήσουν ιδιαίτερη και εύκολα αναγνωρίσιμη υπόσταση. Επίσης, ο Λατίνος συγγραφέας απορρίπτει τις μεταφορές στις οποίες οι ομοιότητες είναι ατυχείς και άστοχες, επειδή με αυτόν τον τρόπο συσκοτίζεται το τελικό αισθητικό αποτέλεσμα (Hawkes, 1978).

Σε ανάλογο πνεύμα ο Κοϊντιλιανός (περ. 35- περ. 100) στο όγδοο βιβλίο του έργου του *Institutio Oratoria* αναφέρει ότι η μεταφορά αποτελεί έναν από τους τρόπους, η ενδεδειγμένη αξιοποίηση των οποίων προσδίδει στη γλώσσα αισθητικά ανυψωτικό αποτέλεσμα. Ο τρόπος που ορίζεται ως «η τεχνική τροποποίηση μιας

<sup>23</sup> Η σύζευξη των εννοιών και των κατηγοριών ως ταυτόσημων όρων βασίζεται στον Kövecses (2006).

λέξης ή φράσης από τη σωστή της έννοια σε μια άλλη» (Hawkes, 1978: 25) σε συνδυασμό με τα σχήματα λόγου χρησιμοποιούνται κατάλληλα και επιδέξια για την υφολογική επεξεργασία του εκφωνούμενου γλωσσικού μηνύματος. Ο παραγόμενος λόγος με την ενδεδειγμένη χρήση των τρόπων και των σχημάτων θα πρέπει να εξυπηρετεί τους υψηλούς στόχους της τέχνης.

Παράλληλα, ο Κοϊντιλιανός αναγνωρίζει τέσσερα είδη μεταφορικού λόγου, τα οποία διαφοροποιούνται μερικώς από τα αντίστοιχα του Αριστοτέλη. Το πρώτο είδος είναι από το άψυχο στο έμψυχο. Για παράδειγμα, *ο εχθρός αποδίδεται σχηματικά ως ζίφος*. Το δεύτερο είδος είναι από το έμψυχο στο άψυχο (π.χ. *το φρύδι του λόφου*). Το τρίτο είδος εντοπίζεται στη μεταφορά ιδιοτήτων από το άψυχο στο άψυχο (π.χ. *χαλάρωσε τα ηνία του στόλου*), ενώ το τελευταίο είδος είναι από έμψυχο σε έμψυχο (π.χ. *ο Κάτωνας έτριξε τα δόντια στον Σκιπίωνα*) (Hawkes, 1978).

Ο Johnson (1981) προσεγγίζοντας κριτικά τις θέσεις των Κικέρωνα και Κοϊντιλιανού αναφέρει ότι η αριστοτελική προσέγγιση συνιστά τη βάση τους με τη διαφορά ότι στη λατινική γλωσσική σκέψη υποβαθμίζεται ο ρόλος της μεταφοράς, εφόσον καθίσταται ένα είδος/μια υποκατηγορία της παρομοίωσης. Αυτή η περιθωριοποίηση αφαιρεί από τη μεταφορά οποιαδήποτε γνωστική λειτουργία και μειώνει αισθητά την αξία και τη συνεισφορά της στη φιλοσοφία. Ενισχυτική αυτής της θεώρησης είναι η απόδοση στη μεταφορά διακοσμητικού ρόλου, ο οποίος αποτελεί και την αιτία για την οποία θα επιλέξει ένας ομιλητής να εμπλουτίσει το λόγο του με μεταφορικά σχήματα.

### 3.1.2. Μεσαίωνας-Αναγέννηση

Ο Μεσαίωνας χαρακτηρίζεται αφενός από την κυριαρχία της λατινικής, η οποία είναι η γλώσσα της εκπαίδευσης και της εκκλησίας, και αφετέρου από την απόπειρα των σχολαστικών φιλοσόφων να συνεχίσουν και να επεκτείνουν το γλωσσικό προβληματισμό του Αριστοτέλη και των Στωικών. Βασικό σημείο της σχολαστικής φιλοσοφίας ήταν η πεποίθηση ότι τα μέρη του λόγου αντικατοπτρίζουν τις κατηγορίες της λογικής σκέψης. Από το άλλο μέρος, η είσοδος στην περίοδο της Αναγέννησης θα σημάνει την επαναδραστηριοποίηση στη μελέτη της ελληνορωμαϊκής αρχαιότητας, την εντατική καλλιέργεια της γραμματικής, την εδραίωση της αντίληψης ότι η γλώσσα αντανάκλα τη σκέψη, αλλά και ότι υφίστανται καθολικά στοιχεία πίσω από την επιφανειακή ποικιλία των γλωσσών του κόσμου (Φιλιππάκη-Warburton, 1992).

Όσον αφορά στη μεταφορά και κατ' επέκταση τη λογοτεχνική θεωρία, επιδιώχθηκε η τυποποίηση και αποκρυστάλλωση της κλασικής προσέγγισης μολονότι οι επιδιωκόμενοι στόχοι ήταν διαφορετικής υφής (Hawkes, 1978). Η διαφορετικότητα αυτή ερμηνεύεται επί τη βάσει του γενικότερου προσανατολισμού και χαρακτήρα της μεσαιωνικής κοινωνίας, στην οποία είναι έντονο το θρησκευτικό στοιχείο. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, το ατομικό στοιχείο θεωρείται δευτερεύον και ελάσσονος σημασίας σε σύγκριση με το συλλογικό καλό/τη συλλογική εμπειρία, η οποία αντιμετωπίζεται ως έχουσα μεγαλύτερο ενδιαφέρον.

Παράλληλα, οι μεταφορές ανάγονται σε μέσο αποτύπωσης και αποκάλυψης των σημασιών των λέξεων, οι οποίες πιστεύεται ότι έχουν θεϊκή προέλευση. Έτσι, η ανθρώπινη πραγματικότητα εκλαμβάνεται ως πλήρης μεταφορικών νοημάτων, τα οποία, αν χρησιμοποιηθούν και πραγματωθούν σωστά, θα χρησιμεύσουν για την αποκωδικοποίησή τους σε ένα ανώτερο επίπεδο. Γι' αυτό το λόγο και η μεταφορά δεν καταγράφει προσωπικές απόψεις, οι οποίες παραπλανούν και διαστρεβλώνουν την πραγματική λειτουργία της, αλλά ενσωματώνεται στο εγχείρημα εμβάθυνσης και διεύρυνσης της σημασίας των λέξεων. Στην προσπάθεια αυτή αναντικατάστατη και θεμελιώδης είναι η αρωγή της θεολογίας. Ως εκ τούτου, η ένταξη της μεταφοράς σε ένα ευρύτερο πλαίσιο θεολογικού (=μεταφυσικού) προβληματισμού στόχο έχει την ανάδυση των λανθανόντων θεϊκών νοημάτων παρά την αποτύπωση των προσωπικών επιδιώξεων (Hawkes, 1978).

Η θεώρηση του μεταφορικού τρόπου έκφρασης ως μέσου για την επίτευξη θεολογικών στόχων συνέβαλε στην περαιτέρω υποβάθμιση και αποσύνδεσή του από την παραγωγή αξιολογού φιλοσοφικού στοχασμού. Έτσι, ο Bede (περ. 673-735) στο έργο του *De Schematibus et Tropis* διαχωρίζει τη Ρητορική από τη Λογική μετατρέποντας την πρώτη σε ένα εγχειρίδιο ύφους. Συνακόλουθα, η μεταφορά, η οποία μέχρι τότε εντασσόταν στη Ρητορική, αποκτά το χαρακτήρα του υφολογικού εργαλείου χωρίς πλέον να θεωρείται ότι έχει δεσμούς με τη φιλοσοφία (Johnson, 1981).

Ο Hawkes (1978) αναφέρει ότι καταλυτικό ρόλο στη θεωρία της μεταφοράς διαδραμάτισε ο ολλανδός φιλόσοφος και δάσκαλος της ρητορικής τέχνης Peter Ramus (1512-1572). Η συνεισφορά του συγκεκριμένου λόγιου συνίσταται στην απλοποίηση και τη μεθοδολογική κατηγοριοποίηση της αριστοτελικής Ρητορικής, η οποία διατηρείται έως και σήμερα. Η παραδοσιακή διάκριση της Ρητορικής ήταν Διάνοια, Τάξη, Λεκτικό, Μνήμη και Υπόκριση. Ο Ramus απέδωσε στη Διάνοια την Τάξη και στη Μνήμη τον όρο Διαλεκτική, ενώ στα υπόλοιπα δύο μέρη διατήρησε τον

όρο Ρητορική. Για τους οπαδούς του Ramus οι μεταφορές αποτελούν ευχάριστα τεχνάσματα για τον εμπλουτισμό του λόγου. Με άλλα λόγια, η μεταφορά αντιμετωπίζεται ως ένα διακοσμητικό στοιχείο που στόχο έχει τον εντυπωσιακό εμπλουτισμό του παραγόμενου μηνύματος. Η επίδραση των απόψεων του Ramus είναι εμφανής στον τρόπο που χρησιμοποιήθηκε η μεταφορά στην ελισαβετιανή ποίηση και στην οποία εμφανίζεται να αποκτά ένα διδακτικό ρόλο (Hawkes, 1978).

Η περαιτέρω επεξεργασία του διακοσμητικού ρόλου της μεταφοράς οδήγησε στο κίνημα του Ανεπιτήδευτου Ύφους, στο πλαίσιο του οποίου δόθηκε μεγάλη έμφαση στο περιεχόμενο παρά στη μορφή, με απόρροια να περιοριστεί δραματικά η χρήση της. Επιστέγασμα της προσέγγισης αυτής ήταν η σύνδεση της Ρητορικής με τη σημασία της φλυαρίας, την οποία διατηρεί έως και σήμερα (Hawkes, 1978).

Σε ανάλογο πνεύμα, δηλ. της υποτίμησης της λειτουργίας και της χρησιμότητας της μεταφοράς, κινείται και ο Thomas Hobbes (1588-1679), ο οποίος θεωρεί το μεταφορικό τρόπο έκφρασης εμπόδιο στην απρόσκοπτη και ομαλή επικοινωνία καθώς και πηγή αμφισβησίας και έλλειψης σαφήνειας (Danesi, 2004). Ο Hobbes περιθωριοποιεί τη μεταφορά, επειδή πιστεύει ότι ο πραγματικός στόχος της επικοινωνίας και της εξωτερίκευσης των ενδόμυχων σκέψεων του ανθρώπου αποτελεί η μετάδοση γνώσης βασισμένης σε αδιαμφισβήτητες αλήθειες. Ως εκ τούτου, η χρήση των λέξεων με διαφορετική σημασία από αυτήν για την οποία προορίζονται λειτουργεί αποπροσανατολιστικά, με αποτέλεσμα να μην επιτυγχάνονται οι επιδιωκόμενοι στόχοι και να εξαπατώνται οι εμπλεκόμενοι στην επικοινωνιακή πράξη (Νικηφορίδου, 1999).

Τα βασικότερα σημεία των θέσεων του Hobbes θα μπορούσαν να συνοψιστούν ως εξής: το ανθρώπινο αντιληπτικό σύστημα είναι κυριολεκτικό, εφόσον μονάχα μέσω της κυριολεξίας διατυπώνονται αληθείς ισχυρισμοί και ο παραγόμενος λόγος είναι ακριβής. Επίσης, η μεταφορά συνιστά έναν αποκλίνοντα τρόπο γλωσσικής σήμανσης, ενώ η σημασία της και οι όποιες τιμές αλήθειας συνάγονται από την κυριολεκτική παράφρασή της (Johnson, 1981). Έτσι, τα εκφωνήματα που αντίκεινται στην κυριολεκτική ή την αντικειμενική αλήθεια εκλαμβάνονται ως προβληματικά και ως εσκεμμένες απόπειρες εξαπάτησης των συνομιλητών (Knowles & Moon, 2006).

### 3.1.3. Απόψεις του 18<sup>ου</sup> και 19<sup>ου</sup> αιώνα

Σε αντιδιαστολή με την αμφισβήτηση και το δευτερεύοντα ρόλο που αποδιδόταν στη μεταφορά στο πλαίσιο της μεσαιωνικής και της αναγεννησιακής

γλωσσικής σκέψης, ό,τι χαρακτηρίζει το δέκατο όγδοο και δέκατο ένατο αιώνα είναι η μερική αναβίωση του ενδιαφέροντος για το μεταφορικό τρόπο έκφρασης. Από τους κύριους εκφραστές της τάσης αυτής είναι ο Giambattista Vico (1688-1744) και ο Friedrich Nietzsche (1844-1900) (Johnson, 1981).

Ο Vico στο έργο του *La Scienza Nuova* διατύπωσε επαναστατικές θέσεις για το ρόλο της μεταφοράς υποστηρίζοντας ότι η αρχέγονη «ποιητική σοφία» (*sapienza poetica*) που διαθέτει ο άνθρωπος, δηλ. το πρώιμο αντιληπτικό σύστημά του, εξελίχτηκε με την αρωγή των μεταφορών, των συμβόλων και των μύθων στο σύγχρονο, μοντέρνο σύστημα εννοιολογικής οργάνωσης της περιβάλλουσας πραγματικότητας (Hawkes, 1978). Για τον Danesi (2004) η προσέγγιση του Vico απέναντι στη μεταφορά βρίσκεται εγγύτερα στο θεωρητικό πλαίσιο της γνωστικής γλωσσολογίας (βλ. 3.1.5.).

Πιο αναλυτικά, το αρχετυπικό μυαλό (*primitive mind*) του Vico, το οποίο διακρίνεται σε δύο επίπεδα, το βαθύ και το επιφανειακό, βασίζεται σε τρεις σημαντικές έννοιες, τη φαντασία (*fantasia*), την εφευρετικότητα (*ingegno*) και τη μνήμη (*memoria*). Η φαντασία, η οποία αποτελεί ένα ανθρώπινο χαρακτηριστικό, μετασχηματίζει τις πρωταρχικές έννοιες που παράγει ο εγκέφαλος επί τη βάση σωματοποιημένων αισθήσεων σε εικονικές μονάδες. Η εφευρετικότητα οργανώνει/ταξινομεί τις μονάδες που έχουν παραχθεί μέσω της φαντασίας σε δομές που θα αποτελέσουν τη βάση για την παραγωγή έλλογου λόγου, ενώ η μνήμη χαρακτηρίζεται ως το νευρολογικό σύστημα που λειτουργεί ως αποθηκευτικός χώρος των προϊόντων της φαντασίας και της εφευρετικότητας. Τα προϊόντα που προκύπτουν από την αλληλεπίδραση φαντασίας και εφευρετικότητας συνιστούν το μεταφορικό τρόπο έκφρασης, ο οποίος ευθύνεται για τη δημιουργία των πρώτων εννοιών στο βαθύ επίπεδο. Η ανάδυση αυτών των εννοιών στο επιφανειακό επίπεδο είναι εφικτή μονάχα μέσω της μεταφοράς. Ο Vico αναφέρεται στο βαθύ επίπεδο ως «ποιητική λογική», ενώ στους πρώτους ομιλητές ως «ποιητές» (Danesi, 1993).

Μολονότι οι απόψεις του Vico είναι πρωτοποριακές για τα δεδομένα της χρονικής συγκυρίας κατά την οποία διατυπώθηκαν, εντούτοις έμειναν στο περιθώριο και δεν έτυχαν της αναγκαίας ανάλυσης. Ο Danesi (1993) αναφέρει τρεις πιθανές αιτίες για την έλλειψη ενδιαφέροντος για το έργο του Vico. Πρώτον, ο θάνατος του Ιταλού λόγιου συνοδεύτηκε από τη μυθοποίηση του ονόματός του, γεγονός που επηρέασε αρνητικά την ενασχόληση με το έργο του. Δεύτερον, η *La Scienza Nuova*, η οποία αποτελεί έργο αναφοράς για τις απόψεις του Vico, μεταφράστηκε στην αγγλική μόλις το 1948, με απόρροια έως τότε να μην είναι προσβάσιμη στην αγγλόφωνη

επιστημονική κοινότητα. Τρίτον, οι κατευθύνσεις που υποδεικνύονται στο έργο του Vico κατέστησαν αντικείμενο μελέτης τα τελευταία χρόνια με την εξέλιξη της τεχνολογίας.

Από το άλλο μέρος, ο Nietzsche διατυπώνει τις απόψεις του στο πλαίσιο του κινήματος του Ρομαντισμού. Οι υποστηρικτές του Ρομαντισμού αντιτιθέμενοι προς την αριστοτελική προσέγγιση της μεταφοράς αφενός υποστηρίζουν ότι η τελευταία αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της γλώσσας και αφετέρου ότι συνιστά μέσο έκφρασης της φαντασίας των ομιλητών (Hawkes, 1978). Ο Γερμανός φιλόσοφος κατηγοριοποιεί την ανθρώπινη σκέψη σε δύο τομείς, τον τομέα της αντίληψης (perception), ο οποίος περιλαμβάνει τις αντιλήψεις και τα αισθήματα, και τον τομέα της σύλληψης (conception), ο οποίος βασίζεται στις ιδέες που παράγονται στον τομέα της αντίληψης με την αρωγή της μεταφοράς (Danesi, 2004). Σε ανάλογο πνεύμα αναγνωρίζεται ότι η μεταφορά συνιστά ένα γλωσσικό φαινόμενο αλλά και μια διαδικασία θέασης, οργάνωσης και συγκρότησης της ανθρώπινης εμπειρίας (Johnson, 1981).

#### 3.1.4. Σύγχρονη περίοδος

Το πρώτο μισό του εικοστού αιώνα κυριαρχείται από τις απόψεις του φιλοσοφικού ρεύματος του Λογικού Θετικισμού (Logical Positivism) στο πλαίσιο του οποίου αφενός καθιερώνεται ο σαφής διαχωρισμός γνωστικών και συγκινησιακών λειτουργιών της γλώσσας και αφετέρου υποστηρίζεται ότι η επιστημονική γνώση εδράζεται σε ένα σύνολο κυριολεκτικών και επαληθεύσιμων προτάσεων. Η συσχέτιση της μεταφοράς με τις συγκινησιακές λειτουργίες της γλώσσας οδήγησε αναπόφευκτα στην περιθωριοποίησή της, μολονότι αναγνωριζόταν ότι διαθέτει κάποιο γνωστικό βάρος, το οποίο, ωστόσο ήταν εμφανές μέσω των κυριολεκτικών παραφράσεών της (Johnson, 1981· Νικηφορίδου, 1999).

Η θέση των θετικιστών για το σαφή διαχωρισμό των γνωστικών από τις συγκινησιακές λειτουργίες της γλώσσας συνδέεται άρρηκτα με τη διαμάχη για την ένταξη της μεταφοράς είτε στη σημασιολογία είτε την πραγματολογία. Οι υποστηρικτές της σημασιολογικής ανάλυσης θεωρούν ότι η μεταφορά αντιτίθεται προς τον κυριολεκτικό τρόπο έκφρασης και παραβιάζει τους κανόνες της γλώσσας. Η άποψη αυτή βασίζεται στο ότι η σημασία μιας πρότασης αφενός πηγάζει από τους κανόνες που καθορίζουν τη λειτουργία του γλωσσικού συστήματος και αφετέρου ότι είναι ανεξάρτητη από τα συμφραζόμενα, τις επικοινωνιακές συνθήκες και τις προθέσεις των συμμετεχόντων. Από το άλλο μέρος, οι οπαδοί της πραγματολογικής

προσέγγισης υποστηρίζουν ότι η ερμηνεία της μεταφοράς εξαρτάται από τις προθέσεις των ομιλητών και τις περιστάσεις εκφοράς των μεταφορικών προτάσεων. Με άλλα λόγια, στην πραγματολογική ανάλυση το κέντρο βάρους δίνεται στη χρήση της γλώσσας.

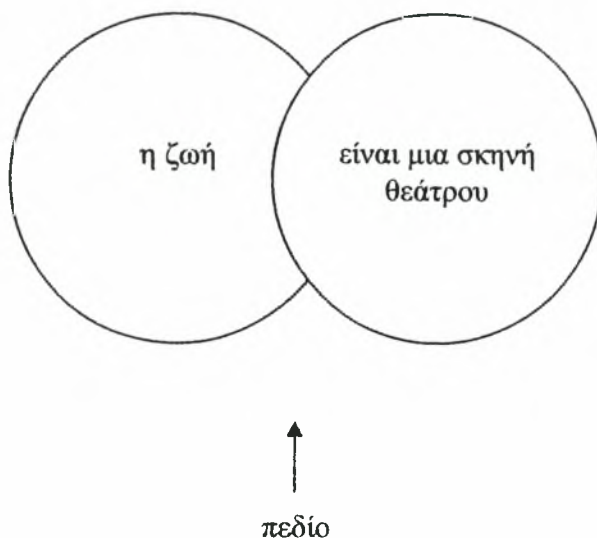
Με δεδομένα τα μειονεκτήματα και τα πλεονεκτήματα της κάθε προσέγγισης χρήσιμη θα ήταν μια απόπειρα συγκερασμού τους, ώστε να ερμηνευτεί πιο ολοκληρωμένα η λειτουργία της μεταφοράς. Έτσι, θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο μεταφορικός τρόπος έκφρασης εντάσσεται όχι μόνο στη χρήση της γλώσσας (πραγματολογία), αλλά και τη σημασιολογία. Η συμβιβαστική αυτή άποψη φέρνει στην επιφάνεια το γεγονός ότι η γλώσσα ως φαινόμενο δομείται, λειτουργεί και στηρίζεται στην αέναη αλληλεπίδραση σημασιολογικών και πραγματολογικών παραγόντων. Ως εκ τούτου, η μεταφορά αφενός αποτελεί ένα σύνηθες μέσο γλωσσικής σήμανσης, δηλ. είναι ενταγμένη αρμονικά στην καθημερινή γλωσσική πρακτική, και αφετέρου η επαρκής κατανόησή της προϋποθέτει τη γνώση, εκ μέρους των ομιλητών, των βασικών σημασιολογικών κανόνων που διέπουν μια γλώσσα και επιτρέπουν την αποκωδικοποίηση των όποιων λανθανόντων μηνυμάτων (Σγουρούδη, 2003).

Σε αντίθεση με τον εξοβελισμό της μεταφοράς κατά το πρώτο μισό του εικοστού αιώνα, στο δεύτερο μισό αρχίζουν να διατυπώνονται οι πρώτες ενστάσεις. Μια πρώιμη μορφή αντίδρασης στο θεωρητικό πλαίσιο του Λογικού Θετικισμού αποτελεί ο Richards (1893-1979) και το έργο του *The Philosophy of Rhetoric* (1936). Ο Richards (1936) απορρίπτει την άποψη ότι η μεταφορά συνιστά μια ξεχωριστή και ιδιαίτερη γλωσσική χρήση (σελ. 90) και υποστηρίζει αφενός τον πρωταγωνιστικό ρόλο της στη γλώσσα (σελ. 92) και αφετέρου το μεταφορικό χαρακτήρα της σκέψης (σελ. 94). Η μεγαλύτερη συνεισφορά του Richards (ό.π.) έγκειται στην εισαγωγή των όρων *κατεύθυνση* (tenor) και *όχημα* (vehicle) (σελ. 96) για να περιγράψει τα εμπλεκόμενα μέρη σε μια μεταφορική έκφραση. Επιπλέον, τα κοινά χαρακτηριστικά ανάμεσα στην κατεύθυνση και στο όχημα συνιστούν το *πεδίο* (ground) της μεταφοράς (σελ.117). Όσο πιο ασύμβατα είναι τα χαρακτηριστικά των δύο συστατικών όρων μιας μεταφοράς τόσο πιο πολύ ενισχύεται η *έντασή* (tension) της (σελ. 125). Με άλλα λόγια, το λανθάνον νόημα μιας μεταφορικής έκφρασης καθίσταται πιο άμεσα αντιληπτό και οικείο επί τη βάσει του εύρους των διαφορών της κατεύθυνσης και του οχήματος. Εφαρμόζοντας την ορολογία του Richards στο ακόλουθο παράδειγμα *η ζωή είναι μια σκηνή θεάτρου* διαπιστώνουμε ότι η κατεύθυνση είναι *η ζωή*, το όχημα *είναι μια σκηνή θεάτρου*, ενώ το πεδίο προκύπτει



από την αλληλεπίδραση της κατεύθυνσης και του οχήματος (η ζωή είναι μια σκηνή θεάτρου=το θέατρο αναπαριστά τη ζωή). Η ορολογία του Richards αποτυπώνεται στο ΣΧΗΜΑ 13:

Σχήμα 13: Αναπαράσταση της κατεύθυνσης, του οχήματος και του πεδίου μιας μεταφορικής έκφρασης (Danesi, 2004: 17)



Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι μια μεταφορά δεν είναι απαραίτητο να εμπεριέχει εικόνες (σελ. 98), ενώ είναι σύνηθες το φαινόμενο να βασίζεται τόσο σε ομοιότητες όσο και σε ανόμοιες ιδιότητες ανάμεσα στην κατεύθυνση και στο όχημα (σελ. 107-108). Τέλος, ο Richards (ό.π.) παραδέχεται ότι τα όρια ανάμεσα στην κυριολεκτική και τη μεταφορική σημασία μιας πρότασης είναι χαλαρά και ευμετάβλητα. Μια λέξη δύναται να είναι τόσο μεταφορική όσο και κυριολεκτική ανάλογα με τα συμφραζόμενα χρήσης και τους επιδιωκόμενους επικοινωνιακούς στόχους (σελ. 118-119).

Μολονότι οι παρατηρήσεις του Richards ήταν χρήσιμες και αποτέλεσαν αφορμή για περαιτέρω προβληματισμό από μερικούς ερευνητές, εντούτοις το έργο του δεν έτυχε της ανάλογης αποδοχής με αποτέλεσμα να αγνοηθεί από τους σύγχρονους του (Holme, 2004). Ο Johnson (1981) αποδίδει την περιθωριοποίηση των απόψεων του Richards στις συγκυρίες της εποχής. Δεν θα πρέπει να λανθάνει της προσοχής μας ότι οι ρηξικέλευθες θέσεις του Richards διατυπώθηκαν σε μια περίοδο κυριαρχίας του Λογικού Θετικισμού όπου η απόδοση στη μεταφορά πρωταγωνιστικού ρόλου αντίκειτο, δεν ήταν συμβατή με την επιστημονική καθεστηκία τάξη.

Επιστέγασμα της διαχρονικής επεξεργασίας των απόψεων που διατυπώθηκαν για τη μεταφορά αποτελούν οι θεωρίες της υποκατάστασης (substitution theory) και της σύγκρισης (comparison theory). Βασικό χαρακτηριστικό και των δύο θεωριών είναι ότι η μεταφορά μπορεί να παραφραστεί (Σγουρούδη, 2003).

Στη βιβλιογραφία υποστηρίζεται ότι η θεωρία της υποκατάστασης ανάγεται απευθείας στην αριστοτελική προσέγγιση, μολονότι η Cameron (2003) εκφράζει τις επιφυλάξεις της θεωρώντας ότι πρόκειται για παρερμηνεία της αριστοτελικής φιλοσοφίας. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία η κατανόηση μιας μεταφορικής πρότασης είναι δυνατή μέσω της υποκατάστασης των μεταφορικών όρων από αντίστοιχους κυριολεκτικούς, οι οποίοι ενδείκνυνται για τα συγκεκριμένα συμφραζόμενα. Έτσι, μια μεταφορά του τύπου *το Α είναι Β* θεωρείται ότι έμμεσα αντιστοιχεί στην επιδιωκόμενη κυριολεκτική δομή *το Α είναι Γ*. Σε αυτό το πλαίσιο, η μεταφορά διαδραματίζει δευτερεύοντα ρόλο, ενώ η χρήση της συσκοτίζει το πρωταρχικό και βασικό νόημα που είναι το κυριολεκτικό. Επιπλέον, το κίνητρο για την καταφυγή στη μεταφορά πιστεύεται ότι πραγματοποιείται για αισθητικούς λόγους και για τη δημιουργία νέων εννοιών (Gibbs, 1994).

Ο Glucksberg (2001) σημειώνει ότι η θεωρία της υποκατάστασης είναι ιδιαίτερα προβληματική για τις μεταφορές σε αντίθεση με τις μετωνυμίες (βλ. 3.3.). Για να στηρίξει την επιχειρηματολογία του παραθέτει το ακόλουθο παράδειγμα: στο εκφώνημα *ο άνθρωπος είναι λύκος* σύμφωνα με την εν λόγω θεωρία η λέξη *λύκος* θα πρέπει να αντικατασταθεί από μια κυριολεκτική λέξη. Ωστόσο, ένα τέτοιο εγχείρημα είναι πρακτικά ανέφικτο, επειδή δεν υφίσταται ισοδύναμος κυριολεκτικός όρος της λέξης *λύκος* σε αυτό το περικείμενο. Ο Glucksberg (ό.π.) πιστεύει ότι τέτοιες εμφανείς αδυναμίες οδήγησαν στην αφάνεια την ισχυρή εκδοχή της θεωρίας της υποκατάστασης. Παρ' όλα αυτά, σύμφωνα πάντα με τον Glucksberg (ό.π.), κατάλοιπά της επιβιώνουν στην πραγματολογική προσέγγιση της μεταφοράς και τα οποία συνίστανται στα ακόλουθα σημεία: πρώτον, ο κυριολεκτικός τρόπος είναι βασικός και πρωταρχικός σε αντίθεση με τη μεταφορά. Δεύτερον, το νόημα των μεταφορικών εκφράσεων ανάγεται στο αντίστοιχο των κυριολεκτικών, δηλ. η κατανόηση μιας μεταφοράς είναι εφικτή μονάχα μέσω της υποκατάστασης των όρων της με κυριολεκτικούς. Τρίτον, για να γίνει κατανοητή μια μεταφορά απαιτείται μεγαλύτερη και περισσότερη γνωστική προσπάθεια σε σύγκριση με την κυριολεξία. Με άλλα λόγια, η μεταφορά συνιστά ένα σύνθετο φαινόμενο αναφορικά με τη διαδικασία κατανόησής της.

Από το άλλο μέρος, στη θεωρία της σύγκρισης, η οποία αποτελεί μια ιδιαίτερη περίπτωση της θεωρίας της υποκατάστασης (Cameron, 2003), η μεταφορά εκλαμβάνεται ως ελλειπτική παρομοίωση, εφόσον απουσιάζει το μόριο της παρομοίωσης *σαν* (Σγουρούδη, 2003). Έτσι, μια μεταφορά του τύπου *το Α είναι Β* θεωρείται ότι αντιστοιχεί στη δομή *το Α είναι σαν το Β* (Gibbs, 1994). Βασικό πρόβλημα της θεωρίας της σύγκρισης είναι η προϋπόθεση ότι για κάθε μεταφορά θα πρέπει να υφίσταται μια ισοδύναμη κυριολεκτική δομή, από τη στιγμή που οι ομοιότητες ανάμεσα στα συστατικά μέρη μιας μεταφοράς οφείλουν να είναι δεκτικές κυριολεκτικών ερμηνειών (Cameron, 2003).

Όπως προαναφέρθηκε, το κοινό στοιχείο των θεωριών της υποκατάστασης και της σύγκρισης είναι η πεποίθηση ότι η μεταφορά μπορεί να παραφραστεί. Στον αντίποδα τοποθετείται η θεωρία της αλληλεπίδρασης (interaction theory) του M. Black με βάση την οποία η σημασία μιας μεταφοράς προκύπτει από την αλληλεπίδραση των συστατικών στοιχείων της, δηλ. της κατεύθυνσης και του οχήματος. Ως εκ τούτου, η απόπειρα αλλαγής ή παράφρασης κάποιου όρου θα μεταβάλει δραστικά το συνολικό νόημα της μεταφορικής έκφρασης (Σγουρούδη, 2003). Έτσι, όταν ένας ομιλητής γίνεται αποδέκτης οποιασδήποτε μεταφορικής έκφρασης, για να την κατανοήσει δεν συγκρίνει την κατεύθυνση με το όχημα, αλλά αντιμετωπίζει τους δύο όρους με ένα διαφορετικό/καινούργιο τρόπο, ώστε να δημιουργήσει μια σχέση ομοιότητας ανάμεσά τους (Gibbs, 1994).

Η θεωρία της αλληλεπίδρασης είναι σημαντική στη διαχρονική εξέταση της μεταφοράς, επειδή αναγνωρίζει ότι ο μεταφορικός τρόπος έκφρασης συνιστά πηγή νέας γνώσης και επιπλέον ότι δύναται να συγκροτήσει την ανθρώπινη πραγματικότητα εξαιτίας των χαλαρών εννοιολογικών ορίων του (Cameron, 2003· Σγουρούδη, 2003). Με άλλα λόγια, ο Black, μολονότι οι απόψεις του απηχούν τις αρχές της αναλυτικής φιλοσοφίας, πιστεύει ότι η μεταφορά μπορεί να ερμηνευτεί και σημασιολογικά και όχι μονάχα πραγματολογικά. Αυτή η προσέγγιση δικαιολογεί και τη δυνατότητα της μεταφοράς να συμβάλει στον καθορισμό της σημασίας (Νικηφορίδου, 1999).

Παράλληλα, ο Black επιχειρεί να εισαγάγει και να καθιερώσει νέα ορολογία για τους όρους που συγκροτούν μια μεταφορά προς αντικατάσταση της αντίστοιχης του Richards. Έτσι, μια μεταφορά αποτελείται από το *πρωτεύον θέμα* (primary subject), που είναι το μεταφορικό, και το *δευτερεύον θέμα* (secondary subject), που είναι το κυριολεκτικό (Black, 1993). Η Σγουρούδη (2003) επισημαίνει τη χρησιμότητα της θεωρίας της αλληλεπίδρασης, επειδή αναδεικνύει τον παραγωγικό

χαρακτήρα της μεταφοράς. Από το άλλο μέρος, η αναγωγή της μεταφοράς σε καθοριστικό παράγοντα συγκρότησης της πραγματικότητας περιθωριοποιεί την αναμφισβήτητη ύπαρξη ομοιοτήτων, με απόρροια η συγκεκριμένη θεωρία να αποκτά έντονα αντιρεαλιστικό χαρακτήρα. Η Cameron (2003) θεωρεί ότι το καινούργιο στοιχείο που έφερε στο προσκήνιο η θεωρία της αλληλεπίδρασης είναι η άποψη ότι οι δύο όροι της μεταφοράς δεν αποτελούν λέξεις που απλά μεταφέρουν ιδιότητες και χαρακτηριστικά, αλλά συστήματα ιδεών, αντιλήψεων και πεποιθήσεων που αλληλεπιδρούν.

Διαμετρικά αντίθετες με τις προαναφερθείσες θεωρίες είναι οι απόψεις του D. Davidson. Η διαφορετικότητα της προσέγγισης του Davidson εδράζεται στην άρνηση αναγνώρισης αφενός αυτοτελούς μεταφορικού νοήματος και αφετέρου γνωστικών διαστάσεων στο μεταφορικό τρόπο έκφρασης (Σγουρούδη, 2003). Ο Davidson (1978) συμφωνεί ότι η μεταφορά φέρνει στην επιφάνεια καινούργιες ή υπάρχουσες ομοιότητες ή πτυχές που δεν έχουν υποπέσει στην αντίληψη ενός χρήστη της γλώσσας. Επίσης, συμμαρξίζεται την άποψη ότι δεν είναι πάντα εφικτή η παράφραση της μεταφοράς θεωρώντας, ωστόσο αυτή την αδυναμία αποτέλεσμα της απουσίας πραγματικού μεταφορικού νοήματος. Αυτή η απουσία βασίζεται στο ότι η λειτουργία της μεταφοράς σχετίζεται εξ ολοκλήρου με τις κυριολεκτικές σημασίες των χρησιμοποιηθεισών λέξεων και εκφράσεων. Έτσι, η μεταφορά δεν συνδέεται με τη σημασία, αλλά με τη χρήση. Ενισχυτικό στοιχείο αυτής της άποψης είναι η δυσκολία συγκεκριμενοποίησης των συνδηλώσεων που προκαλεί η μεταφορά. Με άλλα λόγια, ο καθορισμός του σημασιολογικού φορτίου μιας μεταφορικής έκφρασης είναι δυσχερής εξαιτίας του μεγάλου πλήθους όσων υπονοούνται και αντιλαμβάνεται ο κάθε ομιλητής.

Από το άλλο μέρος, ο Davidson (ό.π.) αμφισβητεί και τη γνωστική διάσταση της μεταφοράς θεωρώντας ότι η αλήθεια στην οποία οδηγείται ένας ομιλητής δεν συνδέεται με το περιεχόμενο ή κάποια αληθή ιδέα της μεταφορικής έκφρασης, αλλά με το αποτέλεσμα/με την επίδραση που αυτή η αλήθεια έχει πάνω σε έναν ομιλητή (Σγουρούδη, 2003). Ο Rorty (1987) πιστεύει ότι ο Davidson υιοθέτησε αυτή τη θέση, επειδή αντιμετωπίζει τη μεταφορά ως αιτία και αφορμή για επέκταση και ανανέωση της ανθρώπινης γνώσης. Ο Gibbs (1994) αναφέρει ότι τις ιδέες του Davidson ασπάστηκαν στοχαστές που πιστεύουν ότι η σκέψη δεν αντανάκλα την πραγματικότητα. Έτσι, η γνώση δεν σχετίζεται με αντικειμενικές αλήθειες, αλλά με τις εσωτερικές πεποιθήσεις που έχει σχηματίσει και διαμορφώσει ένας χρήστης για την περιβάλλουσα πραγματικότητα.

Στο πλαίσιο της περιθωριοποίησης της μεταφοράς εντάσσεται και η θεωρία που την αντιμετωπίζει ως ανωμαλία (the anomaly view), ως απόκλιση από τους κανόνες που διέπουν τη λειτουργία ενός γλωσσικού συστήματος. Η μεταφορά εκλαμβάνεται ως γραμματικά λανθασμένα, αν παραβιάζονται οι περιορισμοί και η γραμματική δομή μιας γλώσσας, ως σημασιολογικά ανώμαλη ή εννοιολογικά ασύμβατη με τη λογική ή απλά ψευδής. Γι' αυτό το λόγο και προκειμένου μια μεταφορική έκφραση να καταστεί κατανοητή θα πρέπει να αποδοθεί με τρόπο που δεν θα παραβιάζει τους αποδεκτούς γλωσσικούς κανόνες λειτουργίας. Ως εκ τούτου, η μεταφορά θεωρείται ότι συνιστά μια παρεκκλίνουσα δομή που πρέπει να μετασχηματιστεί άμεσα για να ενσωματωθεί αρμονικά στο δομικό μηχανισμό μιας γλώσσας (Gibbs, 1994).

Χαρακτηριστικό των έως τώρα θεωριών που παρατέθηκαν είναι η προσπάθεια αναγνώρισης και ανάλυσης μιας μεταφορικής έκφρασης σε επίπεδο πρότασης. Ορισμένοι, ωστόσο ερευνητές εξαιτίας της αδυναμίας καθορισμού σαφών κριτηρίων για την προσέλαση μιας μεταφοράς υποστήριξαν ότι αυτό το εγχείρημα δεν είναι απαραίτητο να περιοριστεί σε προτασιακό επίπεδο, αλλά θα πρέπει να ληφθεί υπόψη το σύνολο των συμφραζομένων (Gibbs, 1994). Ο πιο γνωστός εκφραστής αυτής της άποψης είναι ο J. Searle ο οποίος, συνεχίζοντας τη θεωρία των λεκτικών πράξεων του Άγγλου φιλοσόφου J.L Austin, αναγνώρισε πέντε γενικές κατηγορίες λεκτικών πράξεων, της βεβαιωτικές, τις κατευθυντικές, τις δεσμευτικές, τις εκφραστικές και τις διακηρυκτικές (Φιλιππάκη-Warburton, 1992). Όσον αφορά στη μεταφορά, ο Searle (1993) τονίζει πως τα προβλήματα που ανακύπτουν κατά την ανάλυσή της σχετίζονται με τις σχέσεις αφενός της λέξης και της σημασίας και αφετέρου της σημασίας είτε του ομιλητή είτε του εκφωνήματος.

Κεντρικό σημείο της προσέγγισης του Searle (ό.π.) είναι οι επικοινωνιακοί στόχοι ενός ομιλητή, δηλ. τι επιδιώκει να πετύχει ένας ομιλητής εκφωνώντας τις συγκεκριμένες λέξεις ή προτασιακές δομές. Γι' αυτό το λόγο και γίνεται διάκριση ανάμεσα στη σημασία του εκφωνήματος ενός χρήστη και τη σημασία της λέξης ή της πρότασης. Ως μεταφορά μπορεί να χαρακτηρίζεται μονάχα ό,τι συνδέεται με το νόημα του εκφωνήματος ενός ομιλητή. Ο Searle (ό.π.) πιστεύει ότι μια ολοκληρωμένη θεωρία της μεταφοράς θα πρέπει να καθιστά σαφές ποιες αρχές και ποιοι κανόνες παρέχουν σε έναν ομιλητή, μέσω της μεταφοράς, τη δυνατότητα να εννοεί περισσότερα από αυτά που εκφωνεί. Παράλληλα, θα πρέπει να αποτυπώνει και τις σχέσεις ανάμεσα στο νόημα μιας κυριολεκτικής πρότασης και το νόημα ενός μεταφορικού εκφωνήματος. Σύμφωνα με το Searle (ό.π.), οι κυριολεκτικές προτάσεις

εμφανίζουν τρία βασικά χαρακτηριστικά. Πρώτον, ο ομιλητής εννοεί το εκφωνούμενο μήνυμα, δηλ. η κυριολεκτική σημασία της πρότασης και το νόημα του εκφωνήματος του ομιλητή είναι το ίδιο. Δεύτερον, η κυριολεκτική σημασία μιας πρότασης καθορίζει ένα σύνολο συνθηκών αλήθειας, το οποίο είναι σχετικό με συνδηλώσεις μη ανήκουσες στο σημασιολογικό φορτίο μιας πρότασης. Τρίτον, η ομοιότητα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο σε οποιαδήποτε ανάλυση της κυριολεκτικής πρότασης.

Επανερχόμενοι στο θέμα των κανόνων, ο Searle (ό.π.) θεωρεί ότι η ύπαρξή τους είναι απαραίτητη και επιτακτική, εφόσον μονάχα η απρόσκοπτη λειτουργία τους εξασφαλίζει πως ένας ομιλητής όταν λέει ότι *το S είναι P*, εννοεί στην πραγματικότητα ότι *το S είναι R*. Σε αυτό το πλαίσιο, ο εν λόγω ερευνητής αναγνωρίζει οκτώ τέτοιες αρχές:

#### Αρχή 1

Ό,τι είναι P είναι εξ ορισμού R, δηλ. το R συνιστά μια από τις ιδιότητες του P. Έτσι το μεταφορικό εκφώνημα *ο Γιώργος είναι γίγαντας* θα εκληφθεί ως *ο Γιώργος είναι μεγαλόσωμος*, επειδή οι γίγαντες είναι εξ ορισμού μεγαλόσωμοι.

#### Αρχή 2

Ό,τι είναι P είναι δυνητικά και R. Έτσι, το μεταφορικό εκφώνημα *ο Γιώργος είναι γουρούνι* θα εκληφθεί ως *ο Γιώργος είναι βρώμικος*.

#### Αρχή 3

Ό,τι είναι P συχνά λέγεται ή πιστεύεται ότι είναι R ακόμη και αν οι συμμετέχοντες ομιλητές γνωρίζουν ότι το R αποτελεί μια ψευδή ιδιότητα του P. Έτσι, το μεταφορικό εκφώνημα *ο Γιώργος είναι γορίλλας* θα εκληφθεί ως *ο Γιώργος είναι επιρρεπής στη βία, κακός κ.ο.κ.*, ακόμη και αν οι συμμετέχοντες γνωρίζουν ότι οι γορίλλες είναι ντροπαλοί και ευαίσθητοι.

#### Αρχή 4

Ό,τι είναι P δεν είναι R ούτε είναι σαν το R ούτε πιστεύεται ότι είναι R. Ωστόσο, με βάση προσωπικές πεποιθήσεις ή πολιτισμικές συμβάσεις δύναται το P να συσχετιστεί με το R. Έτσι, το μεταφορικό εκφώνημα *η Μαρία είναι παγοκολόνα* μπορεί να εκληφθεί ως *η Μαρία είναι κενή αισθημάτων*.

#### Αρχή 5

Ό,τι είναι *P* δεν είναι σαν το *R* και ούτε πιστεύεται ότι είναι σαν το *R*. Παρ' όλα αυτά η συνθήκη είναι κάποιος/κάτι *P* είναι σαν τη συνθήκη είναι κάποιος/κάτι *R*. Έτσι, το μεταφορικό εκφώνημα *έχεις γίνει αριστοκράτης* δεν σημαίνει ότι κάποιος έχει εξελιχθεί σε αριστοκράτη, αλλά ότι το κοινωνικό του status μοιάζει με αυτό ενός αριστοκράτη.

#### Αρχή 6

Υπάρχουν περιπτώσεις όπου το *P* και το *R* είναι τα ίδια ή παρόμοια αναφορικά με τη σημασία τους. Ωστόσο, ένα από αυτά τα δύο, συνήθως το *P* έχει περιορισμένη εφαρμογή και δεν μπορεί να συσχετιστεί κυριολεκτικά με το *S*. Έτσι, το επίθετο *κλόβιος* σχετίζεται με τα αυγά, αλλά μπορεί να χρησιμοποιηθεί μεταφορικά στο εκφώνημα *το μυαλό του είναι κλόβιο*.

#### Αρχή 7

Η αρχή αυτή δεν συνιστά έναν ξεχωριστό κανόνα, αλλά αφορά στην εφαρμογή των αρχών 1-6 στα μεταφορικά εκφωνήματα που δεν εμπίπτουν στον τύπο *το S είναι P*, αλλά εμπλέκουν ρήματα ή επίθετα.

#### Αρχή 8

Η αρχή αυτή αναφέρεται στη μετωνυμία και τη συνεκδοχή. Ο Searle επισημαίνει ότι επαφίεται στη διακριτική ευχέρεια του ερευνητή να θεωρήσει τη μετωνυμία και τη συνεκδοχή ως υποπεριπτώσεις της μεταφοράς ή ως αυτόνομα σχήματα λόγου. Σε κάθε περίπτωση όταν ένας ομιλητής λέει ότι *το S είναι P* και εννοεί ότι *το S είναι R*, το *P* και το *R* μπορούν να συνδέονται με σχέσεις όλου και μέρους κ.ο.κ.

Ο Gibbs (1994) αναφέρει ότι οι κανόνες αυτοί δεν στοχεύουν στην κατανόηση του συνόλου των μεταφορικών εκφράσεων, αλλά συνιστούν μια απόπειρα καταγραφής των αρχών που θα συμβάλουν στην ερμηνεία του μεταφορικού νοήματος.

Παράλληλα, με αυτούς τους ειδικούς κανόνες, ο Searle (ό.π.) θεωρεί απαραίτητη την ύπαρξη τριών γενικευτικών αρχών που θα εξασφαλίσουν ότι, όταν ένας ομιλητής λέει ότι *το S είναι P*, ο συνομιλητής θα αντιληφθεί ότι *το S είναι R* (όπου το  $P \neq R$ ). Έτσι, θεωρείται δεδομένη η ύπαρξη κάποιων κοινών στρατηγικών που θα καθιστούν σαφές ότι μια πρόταση δεν είναι κυριολεκτική, θα συσχετίζουν το

P με ένα σύνολο πιθανών ιδιοτήτων R και τέλος θα επιτρέπουν στους συμμετέχοντες, με δεδομένη τη γνώση του S, να περιορίσουν το εύρος των πιθανών ιδιοτήτων του R στις πραγματικές ιδιότητες του R.

Είδαμε ότι ο Searle διατύπωσε οκτώ κανόνες για να ερμηνεύσει την ικανότητα ενός χρήστη της γλώσσας να εννοεί περισσότερα από όσα λέει. Σε ανάλογη κατεύθυνση κινήθηκε και ο φιλόσοφος H.P. Grice, ο οποίος διατύπωσε τη θεωρία των διαλογικών υπονοημάτων (conversational implicatures). Κεντρικό στοιχείο της θεωρίας του Grice είναι η αρχή της συνεργασίας (co-operative principle) με βάση την οποία οι εμπλεκόμενοι σε ένα διάλογο οφείλουν να υπακούουν στους κανόνες συνεργασίας, προκειμένου η επικοινωνιακή πράξη να χαρακτηριστεί εποικοδομητική και επιτυχής. Η αρχή της συνεργασίας στηρίζεται σε τέσσερα αξιώματα, καθένα από τα οποία συνεισφέρει με διαφορετικό τρόπο στην εξέλιξη ενός διαλόγου. Αυτά είναι το αξίωμα της ποιότητας (maxim of quality), της ποσότητας (maxim of quantity), της συνάφειας (maxim of relevance) και του τρόπου (maxim of manner) αντίστοιχα (Φιλιππάκη-Warburton, 1992).

Ο Grice θεωρεί ότι η μεταφορά συνδέεται με την έλλειψη συμμόρφωσης στο αξίωμα της ποιότητας (Leezenberg, 2001). Από το άλλο μέρος, οι Knowles & Moon (2006) σημειώνουν ότι η μεταφορά δύναται να εκληφθεί ως παραβίαση και των υπόλοιπων αξιωμάτων. Έτσι, μπορεί να είναι ασαφής/αδιαφανής (αξίωμα τρόπου) ή περισσότερο/λιγότερο πληροφοριακή (αξίωμα ποσότητας) ή να μην σχετίζεται άμεσα με το σκοπό της συνομιλίας (αξίωμα συνάφειας).

Η θεωρία του Grice προβλέπει ότι η ερμηνεία ενός μεταφορικού εκφωνήματος, όπως το ακόλουθο *δεν χωνεύω αυτόν τον άνθρωπο*, βασίζεται στα εξής βήματα: σε πρώτο στάδιο ο ακροατής διαπιστώνει ότι υφίσταται κάποιου είδους παραβίαση των αρχών της διαλογικής συνεργασίας, εφόσον αντί της συνήθους σύναψης του ρ. *χωνεύω* με κάποιο φαγώσιμο αυτό συνοδεύεται από το στοιχείο *αυτόν τον άνθρωπο*. Ως εκ τούτου, καθίσταται σαφής η αδυναμία ερμηνείας αυτής της έκφρασης με βάση την κυριολεκτική της σημασία. Στη συνέχεια, ο ακροατής θεωρώντας ως δεδομένη τη συμμόρφωση του συνομιλητή του με την αρχή της συνεργασίας επιχειρεί να ερμηνεύσει τη συγκεκριμένη έκφραση στηριζόμενος σε όσα έχουν προαναφερθεί. Έτσι, ένας άνθρωπος που δεν μπορεί να χωνέψει κάτι έχει ενοχλήσεις και αισθάνεται άσχημα. Οπότε ο ακροατής συμπεραίνει πως ο συνομιλητής του αναφέρεται στα αισθήματα αντιπάθειας που τρέφει για το πρόσωπο που συνοδεύει το ρ. *χωνεύω* (Φιλιππάκη-Warburton, 1992).



Οι απόψεις του Grice αποτέλεσαν αντικείμενο περαιτέρω επεξεργασίας από τους Άγγλους γλωσσολόγους Sperber & Wilson, οι οποίοι διατύπωσαν τη θεωρία της συνάφειας (Relevance Theory). Οι εν λόγω ερευνητές θεωρούν ότι η ερμηνεία των προτάσεων και των εκφωνημάτων δεν στηρίζεται στα τέσσερα αξιώματα του Grice, αλλά μονάχα σε ένα, αυτό της συνάφειας. Η συνάφεια διαδραματίζει πρωτεύοντα ρόλο σε μια επικοινωνιακή πράξη, εφόσον συνδέεται άρρηκτα με τη νόηση. Ο κάθε ομιλητής αποδίδει τη δέουσα προσοχή σε ό,τι πιστεύει ότι είναι συναφές με αυτόν. Έτσι, πιστεύεται πως οποιοσδήποτε και αν είναι ο στόχος και το περιεχόμενο της επικοινωνίας μερικώς θα είναι σχετικός και συναφής με τις πεποιθήσεις, τις ιδέες και τα ενδιαφέροντα των συνομιλητών.

Προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος της μέγιστης συνάφειας, οι Sperber & Wilson υποστηρίζουν ότι απαιτείται πρόσθετη γνωστική προσπάθεια, ενώ θεωρείται δεδομένο ότι ένας ομιλητής έχει παράσχει όλες τις απαραίτητες και σχετικές πληροφορίες για την κατανόηση των λεγομένων του. Η μεγιστοποίηση της συνάφειας μιας πρότασης είναι εφικτή, όταν το αποτέλεσμα είναι τέτοιο που να αξίζει την προσοχή του ακροατή και ο τελευταίος δεν θα υποβληθεί σε περαιτέρω προσπάθεια για την επίτευξη αυτού του αποτελέσματος.

Σε αυτό το πλαίσιο, η μεταφορά δεν εκλαμβάνεται ως παραβίαση των επικοινωνιακών κανόνων μιας γλώσσας, αλλά ως ένα μέσο μεγιστοποίησης της συνάφειας στην προφορική επικοινωνία. Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι η μεταφορά απλώς αντανάκλα τις σκέψεις ενός χρήστη της γλώσσας παρά ότι αποτελεί απευθείας αντανάκλαση σκέψεων και εννοιών, οι οποίες δομούνται επί τη βάση μεταφορών.

Η θεωρία της συνάφειας ασπάζεται τα βασικά σημεία της ανάλυσης του Grice με απόρροια να αδυνατεί να απαντήσει σε ποικίλα προβλήματα, όπως ότι κάποιες μεταφορές ενδέχεται να είναι κυριολεκτικά αληθείς ή ότι μπορεί να απουσιάζουν ισοδύναμες κυριολεκτικές δομές (Gibbs, 1994· Knowles & Moon, 2006· Leezenberg, 2001).

Ο Kövecses (2002) ανακεφαλαιώνοντας τα κοινά στοιχεία του συνόλου των προαναφερθεισών θεωριών καταλήγει στα ακόλουθα έξι σημεία. Πρώτον, η μεταφορά είναι ένα γλωσσικό φαινόμενο, μια ιδιότητα των λέξεων. Δεύτερον, χρησιμοποιείται για αισθητικούς λόγους. Τρίτον, στηρίζεται στην ομοιότητα των εμπλεκόμενων όρων. Τέταρτον, συνιστά μια εσκεμμένη χρήση των λέξεων. Πέμπτον, απαιτούνται ειδικές ικανότητες για τη χρήση της και τέλος είναι ένα σχήμα λόγου που δεν είναι και τόσο απαραίτητο στην καθημερινή επικοινωνία.

### 3.1.5. Η γνωστική θεώρηση της μεταφοράς

Η γνωστική θεώρηση της μεταφοράς, η οποία εντάσσεται στις σύγχρονες προσεγγίσεις, θα αποτελέσει αντικείμενο αυτόνομης διαπραγμάτευσης για δύο λόγους. Πρώτον, επειδή συνιστά το θεωρητικό υπόβαθρο της παρούσας μελέτης και ως εκ τούτου χρήζει ξεχωριστής ανάλυσης, και δεύτερον, εξαιτίας του επαναστατικού χαρακτήρα των απόψεων που διατυπώνονται για το ρόλο, τη φύση, την προέλευση και τη λειτουργία της μεταφοράς.

Ο Gardner (1987: 6) ορίζει τη γνωστική επιστήμη ως την «εμπειρικά βασιζόμενη προσπάθεια να απαντηθούν μακροχρόνια επιστημολογικά ερωτήματα-ιδιαιτέρως εκείνα τα οποία αφορούν τη φύση της γνώσης, τα συστατικά της, τις πηγές της, την ανάπτυξή της και τη χρήση της». Οι Lakoff & Johnson (1999) αναγνωρίζουν την ύπαρξη δύο διαφορετικών προσεγγίσεων στο πλαίσιο της γνωστικής επιστήμης. Η πρώτη γενιά καλύπτει χρονικά τις δεκαετίες του 1950 και 1960 και υποστηρίζει ότι η νόηση αφενός είναι κυριολεκτική και αφετέρου ότι μπορεί να μελετηθεί ανεξάρτητα από τον εγκέφαλο, δηλ. το ανθρώπινο σώμα δεν διαδραματίζει κανένα ρόλο στη λογική, αλλά και τη διαμόρφωση και τη φύση των εννοιών. Οι απόψεις αυτές αναπτύσσονται στο πλαίσιο του κινήματος που είναι γνωστό ως *φιλοσοφικός γνωστικισμός* (philosophical cognitivism).

Η δεύτερη γενιά της γνωστικής επιστήμης διαμορφώνεται στα μέσα της δεκαετίας του 1970 και χαρακτηρίζεται από την έντονη αμφισβήτηση των απόψεων της προηγούμενης περιόδου. Οι βασικές θέσεις της δεύτερης γενιάς συνίστανται στην αναγνώριση ότι η λογική είναι σωματοποιημένη και διαθέτει φαντασιακά στοιχεία, τα οποία ανάγονται στη λειτουργία της μεταφοράς, καθώς και ότι οι έννοιες δομούνται επί τη βάση ποικίλων πρωτοτυπικών κατηγοριών. Επιπλέον, οι έννοιες αυτές πιστεύεται ότι προκύπτουν μέσω της αλληλεπίδρασης των αισθητηριοκινητικών εμπειριών του ανθρώπου και των διαφόρων νευρωνικών δομών. Καθίσταται σαφές ότι στη δεύτερη περίοδο της γνωστικής επιστήμης αναδεικνύεται ο κεντρικός ρόλος του σωματοποιημένου νου στην κατανόηση των ποικίλων πτυχών της σημασίας και της νόησης.

Η γνωστική γλωσσολογία αναπτύχθηκε στις αρχές του 1970 ως αντίδραση στις φορμαλιστικές προσεγγίσεις της γλώσσας και σχετίζεται μερικώς με τις θεωρίες της κατηγοριοποίησης. Δεν αποτελεί συγκεκριμένη θεωρία, αλλά μια προσέγγιση, η οποία περιλαμβάνει ποικίλες αρχές και υποθέσεις για τη σχέση γλώσσας, σκέψης και ανθρώπινου εγκεφάλου (Evans & Green, 2006).

Οι Ungerer & Schmid (1996) αναφέρουν ότι στο εσωτερικό της γνωστικής γλωσσολογίας είναι εμφανείς τρεις κύριες κατευθύνσεις. Αυτές είναι η εμπειριακή (*experiential view*), η προφανειακή (*prominence view*) και η επικεντρική άποψη (*attentional view*) αντίστοιχα. Η εμπειριακή άποψη υποστηρίζει ότι εκτός από την ύπαρξη αρχών και ορισμών της Λογικής, η πραγματικότητα μπορεί να αποτυπωθεί εξίσου καλά με βάση την εμπειρία, την καθημερινή πρακτική και την αλληλεπίδραση με άλλους ομιλητές. Αυτή η εμπειριακή υφή της περιγραφής των λέξεων θεωρείται ότι είναι πιο φυσική και ολοκληρωμένη σε σύγκριση με τη διατύπωση λογικών συλλογισμών.

Η προφανειακή άποψη δίνει ιδιαίτερο βάρος στο βαθμό προφάνειας μιας οντότητας, προκειμένου να δηλωθεί μια κατάσταση. Με άλλα λόγια, η έμφαση που αποδίδεται σε κάποιον από τους όρους μιας έκφρασης σχετίζεται με το ενδιαφέρον που προκαλεί η χρήση του καθώς και η αποδεκτότητα/η φυσικότητα που συνοδεύει αυτή τη χρήση. Για παράδειγμα, ανάμεσα στα εκφώνηματα *το αυτοκίνητο χτύπησε στο δέντρο* και *το δέντρο λύγισε από το χτύπημα του αυτοκινήτου* πιο ενδιαφέρον, μεγαλύτερη προφάνεια φέρει το πρώτο εκφώνημα και όχι το δεύτερο.

Τέλος, η επικεντρική άποψη αποτελεί μια εναλλακτική εκδοχή της προφανειακής άποψης, εφόσον η προσοχή ενός ομιλητή επικεντρώνεται μονάχα σε κάποια ρητά εκπεφρασμένα στοιχεία μιας περίπτωσης και όχι σε άλλα. Έτσι, στο παραπάνω εκφώνημα κατατίθεται με σαφή τρόπο μονάχα ένα τμήμα (ότι ένα αυτοκίνητο έπεσε σε ένα δέντρο) και όχι το σύνολο της δράσης (π.χ. η εκτροπή του αυτοκινήτου, ο τραυματισμός του οδηγού κ.ο.κ.) που οδήγησε σε αυτό το αποτέλεσμα και που σε κάθε περίπτωση υπάρχει στο μυαλό των ομιλητών.

Ο Lakoff (1990) σημειώνει ότι στη γνωστική γλωσσολογία υφίστανται δύο βασικές δεσμεύσεις, οι οποίες καθορίζουν τον τρόπο εργασίας και τους στόχους ενός γνωστικού ερευνητή. Η πρώτη είναι η δέσμευση της γενίκευσης (*generalization commitment*) με βάση την οποία επιχειρείται η εύρεση και η καταγραφή των γενικών αρχών που λανθάνουν της λειτουργίας διαφόρων γλωσσικών φαινομένων. Ενώ όμως οι φορμαλιστικές γλωσσικές θεωρίες (π.χ. Γενετική-Μετασχηματιστική Γραμματική) αντιμετωπίζουν τα διαφορετικά επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης (π.χ. φωνολογία, σύνταξη κ.ο.κ.) ως αυτόνομα και ξεχωριστά, η δέσμευση της γενίκευσης υποχρεώνει τους γνωστικούς γλωσσολόγους να αναζητήσουν τα κοινά στοιχεία γενικής υφής που συνδέουν λ.χ. το συντακτικό με το σημασιολογικό τομέα.

Από το άλλο μέρος, η γνωστική δέσμευση (*cognitive commitment*) εστιάζει στη μελέτη της γλωσσικής δομής σε συνδυασμό με ό,τι είναι γνωστό για τη σκέψη

και τον εγκέφαλο με τη μεσολάβηση ευρημάτων και άλλων συναφών επιστημονικών κλάδων, όπως της φιλοσοφίας, της τεχνητής νοημοσύνης και των νευροεπιστημών. Έτσι, πιστεύεται ότι η λειτουργία της γλώσσας θα πρέπει να αντανακλά γενικές γνωστικές αρχές παρά γνωστικούς κανόνες περιορισμένους στον τομέα της γλώσσας (Evans & Green, 2006). Ο Lakoff (1990) θεωρεί ότι η υιοθέτηση αυτών των δύο δεσμεύσεων σε συνδυασμό με εμπειρικά δεδομένα δύνανται να μεταβάλουν τη φύση και το περιεχόμενο της επιστήμης της γλωσσολογίας. Επιπλέον, αναφέρει ότι οι δύο αυτές δεσμεύσεις συνιστούν μεθοδολογικά εργαλεία και όχι αρχές με συγκεκριμένο θεωρητικό υπόβαθρο.

Ο ρόλος και η λειτουργία της μεταφοράς στο πλαίσιο της γνωστικής γλωσσολογίας αναβαθμίζεται ριζικά, με αποτέλεσμα να διαφοροποιείται αισθητά σε σύγκριση με τον περιθωριακό ρόλο που της αποδιδόταν διαχρονικά. Η διαφορετικότητα της γνωστικής θεώρησης έγκειται στο ότι η μεταφορά ανάγεται σε καθοριστικό, αν όχι αποκλειστικό, παράγοντα δόμησης του ανθρώπινου αντιληπτικού συστήματος. Η θέση αυτή έχει συγκεκριμένες συνέπειες, εφόσον υποστηρίζεται ότι η μεταφορά είναι διάχυτη στην καθημερινή πρακτική και διαδραματίζει πρωτεύοντα ρόλο στον τρόπο που ο άνθρωπος εξωτερικεύει τις ενδόμυχες σκέψεις του, αλληλεπιδρά με άλλους ανθρώπους και βιώνει την περιβάλλουσα πραγματικότητά του (Lakoff & Johnson, 1980/2003).

Ο ριζοσπαστικός χαρακτήρας της γνωστικής θεώρησης του μεταφορικού τρόπου έκφρασης καθίσταται εμφανής και στη σύνοψη των βασικών ιδεών της, όπως αυτές παρατίθενται από τον Kövecses (2002): η μεταφορά συνιστά ένα φαινόμενο της σκέψης και όχι της γλώσσας, χρησιμοποιείται με στόχο την καλύτερη κατανόηση εννοιών και όχι για διακοσμητικούς ή αισθητικούς λόγους, δεν βασίζεται πάντα στην ομοιότητα, είναι παρούσα στην καθημερινή γλωσσική πρακτική όλων των ομιλητών και όχι κάποιων χρηστών της γλώσσας με ιδιαίτερα χαρίσματα, ενώ η εμφάνισή της είναι αυτόματη, αναπόφευκτη και υποσυνείδητη. Ως εκ τούτου, η μεταφορά δεν είναι ένα γλωσσικό φαινόμενο, αλλά συγκροτεί την ανθρώπινη πραγματικότητα και συνιστά μέσο κατανόησης της εμπειρίας (Σγουρούδη, 2003).

Οι ανατροπές που εισάγει η γνωστική προσέγγιση επεκτείνονται στην εννοιολογική αποσαφήνιση της μεταφοράς και τη χρησιμοποιηθείσα ορολογία. Έτσι, η μεταφορά ορίζεται ως «η κατανόηση μιας εμπειριακής περιοχής [...] με όρους μιας πολύ διαφορετικής εμπειριακής περιοχής» (Lakoff, 1993: 206). Ο ορισμός αυτός αποδίδεται ως εξής: ΜΙΑ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ (Α) είναι ΜΙΑ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ (Β). Το σχήμα αυτό συνιστά ό,τι στη γνωστική πρακτική είναι γνωστό ως

εννοιολογική μεταφορά (conceptual metaphor), η οποία υπενθυμίζουμε ότι αποτυπώνεται με μικρά κεφαλαία γράμματα (Kövecses, 2002).

Μια από τις ενστάσεις που έχουν διατυπωθεί κατά της γνωστικής προσέγγισης αφορά στη διαδικασία αναγνώρισης μιας εννοιολογικής μεταφοράς. Ο Steen (1999, 2002a, 2002b) εισηγήθηκε πέντε εξελκτικά στάδια, το πρώτο είναι η αναγνώριση της μεταφορικής εστίας, δηλ. της γλωσσικής έκφρασης που χρησιμοποιείται με μη κυριολεκτικό τρόπο. Το δεύτερο βήμα είναι η αναγνώριση της μεταφορικής ιδέας, το τρίτο, τέταρτο και πέμπτο είναι η αναγνώριση της μη κυριολεκτικής σύγκρισης, της μη κυριολεκτικής αναλογίας και της μη κυριολεκτικής συνάρτησης αντίστοιχα.

Οι Lakoff & Johnson (1980) αναγνωρίζουν τρία είδη εννοιολογικών μεταφορών, τις προσανατολιστικές (orientational metaphors), τις οντολογικές (ontological metaphors) και τις δομικές (structural metaphors). Οι προσανατολιστικές μεταφορές δομούν τις διάφορες έννοιες γραμμικά, δηλ. αφορούν στον προσανατολισμό σε ένα χώρο (π.χ. μέσα-έξω, επάνω-κάτω κ.ο.κ.). Τέτοιες μεταφορές με αντίστοιχα παραδείγματα είναι οι ακόλουθες: Ο ΣΥΝΕΙΔΗΤΟΣ ΕΙΝΑΙ ΕΠΑΝΩ (είμαι στο πόδι)-Ο ΑΣΥΝΕΙΔΗΤΟΣ ΕΙΝΑΙ ΚΑΤΩ (είναι υπό την επήρεια ναρκωτικών), Η ΕΥΤΥΧΙΑ ΕΙΝΑΙ ΕΠΑΝΩ (η διάθεσή μου ανέβηκε)-Η ΛΥΠΗ ΕΙΝΑΙ ΚΑΤΩ (η διάθεσή μου έπεσε).

Οι οντολογικές μεταφορές επιτρέπουν την προβολή των χαρακτηριστικών μιας οντότητας ή ουσίας σε μια έννοια, η οποία δεν τα διαθέτει. Π.χ. ΤΟ ΜΥΑΛΟ ΕΙΝΑΙ ΠΕΡΙΕΚΤΗΣ (άδειασε το μυαλό σου από κακές ιδέες). Οι δομικές μεταφορές δίνουν έμφαση στη δόμηση μιας δραστηριότητας ή εμπειρίας σε σχέση με ένα άλλο είδος δραστηριότητας ή εμπειρίας. Π.χ. Η ΟΡΑΣΗ ΕΙΝΑΙ ΓΝΩΣΗ (δεν βλέπω τι εννοείς).

Ένα τέταρτο είδος εννοιολογικής μεταφοράς είναι οι εικονιστικές-περιγραμματικές μεταφορές (image-schema metaphors). Αυτές οι μεταφορές διαφέρουν από τις υπόλοιπες τρεις, επειδή δεν μεταφέρουν από την περιοχή βάσης στην περιοχή στόχου εμπειρίες, αλλά εικόνες, οι οποίες και αποτελούν τη δεύτερη πηγή των μεταφορών (Βελούδης, 2005). Σύμφωνα με τον Johnson (1987: 23-24) «τα εικονιστικά περιγράμματα δεν είναι πλούσιες, συγκεκριμένες ή νοητικές δομές. Είναι δομές που οργανώνουν τις νοητικές αναπαραστάσεις [του ανθρώπου] σε ένα επίπεδο πολύ πιο γενικό και αφαιρετικό από αυτό στο οποίο [οι ομιλητές] σχηματίζουν συγκεκριμένες νοητικές εικόνες». Οι εικονιστικές-περιγραμματικές μεταφορές βασίζονται στην καθημερινή αλληλεπίδραση χρηστών της γλώσσας και περιβάλλουσας πραγματικότητας. Παραδείγματα της καθημερινής αυτής τριβής είναι

η κίνηση του ανθρώπου σε ένα χώρο ή ο χειρισμός διαφόρων αντικειμένων. Τα πιο συνήθη εικονιστικά περιγράμματα είναι τα ακόλουθα: μέσα-έξω, επάνω-κάτω κ.ο.κ. (Kövecses, 2002). Ο Βελούδης (2005: 188) συνοψίζοντας τις ιδιότητες των εικονιστικών περιγραμμάτων αναφέρει ότι «είναι «σκελετικές», αφαιρετικές, σημασιακές δομές, το-ανανεωμένο-ίζημα της καθημερινής αισθησιοκινητικής μας εμπειρίας».

Μια εννοιολογική μεταφορά αποτελείται από δύο συστατικά μέρη, την *περιοχή βάσης* (source domain), η οποία αφορά σε πιο συγκεκριμένες οντότητες, και την *περιοχή στόχου* (target domain), η οποία αναφέρεται σε πιο αφηρημένες οντότητες. Με άλλα λόγια, για να γίνει κατανοητή μια αφηρημένη έννοια, αντλείται γλωσσικό υλικό από περιοχές που διαθέτουν συγκεκριμένο αντικείμενο αναφοράς και με τις οποίες ο άνθρωπος είναι πιο εξοικειωμένος. Για παράδειγμα, στην εννοιολογική μεταφορά Ο ΧΡΟΝΟΣ ΕΙΝΑΙ ΧΡΗΜΑ η αφηρημένη έννοια του χρόνου καθίσταται κατανοητή, δηλ. ο άνθρωπος είναι σε θέση να μιλήσει για αυτή χρησιμοποιώντας στοιχεία από την περιοχή της οικονομίας (Kövecses, 2002).

Μια περιοχή βάσης μπορεί να συνδυαστεί με πολλές περιοχές στόχου και το αντίστροφο. Στην πρώτη περίπτωση αναφερόμαστε στο *πεδίο* της περιοχής βάσης (scope of source), ενώ στη δεύτερη στο *εύρος* της περιοχής στόχου (range of the target). Έτσι, η περιοχή βάσης ΦΩΤΙΑ/ΘΕΡΜΟΤΗΤΑ χρησιμοποιείται για να καταστεί εφικτή η κατανόηση και η εξωτερίκευση σκέψεων για έννοιες, όπως η αγάπη, ο θυμός, η ζωή κ.ο.κ. Από το άλλο μέρος, η έννοια της ΑΓΑΠΗΣ ως περιοχή στόχου διαθέτει μεγάλο αριθμό συμβατών και αποδεκτών περιοχών βάσης, όπως το ΤΑΞΙΔΙ, το ΠΑΙΧΝΙΔΙ, ο ΠΟΛΕΜΟΣ κ.ο.κ. Η κάθε περιοχή βάσης ανάλογα με τις ιδιότητες που διαθέτει επιβάλλει στην περιοχή στόχου μια ορισμένη *εστιακή σημασία* (meaning focus), δηλ. η τελευταία αποκτά συγκεκριμένο προσανατολισμό και προοπτική. Για παράδειγμα, η χρήση της *φωτιάς* ως περιοχής βάσης πραγματοποιείται για να δοθεί έμφαση στην ένταση μιας κατάστασης (=έννοιας) (Kövecses, 2003, 2006).

Η σύζευξη μιας περιοχής βάσης και στόχου δεν είναι τυχαία και αυθαίρετη, αλλά είναι εφικτή επί τη βάσει τριών παραγόντων, της σωματικότητας (embodiment), της ομοιότητας και των νευρωνικών συνδέσεων. Η σωματικότητα αναφέρεται στο ρόλο που διαδραματίζει το ανθρώπινο σώμα στη διαμόρφωση και τη λειτουργία της νόησης (Gibbs, 2006a). Οι Lakoff & Johnson (1999) αναφέρουν ότι υφίστανται τρία επίπεδα σωματικότητας, η νευρωνική σωματικότητα, το φαινομενολογικό επίπεδο και το γνωστικό ασυνείδητο. Η νευρωνική σωματικότητα αφορά στη λειτουργία των γνωστικών διεργασιών σε νευρωνικό επίπεδο. Το φαινομενολογικό επίπεδο είναι

προσβάσιμο στη συνείδηση και συνιστά ό,τι βιώνει ο άνθρωπος στην καθημερινή πρακτική. Το γνωστικό ασυνείδητο περιλαμβάνει όλες εκείνες τις γνωστικές λειτουργίες που δομούν και καθιστούν δυνατή τη συνειδητή βίωση των ποικίλων εμπειριών. Τα τρία αυτά επίπεδα είναι αλληλοεξαρτώμενα. Η νευρωνική, ωστόσο σωματικότητα είναι αυτή που θα καθορίσει το περιεχόμενο και τη δομή των υπόλοιπων δύο.

Ο δεύτερος παράγοντας είναι η ομοιότητα, της οποίας ο ρόλος δεν περιθωριοποιείται εντελώς. Ωστόσο, αποδίδεται μεγαλύτερη σημασία στη σωματικότητα, η οποία λειτουργεί αυτόματα και ασυνείδητα. Ο τρίτος παράγοντας σχετίζεται με τη νευρωνική θεωρία της γλώσσας (neural theory of language) στο πλαίσιο της οποίας υποστηρίζεται ότι η μεταφορά βασίζεται σε νευρωνικές συναρτήσεις ανάμεσα στις περιοχές βάσης και στόχου (βλ. 3.4.) (Kövecses, 2006).

Οι εννοιολογικές μεταφορές πραγματώνονται γλωσσικά με τις μεταφορικές γλωσσικές εκφράσεις (metaphorical linguistic expressions), οι οποίες υπενθυμίζουμε ότι καταγράφονται με πλάγιους τυπογραφικούς χαρακτήρες. Έτσι, στην ελληνική, ενδεικτικά γλωσσικά παραδείγματα της εννοιολογικής μεταφοράς Ο ΧΡΟΝΟΣ ΕΙΝΑΙ ΧΡΗΜΑ αποτελούν οι εκφράσεις *σπαταλάς τον χρόνο μου, μην ξοδέψεις πολλή ώρα σε αυτή την εργασία*. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να παρατηρήσουμε ότι χρησιμοποιείται γλωσσικό υλικό από την περιοχή της οικονομίας για να πραγματωθεί γλωσσικά η έννοια του χρόνου και όχι το αντίστροφο. Δηλαδή η κατεύθυνση της μεταφορικής έκφρασης είναι από την πιο συγκεκριμένη έννοια προς την πιο αφηρημένη. Αυτός ο προσανατολισμός της μεταφορικής περιγραφής αναφέρεται ως *αρχή της μονοκατευθυντικότητας* (principle of unidirectionality) (Kövecses, 2002).

Ανάμεσα στις περιοχές βάσης και στόχου αναπτύσσονται συστηματικές αντιστοιχήσεις, δηλ. εννοιολογικά στοιχεία της μιας περιοχής σχετίζονται με εννοιολογικά στοιχεία της άλλης περιοχής. Αυτές οι εννοιολογικές αντιστοιχήσεις ονομάζονται *συναρτήσεις* (mappings). Για παράδειγμα, στην εννοιολογική μεταφορά Ο ΕΡΩΤΑΣ ΕΙΝΑΙ ΤΑΞΙΔΙ οι εραστές αντιστοιχούν/σχετίζονται με τους ταξιδιώτες, η ερωτική σχέση με το όχημα, τα εμπόδια στη διαδρομή συναρτώνται με τις δυσκολίες σε μια σχέση κ.ο.κ. (Lakoff, 1993). Σχηματικά οι συναρτήσεις της προαναφερθείσας εννοιολογικής μεταφοράς αποτυπώνονται στον ΠΙΝΑΚΑ 6:

Πίνακας 6: *Συναρτήσεις που αναπτύσσονται στην εννοιολογική μεταφορά Ο ΕΡΩΤΑΣ ΕΙΝΑΙ ΤΑΞΙΔΙ* (Kövecses, 2002: 7)

ΒΑΣΗ: ΤΑΞΙΔΙ	⇒	ΣΤΟΧΟΣ: ΕΡΩΤΑΣ
οι ταξιδιώτες	⇒	οι εραστές
το όχημα	⇒	η ερωτική σχέση
το ταξίδι	⇒	διάφορες καταστάσεις στην ερωτική σχέση
η διανυθείσα απόσταση	⇒	η συντελεσθείσα πρόοδος
τα εμπόδια	⇒	Οι δυσκολίες μιας σχέσης
αποφάσεις για τη διαδρομή	⇒	αποφάσεις για την πορεία μιας σχέσης
ο τελικός προορισμός	⇒	ο στόχος μιας σχέσης

Οι συναρτήσεις είναι δύο ειδών, *οντολογικές* (ontological), όταν αναφέρονται σε οντότητες των περιοχών βάσης και στόχου, και *επιστημικές* (epistemic), όταν αναφέρονται στο γνωστικό περιεχόμενο των εν λόγω οντοτήτων. Οντολογικές είναι οι συναρτήσεις του Πίνακα 6. Από το άλλο μέρος, οι επιστημικές συναρτήσεις λ.χ. στην εννοιολογική μεταφορά Ο ΘΥΜΟΣ ΕΙΝΑΙ ΕΝΑ ΚΑΥΤΟ ΥΓΡΟ ΣΕ ΕΝΑΝ ΠΕΡΙΕΚΤΗ είναι οι ακόλουθες: όταν το υγρό σε έναν περιέκτη βράσει πέρα από ένα σημείο, η πίεση ανεβαίνει σε σημείο τέτοιο που θα οδηγήσει στο σπάσιμο του περιέκτη. Οι συναρτήσεις αυτές αφορούν στην περιοχή βάσης. Στην περιοχή στόχου έχουμε τις ακόλουθες συναρτήσεις: όταν ο θυμός μεγαλώσει πέρα από ένα σημείο, αυξάνεται η πίεση με αποτέλεσμα ο ομιλητής να χάσει τον έλεγχο και να εκραγεί (Cruse, 2004).

Κύριο χαρακτηριστικό των μεταφορικών συναρτήσεων είναι η μερική υφή τους, δηλ. ένας ομιλητής ανάλογα με τους επιδιωκόμενους επικοινωνιακούς στόχους θα τονίσει κάποιες πτυχές μιας μεταφορικής έκφρασης, ενώ θα αποκρύψει κάποιες άλλες. Για παράδειγμα στην εννοιολογική μεταφορά ΟΙ ΘΕΩΡΙΕΣ ΕΙΝΑΙ ΠΕΡΙΕΚΤΕΣ (τα επιχειρήματά σου έχουν ουσία) τονίζεται η πτυχή του περιεχομένου, ενώ αποκρύπτεται λ.χ. η πτυχή της κατασκευής ή της αντοχής του περιέκτη (Kövecses, 2002· Lakoff & Johnson, 1980/2003).

Από το άλλο μέρος, καθίσταται εμφανές ότι δεν μεταφέρονται όλα τα στοιχεία της περιοχής βάσης σε μια περιοχή στόχου. Έτσι, στην εννοιολογική μεταφορά ΟΙ ΘΕΩΡΙΕΣ ΕΙΝΑΙ ΚΤΗΡΙΑ (τα επιχειρήματά σου είναι αβάσιμα), μολονότι τα κτήρια διαθέτουν παράθυρα, εντούτοις μια μεταφορική γλωσσική έκφραση, όπως η ακόλουθη *το επιχειρήμά σου έχει παράθυρα* δεν είναι αποδεκτή ως γλωσσική πραγμάτωση της προαναφερθείσας μεταφοράς.

Ο Lakoff (1990) επιχειρώντας να αντιμετωπίσει αυτήν την αδυναμία πρότεινε την *υπόθεση της διατήρησης* (the invariance hypothesis) με βάση την οποία «οι



μεταφορικές συναρτήσεις διατηρούν τη γνωστική τοπολογία (δηλ. την εικονιστική-περιγραμματική δομή) της περιοχής βάσης» (ό.π. 54). Με άλλα λόγια, μια μεταφορική συνάρτηση δεν μπορεί να αντιτίθεται/να παραβιάζει τη δομή και τα χαρακτηριστικά της περιοχής στόχου (Βελούδης, 2005). Ως εκ τούτου, η υπόθεση της διατήρησης καθορίζει τι θα μεταφερθεί και τι όχι (Kövecses, 2002). Για παράδειγμα, οι εννοιολογικές μεταφορές Ο ΧΡΟΝΟΣ ΕΙΝΑΙ ΧΡΗΜΑ και Ο ΧΡΟΝΟΣ ΕΙΝΑΙ ΕΝΑ ΚΙΝΟΥΜΕΝΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ μάς επιτρέπουν να αναφερόμαστε στο χρόνο ως ένα πολύτιμο εμπόρευμα (*ο χρόνος μου είναι πολύτιμος*) ή ως ένα κινούμενο αντικείμενο (*ο χρόνος κυλάει γρήγορα*) αντίστοιχα, αλλά όχι ως μια οντότητα που μπορεί να επιστραφεί. Γι' αυτό το λόγο και η μεταφορική έκφραση *δώσε μου πίσω τα χρόνια που σου δάνεισα* δεν είναι αποδεκτή ή αντιμετωπίζεται με σκεπτικισμό από τους φυσικούς ομιλητές της ελληνικής. Ο περιορισμός αυτός ανάγεται στην εγγενή δομή της περιοχής στόχου, η οποία επιτρέπει τη διατύπωση μεταφορικών εκφράσεων στις οποίες ο χρόνος λ.χ. κινείται, αλλά δεν επιστρέφεται πίσω (Barcelona, 2003).

Ο Grady, ωστόσο και οι συνεργάτες του (1996, 1997) θεωρούν ότι η υπόθεση της διατήρησης είναι μερικώς λειτουργική και επομένως δεν επιλύει όλα τα προβλήματα που ανακύπτουν. Η ανεπάρκεια της υπόθεσης της διατήρησης συνίσταται στο ότι δεν ερμηνεύει με επαρκή τρόπο το μερικό χαρακτήρα των συναρτήσεων, δεν έχει εφαρμογή σε εννοιολογικές μεταφορές, οι οποίες δεν ανάγονται στη σωματοποιημένη εμπειρία και τέλος δεν αποκαλύπτει τις σχέσεις που λανθάνουν με άλλες εννοιολογικές μεταφορές.

Από αυτά τα τρία σημεία της κριτικής του Grady (ό.π.) ιδιαίτερα σημαντικό είναι το δεύτερο για την έλλειψη εφαρμογής σε μεταφορές που δεν σχετίζονται με την αλληλεπίδραση σώματος και νόησης. Έτσι, αν και η υπόθεση της διατήρησης λειτουργεί για μεταφορές, όπως Ο ΘΥΜΟΣ ΕΙΝΑΙ ΕΝΑ ΚΑΥΤΟ ΥΓΡΟ ΣΕ ΕΝΑΝ ΠΕΡΙΕΚΤΗ (*εξερράγη μόλις έμαθε ότι κόπηκε ξανά στο μάθημα*), εντούτοις δεν ερμηνεύει γιατί στη μεταφορά ΟΙ ΘΕΩΡΙΕΣ ΕΙΝΑΙ ΚΤΗΡΙΑ τα κτήρια μπορούν να συσχετιστούν με τις θεωρίες (*το επιχείρημά σου θα καταρρεύσει αν δεν το δομήσεις καλά*) ή γιατί οι θεωρίες δεν έχουν λ.χ. πόρτες ή παράθυρα (*\*η θεωρία σου δεν έχει πόρτες*).

Ως λύση σε αυτή την αδυναμία της κλασικής γνωστικής θεώρησης, ο Grady και οι συνεργάτες του (1996, 1997) προέκριναν τις έννοιες αφενός των *αρχετυπικών μεταφορών* (primitive metaphors) και αφετέρου των *σύνθετων μεταφορών* (compound metaphors). Οι αρχετυπικές μεταφορές ανάγονται σε πιο αφηρημένο επίπεδο από αυτό των εννοιολογικών μεταφορών, διαθέτουν αυτόνομη και άμεση εμπειρική βάση

και ανεξάρτητες γλωσσικές ενδείξεις της παρουσίας τους στο ανθρώπινο αντιληπτικό σύστημα, ενώ οι σύνθετες μεταφορές βασίζονται στο συνδυασμό πολλών αρχετυπικών μεταφορών.

Αντιπροσωπευτικά παραδείγματα αρχετυπικών μεταφορών είναι τα ακόλουθα: Η ΟΙΚΕΙΟΤΗΤΑ ΕΙΝΑΙ ΕΓΓΥΤΗΤΑ (έχουμε μια πολύ στενή σχέση), Ο ΧΡΟΝΟΣ ΕΙΝΑΙ ΚΙΝΗΣΗ (ο χρόνος φεύγει γρήγορα), ΤΟ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟ ΕΙΝΑΙ ΕΠΑΝΩ (οι τιμές σκαρφάλωσαν πάλι λόγω του πληθωρισμού), ΤΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ ΕΙΝΑΙ ΜΕΓΑΛΟ (αύριο είναι η μεγάλη μέρα) κ.ο.κ. (Gibbs, 2006a).

Οι Lakoff & Johnson (1999) θεωρούν ότι αυτού του είδους οι αρχετυπικές μεταφορές (και όχι μόνο) ερμηνεύονται επί τη βάση των νευρωνικών δικτύων που αναπτύσσονται στον εγκέφαλο ανάμεσα στις περιοχές στόχου και βάσης. Ως εκ τούτου, μια αρχετυπική μεταφορά είναι σωματοποιημένη, επειδή η συσχέτιση των δύο περιοχών πηγάζει από τη σωματοποιημένη λειτουργία του ανθρώπου στο φυσικό του περιβάλλον, δηλ. από τον τρόπο που το σώμα του επηρεάζει την καθημερινή του αλληλεπίδραση με άλλους ομιλητές, από το γεγονός ότι η περιοχή βάσης βασίζεται στους αισθητηριοκινητικούς μηχανισμούς του σώματος και από το γεγονός ότι η συσχέτιση των δύο περιοχών είναι εφικτή μέσω των νευρωνικών συνδέσεων.

Από το άλλο μέρος, οι αρχετυπικές μεταφορές είναι αναπόφευκτες στην εμφάνισή τους υπό την έννοια ο άνθρωπος δεν μπορεί να αποφύγει τη χρήση τους, εφόσον προκύπτουν αυθόρμητα, αβίαστα, άμεσα και ασυναίσθητα. Όσο πιο πολύ χρησιμοποιούνται τόσο πιο πολύ εγκαθιδρύονται, εμπεδώνονται και η συναπτική τους ισχύς αυξάνεται στα νευρωνικά δίκτυα του ανθρώπινου εγκεφάλου.

Παράλληλα, υποστηρίζεται ότι ένα μεγάλο τμήμα των αρχετυπικών μεταφορών εμφανίζει καθολικά χαρακτηριστικά. Η θέση αυτή εδράζεται στο γεγονός ότι οι άνθρωποι διαθέτουν το ίδιο είδος σώματος και μυαλού. Άρα, αν οι σωματοποιημένες εμπειρίες είναι καθολικές, τότε και οι αρχετυπικές μεταφορές θα αντανακλούν καθολικά στοιχεία των κοινών ανθρώπινων εμπειριών. Έτσι, οι αρχετυπικές μεταφορές αντιμετωπίζονται και εκλαμβάνονται ως η φυσική συνέπεια της δομής του ανθρώπινου εγκεφάλου, της λειτουργίας του ανθρώπινου σώματος και του περιβάλλοντος στο οποίο δραστηριοποιείται ο άνθρωπος ως έλλογο ον.

Έως τώρα έχει αναφερθεί πολλές φορές ότι οι μεταφορές προκύπτουν αβίαστα και αυτόματα και ότι ο άνθρωπος στην ουσία δεν μπορεί να αποφύγει τη χρήση τους. Ο αναπόφευκτος χαρακτήρας της μεταφοράς επιβεβαιώνεται και από πειραματικά δεδομένα. Από τις πρώτες έρευνες που επιβεβαίωσαν την παραδοχή αυτή είναι η μελέτη των Glucksberg Gildea & Bookin (1982), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι οι

ομιλητές δεν μπορούν να αγνοήσουν τις μεταφορικές σημασίες των λέξεων ή των εκφράσεων και ότι τόσο το κυριολεκτικό όσο και το μεταφορικό νόημα είναι άμεσα και αυτόματα διαθέσιμο στους χρήστες της γλώσσας την ίδια χρονική στιγμή.

Οι αρχικές αυτές αποδείξεις ενισχύονται και από πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα (π.χ. Gentner, Imai & Boroditsky, 2002· Gibbs, 1992· Gibbs & O' Brien, 1990· Gibbs, Lima & Francozo, 2004· Nayak & Gibbs, 1990). Ενδεικτικά, οι Meier, Robinson, & Clore (2004) και οι Meier & Robinson (2004) διαπίστωσαν την αυθόρμητη τάση των συμμετεχόντων στις έρευνές τους να σκεφτούν και να αντιδράσουν με τρόπο ο οποίος αντανακλά τον ασυνείδητο χαρακτήρα της μεταφοράς.

Ειδικότερα, στην πρώτη έρευνα (Meier, Robinson & Clore, 2004) παρουσιάστηκαν στους συμμετέχοντες πενήντα (50) λέξεις με θετική σημασία και πενήντα (50) με αρνητική σημασία γραμμένες είτε με μαύρους είτε με λευκούς γραφικούς χαρακτήρες. Οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν τις λέξεις με θετική σημασία με μεγάλη ακρίβεια και σε σύντομο χρονικό διάστημα όταν τους παρουσιάστηκαν με λευκά γράμματα, ενώ το ίδιο ίσχυσε και για τις λέξεις με αρνητική σημασία όταν τους παρουσιάστηκαν με μαύρα γράμματα. Το αποτέλεσμα αυτό βασίζεται στην ύπαρξη της εννοιολογικής μεταφοράς ΤΟ ΦΩΤΕΙΝΟ ΕΙΝΑΙ ΚΑΛΟ. Στη δεύτερη μελέτη (Meier & Robinson, 2004) χρησιμοποιήθηκαν οι ίδιες λέξεις με τη διαφορά ότι κάποιες από αυτές παρουσιάστηκαν στους συμμετέχοντες στο επάνω μέρος της οθόνης του υπολογιστή, ενώ κάποιες άλλες στο κάτω μέρος. Οι συμμετέχοντες απάντησαν πιο γρήγορα όταν οι λέξεις στο επάνω μέρος της οθόνης είχαν θετική σημασία και όταν στο κάτω μέρος είχαν αρνητική σημασία. Η λανθάνουσα εννοιολογική μεταφορά με βάση την οποία ερμηνεύτηκαν αυτά τα αποτελέσματα ήταν ΤΟ ΕΠΑΝΩ ΕΙΝΑΙ ΚΑΛΟ.

Τα αποτελέσματα των μελετών που προαναφέρθηκαν απαντούν με πειστικό τρόπο σε μια αδυναμία που είχε επισημανθεί στη γνωστική θεώρηση. Πιο συγκεκριμένα, διάφοροι μελετητές είχαν διατυπώσει τον προβληματισμό τους για το γεγονός ότι μολονότι η μεταφορά είναι κυρίως εννοιολογική και δευτερευόντως γλωσσική, εντούτοις τα παραδείγματα ύπαρξής της στη σκέψη αντλούνται από τη γλώσσα (Σγουρούδη, 2003).

Σε συμφωνία με τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών, ο Kövecses (2006) υποστηρίζει ότι η μεταφορά υφίσταται στη γλώσσα, επειδή υπάρχει στο ανθρώπινο σώμα και μυαλό. Οι μεταφορικές εκφράσεις αποτελούν γλωσσικές πραγματώσεις των αφηρημένων εννοιολογικών μεταφορών, δηλ. παρέχουν τη δυνατότητα πρόσβασης

στο επίπεδο της νόησης με τη μεσολάβηση υποθετικών δεσμών ανάμεσα σε δύο περιοχές. Επομένως, η μεταφορά είναι γλωσσική μονάχα παραγωγικά (derivatively). Έτσι, αυτή η κυκλική πορεία γλώσσα-σκέψη-γλώσσα, η οποία αποτέλεσε την αφορμή για τη διατύπωση επιφυλάξεων δεν υφίσταται, εφόσον οι άνθρωποι, όταν καλούνται να ερμηνεύσουν μεταφορικές εκφράσεις και ιδιωτισμούς, έχουν πρόσβαση και μάλιστα αυτόματη και ασυνείδητη σε εννοιολογικές μεταφορές με σωματοποιημένη εμπειρική βάση.

Η θέση της γνωστικής γλωσσολογίας, ωστόσο για τον αναπόφευκτο χαρακτήρα της χρήσης μεταφορών δεν θα πρέπει να εκληφθεί ως μια δογματική και ανελαστική άποψη, εφόσον την ίδια στιγμή αναγνωρίζεται ότι ένα τμήμα των μεταφορικών εκφράσεων δεν βασίζεται στην αλληλεπίδραση γλώσσας και εγκεφάλου/ανθρώπινου σώματος, δηλ. δεν είναι σωματοποιημένο (Gibbs, 1998· Gibbs & Wilson, 2002).

Μια πρόσθετη βασική ιδέα της γνωστικής γλωσσολογίας είναι ότι οι εννοιολογικές μεταφορές παράγουν πολιτισμικά μοντέλα (cultural models), τα οποία λειτουργούν στο επίπεδο της σκέψης. Τα μοντέλα αυτά αποκτώνται μέσω της συσσωρευθείσας εμπειρίας και του πολιτισμικού υποβάθρου μιας γλωσσικής κοινότητας. Έτσι, η αξιοποίηση της μεταφοράς για τη γλωσσική πραγμάτωση συγκεκριμένων αφηρημένων εννοιών, όπως ο χρόνος ή τα συναισθήματα, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την πολιτισμική πρόσληψη αυτών των εννοιών και από την αλληλεπίδραση του ανθρώπου με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Για παράδειγμα, η πρόσληψη του χρόνου ως μια οντότητα που κινείται στηρίζεται στο πολιτισμικό μοντέλο που είναι κυρίαρχο σε πολλές δυτικές κοινωνίες και αντανακλά την εννοιολογική μεταφορά Ο ΧΡΟΝΟΣ ΕΙΝΑΙ ΕΝΑ ΚΙΝΟΥΜΕΝΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ (Gibbs, 1999· Kövecses, 2002· Lakoff & Turner, 1989).

Ο Kövecses (2005) υποστηρίζει ότι κάποιες εννοιολογικές μεταφορές εμφανίζουν δυνητική καθολικότητα. Η άποψη αυτή βασίζεται στην υπόθεση της όμοιας λειτουργίας του ανθρώπινου σώματος και εγκεφάλου. Με άλλα λόγια, η καθολικότητα των εμπειριών στην οποία εδράζονται ορισμένες μεταφορές (π.χ. οι άνθρωποι ανά τον κόσμο όταν θυμώνουν κοκκινίζουν στο πρόσωπο, ενώ όταν είναι ευτυχισμένοι ή χαρούμενοι νιώθουν ότι ίπτανται) παρέχει τα εχέγγυα για πιθανή εμφάνισή τους σε μεγάλο αριθμό γλωσσών. Τέτοιες μεταφορές είναι όσες αφορούν στα συναισθήματα (emotions), στο χρόνο (time), στη μεταφορά δομής γεγονότων (event structure metaphor) και στον εσωτερικό κόσμο ενός ανθρώπου, δηλ. στον εαυτό του (self). Ο Kövecses (ό.π.) κατέληξε σε αυτές τις μεταφορές ύστερα από τη

μελέτη διαφορετικών και ανεξάρτητων τυπολογικά γλωσσών, όπως η ουγγρική, η αγγλική, η κινεζική και κάποιες αφρικάνικες γλώσσες (π.χ. γλώσσα zulu).

Από το άλλο μέρος, η πολιτισμική εξειδίκευση των μεταφορικών εκφράσεων αντανακλάται είτε με διαφορές στο πλαίσιο μιας γλωσσικής κοινότητας είτε μεταξύ διαφορετικών γλωσσικών συστημάτων και είναι εμφανής σε όλα τα συστατικά στοιχεία μιας μεταφοράς, όπως οι περιοχές βάσης και στόχου, αλλά και οι συναρτήσεις. Ο Kövecses (2006) αναφέρει ως αιτίες της ποικιλίας τη διαφορετικότητα όσον αφορά στις πολιτισμικές εμπειρίες (π.χ. ιστορικό υπόβαθρο, προσωπικά βιώματα) και στο γνωστικό ύφος (π.χ. έμφαση σε διαφορετικές πτυχές της σωματοποιημένης εμπειρίας).

Μια ενδιαφέρουσα πτυχή της γνωστικής προσέγγισης είναι η αντιμετώπιση των καινούργιων μεταφορών (novel metaphors). Οι Lakoff & Turner (1989) πιστεύουν ότι οι νέες μεταφορικές εκφράσεις παράγονται και ερμηνεύονται επί τη βάσει των συμβατικών μεταφορών (conventional metaphors), δηλ. η δημιουργία τους στηρίζεται σε παρόμοιους γνωστικούς μηχανισμούς. Ότι διαφοροποιεί, ωστόσο, τις καινούργιες μεταφορές από τις αντίστοιχες συμβατικές είναι η επέκταση των συναρτήσεων, η εκ νέου επεξεργασία τους ώστε να προκύψουν ασυνήθεις συνεπαγωγές, η αμφισβήτησή τους και τέλος η δημιουργική σύνθεση εννοιολογικών μεταφορών, η οποία ξεπερνά τα συμβατικά όρια. Η άποψη των Lakoff & Turner (ό.π.) για το ρόλο των συμβατικών μεταφορών στην παραγωγή νέων μεταφορών τεκμηριώνεται και ερευνητικά. Οι Thibodeau & Durgin (2008) διαπίστωσαν ότι οι συμβατικές μεταφορές διευκολύνουν την κατανόηση των καινούργιων μεταφορών με την προϋπόθεση ότι τόσο οι συμβατικές μεταφορές όσο και οι αντίστοιχες καινούργιες αναφέρονται στην ίδια περιοχή βάσης.

Ο Lakoff (1993) αναφέρει ότι η παραγωγή νέων μεταφορών είναι δυνατή μέσω τριών μηχανισμών, της επέκτασης των συναρτήσεων των συμβατικών μεταφορών, των μεταφορών γενικευτικού επιπέδου (generic-level metaphors) και των εικονιστικών μεταφορών (image metaphors). Η επέκταση των συναρτήσεων αποτελεί το συνήθη μηχανισμό δημιουργίας καινούργιων μεταφορών.

Οι μεταφορές γενικευτικού επιπέδου εμφανίζουν υψηλό επίπεδο γενίκευσης σε σύγκριση με τις απλές μεταφορές, οι οποίες χαρακτηρίζονται ως μεταφορές εξειδικευμένου επιπέδου (specific-level metaphors). Για παράδειγμα η εννοιολογική μεταφορά ΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΕΙΝΑΙ ΔΥΝΑΜΕΙΣ καθίσταται «ορατή» εξαιτίας της ύπαρξης της μεταφοράς εξειδικευμένου επιπέδου Ο ΘΥΜΟΣ ΕΙΝΑΙ ΕΝΑ ΚΑΥΤΟ ΥΓΡΟ ΣΕ ΕΝΑΝ ΠΕΡΙΕΚΤΗ (Kövecses, 2002). Τα δύο βασικά χαρακτηριστικά των

μεταφορών γενικευτικού επιπέδου είναι η έλλειψη καθορισμένων περιοχών βάσης και στόχου και η απουσία καθορισμένων οντοτήτων που να χρησιμεύουν/να αξιοποιούνται στις συναρτήσεις (Lakoff & Turner, 1989).

Οι εικονιστικές μεταφορές αφορούν στη συνάρτηση όχι εννοιών, αλλά νοητικών εικόνων. Οι μεταφορικές εικονιστικές συναρτήσεις λειτουργούν με τον ίδιο τρόπο όπως και οι συμβατικές μεταφορικές συναρτήσεις. Παράλληλα, οι εικονιστικές μεταφορές δεν σχετίζονται με την ενασχόληση του ανθρώπου με πρόσωπα και πράγματα και ως εκ τούτου διαφέρουν αισθητά από τις εννοιολογικές μεταφορές, οι οποίες δομούν το ανθρώπινο αντιληπτικό σύστημα επί τη βάσει εννοιολογικών συναρτήσεων (Gibbs, 1994). Οι Lakoff & Turner (1989) παρατηρούν ότι οι εικονιστικές μεταφορές δεν θα πρέπει να συγχέονται με τις εικονιστικές περιγραμματικές μεταφορές, οι οποίες συνιστούν αφαιρετικές/υπεργενικευτικές σημασιακές δομές. Η αποδεκτότητα και η επιτυχία μιας νέας μεταφοράς έγκειται στο κατά πόσο είναι συμβατή με τις προσωπικές πεποιθήσεις, τα προσωπικά βιώματα και το πολιτισμικό υπόβαθρο ενός ομιλητή και στο κατά πόσο η περιθωριοποίηση των όσων αποκρύπτει είναι δικαιολογημένη και επιθυμητή (Lakoff & Johnson, 1980).

Από την έως τώρα ανάλυση καθίσταται εμφανές ότι δεν υφίστανται σαφή και αυστηρά οριοθετημένα κριτήρια βάσει των οποίων μια μεταφορά μπορεί να χαρακτηριστεί ως νέα ή συμβατική. Την παραδοχή αυτή περιλαμβάνει και ο Gibbs (2006b) σε μια σύνοψη της κριτικής που έχει ασκηθεί από διάφορους ερευνητές προς τη γνωστική γλωσσολογία, αποδεχόμενος ότι, παρά τα βήματα που έχουν πραγματοποιηθεί για την επίλυση των αδυναμιών της γνωστικής προσέγγισης, εντούτοις δεν έχει καταστεί εφικτό να δοθούν πειστικές απαντήσεις σε όλα τα ασαφή σημεία.

Το σύνολο της γνωστικής θεώρησης της μεταφοράς εντάσσεται στο φιλοσοφικό ρεύμα του *ρεαλισμού της εμπειρίας* (experiential realism), το οποίο φέρνει στο προσκήνιο τρεις βασικές ιδέες. Πρώτον, η νόηση είναι σωματοποιημένη, (δεύτερον) ασυνείδητη (=αυτόματη) και τρίτον οι αφηρημένες έννοιες είναι στο μεγαλύτερο ποσοστό τους μεταφορικές (Lakoff & Johnson, 1999).

Είναι σαφές ότι η μεταφορά αναβαθμίζεται ριζικά υπό το πρίσμα της γνωστικής γλωσσολογίας. Ο Gibbs (1994) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι ο σχηματικός λόγος (figuration) δεν αποτελεί απόδραση από την πραγματικότητα, αλλά συνιστά τον οικείο και καθιερωμένο τρόπο πρόσληψης και κατανόησης του περιβάλλοντος κόσμου. Η απήχηση των απόψεων της γνωστικής προσέγγισης είναι εμφανής και στα γραπτά ερευνητών που δεν εντάσσονται στο στενό κύκλο των

γνωστικών μελετητών. Για παράδειγμα, ο Pinker (2007) θεωρεί πως η διατύπωση νέων ιδεών και η καθημερινή ενασχόληση με πρόσωπα και πράγματα βασίζονται σε δύο καθοριστικούς μηχανισμούς, την εννοιολογική μεταφορά και τη συνδυαστική ικανότητα που παρέχει η γλώσσα στους ομιλητές της.

Συμπερασματικά, η γνωστική θεώρηση εστιάζει σε τρεις βασικές πτυχές του μεταφορικού τρόπου έκφρασης, τη φύση, τη δομή και τις ιδιότητές του. Όσον αφορά στη φύση της, η μεταφορά είναι εννοιολογική και δευτερευόντως γλωσσική. Το ανθρώπινο αντιληπτικό σύστημα είναι σε μεγάλο ποσοστό μεταφορικό, ενώ αναγνωρίζεται και η ύπαρξη μη μεταφορικών δομών. Οι μεταφορικές γλωσσικές εκφράσεις αποτελούν την πραγμάτωση των αφηρημένων εννοιολογικών μεταφορών. Δομικά οι μεταφορές συνιστούν τη συνάρτηση δύο περιοχών, δηλ. παρατηρείται μεταφορά ιδιοτήτων από την περιοχή βάσης προς την περιοχή στόχου. Οι συναρτήσεις είναι μονοκατευθυντικές, μερικής υφής καθολικές ή πολιτισμικά εξειδικευμένες και σε καμία περίπτωση αυθαίρετες, εφόσον εδράζονται στη σωματικότητα και την καθημερινή τριβή των ανθρώπων με πρόσωπα και γεγονότα. Αναφορικά με τις ιδιότητες της μεταφοράς, η αναγωγή της σε αντανάκλαση της σκέψης συνεπάγεται τον αυτόματο, συνεχή και υποσυνείδητο χαρακτήρα της εμφάνισης και της χρήσης της. Επιπλέον, οι καινούργιες μεταφορές αποτελούν επέκταση ή περαιτέρω επεξεργασία των συμβατικών μεταφορών (Yu, 1998). Συνοπτικά, η μεταφορά είναι γλωσσική, εννοιολογική, κοινωνική/πολιτισμική, νευρωνική και σωματοποιημένη (Kövecses, 2005).

### 3.2. Η διάκριση μεταφοράς-κυριολεξίας

Παραδοσιακά η κυριολεξία θεωρείτο η βασική/η πρωταρχική σημασία μιας λέξης ή φράσης, η ακριβής χρήση της οποίας στόχευε στην αποφυγή της ασάφειας στον προφορικό ή το γραπτό λόγο. Από το άλλο μέρος, η μεταφορά εκλαμβάνονταν ως ανακριβής και μέσο έκφρασης κυρίως των ποιητών των λογοτεχνών (Evans & Green, 2006· Μπαμπινιώτης, 2002). Ο πρωτεύων χαρακτήρας του κυριολεκτικού τρόπου έκφρασης έναντι της μεταφοράς αποτυπώνεται και στη βασική ιδέα της αντικειμενικής θεώρησης (objectivist view) αναφορικά με τη σχέση νόησης και πραγματικότητας. Σύμφωνα με αυτή τη θέση, η νόηση συνιστά μια αντανάκλαση της εξωτερικής πραγματικότητας και σε μεγάλο βαθμό είναι κυριολεκτική, δηλ. στερείται των μηχανισμών φαντασίας, όπως είναι η μεταφορά και η μετωνυμία (Kövecses, 2006· Lakoff, 1987).

Η προτεραιότητα της κυριολεξίας σε σχέση με τη μεταφορά ανάγεται στην αρχή της συνθετικότητας (principle of compositionality) του αναλυτικού φιλοσόφου G. Frege (1848-1925). Η κεντρική ιδέα των απόψεων του Frege είναι ότι η ερμηνεία πολλών προτάσεων είναι ανεξάρτητη από το περιβάλλον στο οποίο διατυπώνονται, δηλ. δεν απαιτείται η γνώση εξωγλωσσικών πληροφοριών για να καταστεί εφικτή η αποκωδικοποίησή τους. Η θέση αυτή εξειδικεύεται στα ακόλουθα πέντε σημεία. Πρώτον, όλες οι προτάσεις έχουν κυριολεκτικές σημασίες, οι οποίες βασίζονται αφενός στο νόημα των συστατικών στοιχείων τους και αφετέρου στη συμφωνία τους με τους αποδεκτούς κανόνες συνδυασμού μιας γλώσσας. Ορισμένες προτάσεις, όπως οι αμφίσημες, ίσως διαθέτουν περισσότερες της μιας κυριολεκτικές σημασίες. Δεύτερον, η κυριολεκτική σημασία μιας πρότασης δύναται να μην είναι αυστηρά καθορισμένη. Τρίτον, η κυριολεκτική σημασία μιας πρότασης θα πρέπει να διακριθεί απ' ό,τι ο ομιλητής υπονοεί όταν χρησιμοποιεί την εν λόγω πρόταση. Τέταρτον, η κυριολεκτική σημασία δεν σχετίζεται με κανένα τρόπο με το γλωσσικό περιεχόμενο και τέλος, το κυριολεκτικό νόημα εξομοιώνεται με τις τιμές αλήθειας μιας πρότασης (Gibbs, 1994).

Μολονότι στο πλαίσιο της παραδοσιακής πρόσληψης της κυριολεξίας πιστεύεται ότι είναι εύκολο να δοθεί ένας ενιαίος ορισμός χωρίς ερμηνευτικές ανεπάρκειες, εντούτοις ο Lakoff (1986) απέδειξε ότι η συγκεκριμένη έννοια μπορεί να προσλάβει τέσσερις διαφορετικές εκδοχές:

- συμβατική κυριολεξία (conventional literality): αυτό το είδος κυριολεξίας αντιτίθεται προς την ποιητική χρήση της γλώσσας
- κυριολεξία η οποία βασίζεται στο θέμα (subject matter literality), δηλ. γλωσσικές εκφράσεις που χρησιμοποιούνται για την πραγμάτευση ενός ορισμένου θέματος
- μη μεταφορική κυριολεξία (nonmetaphorical literality): σε αυτό το είδος κυριολεξίας οι λέξεις ή οι εκφράσεις καθίστανται κατανοητές με την αρωγή διαφορετικού γλωσσικού υλικού
- κυριολεξία υποκειμένη στην αλήθεια (truth-conditional literality): η κυριολεκτική χρήση της γλώσσας, η οποία αναφέρεται σε αντικειμενικά υπαρκτά αντικείμενα ή καταστάσεις, τα οποία μπορούν να αξιολογηθούν αντικειμενικά ως αληθή ή ψευδή.

Ο Gibbs (1994) προσέθεσε και ένα πέμπτο είδος, την κυριολεξία χωρίς τις δεσμεύσεις του περιεχόμενου (context-free literality) στην οποία το κυριολεκτικό νόημα μιας έκφρασης είναι ανεξάρτητο από οποιαδήποτε επικοινωνιακή περίσταση.

Με βάση τους προαναφερθέντες ορισμούς και λαμβάνοντας υπόψη την παραδοσιακή διάκριση μεταφοράς-κυριολεξίας, το είδος της κυριολεξίας που



αντιτίθεται προς το μεταφορικό τρόπο έκφρασης είναι η μη μεταφορική κυριολεξία. Έτσι, στο πλαίσιο της γνωστικής γλωσσολογίας μια έννοια είναι κυριολεκτική όταν η κατανόησή της δεν στηρίζεται στη μεσολάβηση άλλων εννοιών, αλλά είναι εφικτή απευθείας. Από το άλλο μέρος, μια έννοια είναι μεταφορική όταν η σήμανσή της πραγματοποιείται με την αρωγή διαφορετικών εννοιολογικών περιοχών (Lakoff, 1986, 1993· Lakoff & Turner, 1989). Για παράδειγμα, το ρ. *βράζω* στο εκφώνημα *το φαγητό βράζει* γίνεται άμεσα κατανοητό χωρίς την άντληση γλωσσικού υλικού από άλλη γλωσσική περιοχή. Όταν όμως το ίδιο ρήμα χρησιμοποιηθεί στο εκφώνημα *έβραζε μέσα του όταν απορρίφθηκε η αίτησή του* τότε γίνεται αντιληπτό ότι για την περιγραφή του συγκεκριμένου είδους θυμού χρησιμοποιείται γλωσσικό υλικό από την περιοχή της μαγειρικής. Στην πρώτη περίπτωση αναφερόμαστε σε μια κυριολεκτική χρήση του ρ. *βράζω*, ενώ στη δεύτερη σε μια μεταφορική. Σε αυτό το πλαίσιο ίσως θα ήταν δόκιμο αντί της καθιερωμένης διάκρισης σε μεταφορά-κυριολεξία να εισαχθεί η διάκριση μεταφορική-μη μεταφορική χρήση μιας λέξης ή έκφρασης, προκειμένου να αποφευχθούν οι όποιες ασάφειες και παρερμηνείες.

Στο σημείο αυτό είναι εμφανής και η ανεπάρκεια της θεωρίας της υποκατάστασης (βλ. 3.1.4.). Το ρ. *βράζω* θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι διαθέτει ως κυριολεκτικό ισοδύναμο την περίφραση *θυμώνω πολύ/υπερβολικά*. Η αντικατάσταση του ρ. *βράζω* με το *θυμώνω πολύ/υπερβολικά* ίσως να επιβαλλόταν για λόγους ευπρέπειας ή λαμβάνοντας υπόψη τις συμβάσεις του εκάστοτε κειμενικού είδους. Λίγοι, ωστόσο φυσικοί ομιλητές της ελληνικής θα συμφωνούσαν ότι αυτή η υποκατάσταση είναι κατάλληλη/αποδεκτή, ότι δηλ. αποδίδει το ίδιο είδος θυμού με αυτό που εκφράζεται μέσω του ρ. *βράζω*. Αυτή η διαπίστωση είναι που δίνει μεγαλύτερη εγκυρότητα και βάση στην κεντρική ιδέα της γνωστικής γλωσσολογίας, ότι η μεταφορά δεν αποτελεί έναν εναλλακτικό τρόπο γλωσσικής σήμανσης, αλλά προκύπτει αυτόματα και ασυνείδητα, επειδή η νόηση εδράζεται και σε αυτή.

Η διαφορετικότητα μεταφοράς και κυριολεξίας και ο κεντρικός ρόλος της πρώτης είναι εμφανής και στους επικοινωνιακούς στόχους που επιδιώκονται μέσω του μεταφορικού τρόπου έκφρασης. Ο Ortony (1975) παρατηρεί πως ένας ομιλητής θα χρησιμοποιήσει τη μεταφορά για να εξωτερικεύσει με μεστό τρόπο και χωρίς πρόσθετες πληροφορίες τις ενδόμυχες σκέψεις του (the compactness thesis), για να μεταφέρει ιδέες και απόψεις που είναι αδύνατο να λεχθούν με την κυριολεκτική γλώσσα (the inexpressibility thesis) και για να εκφράσει με πιο ζωντανό, πιο παραστατικό τρόπο τις εμπειρίες του (the vividness thesis). Παρόμοια, οι Roberts & Kreuz (1994) σημειώνουν ότι μέσω της μεταφοράς ένας χρήστης της γλώσσας

εμφανίζεται να διαθέτει μεγαλύτερη ευφράδεια. Παράλληλα, μιλώντας μεταφορικά συγκρίνει ομοιότητες, δίνει έμφαση σε ό,τι του προκαλεί την προσοχή ή θεωρεί σημαντικό, προσθέτει ενδιαφέρον στα λεγόμενά του και αποσαφηνίζει ασαφή σημεία του λόγου του.

Αναφορικά με την κατανόηση των μεταφορικών και των κυριολεκτικών εκφράσεων, στη βιβλιογραφία έχουν προταθεί τρία βασικά μοντέλα, η κλασική πραγματολογική θεώρηση (the standard pragmatic view), η θεώρηση της άμεσης πρόσβασης (the direct access view) και η υπόθεση της διαβαθμισμένης διαθεσιμότητας (graded salience hypothesis).

Η κλασική πραγματολογική θεώρηση ανάγεται αφενός στον Grice και στη θεωρία των συνομιλιακών υπονοημάτων και αφετέρου τον Searle και τη θεωρία των λεκτικών πράξεων (βλ. 3.1.4.). Στο πλαίσιο αυτής της θεωρίας αναγνωρίζονται τρία εξελικτικά βήματα αναφορικά με την κατανόηση μιας μεταφοράς. Πρώτον, ο ομιλητής αναλύει την έκφραση κυριολεκτικά. Ακολουθεί η διαπίστωση ότι με βάση τα συμφραζόμενα η υπό εξέταση έκφραση είναι αδύνατον να ερμηνευτεί κυριολεκτικά και τρίτον, επιχειρείται η εξαγωγή συμπερασμάτων βασισμένων στο περιεχόμενο και στην κεντρική ιδέα των λεγομένων του συνομιλητή. Από το άλλο μέρος, η κατανόηση μιας κυριολεκτικής έκφρασης δεν απαιτεί από τον ομιλητή να αντιληφθεί ότι το επιδιωκόμενο μήνυμα διαφέρει από την κυριολεκτική δήλωση. Συνέπεια της πραγματολογικής προσέγγισης είναι ότι η ερμηνεία μιας μεταφορικής έκφρασης συνιστά μια χρονοβόρα και πιο απαιτητική διαδικασία σε σύγκριση με την κυριολεξία (Gibbs, 2002).

Η θέση της άμεσης πρόσβασης διατυπώθηκε από τον Gibbs (1989, 1994, 2002), ο οποίος βασισμένος σε πειραματικά δεδομένα υποστηρίζει ότι οι χρήστες της γλώσσας αφενός δεν είναι απαραίτητο να αναλύσουν τις μεταφορές πρώτα κυριολεκτικά και έπειτα να αναζητήσουν ερμηνείες ανάλογα με τα συμφραζόμενα και αφετέρου ότι ο χρόνος που απαιτείται για την κατανόηση μιας μεταφοράς είναι ίδιος και σε κάποιες περιπτώσεις πιο σύντομος απ' αυτόν που χρειάζεται για την κυριολεκτική σημασία. Επιπλέον, πιστεύεται ότι τα επιδιωκόμενα νοήματα μιας μεταφορικής έκφρασης καθίστανται άμεσα προσβάσιμα αν τοποθετηθούν σε κατάλληλα συμφραζόμενα. Ως εκ τούτου, η ερμηνεία μιας μεταφοράς δεν αποτελεί μια ιδιαίτερη γνωστική διαδικασία, εφόσον ό,τι την καθιστά διαφορετική από την κυριολεξία δεν είναι οι διαδικασίες κατανόησης αυτές καθαυτές, αλλά τα προϊόντα, αυτών των διαδικασιών κατανόησης, όπως αυτά καθορίζονται από το περιεχόμενο. Γι' αυτό το λόγο και πιστεύεται ότι παρόμοιες γνωστικές διεργασίες κατευθύνουν την

κατανόηση τόσο της μεταφοράς όσο και της κυριολεξίας. Από το άλλο μέρος, αυτή η διαπίστωση δεν έχει καθολική εφαρμογή, δηλ. δεν ισχύει πάντα, επειδή υπάρχουν περιπτώσεις όπου απαιτείται μεγαλύτερη γνωστική προσπάθεια αποκωδικοποίησης της μεταφορικής σημασίας, ιδίως στη λογοτεχνία και την ποίηση. Το σημαντικό στοιχείο, ωστόσο είναι ότι οι ομιλητές δεν εκλαμβάνουν τη μεταφορά ως αποκλίνοντα τρόπο γλωσσικής έκφρασης που παραβιάζει καθιερωμένες συμβάσεις και νόρμες. Τις απόψεις του Gibbs (ό.π.) συμμερίζονται και άλλοι ερευνητές. Ενδεικτικά, ο Keysar (1989) υποστηρίζει ότι η μεταφορά και η κυριολεξία είναι λειτουργικά ισοδύναμες γλωσσικές δομές. Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγουν και οι McElree & Nordlie (1999).

Η υπόθεση της διαβαθμισμένης διαθεσιμότητας προτάθηκε από την Giora (2002, 2003). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, κάποιες σημασίες λέξεων και εκφράσεων είναι διαθέσιμες (salient) και γι' αυτό το λόγο θα καταστούν άμεσα κατανοητές και ανεξάρτητα από την κυριολεκτική τους σημασία ή τη συμβατότητά τους με το περιεχόμενο. Η διαθεσιμότητα αυτών των σημασιών είναι κωδικοποιημένη στο νοητικό λεξικό και εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη συμβατικότητα, τη συχνότητα, την εξοικείωση ή την πρωτοτυπικότητά τους. Σημασίες που δεν είναι ενσωματωμένες στο νοητικό λεξικό είναι μη διαθέσιμες (nonsalient), ενώ κωδικοποιημένες σημασίες, οι οποίες είναι λιγότερο συχνές και ο ομιλητής δεν είναι και τόσο εξοικειωμένος με αυτές χαρακτηρίζονται ως λιγότερο διαθέσιμες (less-salient). Ως εκ τούτου, οι διαθέσιμες σημασίες θα αποτελέσουν αντικείμενο άμεσης επεξεργασίας, οι λιγότερο διαθέσιμες θα ακολουθήσουν, ενώ οι μη διαθέσιμες θα απαιτήσουν πρόσθετο πληροφοριακό υλικό αντλημένο από τα συμφραζόμενα.

Παράλληλα, με αυτά τα τρία βασικά μοντέλα, στη βιβλιογραφία (βλ. Gibbs, 2001 για σύνοψη) έχουν προταθεί και άλλα, τα οποία θέτουν ως αφετηρία της μεθοδολογίας τους τη διάκριση ανάμεσα σε συμβατικές και καινούργιες μεταφορές (Deignan, 2005).

Εν κατακλείδι, στο πλαίσιο της γνωστικής θεώρησης, η έννοια της κυριολεξίας αποδεικνύεται σύνθετη χρήζουσα περαιτέρω εννοιολογικής αποσαφήνισης, προκειμένου να καθοριστεί ποια σημασία της αντιτίθεται στον μεταφορικό τρόπο έκφρασης. Επιπλέον, η ερμηνεία της μεταφοράς δεν συνιστά μια ξεχωριστή διαδικασία, αλλά σε ένα μεγάλο βαθμό αντανακλά παρόμοιες γνωστικές διεργασίες με αυτές που ενεργοποιούνται για την κατανόηση των κυριολεκτικών νοημάτων. Έτσι, η διαπίστωση του Kövecses (2006) ότι η σκέψη είναι εν μέρει κυριολεκτική και εν μέρει μεταφορική φαίνεται ότι αντανακλά καλύτερα την

υπάρχουσα πραγματικότητα, εφόσον παράλληλα με τον πρωτεύοντα ρόλο της μεταφοράς αναγνωρίζεται ότι κάποιες έννοιες δεν βασίζουν την ύπαρξή τους σε αυτή, δηλ. η κατανόησή τους δεν απαιτεί τη μεσολάβηση άλλων γλωσσικών περιοχών.

### 3.3. Η διάκριση μεταφοράς-μετωνυμίας

Ένα γλωσσικό φαινόμενο, το οποίο συνδέεται άρρηκτα και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη μελέτη της μεταφοράς είναι η μετωνυμία (metonymy) (Knowles & Moon, 2006). Παραδοσιακά η μετωνυμία ορίζεται ως ένα «σχήμα λόγου, κατά το οποίο αντί για τη λέξη που απαιτείται χρησιμοποιείται άλλη, με την οποία υπάρχει στενή σημασιολογική σχέση, π.χ. *στέγη* αντί *σπίτι* [...]» (Μπαμπινιώτης, 2002: 1094). Βασικά χαρακτηριστικά αυτού του ορισμού είναι ότι η μετωνυμία συνιστά ένα γλωσσικό φαινόμενο και είναι ένα σχήμα λόγου. Επιπλέον, καταγράφεται η ύπαρξη σχέσης αντικατάστασης («αντί για»), σημασιολογικής εγγύτητας και η μετακίνηση σημασίας λέξεων που διαθέτουν αντικείμενο αναφοράς («μια λέξη χρησιμοποιείται αντί για μια άλλη») (Kövecses & Radden, 1998).

Για τα δεδομένα της γνωστικής γλωσσολογίας ο προαναφερθείς ορισμός αποδεικνύεται μερικώς προβληματικός. Πιο αναλυτικά, κεντρική θέση της γνωστικής προσέγγισης είναι ότι η μετωνυμία αποτελεί ένα φαινόμενο νοητικής υφής και γι' αυτό το λόγο εισάγεται ο όρος *εννοιολογική μετωνυμία* (conceptual metonymy). Οι εννοιολογικές μετωνυμίες πραγματώνονται γλωσσικά με τις *μετωνυμικές γλωσσικές εκφράσεις* (metonymic linguistic expressions). Η οντότητα που παρέχει νοητική πρόσβαση σε μια άλλη ονομάζεται *οντότητα-όχημα* (vehicle entity), ενώ η οντότητα στην οποία παρέχεται αυτού του είδους η προσπέλαση αποδίδεται με τον όρο *οντότητα-στόχος* (target entity).

Κοινό στοιχείο και των δύο οντοτήτων είναι ότι ανήκουν στο ίδιο πεδίο ή το ίδιο *ιδεατό γνωστικό μοντέλο* (idealized cognitive model). Τα ιδεατά γνωστικά μοντέλα αποτελούν δομημένες, εννοιολογικές αναπαραστάσεις της ανθρώπινης γνώσης. Επιπλέον, συνιστούν μια δομημένη ολότητα και λειτουργούν επί τη βάση τεσσάρων γενικών αρχών, τις λογικοπροτασικές δομές, τις εικονιστικές-περιγραμματικές δομές και τις μεταφορικές και μετωνυμικές συναρτήσεις.

Η σχηματική απεικόνιση μιας μετωνυμίας αποδίδεται ως εξής: *το B αντί του A*, όπου το *B* είναι η οντότητα-όχημα, ενώ το *A* είναι η οντότητα-στόχος. Για παράδειγμα, στην εννοιολογική μετωνυμία Ο ΤΟΠΟΣ ΑΝΤΙ ΤΟΥ ΙΔΡΥΜΑΤΟΣ, της οποίας ενδεικτική γλωσσική πραγμάτωση αποτελεί η μετωνυμική γλωσσική έκφραση *η Χαριλάου Τρικούπη διέψευσε τις φήμες για διάσπαση του κόμματος, η Χαριλάου*

*Τρικούπη* είναι η οντότητα-όχημα που αντιστοιχεί στο *Πανελλήνιο Σοσιαλιστικό Κίνημα*, την οντότητα-στόχο. Υπενθυμίζουμε ότι σύμφωνα με τις συμβάσεις της γνωστικής μεθοδολογίας, οι εννοιολογικές μετωνυμίες καταγράφονται με μικρά κεφαλαία γράμματα, ενώ οι μετωνυμικές γλωσσικές εκφράσεις με πλάγιους χαρακτήρες (Evans & Green, 2006· Kövecses, 2002· Lakoff, 1987).

Σε αυτό το πλαίσιο, η μετωνυμία ορίζεται ως μια «γνωστική διαδικασία στην οποία μια εννοιολογική οντότητα, το όχημα, παρέχει νοητική πρόσβαση σε μια άλλη εννοιολογική οντότητα, το στόχο, στα πλαίσια του ίδιου πεδίου ή ιδεατού γνωστικού μοντέλου (ΙΓΜ)» (Kövecses, 2002: 145). Ενδεικτικά παραδείγματα εννοιολογικών μετωνυμιών είναι τα ακόλουθα: ΤΟ ΜΕΡΟΣ ΑΝΤΙ ΤΟΥ ΟΛΟΥ (π.χ. ο κ. Γιάννης έχει πολλά στόματα να θρέψει), ΤΟ ΟΛΟ ΑΝΤΙ ΤΟΥ ΜΕΡΟΥΣ (π.χ. πρέπει να χρησιμοποιήσω την τουαλέτα), Ο ΠΕΡΙΕΚΤΗΣ ΑΝΤΙ ΤΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ (π.χ. το δωμάτιο 44 ζήτησε ένα μπουκάλι νερό) (Cruse, 2004).

Οι μετωνυμικές έννοιες εδράζονται κι αυτές στην καθημερινή, σωματοποιημένη τριβή με πρόσωπα και καταστάσεις. Στην πραγματικότητα, αυτή η γείωση (grounding) είναι πιο εμφανής και άμεσα παρατηρήσιμη σε σχέση με τις μεταφορικές έννοιες. Για παράδειγμα, στην εννοιολογική μετωνυμία Ο ΠΑΡΑΓΩΓΟΣ ΑΝΤΙ ΤΟΥ ΠΡΟΪΟΝΤΟΣ η σχέση του δημιουργού με το ίδιο του το δημιούργημα είναι σαφές ότι στηρίζεται στη σωματοποιημένη εμπειρία (Lakoff & Johnson, 1980/2003).

Από την έως τώρα ανάλυση είναι δυνατόν να διαπιστωθούν κάποιες ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στη μετωνυμία και τη μεταφορά. Όσον αφορά στις ομοιότητες, και οι δύο είναι εννοιολογικές, λειτουργούν επί τη βάσει συναρτήσεων, χρησιμοποιούνται αυτόματα και ασυνείδητα και αποτελούν παράγοντες σημασιολογικής επέκτασης (Lakoff & Turner, 1989).

Αναφορικά με τις διαφορές μπορούμε να παρατηρήσουμε τα ακόλουθα. Η μεταφορά βασίζεται στην ομοιότητα είτε αυτή είναι πραγματική ομοιότητα είτε ανάγεται σε σωματοποιημένες εμπειρίες. Η βασική της λειτουργία είναι η κατανόηση μιας οντότητας με τη μεσολάβηση μιας διαφορετικής οντότητας. Η κατανόηση αυτή είναι εφικτή μέσω ενός συνόλου συστηματικών συναρτήσεων. Επιπλέον, οι μεταφορικές σχέσεις αναπτύσσονται μονάχα ανάμεσα σε έννοιες.

Από το άλλο μέρος, η μετωνυμία βασίζεται στη γειννίαση (contiguity), δηλ. στη στενή σχέση ανάμεσα σε δύο οντότητες του κόσμου, ενώ η κύρια λειτουργία της είναι η παροχή νοητικής πρόσβασης σε μια οντότητα που είναι λιγότερο οικεία. Επίσης στη μετωνυμία υφίσταται μονάχα μια συνάρτηση. Ακόμη, οι μετωνυμικές σχέσεις δεν ανάγονται μονάχα σε έννοιες, αλλά και σε μη γλωσσικά αντικείμενα

αναφοράς της περιβάλλουσας πραγματικότητας. Σε αυτή την περίπτωση μπορούμε να αναγνωρίσουμε τις σημειολογικές μετωνυμίες (sign metonymies), τις αναφορικές μετωνυμίες (reference metonymies) και τις έννοιες μετωνυμίες (concept metonymies).

Στις σημειολογικές μετωνυμίες κυριαρχεί η μετωνυμία Ο ΤΥΠΟΣ ANTI ΤΗΣ ENNOΙΑΣ (π.χ. *το δολάριο* αντί *τα χρήματα*). Οι Lakoff & Johnson (1989) θεωρούν ότι η γλώσσα ως σύστημα υπακούει σε αυτό το μετωνυμικό μοντέλο και ειδικότερα στη μετωνυμία ΟΙ ΛΕΞΕΙΣ ANTI ΤΩΝ ENNOΙΩΝ ΠΟΥ ΕΚΦΡΑΖΟΥΝ, εφόσον η εξωτερίκευση των ιδεών (=γλώσσα) βασίζεται σε τύπους ελλείπει άλλων μέσων μετάδοσης πληροφοριών.

Στις αναφορικές μετωνυμίες έχουμε τις ακόλουθες μετωνυμίες: Ο ΤΥΠΟΣ-Η ENNOΙΑ ANTI ΤΟΥ ANTIKEΙΜΕΝΟΥ/ΓΕΓΟΝΟΤΟΣ (π.χ. η λέξη *αγελάδα* αντί της πραγματικής *αγελάδας*), Η ENNOΙΑ ANTI ΤΟΥ ANTIKEΙΜΕΝΟΥ/ΓΕΓΟΝΟΤΟΣ (π.χ. η έννοια *αγελάδα* αντί της πραγματικής *αγελάδας*) και ο ΤΥΠΟΣ ANTI ΤΟΥ ANTIKEΙΜΕΝΟΥ/ΓΕΓΟΝΟΤΟΣ (π.χ. η λέξη-τύπος *αγελάδα* αντί της πραγματικής *αγελάδας*).

Στις εννοιολογικές μετωνυμίες μπορούμε να διακρίνουμε τέσσερις περιπτώσεις: Ο ΤΥΠΟΣ<sub>A</sub>-Η ENNOΙΑ<sub>A</sub> ANTI ΤΟΥ ΤΥΠΟΥ<sub>B</sub>-ΤΗΣ ENNOΙΑΣ<sub>B</sub> (π.χ. *λεωφορείο*-«*λεωφορείο*» αντί *οδηγοί λεωφορείων*-«*οδηγοί λεωφορείων*»), Ο ΤΥΠΟΣ-Η ENNOΙΑ<sub>A</sub> ANTI ΤΗΣ ENNOΙΑΣ<sub>B</sub> (π.χ. *μητέρα*-«*μητέρα*» αντί *οικοκυρά-μητέρα*), Ο ΤΥΠΟΣ<sub>A</sub>-Η ENNOΙΑ<sub>A</sub> ANTI ΤΟΥ ΤΥΠΟΥ<sub>A</sub>-ΤΗΣ ENNOΙΑΣ<sub>B</sub> (π.χ. *Λευκός Οίκος*-«*τόπος*» αντί *Λευκός Οίκος*-«*ίδρυμα*») και Ο ΤΥΠΟΣ<sub>A</sub>-Η ENNOΙΑ<sub>A</sub> ANTI ΤΟΥ ΤΥΠΟΥ<sub>B</sub>-ΤΗΣ ENNOΙΑΣ<sub>A</sub> (π.χ. *ΟΗΕ* αντί *Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών*) (Βελούδης, 2005· Kővecses, 2002· Lakoff & Turner, 1989· Radden & Kővecses, 1999).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να παρατηρήσουμε ότι υπάρχουν περιπτώσεις που τα όρια μετωνυμίας και μεταφοράς δεν είναι αυστηρά καθορισμένα, με απόρροια να μην είναι σαφές αν έχουμε να κάνουμε με μεταφορικές ή μετωνυμικές σχέσεις. Ο Goosens (1990) για να περιγράψει την αλληλεπίδραση μεταφοράς και μετωνυμίας κατασκεύασε τον όρο «μεταφορωνυμία» (metaphonymy). Σύμφωνα με τον συγκεκριμένο ερευνητή η αλληλεπίδραση της μεταφοράς και της μετωνυμίας λαμβάνει δύο μορφές, τη μεταφορά από τη μετωνυμία (metaphor from metonymy) και τη μετωνυμία εντός της μεταφοράς (metonymy within metaphor). Στο πρώτο είδος η μεταφορά εδράζεται σε μετωνυμικές σχέσεις, ενώ στη δεύτερη περίπτωση η μετωνυμία ενυπάρχει στη μεταφορά.

Από το άλλο μέρος, ο Radden (2003) για την απόδοση του ιδίου φαινομένου χρησιμοποιεί τον όρο *μεταφορά βασισμένη στη μετωνυμία* (metonymy-based metaphor), η οποία συνιστά μια συνάρτηση που αφορά δύο εννοιολογικές περιοχές γειωμένες, ωστόσο σε μια εννοιολογική περιοχή. Η μεταφορά βασισμένη στη μετωνυμία διακρίνεται σε τέσσερις τύπους:

- μεταφορά βασισμένη στη μετωνυμία στην οποία οι εννοιολογικές περιοχές έχουν μια κοινή εμπειρική βάση. Για παράδειγμα, το εκφώνημα *οι τιμές εκτινάχτηκαν στα ύψη* βασίζεται στην εννοιολογική μεταφορά *ΤΟ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟ ΕΙΝΑΙ ΕΠΑΝΩ*. Η αναπαράσταση, ωστόσο, αυτής της αύξησης με ένα γράφημα, όπως γίνεται στην καταγραφή των ποσοστών, φέρνει στο προσκήνιο την εννοιολογική μετωνυμία *ΤΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΑΝΤΙ ΤΗΣ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΗΣ*.
- μεταφορά βασισμένη στη μετωνυμία στην οποία οι εννοιολογικές περιοχές σχετίζονται με τη μεσολάβηση υπονοημάτων. Σύμφωνα με τον Radden (ό.π.) οι μετωνυμικές σχέσεις που σχετίζονται με τα διαλογικά υπονοήματα και συμβάλλουν στην εμφάνιση μεταφορών είναι τα ακόλουθα: διαδοχικά γεγονότα (sequential events), γεγονός και αποτέλεσμα (event and result) και τόπος και δραστηριότητα (place and activity). Αντιπροσωπευτικό παράδειγμα της πρώτης μετωνυμικής σχέσης (δηλ. διαδοχικά γεγονότα) είναι το εξής: στην εννοιολογική μεταφορά *Η ΚΑΛΗ ΥΓΕΙΑ ΕΙΝΑΙ ΠΛΟΥΤΟΣ* (π.χ. *κάνει μεγάλη ζωή*) ο πλούτος σχετίζεται αιτιακά με την υγιή ζωή. Ωστόσο, ο πλούτος μπορεί να ιδωθεί και ως προϋπόθεση για μια καλή ζωή.
- μεταφορά βασισμένη στη μετωνυμία στην οποία οι εννοιολογικές περιοχές σχετίζονται με τη δομή κατηγοριών. Για παράδειγμα, η εννοιολογική μεταφορά *Η ΒΛΑΒΗ ΕΙΝΑΙ ΣΩΜΑΤΙΚΟ ΤΡΑΥΜΑ* (π.χ. *πλήγωσες τα αισθήματά μου*) βασίζεται στη σχέση ανάμεσα στην κατηγορία της βλάβης και σε ένα βασικό χαρακτηριστικό αυτής της κατηγορίας, δηλ. το σωματικό τραύμα.
- μεταφορά βασισμένη στη μετωνυμία στην οποία οι εννοιολογικές περιοχές συνδέονται με πολιτισμικά μοντέλα. Για παράδειγμα, η εννοιολογική μεταφορά *Ο ΘΥΜΟΣ ΕΙΝΑΙ ΤΡΕΛΑ* (π.χ. *με κάνεις έξαλλο*) συνδέεται άρρηκτα με την εννοιολογική μετωνυμία *Η ΤΡΕΛΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΑΝΤΙ ΤΟΥ ΘΥΜΟΥ*.

Ο Radden (ό.π.) θεωρεί πως η κλασική διχοτόμηση σε μεταφορά και μετωνυμία θα πρέπει να τεθεί στο περιθώριο και να αντικατασταθεί από ένα συνεχές (continuum) του οποίου τα δύο άκρα θα καταλαμβάνουν η μεταφορά και η μετωνυμία, ενώ το ενδιάμεσο διάστημα οι τέσσερις προαναφερθείσες διαβαθμίσεις.

Καθίσταται σαφές ότι κεντρική ιδέα των απόψεων των Goosens και Radden είναι ότι κάποιες μεταφορές ανάγονται σε μετωνυμίες, διαθέτουν δηλ. μετωνυμική γείωση, βάση. Την προσέγγιση αυτή φαίνεται ότι υιοθετούν και άλλοι γνωστικοί ερευνητές, όπως ο Taylor (2003) και ο Barcelona (2003). Ο Kövecses (2002) αναφέρει ότι τρεις είναι οι μετωνυμικές σχέσεις, οι οποίες δύνανται να αποτελέσουν τη βάση για τη δημιουργία εννοιολογικών μεταφορών, η αιτιότητα, η σχέση όλου-μέρους και ο συσχετισμός στην εμπειρία.

Η μετωνυμία δεν είναι μονάχα ένα νοητικό φαινόμενο, αλλά και πολιτισμικό. Για παράδειγμα, η δημιουργία στερεοτύπων και η ανάπτυξη κοινωνικών προκαταλήψεων για συγκεκριμένες πληθυσμιακές ομάδες ανάγονται στην εννοιολογική μετωνυμία ΤΟ ΜΕΛΟΣ ΜΙΑΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑΣ ΑΝΤΙ ΟΛΟΚΛΗΡΗΣ ΤΗΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑΣ. Με αυτόν τον τρόπο ερμηνεύονται λ.χ. οι αρνητικές στάσεις και απόψεις απέναντι σε μια κοινωνική ομάδα (π.χ. μετανάστες) όταν ένα μέλος της εκδηλώνει παραβατική συμπεριφορά. Η ύπαρξη, η γείωση της συγκεκριμένης μετωνυμίας στην ανθρώπινη εμπειρία δικαιολογεί γιατί η κριτική επεκτείνεται και συμπεριλαμβάνει το σύνολο των μελών μιας ομάδας και όχι μονάχα τον παραβάτη. Παράλληλα, οι μετωνυμικές σχέσεις είναι εμφανείς και στην τέχνη. Οι προσωπογραφίες, αλλά και οι ταυτότητες κάθε είδους (π.χ. αστυνομική, φοιτητική) αναπαράγουν τη μετωνυμία ΤΟ ΠΡΟΣΩΠΟ ΑΝΤΙ ΤΟΥ ΑΤΟΜΟΥ, η οποία και αντανακλά μια καθημερινή πρακτική, αυτή της αναγνώρισης ενός ατόμου από το πρόσωπό του (Kövecses, 2006).

Σχετικά με την κατανόηση της μετωνυμίας, ο Gibbs (1994) αναφέρει ότι παρά την έλλειψη εκτεταμένων πειραμάτων τα ερευνητικά δεδομένα (π.χ. Geppig, 1989· Gibbs, 1990) αποδεικνύουν ότι οι ομιλητές αναγνωρίζουν με ευκολία τις μετωνυμικές σχέσεις τόσο τις καθιερωμένες όσο και τις καινούργιες. Οι Frisson & Pickering (1999) διαπίστωσαν ότι τόσο η κυριολεκτική όσο και η μετωνυμική σημασία διαφόρων εκφράσεων αποτέλεσαν αντικείμενο άμεσης/ταυτόχρονης και όχι ξεχωριστής επεξεργασίας. Η Deignan (2005) αναφέρει ότι μια καινούργια μετωνυμία συνιστά μια προσωρινή (και όχι μόνιμη) σήμανση του αντικειμένου αναφοράς, ενώ αποκτά νόημα με τη μεσολάβηση των άμεσων συμφραζομένων.

Από το άλλο μέρος, οι καθιερωμένες μετωνυμίες είναι ευρέως γνωστές στη γλωσσική κοινότητα, χρησιμοποιούνται με μεγαλύτερη συχνότητα και αναφέρονται σε μια γενική κατηγορία οντοτήτων παρά σε μια συγκεκριμένη ιδιότητά τους. Επιπλέον, η σχέση ανάμεσα σε ένα μετωνυμικό όρο και το αντικείμενο αναφοράς του θεωρείται ότι αποτελεί ένα μόνιμο χαρακτηριστικό και όχι κάτι το προσωρινό και το



μεταβατικό, όπως συμβαίνει με τις νέες μετωνυμίες. Για παράδειγμα, η οδός Downing στο Λονδίνο είναι γνωστό ότι στεγάζει το βρετανικό πρωθυπουργικό γραφείο, ενώ η χρήση της πραγματώνει γλωσσικά την εννοιολογική μετωνυμία Ο ΤΟΠΟΣ ΑΝΤΙ ΤΟΥ ΙΔΡΥΜΑΤΟΣ.

Αναφορικά με τα κίνητρα που ωθούν τους ομιλητές στη χρήση μετωνυμικών εκφράσεων, ο Cruse (2004) αναγνωρίζει τρεις παράγοντες, την οικονομία, την ευκολία πρόσβασης στο αντικείμενο αναφοράς και τον τονισμό των συνειρμικών σχέσεων.

Εν κατακλείδι, η μετωνυμία στο πλαίσιο της γνωστικής γλωσσολογίας ανάγεται σε φαινόμενο νοητικής υφής, γεγονός το οποίο και ερμηνεύει τη γνωστική ικανότητα ενός ομιλητή να χρησιμοποιεί ένα τμήμα μιας περιοχής για να αναφερθεί σε ένα άλλο τμήμα της ίδιας περιοχής. Οι μεταφορές και οι μετωνυμίες εμφανίζουν τόσο ομοιότητες όσο και διαφορές, ενώ η αλληλεπίδρασή τους και τα ασαφή, ορισμένες φορές, όριά τους αποτέλεσαν την αφορμή για τη διατύπωση της άποψης ότι αρκετές μεταφορικές έννοιες έχουν μετωνυμική βάση.

#### 3.4. Η αναπαράσταση της μεταφοράς στον εγκέφαλο

Η πεποίθηση ότι η μεταφορά συνιστά ένα ειδικό φαινόμενο για την κατανόηση του οποίου ενεργοποιούνται ξεχωριστοί γνωστικοί μηχανισμοί οδήγησε στην αναζήτηση των εγκεφαλικών περιοχών που ευθύνονται για τη μοναδικότητά του. Βασικός στόχος των διαφόρων ερευνητών ήταν να αποδείξουν ότι οι μεταφορές αποτελούν αντικείμενο επεξεργασίας διαφορετικών εγκεφαλικών ημισφαιρίων σε σχέση με αυτά που αξιοποιούνται για την κατανόηση των κυριολεκτικών προτάσεων. Η στροφή του ερευνητικού ενδιαφέροντος προς τη διερεύνηση του εγκεφαλικών λειτουργιών θεωρείται φυσικό επακόλουθο, εφόσον η γλώσσα αποτελεί μια νοητική λειτουργία που ανάγεται στη φυσιολογία του εγκεφάλου (Κούβελας, 2001· Gioga, 2007).

Η μελέτη της σχέσης γλώσσας και εγκεφαλικής λειτουργίας στηρίζεται κυρίως σε ασθενείς με βλάβες στα εγκεφαλικά ημισφαίρια, ενώ οι μέθοδοι που είθισται να χρησιμοποιούνται είναι η λειτουργική απεικόνιση μαγνητικού συντονισμού (fMRI) και η τομογραφία εκπομπής ποζιτρονίων (PET), η οποία εστιάζει στις αλλαγές στη ροή του αίματος ανά λεπτό (Carstairs-McCarthy, 2001).

Μελέτες σε αφασικούς ασθενείς κατέδειξαν ότι οι λειτουργίες της γλώσσας στηρίζονται στις περιοχές Broca και Wernicke του αριστερού ημισφαιρίου. Η περιοχή Broca, η οποία πήρε το όνομά της από το Γάλλο νευρολόγο P. P. Broca (1824-1840),

εντοπίζεται εν μέρει στην οπίσθια πλάγια προμετωπιαία χώρα και εν μέρει στην προκινήτικη χώρα. Καταστροφή της συγκεκριμένης περιοχής επηρεάζει το γραμματικό μηχανισμό της γλώσσας και την άρθρωση των ήχων, ενώ ο λόγος των ασθενών είναι σύντομος. Γενικότερα, ασθενείς με βλάβη στην περιοχή Broca δύνανται να παράγουν τα μέρη του λόγου (π.χ. ρήματα, ουσιαστικά κ.ο.κ.) που επιδιώκουν, αλλά εμφανίζουν δυσκολία στον αποδεκτό συνδυασμό τους για την παραγωγή συντακτικά ορθών προτάσεων. Από το άλλο μέρος, η περιοχή Wernicke, η οποία περιγράφηκε για πρώτη φορά από τον C. Wernicke (1848-1905), εντοπίζεται στο οπίσθιο τμήμα του κροταφικού λοβού στο σημείο που ενώνεται με τον βρεγματικό και ινιακό λοβό. Βλάβες σε αυτήν την περιοχή επηρεάζουν την κατανόηση λέξεων και προτάσεων, τις οποίες, ωστόσο, οι ασθενείς δεν έχουν πρόβλημα να τις αναγνωρίσουν (Ανδρέου, 2002· Carstairs-McCarthy, 2001· Crystal, 2005).

Τα πρώτα πειραματικά δεδομένα (π.χ. Weinstein, 1964) κατέδειξαν ότι ασθενείς με βλάβες στο δεξιό ημισφαίριο εμφανίζουν δυσκολίες στην κατανόηση και την επεξεργασία των μεταφορικών εκφράσεων. Το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώθηκε και από άλλους ερευνητές, όπως τους Winner & Gardner (1977), τους οποίους η Giora (2007) θεωρεί ως εισηγητές της άποψης ότι το δεξιό ημισφαίριο συνδέεται άρρηκτα με την κατανόηση της μεταφοράς.

Η άποψη αυτή θεωρείτο ακλόνητη για μεγάλο χρονικό διάστημα, εφόσον μελέτες τόσο σε υγιείς ομιλητές όσο και σε ασθενείς την επαλήθευαν. Τα τελευταία χρόνια, ωστόσο, διάφορες έρευνες απέδειξαν ότι το δεξιό ημισφαίριο δεν συνδέεται με την ίδια την έννοια της μεταφοράς, αλλά με την επανερμηνεία της και τις διάφορες συναγωγές που τη συνοδεύουν (Giora, 2007).

Πιο αναλυτικά, οι Bottini, Corcoran, Sterzi, Paulesu, Schenone, Scarpa, Frackowiak & Frith (1994) μελέτησαν την ερμηνεία διαφόρων μεταφορικών εκφράσεων εκ μέρους έξι υγιών χρηστών με τη συμβολή της μεθόδου PET. Διαπίστωσαν ότι για την επεξεργασία των μεταφορών ενεργοποιήθηκαν ποικίλες περιοχές του αριστερού ημισφαιρίου, όπως ο μετωπιαίος φλοιός (prefrontal cortex), η μέση και κατώτερη κροταφική εγκεφαλική έλικα (middle and inferior temporal gyri) και ο κροταφικός πόλος (temporal pole). Από το άλλο μέρος, ενεργοποιήθηκαν τα ίδια τμήματα του δεξιού ημισφαιρίου με την προσθήκη του προμετωπιαίου φλοιού (prefrontal cortex), της μέσης κατώτερης εγκεφαλικής έλικας (middle temporal gyrus), του προσφηνοειδούς λοβίου και του οπίσθιου προσαγωγίου (precuneus and posterior cingulate). Ως εκ τούτου, κατέληξαν ότι η επεξεργασία της γλώσσας

βασίζεται στην αλληλεπίδραση των ημισφαιρίων, με το δεξιό να διαδραματίζει ιδιαίτερο ρόλο στην κατανόηση των μεταφορικών εκφράσεων.

Οι Anaki, Faust & Kravetz (1998), αλλά και οι Buchinger, Flöel, Lohmann, Van Randenborgh, Henningsen & Knecht (2000) κατέληξαν σε παρόμοια συμπεράσματα όσον αφορά στον πρωταρχικό ρόλο του δεξιού ημισφαιρίου. Ακόμη, οι Rapp, Leube, Erb, Buchkremer, Grodd, Bartels & Kircher (2001) χρησιμοποιώντας τη μέθοδο fMRI διαπίστωσαν την ενεργοποίηση της ανώτερης κροταφικής έλικας (superior temporal gyrus) του δεξιού ημισφαιρίου, όταν υγιείς συμμετέχοντες διάβασαν μεταφορικές και κυριολεκτικές εκφράσεις του τύπου *το Α είναι Β*. Επιπλέον, οι Sotillo, Carretié, Hinojosa, Tapia, Mercado Lopez-Martín & Albert (2005) κατέληξαν στη συμβολή του κροταφικού φλοιού (temporal cortex) του δεξιού ημισφαιρίου, τουλάχιστον στα πρώτα στάδια της εν λόγω διαδικασίας. Επιπλέον, η κατανόηση για το αν μια έννοια είναι μεταφορική λαμβάνει χώρα στα 400ms. Ως εκ τούτου, οι συγκεκριμένοι ερευνητές θεωρούν ότι το N400 (=ένα αρνητικό προκλητό δυναμικό) συνιστά την αντανάκλαση ενός νευρωνικού μηχανισμού που σχετίζεται με την κατανόηση μιας μεταφορικής δομής.

Από το άλλο μέρος, οι Rapp, Leube, Erb, Grodd & Kircher (2004) διαπίστωσαν την ενεργοποίηση της αριστερής κατώτερης μετωπιαίας εγκεφαλικής έλικας (left inferior frontal gyrus), ενώ θεωρούν ότι το δεξιό ημισφαίριο ίσως σχετίζεται με την κατανόηση σύνθετων προτάσεων.

Οι Mashal, Faust & Hendler (2005) μελέτησαν τον τρόπο κατανόησης καινούργιων και συμβατικών μεταφορών και διαπίστωσαν ότι οι νέες μεταφορές αποτελούν αντικείμενο επεξεργασίας ενός δικτύου (network) αποτελούμενο από το αριστερό τμήμα της περιοχής Wernicke, τις αριστερές και δεξιές πρόσθιες κινητικές περιοχές (right and left premotor areas), την αριστερή και δεξιά νήσο (right and left insula) και την περιοχή Broca.

Οι Enviatar & Just (2006) διαπίστωσαν την εμπλοκή της αριστερής κατώτερης μετωπιαίας εγκεφαλικής έλικας (left inferior frontal gyrus) και του κατώτερου κροταφικού φλοιού και των δύο ημισφαιρίων (bilateral inferior temporal cortex). Κατά του πρωταγωνιστικού ρόλου του δεξιού ημισφαιρίου τάσσονται και οι Lee & Dapretto (2006), αλλά και οι Coulson & Van Petten (2007).

Τη συμβολή και των δύο ημισφαιρίων υποστηρίζουν οι Kacirik & Chiarello (2007). Σε ανάλογα συμπεράσματα καταλήγουν και οι Schmidt, DeBuse & Seger (2007), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι το δεξιό ημισφαίριο σχετίζεται με την κατανόηση καινούργιων μεταφορών, ενώ το αριστερό ημισφαίριο με την ερμηνεία συμβατικών

μεταφορών. Από το άλλο μέρος, οι Pobric, Mashal, Faust & Lavidor (2008) διαπίστωσαν ότι όσον αφορά σε καινούργιες μεταφορές το δεξιό ημισφαίριο ενεργοποιείται μονάχα μερικώς και μονάχα κατά τη διαδικασία ενσωμάτωσης του νοήματος δύο μη σχετιζόμενων εννοιών σε μια μεταφορική έκφραση.

Το έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον για την εγκεφαλική αναπαράσταση της μεταφοράς αναπόφευκτα επηρέασε και τη γνωστική προσέγγιση, με απόρροια να αναπτυχθεί η νευρωνική θεωρία της μεταφοράς και κατ' επέκταση της γλώσσας (neural theory of metaphor and language).

Η νευρωνική θεωρία της γλώσσας αποτελεί ένα διεπιστημονικό εγχείρημα, το οποίο αναπτύσσεται στο Πανεπιστήμιο της Καλιφόρνιας (Berkeley) και στόχο έχει την κατανόηση της σχέσης των νευρώνων του ανθρώπινου εγκεφάλου με τη γλώσσα και τη σκέψη και κατ' επέκταση την ερμηνεία της κατάκτησης της γλώσσας. Βασική υπόθεση της νευρωνικής θεωρίας είναι ότι δεν υφίσταται εγκεφαλική περιοχή αποκλειστικά για τις γλωσσικές λειτουργίες, εφόσον τα νευρωνικά δίκτυα είναι αυτά που πραγματώνουν λειτουργίες και όχι κάποια τμήματα του ανθρώπινου εγκεφάλου. Επομένως, η κατανόηση και η παραγωγή γλωσσικών μηνυμάτων δεν αποτελεί χαρακτηριστικό μονάχα του αριστερού εγκεφαλικού ημισφαιρίου (Feldman & Narayanan, 2004· Gibbs, 2006a).

Ο Gibbs (2006a) αναφέρει ότι στο πλαίσιο της νευρωνικής θεωρίας αναπτύχθηκαν τρία βασικά νευρωνικά μοντέλα. Στο πρώτο μοντέλο (Regier, 1996) μελετήθηκε η εκμάθηση χωρικών όρων με την αρωγή τεχνικών και μεθοδολογικών εργαλείων των νευροεπιστημών. Η λειτουργία του εν λόγω μοντέλου κατέδειξε ότι η εμφάνιση/η δημιουργία των εννοιολογικών και γλωσσικών κατηγοριών μπορεί να αναχθεί σε πτυχές του οπτικού συστήματος, γεγονός που επιβεβαιώνει το βασικό εγχείρημα του συγκεκριμένου μοντέλου, ότι δηλαδή οι χωρικές έννοιες βασίζονται στην αλληλεπίδραση της εγκεφαλικής δομής και της σωματοποιημένης πρόσληψης των χωρικών εννοιών.

Στο δεύτερο μοντέλο (Narayanan, 1997), το οποίο είναι γνωστό ως KARMA, αποδείχθηκε με τη χρήση υπολογιστικών μοντέλων νευρωνικής απεικόνισης ότι τα νευρωνικά δίκτυα που ενεργοποιούν και ελέγχουν τα αφαιρετικά/μεταφορικά σχήματα κίνησης δύνανται να ερμηνεύσουν την αφηρημένη σκέψη που αξιοποιείται για την περιγραφή (οικονομικών) γεγονότων, αλλά και της ρηματικής κατηγορίας της όψης. Το βασικό εύρημα αυτού του μοντέλου είναι ότι οι εννοιολογικές μεταφορές αποτελούν αντικείμενο επεξεργασίας στο πλαίσιο ποικίλων νευρωνικών δικτύων, τα

οποία συνδέουν το αισθητηριοκινητικό σύστημα με ανώτερες περιοχές του εγκεφάλου (=κινητικός φλοιός).

Το τρίτο μοντέλο (Bailey, 1998) αναπτύχθηκε για να εξετάσει τον τρόπο που τα παιδιά με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο κατακτούν ρήματα που περιγράφουν κινήσεις των χεριών (π.χ. *τραβώ, κουνώ, χαστουκίζω, ωθώ* κ.ο.κ.). Κατά την προσπάθεια, ωστόσο σχεδιασμού ενός υπολογιστικού προγράμματος έπρεπε να ληφθούν σοβαρά υπόψη δύο προβλήματα, από τα οποία το δεύτερο αποτελεί προέκταση του πρώτου. Ειδικότερα, γρήγορα έγινε αντιληπτό ότι το πρόγραμμα θα προσέκρουε σε ερμηνευτικές ανεπάρκειες εξαιτίας της διαφορετικής εννοιολογικής αναπαράστασης της δράσης στις ποικίλες γλώσσες του κόσμου. Η λύση που δόθηκε και η οποία βασίστηκε στην ιδέα ότι όλοι οι άνθρωποι μοιράζονται τα ίδια νευρωνικά κυκλώματα και άρα τις ίδιες δυνατότητες για παρόμοιες σημασιολογικές δομές, ήταν η ενσωμάτωση στο υπό κατασκευή πρόγραμμα στοιχείων σχετικών με τα νευρωνικά δίκτυα ελέγχου των δράσεων. Το επόμενο θέμα που ανέκυψε ήταν ο περιορισμός των σημασιολογικών χαρακτηριστικών μιας λέξης που δηλώνει δράση. Οι νευρώνες είναι σε θέση να επηρεάσουν και να δομήσουν το ανθρώπινο αντιληπτικό σύστημα, επειδή αλληλεπιδρούν σε ευρύτερα κυκλώματα/δίκτυα. Αυτή η λειτουργία και η δυναμική που αναπτύσσουν παράγει ένα πλήθος νευρωνικών αντιστοιχήσεων, από τις οποίες ο άνθρωπος μπορεί να συνειδητοποιήσει ένα τμήμα. Αυτό συμβαίνει επειδή υφίσταται η έννοια της *παραμετροποίησης* με βάση την οποία ο άνθρωπος αξιοποιεί στο λόγο του μονάχα τις σωματοποιημένες εμπειρίες ή πτυχές αυτών, των οποίων την ύπαρξη αντιλαμβάνεται και έχει συνείδηση ότι είναι βασικές στη δόμηση των σωματοποιημένων εννοιών του. Έτσι, πιστεύεται ότι υπάρχει ένα σταθερό σύνολο σωματοποιημένων χαρακτηριστικών, τα οποία και καθορίζουν το χώρο που θα καλύψουν και θα κινηθούν διάφορες έννοιες.

Η νευρωνική προσέγγιση της γλώσσας έχει συγκεκριμένες συνέπειες, οι οποίες μεταβάλλουν την εικόνα πολλών συναφών κλάδων, όπως της γλωσσολογίας, της φιλοσοφίας, της νευρογλωσσολογίας κ.ά. Ειδικότερα, η σκέψη και η γλώσσα βασίζονται σε εγκεφαλικές δομές, οι οποίες εμφανίζονται και σε άλλα ανώτερα θηλαστικά, συνιστούν νευρωνικά συστήματα, τα οποία λειτουργούν επί τη βάση νευρωνικών υπολογισμών και αντανακλούν τις λειτουργίες του ανθρώπινου σώματος (Feldman, 2006).

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η μεταφορά αναδεικνύεται σε πρωταρχικό μέσο οργάνωσης και κατανόησης των εννοιών, ενώ η λειτουργία της βασίζεται στην αντιστοίχιση των εγκεφαλικών νευρώνων. Η προσέγγιση αυτή επαναπροσδιορίζει

αναπόφευκτα ορισμένες πτυχές της κλασικής γνωστικής προσέγγισης. Έτσι, η περιοχή βάσης πιστεύεται ότι υφίσταται στο αισθητηριοκινητικό σύστημα, ενώ η περιοχή στόχου σε ανώτερες περιοχές του εγκεφαλικού φλοιού (Kövecses, 2005). Παράλληλα, οι αντιστοιχίσεις είναι πλέον νευρωνικές αντιστοιχίσεις, οι οποίες πραγματώνονται με τη μεσολάβηση νευρωνικών συνδέσεων. Οι συνδέσεις αυτές είναι ασύμμετρες, επειδή συνδέουν περιοχές εμφανώς σωματοποιημένες με περιοχές που αξιοποιούνται για την αφηρημένη σκέψη (Νικηφορίδου, 1999).

Ο Johnson (1999) θέλησε να μελετήσει το χρονικό σημείο κατά το οποίο κατακτώνται αυτές οι νευρωνικές αντιστοιχίσεις. Γι' αυτό το λόγο παρατήρησε τον τρόπο με τον οποίο ένα παιδί κάτω των τριών ετών χρησιμοποιούσε το ρ. βλέπω (=see) ώστε να διαπιστώσει το χρόνο που θα πραγματωνόταν γλωσσικά η εννοιολογική μεταφορά Η ΓΝΩΣΗ ΕΙΝΑΙ ΟΡΑΣΗ. Η μελέτη της γλωσσικής συμπεριφοράς του παιδιού έδειξε ότι πρώτα κατακτήθηκε η κυριολεκτική σημασία του ρ. βλέπω, ακολούθησε ένα στάδιο συνδυασμού όπου οι περιοχές στόχου και βάσης ήταν αμοιβαία ενεργές και στο τέλος ενεργοποιήθηκε η μεταφορική σημασία. Σε νευρωνικό επίπεδο, οι συνδυασμοί θεωρούνται νευρωνικές αλληλοενεργοποιήσεις. Με βάση τα πορίσματα της μελέτης του, ο Johnson πρότεινε δύο στάδια εμφάνισης μιας εννοιολογικής μεταφοράς, το στάδιο συνδυασμού (the conflation stage), κατά το οποίο εγκαθιδρύονται οι σχέσεις μεταξύ των ενεργών περιοχών στόχου και βάσης, οι οποίες, ωστόσο δεν εκλαμβάνονται ως αυτόνομες δομές, και το στάδιο διαφοροποίησης (the differentiation stage) κατά το οποίο οι περιοχές που ήταν πρωτύτερα ενεργές διακρίνονται και παίρνουν την τελική μορφή των ξεχωριστών περιοχών στόχου και βάσης (Lakoff & Johnson, 1999).

Η διαδικασία απόκτησης και μάθησης των νευρωνικών αντιστοιχίσεων έχει ως αποτέλεσμα την παραγωγή ενός σταθερού, αμετάβλητου και συμβατικού αριθμού αρχετυπικών μεταφορών, οι οποίες είναι ανεξάρτητες από τη γλώσσα και αποτελούν κτήμα του ανθρώπινου αντιληπτικού συστήματος για απεριόριστο χρονικό διάστημα (Lakoff & Johnson, 1980/2003).

Ανακεφαλαιώνοντας, ο καθοριστικός ρόλος που είχε αποδοθεί αρχικά στο δεξιό ημισφαίριο όσον αφορά στην επεξεργασία της μεταφοράς δεν φαίνεται να επαληθεύεται με βάση νεότερα ερευνητικά δεδομένα. Επιπλέον, στο πλαίσιο της γνωστικής γλωσσολογίας η μελέτη της εγκεφαλικής λειτουργίας έδωσε ώθηση στην ανάπτυξη της νευρωνικής θεωρίας της γλώσσας, σύμφωνα με την οποία η μεταφορά συνιστά ένα νευρωνικό φαινόμενο αναγόμενο στην αλληλεπίδραση σωματικότητας και νευρωνικών κυκλωμάτων.

### 3.5. Ανακεφαλαίωση

Στο κεφάλαιο αυτό εξετάσαμε ενδελεχώς το φαινόμενο της μεταφοράς. Στην ενότητα 3.1. διαπιστώσαμε ότι για μεγάλο χρονικό διάστημα η μεταφορά εντασσόταν στα σχήματα λόγου, συνδεόταν με την επίτευξη αισθητικού αποτελέσματος και χαρακτηριζόταν ως ένα περιθωριακό και δευτερεύον μέσο γλωσσικής σήμανσης. Στον αντίποδα τοποθετείται η γνωστική θεώρηση, στο πλαίσιο της οποίας ο ρόλος και η λειτουργία της μεταφοράς αναβαθμίζεται δραστικά, εφόσον υποστηρίζεται ότι το ανθρώπινο αντιληπτικό σύστημα και η κατανόηση ποικίλων εμπειριών εδράζονται στο μεταφορικό τρόπο έκφρασης. Τα ευρήματα και οι θέσεις των γνωστικών ερευνητών αποδεικνύουν ότι η μεταφορά συνιστά ένα σύνθετο νοητικό φαινόμενο, το οποίο ανάγεται σε αισθητηριοκινητικούς μηχανισμούς. Ως εκ τούτου, δεν αποτελεί ένα περιφερειακό φαινόμενο, αλλά προκύπτει αυτόματα και ασυνείδητα μέσω αφενός της καθημερινής τριβής με πρόσωπα και πράγματα και αφετέρου του τρόπου που αντιλαμβάνεται ένας ομιλητής την επίδραση του σώματός του στη βίωση των εμπειριών του.

Στην ενότητα 3.2. διαπιστώσαμε ότι η μεταφορά θα πρέπει να θεωρείται ισότιμη με την κυριολεξία, η οποία χρήζει εννοιολογικής αποσαφήνισης προκειμένου να καταστεί σαφές ποιο είδος της μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη διάκριση μεταφορά-κυριολεξία.

Στην ενότητα 3.3. προσεγγίσαμε ένα συγγενές προς τη μεταφορά φαινόμενο, τη μετωνυμία, η οποία στο πλαίσιο της γνωστικής γλωσσολογίας αντιμετωπίζεται ως ένα νοητικό φαινόμενο. Επιπλέον, πιστεύεται ότι πολλές μεταφορές διαθέτουν μετωνυμική βάση.

Στην ενότητα 3.4. εξετάσαμε την αναπαράσταση της μεταφοράς στον εγκέφαλο. Είδαμε ότι στα πρώτα στάδια διεξαγωγής πειραμάτων με τη συμβολή εξελιγμένων τεχνικών εγκεφαλικής απεικόνισης εξήχθη το συμπέρασμα ότι η επεξεργασία της μεταφοράς συνδέεται με το δεξιό εγκεφαλικό ημισφαίριο. Τα τελευταία χρόνια, ωστόσο έγινε συνείδηση ότι το δεξιό ημισφαίριο δεν διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην κατανόηση της μεταφοράς. Στο πλαίσιο της γνωστικής γλωσσολογίας το ερευνητικό ενδιαφέρον για την αναπαράσταση της μεταφοράς στον εγκέφαλο εκφράζεται με τη νευρωνική θεωρία της μεταφοράς. Η μεταφορά, πλέον, ανάγεται στην αλληλεπίδραση της καθημερινής τριβής με πρόσωπα και πράγματα (=σωματικότητα) και της λειτουργίας των εγκεφαλικών νευρώνων.

Στο επόμενο κεφάλαιο θα εξετάσουμε τους ιδιωτισμούς.

## 4. Οι ιδιωτισμοί

### 4.0. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό θα εξετάσουμε τους ιδιωτισμούς της νέας ελληνικής. Στην ενότητα 4.1. θα προσεγγίσουμε το φαινόμενο της ιδιωτισμικότητας και το ρόλο που διαδραματίζει σε ένα γλωσσικό σύστημα, ενώ στην ενότητα 4.2. θα αναφερθούμε στην προβληματική που έχει διατυπωθεί για το περιεχόμενο και τις κατηγορίες ενός ιδιωτισμού. Στη συνέχεια (ενότητα 4.3.) θα εστιάσουμε στα κυριότερα χαρακτηριστικά τους, καθώς και τα βασικότερα μοντέλα αναγνώρισης και επεξεργασίας τους (ενότητα 4.4.). Τέλος, θα εξετάσουμε τους ιδιωτισμούς στο πλαίσιο της γνωστικής γλωσσολογίας (ενότητα 4.5.), αλλά και την αναπαράστασή τους στον εγκέφαλο (ενότητα 4.6.).

### 4.1. Θεωρητικό πλαίσιο

Στην ενότητα 2.1.1. είδαμε ότι το λεξιλόγιο μιας γλώσσας δεν αποτελείται μονάχα από μονολεκτικές λέξεις, αλλά και από συνδυασμούς λέξεων με ξεχωριστή συντακτική και σημασιολογική υπόσταση. Οι πολυλεξικοί αυτοί συνδυασμοί συνιστούν παγιωμένες εκφράσεις, λειτουργούν ως ενιαίο σύνολο, ενώ η διάσπαση ή ο μετασχηματισμός τους επηρεάζει το συνολικό νόημα και τα επιδιωκόμενα επικοινωνιακά αποτελέσματα.

Η ύπαρξη αυτών των πολυλεξικών συνδυασμών/στερεότυπων εκφράσεων αντιτίθεται στην παραδοσιακή άποψη με βάση την οποία η παραγωγή λόγου στηρίζεται στην οργάνωση αποθηκευμένων πρωτοτυπικών μονάδων επί τη βάση ενός μεγάλου αριθμού συνδυαστικών κανόνων. Μολονότι η ελευθερία ενός ομιλητή αποτελεί ένα αδιαμφισβήτητο χαρακτηριστικό της γλωσσικής συμπεριφοράς, εντούτοις είναι γεγονός ότι υφίστανται και ποικίλοι περιορισμοί όσον αφορά στην επιλογή και στο συνδυασμό των διαφόρων γλωσσικών στοιχείων. Σύμφωνα με τη Μότσιο (1987) ο τομέας του λεξιλογίου δεν παρέχει μεγάλα περιθώρια ευελιξίας σε ένα χρήστη, εφόσον οι δομές είναι έτοιμες σε αντίθεση με το γραμματικό μηχανισμό μιας γλώσσας, η αξιοποίηση του οποίου επιτρέπει μεγαλύτερη ευελιξία και δημιουργικότητα.

Από τους πρώτους ερευνητές που έκαναν λόγο για την ύπαρξη δύο αντιτιθέμενων πόλων στη γλώσσα, δηλ. τη συνδυαστική ελευθερία και τη στερεοτυπικότητα είναι ο Jespersen (1924). Το ότι ένας ομιλητής δημιουργεί και παράγει γλωσσικά μηνύματα βασιζόμενος τόσο στην ελευθερία επιλογής όσο και σε δομές που δεν κατασκευάζονται κατά τη διάρκεια της ομιλίας, αλλά αντλούνται ως



έτοιμες, προκατασκευασμένες ενότητες επισημάνθηκε και από τον Bolinger (1976), ο οποίος παρατηρεί ότι η γλώσσα ως σύστημα, παράλληλα με την ελευθερία κατασκευής παρέχει σε ένα χρήστη ένα μεγάλο πλήθος έτοιμων λεξικών σχημάτων.

Ο Sinclair (1991) ύστερα από εκτεταμένη μελέτη και ανάλυση γραπτών κειμένων με την αρωγή υπολογιστών διατύπωσε την Αρχή της Ανοιχτής Επιλογής (The open-choice principle) και την Αρχή του Ιδιωτισμού (The idiom principle), προκειμένου να αποδώσει την ελευθερία και τους περιορισμούς στην συνδυαστικότητα των λέξεων μεταξύ τους. Η Αρχή της Ανοιχτής Επιλογής, η οποία εν πολλοίς αντανάκλα την έννοια της δημιουργικότητας στο πλαίσιο της Καθολικής Γραμματικής, αναφέρεται στη συνειδητή ικανότητα ενός ομιλητή να επιλέγει και να συνδυάζει λέξεις ανάλογα με την εμπειρία του και τις ποικίλες επικοινωνιακές ανάγκες. Παράλληλα με την ελευθερία αυτή, ένας ομιλητής έχει στη διάθεσή του και ημι-προκατασκευασμένες λεξικές δομές, η χρήση των οποίων προσδίδει φυσικότητα στο λόγο του και αντανάκλα την ύπαρξη ενός εμπλουτισμένου λεξιλογίου.

Η ύπαρξη και η λειτουργία στη γλώσσα των δύο αυτών αρχών επιβεβαιώνεται και πειραματικά. Ειδικότερα, η Erman (2007) διερευνώντας τις παύσεις των ομιλητών στο συνεχή λόγο διαπίστωσε ότι αυτές ήταν σπάνιες όταν επρόκειτο να ανακληθούν από τη μνήμη στοιχεία λεξικών συνδυασμών που εκλαμβάνονταν ως αδιάσπαστοι. Με άλλα λόγια, αν οι ομιλητές θεωρούσαν ότι μια λέξη αποτελεί συστατικό ενός ευρύτερου συνδυασμού, τότε αυτή η συνεκφορά ανασυρόταν από τη μνήμη ως ολότητα χωρίς διακοπές ανάμεσα στα συστατικά της στοιχεία.

Εν κατακλείδι, τόσο η ελευθερία όσο και οι περιορισμοί στην επιλογή αποτελούν τους βασικούς πυλώνες πάνω στους οποίους λειτουργεί η γλώσσα. Ένας ομιλητής δύναται να δημιουργήσει ανεξάντλητο αριθμό προτάσεων και συνδυασμών αξιοποιώντας τους ποικίλους κανόνες που διέπουν το σύστημα της μητρικής του γλώσσας. Από το άλλο μέρος, η δημιουργικότητα αυτή υπόκειται σε περιορισμούς, επειδή ο κάθε ομιλητής έχει πρόσβαση σε μεγάλο αριθμό εκφράσεων, οι οποίες εμφανίζουν στερεοτυπικότητα, υπό την έννοια ότι κατά τη γλωσσική χρήση ανακαλούνται ως έτοιμες συνταγματικές μονάδες, ενώ η απόπειρα μεταβολής τους συνεπάγεται και μεταβολή στη λειτουργία και τη σημασία τους.

#### 4.2. Ζητήματα ορολογίας και ταξινόμησης των ιδιωτισμών

Αν και οι προαναφερθέντες συνδυασμοί λέξεων συνιστούν ένα αναπόσπαστο χαρακτηριστικό της ανθρώπινης γλώσσας και η ύπαρξη και η λειτουργία τους έχουν αποτελέσει αντικείμενο ενδελεχούς μελέτης, εντούτοις οι διάφοροι ερευνητές δεν

έχουν καταλήξει σε οριστικά πορίσματα ούτε όσον αφορά στην χρησιμοποιηθείσα ορολογία ούτε όσον αφορά στην πιο ενδεδειγμένη ταξινόμησή τους. Απόρροια αυτής της έλλειψης ομοφωνίας είναι η χρήση ποικίλων όρων και η πρόταση μεγάλου αριθμού κατηγοριοποιήσεων, οι οποίες βασίζονται σε διαφορετικά κριτήρια.

Ειδικότερα, οι Αναστασιάδη-Συμεωνίδη & Ευθυμίου (2006) αναφέρουν ότι οι κατατεθείσες ταξινομήσεις μπορούν να διακριθούν σε γενικές, οι οποίες ανάγουν τους πολυλεξικούς αυτούς συνδυασμούς σε έναν περιορισμένο αριθμό και σε λεπτομερείς, οι οποίες, ωστόσο προκαλούν προβλήματα και αντιφάσεις. Αναφορικά με τα κριτήρια ταξινόμησης, η Moon (1997) αναγνωρίζει τρία βασικά κριτήρια, τα οποία διακρίνουν τους πολυλεξικούς συνδυασμούς από άλλες λεξικές ενότητες. Τα κριτήρια αυτά είναι η καθιέρωση (institutionalization), δηλ. ο βαθμός εξοικείωσης με μια έκφραση, η σταθεροποίηση (fixedness), δηλ. ο βαθμός παγίωσης και η μη συνθετικότητα (non-compositionality), δηλ. αν η σημασία μιας πολυλεξικής έκφρασης μπορεί να εξαχθεί από τη σημασία των επιμέρους συστατικών στοιχείων ή όχι.

Οι ποικίλες τυπολογίες που έχουν εμφανιστεί στη διεθνή βιβλιογραφία εστιάζουν σε ένα από τα παραπάνω κριτήρια ή σε συνδυασμό ή στην προσθήκη άλλων, γεγονός που συνετέλεσε στην ανάπτυξη πέντε κυρίαρχων κατευθύνσεων. Η πρώτη κατηγορία μοντέλων είναι τα σημασιολογικά (semantic approaches), τα οποία εστιάζουν στο βαθμό συνθετικότητας της σημασίας ενός πολυλεξικού συνδυασμού. Η δεύτερη προσέγγιση είναι η λεξικαλιστική (lexicologist approach), η οποία έχει τις ρίζες της στη σοβιετική/ρωσική γλωσσική παράδοση και στοχεύει στη μελέτη των φρασεολογικών μονάδων (phraseological units) και της δομής τους. Με άλλα λόγια, οι σοβιετικοί γλωσσολόγοι ενδιαφέρονται για τα λεξικά αρχετυπικά στοιχεία παρά για τα σημασιολογικά. Το τρίτο μοντέλο είναι το συντακτικό (syntactic approach), στο οποίο υπερτερούν τα συντακτικά κριτήρια, όπως η σειρά των λέξεων, η δυνατότητα παθητικοποίησης ή αντωνυμικοποίησης κ.ο.κ. Το τέταρτο μοντέλο είναι το λειτουργικό (functional approach), το οποίο δίνει έμφαση και μελετά τη χρήση και την εμφάνιση αυτών των πολυλεξικών συνδυασμών στο συνεχή λόγο, δηλ. στην καθημερινή γλωσσική πρακτική. Το τελευταίο μοντέλο είναι το λεξικογραφικό (lexicographical approach), το οποίο και εξετάζει τις σταθερές λεξικές ενότητες υπό το πρίσμα της σχεδίασης και της παραγωγής ειδικών λεξικών (Moon, 1997, 1998).

Η παρουσίαση των ποικίλων ταξινομήσεων στην παρούσα ενότητα θα βασιστεί στα πέντε αυτά μοντέλα μέσα από τα οποία θα φανούν οι διαφορές στην ορολογία, στα κριτήρια και στις κατηγορίες των εκφράσεων αυτών. Σε κάθε

περίπτωση δεν θα πρέπει να λανθάνει της προσοχής μας το σχόλιο των Fernando & Flavell (1981) σύμφωνα με το οποίο οι σταθεροί συνδυασμοί λέξεων συνιστούν ένα σύνθετο φαινόμενο, το οποίο εκ των πραγμάτων δεν μπορεί να οριστεί και να ερμηνευθεί επί τη βάσει ενός και μόνου κριτηρίου, αλλά ενός συνδυασμού διαφόρων ιδιοτήτων.

Τη σημασιολογική προσέγγιση υιοθετούν οι Hockett (1958), Makkai (1972), Fernando & Flavell (1981), Wood (1981), Fernando (1996), Glässer (1998) και οι Grant & Bauer (2004).

Πιο αναλυτικά, ο Hockett (1958) αναγνωρίζει τη διάχυτη παρουσία της ιδιωτισμικότητας (*idiomaticity*) στη γλώσσα και θεωρεί ότι οποιοσδήποτε γραμματικός τύπος η σημασία του οποίου δεν προκύπτει από την ανάλυση της δομής του είναι ιδιωτισμός. Ο συγκεκριμένος ερευνητής είναι ίσως ο μοναδικός που πιστεύει ότι τα απλά μορφήματα είτε είναι ελεύθερα είτε δεσμευμένα συνιστούν ιδιωτισμούς εκτός κι αν συναντώνται ως συστατικά στοιχεία ενός ευρύτερου ιδιωτισμού. Το αν ένα μόρφημα είναι ιδιωτισμός ή όχι εξαρτάται από τα συμφραζόμενα στα οποία χρησιμοποιείται. Έτσι, το επίθετο *νέος* είναι ιδιωτισμός στο εκφώνημα *χρειάζεται ένα νέο καπέλο* αλλά όχι στο εκφώνημα *πηγαίνω στη Νέα Υόρκη*, εφόσον αποτελεί τμήμα του μεγαλύτερου ιδιωτισμού *Νέα Υόρκη*. Επιπλέον, ο Hockett (ό.π.) αναφέρει ότι η παραγωγή καινούργιων εκφωνημάτων είναι εφικτή επί τη βάσει των ιδιωτισμών αποδίδοντας με αυτόν τον τρόπο στους ιδιωτισμούς την αποκλειστική ιδιότητα δημιουργίας και ερμηνείας νέων προτάσεων. Γίνεται αντιληπτό ότι η ανάλυση του Hockett καθιστά ολόκληρο σχεδόν το λεξιλόγιο μιας γλώσσας ιδιωτισμικό, γεγονός που σύμφωνα με την Liu (2008) προκαλεί δυσχέρειες εξαιτίας της ευρύτητας του ορισμού και της αδυναμίας εφαρμογής του στην έρευνα, την εκμάθηση και τη διδασκαλία των ιδιωτισμών. Από το άλλο μέρος, οι Fernando & Flavell (1981) παρατηρούν ότι η συνεισφορά του Hockett έγκειται στη σαφή αποτύπωση μιας εκ των ιδιοτήτων των ιδιωτισμών, δηλ. ότι η σημασία τους δεν ισοδυναμεί με το άθροισμα των σημασιών των στοιχείων που τους αποτελούν.

Ο Makkai (1972) προσεγγίζει το φαινόμενο της ιδιωτισμικότητας αξιοποιώντας εν μέρει της θεωρητικές αρχές της διαστρωματικής γραμματικής (*stratificational grammar*) του S.M. Lamb. Σε αυτό το πλαίσιο αναγνωρίζει δύο κατηγορίες ιδιωτισμών, τους ιδιωτισμούς κωδικοποίησης (*idioms of encoding*) και τους ιδιωτισμούς αποκωδικοποίησης (*idioms of decoding*). Η έμφαση αποδίδεται στους ιδιωτισμούς αποκωδικοποίησης, οι οποίοι πιστεύεται ότι αποτελούν τους κατεξοχήν ιδιωτισμούς. Ο Makkai (ό.π.) αναφέρει ότι ένας ιδιωτισμός αποτελείται

από το συνδυασμό δύο τουλάχιστον ελεύθερων μορφημάτων. Η ελευθερία των μορφημάτων αποτελεί προϋπόθεση για να χαρακτηριστεί ένας πολυλεξικός συνδυασμός ως ιδιωτισμός· σε διαφορετική περίπτωση, δηλ. ο συνδυασμός ενός ελεύθερου και ενός δεσμευμένου μορφήματος δεν μπορεί να θεωρηθεί ιδιωτισμός.

Παράλληλα, ο Makkaï (ό.π.) εισάγει πέντε κριτήρια για την αναγνώριση ενός ιδιωτισμού. Αυτά είναι, πρώτον, η ύπαρξη δύο τουλάχιστον ελεύθερων μορφημάτων. Δεύτερον, η δυνατότητα αυτών των μορφημάτων να εμφανίζουν διαφορετικές σημασίες σε περισσότερα του ενός συμφραζόμενα. Τρίτον, η δυνητική αμφισημία των ιδιωτισμών αποκωδικοποίησης, η οποία ανάγεται στο ενδεχόμενο κυριολεκτικής ερμηνείας τους. Τέταρτον, η μη συνθετικότητα της σημασίας τους και πέμπτον, η στερεοτυπικότητά τους. Οι ιδιωτισμοί κωδικοποίησης διακρίνονται σε λεξημικούς (lexemic) και σημημικούς (sememic). Η βασική διαφορά αυτών των δύο κατηγοριών έγκειται στη λειτουργία. Οι σημημικοί ιδιωτισμοί, σε αντίθεση με τους λεξημικούς, έχουν διαπροσωπικό ρόλο και χρησιμοποιούνται σε λεκτικές πράξεις, όπως παρακλήσεις και προειδοποιήσεις.

Οι Fernando & Flavell (1981) θεωρούν ότι ο ιδιωτισμός συνιστά ένα μορφοσυντακτικό φαινόμενο αποτελούμενο από δύο ή περισσότερα ελεύθερα μορφήματα. Αναγνωρίζοντας ότι ένας ιδιωτισμός είναι δύσκολο να οριστεί και να αναλυθεί επί τη βάση ενός χαρακτηριστικού εισάγουν τρία βασικά κριτήρια, τα σημασιολογικά, τα συντακτικά και τα κοινωνιογλωσσολογικά. Σε αυτό το πλαίσιο ένας ιδιωτισμός δεν ισούται σημασιολογικά με το άθροισμα της σημασίας των συστατικών του στοιχείων, είναι τόσο κυριολεκτικός όσο και μη κυριολεκτικός, και εμφανίζει σχετική λεξική ακεραιότητα και σταθερότητα. Παράλληλα, αναγνωρίζουν ότι υφίσταται ένα συνεχές εκφράσεων που ξεκινά με τους διαφανείς (transparent) πολυλεξικούς συνδυασμούς, συνεχίζει με τους ημι-διαφανείς (semi-transparent) και τους ημι-αδιαφανείς (semi-opaque) και ολοκληρώνεται με τους αδιαφανείς (opaque) συνδυασμούς αντίστοιχα. Η ένταξη μιας έκφρασης σε μια από αυτές τις κατηγορίες είναι υποκειμενική και επαφίεται στη διαίσθηση του ομιλητή. Το συνεχές αυτό αποδίδεται στον ΠΙΝΑΚΑ 7:

Πίνακας 7: *Συνχές εκφράσεων Fernando & Flavell (1981: 28)*

κυριολεκτικές εκφράσεις	μεταφορές	ιδιωτισμοί
(i)	(ii)	(iv)
διαφανείς	ημι-διαφανείς	ημι-αδιαφανείς
		αδιαφανείς

Ως εκ τούτου, οι Fernando & Flavell (ό.π.) θεωρούν ότι ένας ιδιωτισμός είναι μια μη κυριολεκτική παγωμένη έκφραση, της οποίας η σημασία δεν ανάγεται στο σημασιολογικό φορτίο των συστατικών στοιχείων που τον απαρτίζουν και η οποία διαθέτει πάντα μια αντίστοιχη κυριολεκτική δομή.

Η Wood (1981) θεωρεί ότι ένας ιδιωτισμός είναι οποιαδήποτε σύνθετη έκφραση που είναι εξ ολοκλήρου σημασιολογικά μη συνθετική και μορφολογικά μη παραγωγική. Βασικό σημείο της προσέγγισής της είναι η έννοια της διαβάθμισης (gradience), η οποία αποτελεί αναπόσπαστο χαρακτηριστικό της φυσικής γλώσσας και με βάση την οποία τα όρια ανάμεσα στις διάφορες γλωσσικές κατηγορίες είναι ασαφή και σε ορισμένες περιπτώσεις αλληλοκαλυπτόμενα. Η ύπαρξη του στοιχείου της διαβάθμισης καθιστά δυσχερή το χαρακτηρισμό μιας έκφρασης ως ιδιωτισμό ή σύναψη, εφόσον δεν είναι πάντα σαφές αν μια πολυλεξική ενότητα είναι εξ ολοκλήρου ή μερικώς μη συνθετική ή μη παραγωγική. Η Liu (2008) παρατηρεί ότι παρά την προσπάθεια της Wood να παράσχει έναν ακριβή ορισμό των ιδιωτισμών, η αδυναμία σαφούς καθορισμού του χαρακτήρα κάποιων πολυλεξικών συνδυασμών ακυρώνει την πρόθεση της συγκεκριμένης ερευνήτριας και καθιστά τον ορισμό της εν μέρει προβληματικό.

Η Fernando (1996) ξεκινάει την ανάλυσή της διακρίνοντας τους ιδιωτισμούς από την έννοια της ιδιωτισμικότητας. Οι ιδιωτισμοί συνιστούν πολυλεξικές εκφράσεις των οποίων τα συστατικά είναι αμετάβλητα ή επιδεικνύουν ελάχιστη μεταβλητότητα. Παράλληλα, αποτελούν πραγματώσεις της έννοιας της ιδιωτισμικότητας. Από το άλλο μέρος, υφίστανται πολυλεξικές ενότητες που δεν επιδεικνύουν ιδιωτισμικότητα και διαθέτουν μεγάλα περιθώρια παραλλαγών, όπως είναι οι θαμιστικές συνάψεις (habitual collocations). Ως εκ τούτου, η διαφορά ανάμεσα σε έναν ιδιωτισμό και μια θαμιστική σύναψη είναι ο βαθμός μεταβλητότητας των λέξεων μιας έκφρασης.

Η εν λόγω ερευνήτρια εντάσσει στους ιδιωτισμούς το σύνολο των σταθερών εκφράσεων, οι οποίες επιτρέπουν ελάχιστο ή μηδενικό βαθμό παραλλαγών ανεξάρτητα από τη συνθετικότητα της σημασίας τους. Επιπλέον, κατηγοριοποιεί τους ιδιωτισμούς επί τη βάσει δύο κριτηρίων, του νοήματος και της δομής τους. Έτσι, σημασιολογικά οι ιδιωτισμοί διακρίνονται σε τρία είδη. Το πρώτο είδος είναι οι αμιγείς ιδιωτισμοί (pure idioms), οι οποίοι συνιστούν ένα είδος συμβατικοποιημένης μη κυριολεκτικής πολυλεξικής έκφρασης. Το δεύτερο είδος είναι οι ημι-ιδιωτισμοί (semi-idioms), οι οποίοι έχουν ένα ή περισσότερα κυριολεκτικά συστατικά, ενώ το τρίτο είδος είναι οι κυριολεκτικοί ιδιωτισμοί (literal idioms), οι οποίοι δεν είναι τόσο

πολύπλοκοι σημασιολογικά, όπως είναι οι αμιγείς και οι ημι-ιδιωτισμοί, και εμφανίζουν διατήρηση της δομής τους ή περιορισμένη δυνατότητα μεταβολών. Δομικά, οι ιδιωτισμοί είναι αμετάβλητοι (invariant idioms) ή περιορισμένης μεταβλητότητας (idioms of restricted variance). Όπως παραδέχεται και η ίδια η Fernando (ό.π.), η διάκριση αυτών των κατηγοριών στο συνεχή λόγο είναι ένα αρκετά δύσκολο εγχείρημα, επειδή σε αρκετές περιπτώσεις παρατηρείται αλληλοεπικάλυψη.

Η Glässer (1998) εντάσσει τους ιδιωτισμούς στην ευρύτερη κατηγορία των φρασεολογικών μονάδων (phraseological units) και τους ορίζει ως την λεξικοποιημένη ομάδα λέξεων με συντακτική και σημασιολογική σταθερότητα, η οποία ενδέχεται να δημιουργεί ποικίλες συνδηλώσεις και της οποίας η σημασία δεν ισούται με το άθροισμα της σημασίας των επιμέρους συστατικών της. Οι φρασεολογικές μονάδες συνιστούν το λεγόμενο *φρασικό τομέα* (phrasicon) μιας γλώσσας, ο οποίος αποτελείται από τους ιδιωτισμούς και τις φράσεις τόσο τις λεξικές όσο και τις προτασιακές σταθερές εκφράσεις.

Οι λεξικές φρασεολογικές μονάδες περιλαμβάνουν τους ιδιωτισμούς και τους μη ιδιωτισμούς, δηλ. τις μη ιδιωτισμικές περιορισμένες συνάψεις. Οι μονάδες αυτής της κατηγορίας αποτελούν *ονοματικοποιήσεις* (nominalizations) και περιγράφουν φαινόμενα, αντικείμενα, δράσεις, διαδικασίες ή καταστάσεις, ιδιότητες ή σχέσεις της εξωγλωσσικής πραγματικότητας. Οι ιδιωτισμοί συνιστούν τα πρωτοτυπικά μέλη μιας φρασεολογικής μονάδας. Οι μη-ιδιωτισμοί εμφανίζουν σημασιολογική συνθετικότητα και περιλαμβάνουν τεχνικούς όρους, κλισέ κ.ά.

Οι προτασιακές φρασεολογικές μονάδες είναι λογικές προτάσεις που περιγράφουν μια ακολουθία γεγονότων και καταστάσεων της εξωγλωσσικής πραγματικότητας και περιλαμβάνουν παροιμίες, σλόγκαν, ρήσεις κ.ά. Η λογική τους δομή βασίζεται σε μια ονοματικοποίηση και σε μια κατηγορήση (predication). Τα βασικά χαρακτηριστικά μιας φρασεολογικής μονάδας είναι τα ακόλουθα<sup>24</sup>: +λεξικοποίηση<sup>25</sup> (lexicalization), +κοινή χρήση (common usage), +αναπαραγωγικότητα (reproducibility), +συντακτική και σημασιολογική σταθερότητα (syntactic and semantic stability), +/-ιδιωτισμικότητα (idiomaticity), +/-συνδηλώσεις (connotations), +/-εκφραστικές, εμφιατικές ή εντασιακές λειτουργίες σε ένα κείμενο (expressive, emphatic, or intensifying functions in a text).

<sup>24</sup> Το θετικό πρόσημο + συμβολίζει την παρουσία, ενώ το αρνητικό πρόσημο - την έλλειψη.

<sup>25</sup> Λεξικοποίηση είναι η διαδικασία με βάση την οποία ένα στοιχείο ή μια ακολουθία στοιχείων μετατρέπεται σε ενιαίο λεξικό στοιχείο. Η διεργασία της λεξικοποίησης εφαρμόζεται σε δύο διακριτές περιπτώσεις: στη διατήρηση ενός λεξικού στοιχείου από μια ιστορική περίοδο μιας γλώσσας σε μια άλλη και στη μετατροπή μιας φράσης σε λεξική μονάδα. Η πρώτη περίπτωση αφορά κυρίως σε στοιχεία λόγιας προέλευσης ενώ η δεύτερη σε ιδιωτισμούς (Ξυδόπουλος, 2008).

Οι Grant & Bauer (2004) θεωρούν πως τα συνήθη κριτήρια που χρησιμοποιούνται για τη διάκριση των ιδιωτισμών, δηλ. η σημασιολογική συνθετικότητα, η τυποποίηση και η παγίωση είναι προβληματικά, επειδή αφορούν σε ένα εξαιρετικά μεγάλο αριθμό πολυλεξικών μονάδων (multiword units), δεν μπορούν να διακρίνουν τους ποικίλους τύπους ιδιωτισμών και εμφανίζουν χαρακτηριστικά που είναι κοινά σε πολλούς ιδιωτισμούς.

Με στόχο τη διάκριση των πυρηνικών ιδιωτισμών (core idioms) εισάγουν μονάχα δύο κριτήρια, τη σημασιολογική συνθετικότητα και τη μη αναγωγή των υποψήφιων ιδιωτισμών σε σχήματα λόγου. Παράλληλα, παρέχουν ένα ερωτηματολόγιο τριών ερωτήσεων για τον καθορισμό των πυρηνικών ιδιωτισμών. Η πρώτη ερώτηση σχετίζεται με το κατά πόσο η σημασία μιας πολυλεξικής μονάδας διατηρείται αναλλοίωτη αν αντικατασταθούν τα επιμέρους τμήματά της. Αν η απάντηση είναι θετική τότε η σημασία της πολυλεξικής μονάδας είναι συνθετική. Η δεύτερη ερώτηση αφορά στη δυνατότητα κατανόησης της σημασίας της πολυλεξικής μονάδας και της αναγνώρισης των όποιων ψευδών στοιχείων. Αν η απάντηση είναι θετική τότε η πολυλεξική μονάδα βασίζεται σε σχήματα λόγου. Η τρίτη ερώτηση έχει να κάνει με το αν υπάρχει έστω και μια λέξη στην πολυλεξική μονάδα που δεν είναι κυριολεκτική ή σημασιολογικά μη συνθετική. Αν η απάντηση είναι θετική τότε έχουμε να κάνουμε με ένα σημασιολογικά μη συνθετικό στοιχείο, ενώ αν η απάντηση είναι αρνητική τότε περισσότερα του ενός στοιχεία είναι σημασιολογικά μη συνθετικά. Οι Grant & Bauer (ό.π.) θεωρούν ότι μια πολυλεξική μονάδα μπορεί να χαρακτηριστεί ως πυρηνικός ιδιωτισμός μονάχα στην περίπτωση που οι απαντήσεις και στις τρεις ερωτήσεις είναι αρνητικές.

Τη λεξικαλιστική προσέγγιση, η οποία έχει τις βάσεις της στη σοβιετική/ρωσική γλωσσική παράδοση, υιοθετεί ο Mel'čuk (1995, 1998). Η σοβιετική/ρωσική γλωσσική παράδοση αποδίδει ιδιαίτερη έμφαση στις συνάψεις και στα διάφορα είδη συνάψεων, με αποτέλεσμα η ανάλυσή της να εστιάζει στους φρασεολογισμούς. Στόχος των σοβιετικών/Ρώσων γλωσσολόγων είναι η αναζήτηση των λεξικών αρχετύπων (lexical primes) μιας γλώσσας παρά των αντίστοιχων σημασιολογικών (Moon, 1997, 1998).

Ο Mel'čuk (ό.π.) αρχίζει με την επισήμανση του σημαντικού ρόλου των φρασημάτων (phrasemes) ή παγιωμένων εκφράσεων (set expressions), οι οποίες αποτελούν ένδειξη ότι οι ομιλητές χρησιμοποιούν ευρέως στην καθημερινή γλωσσική πρακτική λεξικούς συνδυασμούς παρά μεμονωμένες λέξεις.

Οι φράσεις διακρίνονται σε αδέσμευτες φράσεις (*free phrases*) και σε παγιωμένες φράσεις (*set phrases*) ή φρασήματα (*phrasemes*). Οι παγιωμένες φράσεις ή φρασήματα διακρίνονται με τη σειρά τους σε πραγματολογικά φρασήματα (*pragmatic phrasemes*) ή πραγματήματα (*pragmatemes*), σε ημιφρασήματα (*semiphrasemes*) ή συνάψεις (*collocations*), σε πλήρη φρασήματα (*full phrasemes*) ή ιδιωτισμούς (*idioms*) και σε οιονεί-φρασήματα (*quasi-phrasemes*) ή οιονεί-ιδιωτισμούς (*quasi-idioms*). Μια αδέσμευτη φράση  $A\oplus B$  (το σύμβολο  $\oplus$  συμβολίζει τη γλωσσική ένωση) σε μια γλώσσα  $\Gamma$  είναι μια φράση που αποτελείται από τα λεξήματα  $A$  και  $B$  και η οποία πληροί ταυτόχρονα δύο βασικές προϋποθέσεις: πρώτον, το σημασιολογικό 'X'= $A\oplus B$ ' παράγεται χωρίς περιορισμούς και κανονικά επί τη βάση της δεδομένης εννοιολογικής αναπαράστασης (*ConceptR*). Δεύτερον, το σημαίνον  $/X/=A\oplus B/$  παράγεται χωρίς περιορισμούς και κανονικά επί τη βάση της σημασιολογικής αναπαράστασης (*SemR*) 'A $\oplus$ B'. Ένα φράσημα  $AB$  είναι μια φράση με μηδενική ελευθερία.

Ένα πραγματολογικό φράσημα ή πραγματήμα  $A\oplus B$  μιας γλώσσας  $\Gamma$  είναι μια παγιωμένη φράση που αποτελείται από δύο λεξήματα  $A$  και  $B$  με αποτέλεσμα το σημασιολογικό 'A $\oplus$ B' να μην κατασκευάζεται χωρίς περιορισμούς επί τη βάση μιας δεδομένης εννοιολογικής αναπαράστασης (*ConceptR*). Ένας ιδιωτισμός  $AB$  μιας γλώσσας  $\Gamma$  είναι ένα σημασιολογικό φράσημα τέτοιο ώστε το σημασιολογικό 'X' να μην περιλαμβάνει κανένα από τα σημασιολογικά 'A' και 'B' του  $A$  και  $B$ . Στα οιονεί-φρασήματα ή οιονεί-ιδιωτισμούς  $AB$  μιας γλώσσας  $\Gamma$  το σημασιολογικό του  $AB$  περιλαμβάνει τα σημασιολογικά και των δύο συστατικών λεξημάτων με τη διαφορά ότι επιτρέπεται η προσθήκη ενός τρίτου, απρόβλεπτου σημασιολογικού  $C$ . Μια σύναψη  $AB$  μιας γλώσσας  $\Gamma$  είναι ένα σημασιολογικό φράσημα της  $\Gamma$  του οποίου το σημασιολογικό 'X' παράγεται επί τη βάση ενός εκ των δύο σημασιολογικών των λεξημάτων που απαρτίζουν το συνδυασμό  $AB$  και ενός σημασιολογικού  $C$  [ $X'=A\oplus C$ ]. Ο Mel'čuk (ό.π.) θεωρεί ότι οι συνάψεις συνιστούν την πλειονότητα των φρασημάτων και ως εκ τούτου αξίζει να αποτελέσουν αντικείμενο ενδελεχούς ανάλυσης στο πλαίσιο της φρασεολογίας.

Τη συντακτική προσέγγιση υιοθετούν οι Katz & Postal (1963), Weinreich (1969), Fraser (1970) και οι Nunberg, Sag & Wasow (1994). Οι ερευνητές αυτοί βασίζονται στα διδάγματα και στις θεωρητικές αρχές της Γενετικής-Μετασχηματιστικής Γραμματικής και αποδίδουν ιδιαίτερη έμφαση στις συντακτικές ιδιότητες των πολυλεξικών συνδυασμών, όπως η σειρά των λέξεων, η χρήση ορισμένης έγκλισης και η δυνατότητα ή μη παθητικοποίησης.



Πιο αναλυτικά, οι Katz & Postal (1963) θεωρούν ότι το βασικό χαρακτηριστικό ενός ιδιωτισμού είναι η έλλειψη συνθετικότητας, δηλ. η σημασία του δεν προκύπτει από το άθροισμα της σημασίας των επιμέρους συστατικών του. Οι ιδιωτισμοί διακρίνονται σε λεξικούς (lexical idioms) και σε φραστικούς ιδιωτισμούς (phrasal idioms) αντίστοιχα. Οι λεξικοί ιδιωτισμοί είναι στην ουσία πολυμορφματικές λέξεις, ρήματα, πολυλεξικά ουσιαστικά, επιρρήματα κ.ο.κ., ενώ οι φραστικοί ιδιωτισμοί είναι προτάσεις ή εκφωνήματα. Παράλληλα, οι λεξικοί ιδιωτισμοί αποθηκεύονται στο νοητικό λεξικό ενός ομιλητή όπως και οι μεμονωμένες λέξεις, ενώ οι αντίστοιχοι φραστικοί κατανέμονται σε έναν ξεχωριστό και αυτόνομο κατάλογο ιδιωτισμών (idiom list), επειδή ενδέχεται να έχουν δύο σημασίες, μια κυριολεκτική, δηλ. το νόημά τους να προκύπτει από τη σημασία των συστατικών στοιχείων, και μια ιδιωτισμική, δηλ. το συνολικό νόημά τους να μην προκύπτει από τη σημασία των συντακτικών συστατικών τους. Η ξεχωριστή αποθήκευση των φραστικών ιδιωτισμών παρέχει τη δυνατότητα πρόβλεψης των περιβαλλόντων στα οποία εμφανίζουν έλλειψη παραγωγικότητας και μπλοκάρισμα των όποιων μετασχηματισμών.

Ο Weinreich (1969) επιχειρεί ένα συγκερασμό της ορολογίας της σοβιετικής/ρωσικής γλωσσολογικής παράδοσης και των θεωρητικών παραμέτρων της τσομσκιανής προσέγγισης. Έτσι, χρησιμοποιεί τον όρο φρασεολογική μονάδα, η οποία περιλαμβάνει και τους ιδιωτισμούς, ενώ επιδιώκει να την περιγράψει επί τη βάση των ελάχιστων βασικών χαρακτηριστικών και των δυναμικών μετασχηματιστικών περιορισμών.

Ο εν λόγω ερευνητής θεωρεί ότι ιδιωτισμοί μπορούν να ονομάζονται μονάχα οι πολυλεξικές εκφράσεις και όχι οι απλές πολυμορφματικές λέξεις, όπως πίστευαν οι Katz & Postal. Παράλληλα, σε μια απόπειρα να περιγράψει τα βασικά χαρακτηριστικά των ιδιωτισμών διακρίνει ανάμεσα στην ιδιωτισμικότητα των εκφράσεων (idiomaticity of expressions) και τη σταθερότητα των συνάψεων (stability of collocations). Το κοινό στοιχείο των ιδιωτισμών και των συνάψεων είναι η τάση για συνεμφάνιση των λέξεων. Στους ιδιωτισμούς, ωστόσο αυτή η συνεμφάνιση συντελεί στη δημιουργία μιας ειδικής σημασιολογικής σχέσης, η οποία δεν έχει εφαρμογή στις συνάψεις, που είναι απλά σταθερές και αναγνωρίσιμες. Επιπλέον, οι ιδιωτισμοί χαρακτηρίζονται και από την εμφάνιση πιθανής αμφισημίας εξαιτίας της ύπαρξης ισοδύναμων κυριολεκτικών δομών σε διάφορες επικοινωνιακές καταστάσεις. Ως εκ τούτου, ο ιδιωτισμός είναι μια φρασεολογική μονάδα που

περιλαμβάνει δύο, τουλάχιστον, πολύσημα συστατικά και στην οποία παρατηρείται μια αμοιβαία επιλογή υποεννοιών ανάλογα με τα συμφραζόμενα.

Ο Fraser (1970) σε αντίθεση με τους Katz & Postal και Weinreich εστιάζει στους δυνητικούς μετασχηματισμούς των ιδιωτισμών και όχι στην αδυναμία μεταβολών ή τη μειωμένη παραγωγικότητά τους. Σε συμφωνία με τους περισσότερους ερευνητές αποδέχεται ότι ένας ιδιωτισμός είναι ένα συστατικό ή ένας συνδυασμός συστατικών του οποίου η συνολική σημασία δεν ισούται με το άθροισμα της σημασίας των επιμέρους συστατικών. Η μελέτη της μετασχηματιστικής συμπεριφοράς των ιδιωτισμών οδήγησε τον Fraser στη διατύπωση μιας κλίμακας παγίωσης (frozenness) έξι επιπέδων: L6-έλλειψη περιορισμών (unrestricted), L5-ανακατασκευή (reconstruction), L4-αφαίρεση (extraction), L3-αντιμετάθεση (permutation), L2-εισαγωγή (insertion), L1-προσάρτηση (adjunction) και L0-πλήρως παγιωμένο (completely frozen). Η Liu (2008) αναφέρει ότι στο πλαίσιο της γενετικής-μετασχηματιστικής γραμματικής η κατηγοριοποίηση του Fraser αποδεικνύεται αρκετά εκτενής.

Οι Nunberg et al. (1994) θεωρούν ότι η μη συνθετικότητα της σημασίας, η οποία αναδεικνύεται σε κυρίαρχο χαρακτηριστικό των ιδιωτισμών, δεν συνιστά ασφαλές κριτήριο και συσκοτίζει δύο εξίσου σημαντικές πτυχές, όπως είναι ο συμβατικός χαρακτήρας και η σχηματοποίηση (figuration). Παράλληλα, διακρίνουν ανάμεσα σε ιδιωτισμικά συνδυασμένες εκφράσεις (idiomatically combining expressions) των οποίων οι σημασίες εκλαμβάνονται ως καθιερωμένες και κατανέμονται στα επιμέρους στοιχεία που τις απαρτίζουν και σε ιδιωτισμικές φράσεις (idiomatic phrases) στις οποίες η σημασία δεν κατανέμεται στα επιμέρους συστατικά.

Στη λειτουργική προσέγγιση το κέντρο του ενδιαφέροντος μετατοπίζεται στις λειτουργίες και στους ρόλους των ιδιωτισμών στο συνεχή λόγο, δηλ. στην καθημερινή γλωσσική πρακτική, παρά στην εξέταση της εσωτερικής τους δομής. Στόχος είναι η ανάδειξη των ιδιωτισμών ως μέσων επίτευξης συγκεκριμένων επικοινωνιακών επιδιώξεων.

Οι Pawley & Syder (1983) παρατηρούν ότι η χρήση φράσεων, οι οποίες ανακαλούνται ως ολόκληρες, συνδέεται με επικοινωνιακή επάρκεια ταυτόσημη με αυτή ενός φυσικού ομιλητή.

Οι Nattinger & DeCarrico (1992) χρησιμοποιούν τον όρο *λεξική φράση* (lexical phrase) για να περιγράψουν τους πολυλεξικούς συνδυασμούς, κυμαινόμενης έκτασης, οι οποίοι εντοπίζονται στο μεταίχμιο λεξιλογίου και σύνταξης, εμφανίζουν συμβατική μορφή και λειτουργία, ενώ η σημασία τους είναι ιδιωτισμική. Οι λεξικές

φράσεις διακρίνονται σε πολυλέξεις (polywords), σε καθιερωμένες εκφράσεις (institutionalized expressions), σε φραστικά «περιορίσματα» (phrasal constraints) και σε προτασιακούς «κατασκευαστές» (sentence builders).

Οι πολυλέξεις είναι σύντομες φράσεις με λειτουργία ταυτόσημη με αυτή μιας μεμονωμένης λέξης, εμφανίζουν τόσο κανονικότητα όσο και μη κανονικότητα, είναι συνεχείς και δεν επιτρέπουν μεταβολές (π.χ. *συμπερασματικά, εν μέρει/μερικός*). Οι καθιερωμένες εκφράσεις έχουν το μέγεθος μιας πρότασης, είναι συνεχείς και αμετάβλητες και εμφανίζουν κανονικότητα (π.χ. *τι κάνετε, πώς είστε, μια φορά και έναν καιρό*). Τα φραστικά «περιορίσματα» είναι σύντομης ή μεσαίας έκτασης φράσεις, εμφανίζουν κανονικότητα ή έλλειψη αυτής, επιτρέπουν παραλλαγές των λεξικών και φραστικών κατηγοριών και είναι συνεχείς (π.χ. *για... παράδειγμα, τόσο...όσο*). Τέλος, οι προτασιακοί «κατασκευαστές» προσφέρουν το πλαίσιο για διάφορες προτάσεις, εμφανίζουν κανονικότητα ή μη κανονικότητα, είναι συνεχείς, αλλά και ασυνεχείς, επιτρέπουν μεταβολές τόσο των φραστικών όσο και των προτασιακών στοιχείων και αποτελούν τους υποδοχείς για διατύπωση επιχειρημάτων ή νέων ιδεών (π.χ. *πιστεύω/νομίζω ότι..., επιτρέψτε μου να αρχίσω με...*). Η κατηγοριοποίηση αυτή καθιστά εμφανείς και τις λειτουργίες των πολυλεξικών συνδυασμών στο συνεχή λόγο ως μηχανισμών οργάνωσης του λόγου.

Ο McCarthy (1998) ορίζει τους ιδιωτισμούς ως ακολουθίες λέξεων των οποίων η συντακτική, η λεξική και η φωνολογική μορφή είναι σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό σταθερή, ενώ οι σημασιολογικές και πραγματολογικές λειτουργίες τους είναι αδιαφανείς και εξειδικευμένες. Επίσης, οι ιδιωτισμοί χρησιμοποιούνται στο λόγο για την αξιολόγηση και το σχολιασμό ποικίλων γεγονότων και προσώπων παρά για απλά περιγραφικούς λόγους, για την έκφραση κοινωνικής και πολιτισμικής αλληλεγγύης, αλλά ακόμη και για τη διατύπωση συγκεκριμένων ή άμεσων απειλών. Ο McCarthy (ό.π.) κατέληξε σε αυτές τις κατηγορίες ύστερα από τη μελέτη ηλεκτρονικών σωμάτων της αγγλικής.

Η τελευταία προσέγγιση, η λεξικογραφική, εξετάζει τους ιδιωτισμούς με στόχο τη συγγραφή γενικών ή εξειδικευμένων λεξικών. Την προσέγγιση αυτή ασπάζεται και εφαρμόζει η Moon (1998), η οποία υιοθετεί τον όρο *σταθερές εκφράσεις και ιδιωτισμοί* (fixed expressions and idioms). Ο ευρύτερος αυτός όρος περιλαμβάνει τρεις κατηγορίες, τις ανώμαλες συνάψεις (anomalous collocations), τις φόρμουλες (formulae) και τις μεταφορές (metaphors).

Οι ανώμαλες συνάψεις διακρίνονται σε μη ορθώς σχηματισμένες συνάψεις (ill-formed collocations), σε συνάψεις cranberry (cranberry collocations), σε

ελαττωματικές συνάψεις (*defective collocations*) και σε φρασεολογικές συνάψεις (*phraseological collocations*). Οι φόρμουλες διακρίνονται σε απλές φόρμουλες (*simple formulae*), σε παροιμίες (*proverbs*), σε ρήσεις (*sayings*) και σε παρομοιώσεις (*similes*). Τέλος, οι μεταφορές διακρίνονται σε διαφανείς μεταφορές (*transparent metaphors*), σε ημι-διαφανείς μεταφορές (*semi-transparent metaphors*) και σε αδιαφανείς μεταφορές (*opaque metaphors*) ή αμιγείς ιδιωτισμούς (*pure idioms*). Όπως παρατηρεί και η ίδια η Moon (ό.π.), αυτό το μοντέλο δεν είναι εξαντλητικό, εφόσον υπάρχουν πολλές οριακές και επικαλυπτόμενες περιπτώσεις, γεγονός που οδηγεί στην ένταξή τους σε δύο ή και περισσότερες κατηγορίες.

Παράλληλα, με τα προαναφερθέντα μοντέλα ανάλυσης των ιδιωτισμών, στη διεθνή βιβλιογραφία προτείνονται και ορισμένες εναλλακτικές ταξινομήσεις και προσεγγίσεις. Ειδικότερα, ο Kövecses (2002) εφαρμόζοντας το θεωρητικό πλαίσιο της γνωστικής γλωσσολογίας κατηγοριοποιεί τους ιδιωτισμούς με βάση το γνωστικό μηχανισμό που κινητροδοτεί την εμφάνισή τους στη γλώσσα. Έτσι, υφίστανται ιδιωτισμοί που βασίζονται στη μεταφορά, τη μετωνυμία και τη συμβατική γνώση (βλ. 4.5.). Από το άλλο μέρος, ερευνητές, όπως οι Boers, Eyckmans & Stengers (2007) εστιάζουν στους ιδιωτισμούς, οι οποίοι στηρίζονται σε σχήματα λόγου (*figurative idioms*) και τους κατηγοριοποιούν επί τη βάσει ευρύτερων θεματικών κύκλων, όπως οικονομία, οχήματα και μεταφορές, υγεία και φάρμακα.

Στην ελληνική βιβλιογραφία, ο Τριανταφυλλίδης (1981) εισάγει τους όρους *ιδιωτισμός* ή *ελληνισμός* για να περιγράψει τις στερεότυπες εκφράσεις με ιδιάζουσα σημασία (π.χ. *όλα κι όλα, μέρα μεσημέρι*) περιορίζοντας τον ευρέως διαδεδομένο όρο *ιδιωματισμός* στους διαλεκτικούς τύπους (π.χ. *σκαρβελώνω* αντί *σκαρφαλώνω*), οι οποίοι δεν απαντούν στην ΚΝΕ.

Η επόμενη ερευνήτρια, η οποία εξετάζει τους πολυλεξικούς συνδυασμούς είναι η Μότσιου (1987, 1994). Στην ενότητα 2.5. είδαμε ότι η συγκεκριμένη ερευνήτρια αναλύοντας τις βασικές κατηγορίες λέξεων της ΚΝΕ διακρίνει ανάμεσα στις λέξεις-μορφές και τις λέξεις-φράσεις. Οι λέξεις-μορφές δεν διαθέτουν σημασία στον παραδειγματικό άξονα της γλώσσας και είναι λειτουργικές μονάχα στα πλαίσια μιας συνταγματικής δομής και σε ένα αυστηρά καθορισμένο περιβάλλον (π.χ. *κακήν-κακώς, στα κουτουρού*). Από το άλλο μέρος, οι λέξεις-φράσεις συνιστούν τις φρασεολογικές μονάδες, επιτελούν τη συστημική τους λειτουργία με έμμεσο τρόπο, ενώ το αντικείμενο αναφοράς τους αποκτά υπόσταση στο συνταγματικό άξονα και μονάχα στο πλαίσιο της λεξικής φράσης (π.χ. *πέρα βρέχει, ο μήνας έχει εννιά*).

Παράλληλα, η Μότσιου (ό.π.) ονομάζει *ιδιωτισμούς* τους συνδυασμούς γλωσσικών στοιχείων που εμφανίζουν σταθερότητα και μονιμότητα και δεν κατασκευάζονται στο συνεχή λόγο, αλλά προκύπτουν ως έτοιμες συνταγματικές ενότητες. Καθίσταται σαφές ότι οι ανελεύθεροι συνδυασμοί αφορούν στο επίπεδο της λέξης. Από το άλλο μέρος, σταθεροί πολυλεξικοί συνδυασμοί εμφανίζονται και στο προτασιακό επίπεδο. Για τις δεσμευμένες λεξικές ενότητες αυτού του επιπέδου, η Μότσιου (ό.π.) χρησιμοποιεί τον όρο *φρασεολογισμός* και τις συνδέει με το φαινόμενο της λεξικοποίησης, το οποίο συμβάλλει στην αύξηση των δεσμεύσεων και των περιορισμών που επιβάλλονται στον ομιλητή και στη δυνατότητά του να παράγει ελεύθερα συντάγματα με την αρωγή της επιλογής και του συνδυασμού.

Η Φωτοπούλου (1988, 1993) υιοθετώντας το θεωρητικό πλαίσιο της μετασημασιολογικής γραμματικής των Harris (1976) και Gross (1981, 1982), όπου η βασική συντακτικοσημασιολογική μονάδα είναι η πρόταση και όχι η λέξη, χρησιμοποιεί τον όρο *στερεότυπες προτάσεις* για να περιγράψει τις ρηματικές εκφράσεις στις οποίες ένας ή περισσότεροι όροι συνδέονται αμετάβλητα με το ρήμα, ενώ η σημασία των συστατικών στοιχείων που τις αποτελούν δεν αντανακλά τη σημασία ολόκληρης της πρότασης. Παράλληλα, θεωρεί ότι οι στερεότυπες εκφράσεις διέπονται από τους ίδιους συντακτικούς νόμους που ισχύουν και για τις ελεύθερες προτάσεις, με αποτέλεσμα η ανάλυσή τους να βασίζεται στην αναγνώριση υποκειμένου, ρήματος και πιθανών συμπληρωμάτων.

Η Μουστάκη (1992) σε συμφωνία με το ίδιο θεωρητικό πλαίσιο αναφέρεται σε *ιδιωτισμούς* ή *ιδιωτισμικές εκφράσεις*, επειδή η συνολική σημασία δεν συνάγεται από το άθροισμα των επιμέρους στοιχείων ή σε *στερεότυπες εκφράσεις*, επειδή είναι εμφανής ένας βαθμός στερεοτυπικότητας ή παγιώσης των συστατικών τους. Με άλλα λόγια, η Μουστάκη καταφεύγει σε ένα συνδυασμό τόσο σημασιολογικών όσο και μορφοσυντακτικών κριτηρίων για να περιγράψει τις συγκεκριμένες δομές. Παράλληλα, παραδέχεται ότι ένας σαφής διαχωρισμός των στερεότυπων από τις αντίστοιχες ελεύθερες προτάσεις δεν είναι εφικτός, εφόσον και οι στερεότυπες προτάσεις περιέχουν ελεύθερα στοιχεία. Ως εκ τούτου, θεωρεί ότι οι στερεότυπες προτάσεις είναι δεκτικές διαβάθμισης (λιγότερο ή περισσότερο στερεότυπες προτάσεις).

Οι Διακογιώργη & Φωτοπούλου (2002) υιοθετώντας, και αυτές, τις θεωρητικές παραμέτρους των Harris (1976) και Gross (1981, 1982) κάνουν λόγο για *στερεότυπες* ή *παγιωμένες εκφράσεις*, οι οποίες αντιπροσωπεύουν όλα τα είδη γραμματικών εκφορών (π.χ. ονοματικές, ρηματικές, επιρρηματικές κλπ) και

παρουσιάζουν έλλειψη παραγωγικότητας στην κατανομή των στοιχείων τους. Επίσης, αυτές οι προτάσεις δεν ερμηνεύονται κυριολεκτικά, αλλά μεταφορικά. Έτσι, μια πρόταση είναι στερεότυπη όταν ικανοποιούνται δύο κριτήρια. Το πρώτο κριτήριο είναι δομικό και αναφέρεται στην αμετάβλητη σύνδεση ενός ή περισσότερων όρων με το ρήμα. Το δεύτερο κριτήριο είναι σημασιολογικό και σχετίζεται με την αδυναμία ερμηνείας των προτάσεων αυτών εξαιτίας της σημασίας των λέξεων που τις αποτελούν. Παράλληλα, οι συγκεκριμένες ερευνήτριες θεωρούν ότι οι προτάσεις με τα ρήματα *κάνω*, *έχω*, *είμαι* δεν συνιστούν στερεότυπες εκφράσεις, αλλά εντάσσονται στην κατηγορία των επιβοηθητικών ρημάτων (π.χ. *δίνω χαστούκια*, *κάνω εντόπωση*) και των κατηγορικών ουσιαστικών.

Ο Συμεωνίδης (2000), όπως και η Μότσιου (1987, 1994), υιοθετεί την ορολογία της σοβιετικής/ρωσικής γλωσσολογικής παράδοσης και διακρίνει τη φρασεολογία υπό στενή έννοια και τη φρασεολογία υπό ευρεία έννοια. Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται τα φρασημάτα, τα λεξήματα συνδυασμού λέξεων, οι ιδιωτισμοί, οι σταθερές χρήσεις και τα είδη ομιλίας. Στη δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνονται οι παροιμίες (και οι αντιπαροιμίες) (π.χ. παροιμία: *κράτα με να σε κρατώ να περνούμε τον καιρό*-αντιπαροιμία: *κράτα με να σε κρατώ να τσακιστούμε και οι δυο*), οι ρήσεις ή βελερισμοί (π.χ. *Ελλάς Ελλήνων χριστιανών καθολικώς διαμαρτυρομένων*, Γ. Παπανδρέου), τα γνωμικά (π.χ. *έρως, ανάκατε μάχαν*) και τα έπεα πτερόεντα (π.χ. *μηδέν άγαν*).

Ο Μήτσης (2004) αναγνωρίζοντας την τάση πολλών λέξεων να συνεμφανίζονται στο λόγο διακρίνει τέσσερα είδη συνεκφορών λέξεων ή λεξιλογικών συνάψεων. Το πρώτο είδος είναι οι *συνήθειες συνάψεις*, οι οποίες εμφανίζουν κυριολεκτική σημασία και ανάγονται στην ελεύθερη επιλογή του ομιλητή (π.χ. *ο Γιάννης κόβει ξύλα*). Η δεύτερη κατηγορία είναι οι *σταθερές ή παγιωμένες συνεκφορές*, οι οποίες εμφανίζουν επίσης κυριολεκτική σημασία, αλλά έχουν συμβατικό χαρακτήρα και χρησιμοποιούνται σε καθορισμένες επικοινωνιακές περιστάσεις ή στο πλαίσιο τυπικών χρήσεων (π.χ. *χρόνια πολλά, εξ ορισμού*). Η τρίτη κατηγορία περιλαμβάνει τις *συνάψεις με μεταφορική σημασία* (π.χ. *κόβω τα φτερά κάποιου*), ενώ η τελευταία τους *ιδιωτισμούς ή ελληνισμούς*, οι οποίοι συνιστούν ιδιαίτερες συνάψεις υπό την έννοια ότι το κύριο χαρακτηριστικό που τις διαφοροποιεί έναντι των υπόλοιπων είναι η μη συνθετικότητα της σημασίας (π.χ. *τίναξε τα πέταλα*).

Οι Κλαίρης & Μπαμπινιώτης (2005) κάνουν λόγο για περιφραστικά ρήματα, τα οποία αποτελούνται από παγιωμένες ενότητες κυμαινόμενου βαθμού. Στα περιφραστικά ρήματα το ρήμα αναπτύσσει ιδιαίτερες σημασιολογικές σχέσεις με τα

συμπληρώματά του ή και τους προσδιορισμούς του, με απόρροια η λειτουργία τους να είναι παρόμοια με αυτή των μονολεκτικών ρημάτων.

Τα περιφραστικά ρήματα διακρίνονται στις ρηματικές περιφράσεις με απολεξικοποιημένα ρήματα και τις στερεότυπες ρηματικές περιφράσεις. Βασικό γνώρισμα των ρηματικών περιφράσεων με απολεξικοποιημένο ρήμα είναι η μεταφορά του νοηματικού βάρους από το ρήμα στο συμπλήρωμά του, το οποίο συχνά συγγενεύει ετυμολογικά και σημασιολογικά με μονολεκτικό ρήμα (π.χ. *κάνω αρχή=αρχίζω*). Η ιδιότητα αυτή, ωστόσο, δεν μπορεί να γενικευτεί (π.χ. *δίνω παράσταση=;*). Από το άλλο μέρος, οι στερεότυπες ρηματικές περιφράσεις εμφανίζουν αυξημένο βαθμό παγίωσης και η σημασία τους διαφέρει από την κυριολεκτική σημασία των επιμέρους συστατικών. Οι δύο αυτές κατηγορίες μπορούν να τοποθετηθούν σε ένα συνεχές που ξεκινά με τις ελεύθερες ρηματικές συνάψεις (π.χ. *δίνω το βιβλίο*), συνεχίζει με τις συνήθεις ρηματικές συνάψεις (π.χ. *δίνω το όνομά μου*) και τις ρηματικές περιφράσεις με απολεξικοποιημένα ρήματα (π.χ. *δίνω απάντηση=απαντώ*) και τελειώνει με τις στερεότυπες ρηματικές περιφράσεις (π.χ. *δίνω τα χέρια=συμφιλιώνομαι*).

Οι Αναστασιάδη-Συμεωνίδη & Ευθυμίου (2006) αναγνωρίζοντας τις εγγενείς δυσκολίες ορισμού και ταξινόμησης των πολυλεξικών συνδυασμών αναφέρουν ότι ανάμεσα στις μονολεκτικές λεξικές μονάδες, στα πολυλεκτικά σύνθετα και στις ελεύθερες ακολουθίες λέξεων υφίσταται ένα ευρύ φάσμα λεξικών συνδυασμών με κυμαινόμενο βαθμό δέσμευσης. Οι λεξικές αυτές μονάδες αποδίδονται με τον όρο *στερεότυπες εκφράσεις* και απαραίτητη προϋπόθεση για να ενταχθεί μια έκφραση σε αυτή την κατηγορία είναι η σύζευξη δύο τουλάχιστον λέξεων με σημαίνον και σημαινόμοιο. Στις στερεότυπες εκφράσεις περιλαμβάνονται παροιμίες, λόγιες εκφράσεις, γνωμικά κ.ο.κ. Ιδιαίτερη θέση κατέχουν οι ρηματικές στερεότυπες εκφράσεις εξαιτίας του μεγάλου αριθμού τους.

Τέλος, ο Ξυδόπουλος (2008) υιοθετεί τον όρο *ιδιωματισμός* ή *φραστικός ιδιωματισμός* θεωρώντας ότι ο όρος *ιδιωτισμός* αφενός προκαλεί δυσχέρειες στην δημιουργία παράγωγων όρων (ωστόσο *ιδιωτισμικότητα*, *ιδιωτισμικός*) και αφετέρου η λογική με βάση την οποία εισήχθη, δηλ. για να διαφοροποιηθεί από τον όρο *ιδιωματισμός* (=ιδίωμα), δεν ισχύει εφόσον στη διεθνή ορολογία ο συνήθης όρος για την αναφορά σε μια τοπική γλωσσική μορφή είναι *διάλεκτος*. Οι ιδιωματισμοί εμφανίζουν μη συνθετικότητα της σημασίας, ενώ η έλλειψη δυνατότητας συντακτικών μετασηματισμών τούς εντάσσει στα πολυλεκτικά λεξήματα. Παράλληλα, ο Ξυδόπουλος θεωρεί ότι οι ιδιωματισμοί ανάγονται στη διαδικασία της

λεξικοποίησης, επειδή αφενός έχουν απωλέσει την εσωτερική συντακτική υφή τους και αφετέρου η σημασία τους δεν είναι συνθετική.

Από την προαναφερθείσα ανάλυση μπορούμε να εξαγάγουμε με ασφάλεια δύο σημαντικά συμπεράσματα. Πρώτον, τα κριτήρια που φαίνεται ότι συνιστούν τη βάση για τη διάκριση μιας πολυλεξικής έκφρασης από τις ελεύθερες ακολουθίες λέξεων είναι η καθιέρωση (institutionalization), η σταθερότητα (fixedness) και η μη συνθετική σημασία (non-compositionality). Αυτά τα κριτήρια δεν θα πρέπει να ιδωθούν ως απόλυτα, αλλά ως μεταβλητά χαρακτηριστικά και με κυμαινόμενο βαθμό εμφάνισης σε κάθε πολυλεξικό συνδυασμό (Moon, 1997).

Από το άλλο μέρος, η διαφορετική οπτική γωνία, η ποικιλία τόσο στην ορολογία όσο και στο περιεχόμενο, αλλά και η ύπαρξη πολλών οριακών περιπτώσεων υποχρεώνει εκ των πραγμάτων τον κάθε ερευνητή στην αναζήτηση ευέλικτων, συμβιβαστικών και εφαρμόσιμων ταξινομήσεων, οι οποίες θα καλύπτουν την πλειονότητα, ει δυνατόν, των πολυλεξικών συνδυασμών. Εξάλλου, δεν θα πρέπει να λησμονούμε το προαναφερθέν σχόλιο των Fernando & Flavell (1981), σύμφωνα με το οποίο οι πολυλεξικές ενότητες συνιστούν ένα σύνθετο και πολύπλοκο φαινόμενο. Ως εκ τούτου πολύ δύσκολα οποιαδήποτε προταθείσα τυπολογία θα είναι σε θέση να περιγράψει με πληρότητα το εύρος και τις ποικίλες λειτουργίες τους.

Λαμβάνοντας υπόψη αυτές τις διαπιστώσεις, το μοντέλο που εισηγούμαστε δεν φιλοδοξεί να επιλύσει όλες τις δυσχέρειες που ανακύπτουν και σχετίζονται με τους πολυλεξικούς συνδυασμούς, αλλά να αποτελέσει την αφορμή για περαιτέρω επεξεργασία και γόνιμο προβληματισμό.

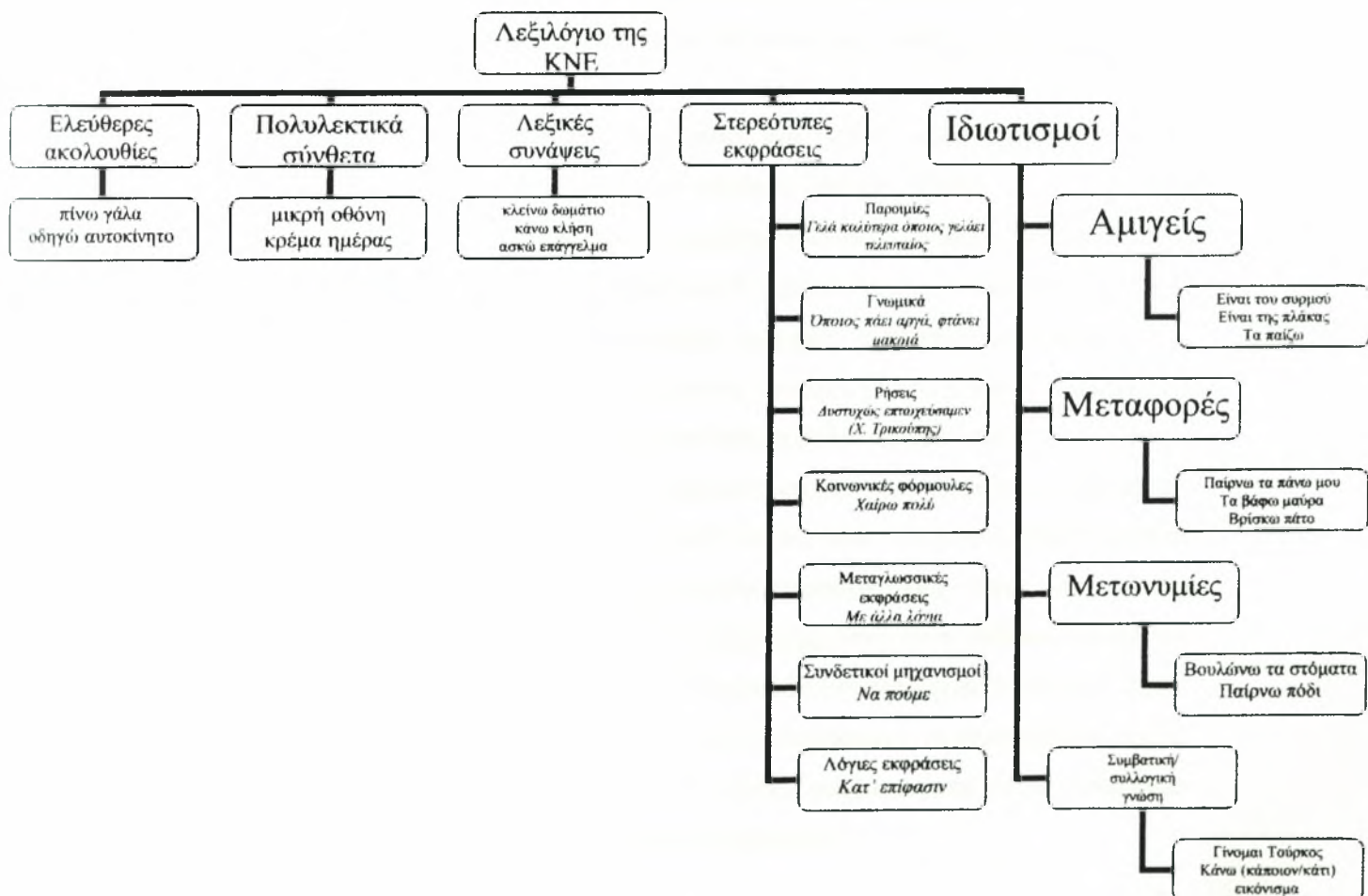
Έτσι, στηριζόμενοι στη συλλογιστική των Μήτση (2004), Κλαίρη & Μπαμπινιώτη (2005) και Αναστασιάδη-Συμεωνίδη & Ευθυμίου (2006) προτείνουμε τα ακόλουθα: υιοθετούμε τον όρο *ιδιωτισμός* για τους πολυλεξικούς συνδυασμούς εκ των οποίων ο ένας όρος είναι υποχρεωτικά ρήμα. Με αλλά λόγια, από την θεώρηση των Κλαίρη & Μπαμπινιώτη (2005) και Αναστασιάδη-Συμεωνίδη & Ευθυμίου (2006) αποδεσμεύουμε τις στερεότυπες ρηματικές εκφράσεις/περιφράσεις και τις ονομάζουμε με τον προαναφερθέντα όρο διατηρώντας την ορολογία του Μήτση (2004). Θεωρούμε ότι η ένταξη του πλήθους των στερεότυπων ρηματικών εκφράσεων/περιφράσεων στην ευρύτερη κατηγορία των στερεότυπων εκφράσεων, η οποία περιλαμβάνει μεταξύ άλλων ρήσεις, γνωμικά και λόγιες εκφράσεις, τις αδικεί εξαιτίας του μεγάλου αριθμού τους. Με αυτόν τον τρόπο τίθενται οι βάσεις για ενδελεχέστερη ανάλυση των στερεότυπων ρηματικών εκφράσεων/περιφράσεων.



Από το άλλο μέρος, για τις υπόλοιπες εκφράσεις που εμφανίζουν σταθερότητα και μονιμότητα διατηρούμε τον όρο *στερεότυπες εκφράσεις*. Στη θεώρησή μας, αυτός ο όρος περιλαμβάνει τις ρήσεις, τα γνωμικά, τις λόγιες εκφράσεις, τις κοινωνικές φόρμουλες, τις μεταγλωσσικές εκφράσεις και τους συνδεδετικούς μηχανισμούς.

Η κατηγορία των ιδιωτισμών δεν είναι ενιαία, αλλά μπορούμε σε αυτή τη φάση να διακρίνουμε τις ακόλουθες κατηγορίες: τους αμιγείς ιδιωτισμούς, όπου τα συστατικά του ιδιωτισμού δεν συνεισφέρουν στη συνολική σημασία (π.χ. *είναι του δρόμου, πληρώνω τα σπασμένα, μου τη δίνει, τα σπάω*), τους ιδιωτισμούς, οι οποίοι βασίζονται στους γνωστικούς μηχανισμούς της μεταφοράς και της μετωνυμίας (π.χ. *τρώω την ημέρα μου, τα βλέπω μαύρα, βάζω ένα χέρι, τεντώνω τα αφτιά μου, βγάζω γλώσσα*) και τους ιδιωτισμούς που βασίζονται στη συμβατική/συλλογική γνώση των ομιλητών της ελληνικής (π.χ. *γίνομαι Τούρκος, κάνω (κάποιον) Χριστό*). Σχηματικά, θεωρούμε ότι το λεξιλόγιο της ΚΝΕ, ανάλογα με το βαθμό δέσμευσης (απόλυτη ελευθερία → έλλειψη ελευθερίας), αποτελείται από τα ακόλουθα στοιχεία (ΣΧΗΜΑ 14):

Σχήμα 14: Το λεξιλόγιο της ΚΝΕ



Στην παρούσα διατριβή αντικείμενο μελέτης και διδακτικής παρέμβασης θα αποτελέσουν οι ιδιωτισμοί που βασίζονται στους γνωστικούς μηχανισμούς της μεταφοράς και της μετωνυμίας.

Η τυπολογία αυτή δεν θα πρέπει να αντιμετωπιστεί ως ανελαστική και απόλυτη, αλλά ως υποκείμενη σε μελλοντικές τροποποιήσεις και δεκτική βελτιώσεων. Στην παρούσα φάση δεν επιθυμούμε να εισαγάγουμε περαιτέρω διακρίσεις σε αυτές τις λεξιλογικές κατηγορίες, όπως θα μπορούσε να γίνει λ.χ. με τις λεξικές συνάψεις (βλ. Θώμου, 2004). Θεωρούμε ότι ένα τέτοιο εγχείρημα θα αφαιρέσει από το μοντέλο μας το πλεονέκτημα της γενίκευσης, το οποίο παρέχει τα εχέγγυα για μελλοντικές μεταβολές. Επιπλέον, θα μας φέρει αντιμέτωπους με οριακές καταστάσεις, οι οποίες εκ των πραγμάτων υφίστανται, και ως εκ τούτου θα λειτουργήσει αποπροσανατολιστικά, ενώ θα επιτρέψει την παρείσφρηση υποκειμενικών και εξειδικευμένων κριτηρίων (κυμαινόμενης αποδοχής).

Αναλύοντας τη δομή και τα βασικά συστατικά του λεξιλογίου της ΚΝΕ, όπως αυτά απεικονίζονται στο ΣΧΗΜΑ 14, μπορούμε να παρατηρήσουμε τα ακόλουθα. Οι ελεύθερες ακολουθίες λέξεων αποτελούν απόδειξη της ελεύθερης βούλησης του ομιλητή και της συνειδητής επιλογής ποικίλων λέξεων με στόχο την παραγωγή ενός μηνύματος επί τη βάση των περιοριστικών κανόνων που διέπουν τη λειτουργία μιας γλώσσας.

Τα πολυλεκτικά σύνθετα συνιστούν μια ειδική κατηγορία ονοματικών φράσεων που συμπεριφέρονται όπως τα σύνθετα (Ράλλη, 2005). Τα πολυλεκτικά σύνθετα διακρίνονται σε πολυλεκτικά ονοματικά σύνθετα, σε πολυλεκτικά σύνθετα επίθετα, σε πολυλεκτικά σύνθετα ρήματα και σε πολυλεκτικά σύνθετα επιρρήματα. Η πρώτη κατηγορία εμφανίζει τις ακόλουθες μορφές: Ε(πίθετο)Ο(υσιαστικό) (π.χ. *διαστημικό λεωφορείο*), ΟΟγεν(ική) (π.χ. *φακός επαφής*), ΟΟ (π.χ. *νόμος-πλαίσιο*). Τα πολυλεκτικά σύνθετα επίθετα παρουσιάζουν μικρό βαθμό εμφάνισης σε σύγκριση με τα μονολεκτικά σύνθετα επίθετα. Τα πολυλεκτικά σύνθετα ρήματα με τη μορφή Ρ(ήμα)Ρ είναι σπάνια (π.χ. *παρουσιάζω-συντονίζω*), ενώ στα πολυλεκτικά σύνθετα επιρρήματα εντάσσονται δομές που ορισμένοι ερευνητές (π.χ. Ιορδανίδου, 2001) θεωρούν ότι αποτελούν λόγια στοιχεία της ελληνικής, όπως τα *εκ βαθέων* και *διά της βίας* (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 1996· Αναστασιάδη-Συμεωνίδη & Ευθυμίου, 2006· Ράλλη, 2005). Στην παρούσα εργασία θα εξακολουθήσουμε να αποκαλούμε δομές, όπως οι προαναφερθείσες (π.χ. *εκ βαθέων*), λόγιες εκφράσεις και θα τις εντάξουμε στην ευρύτερη κατηγορία των στερεότυπων εκφράσεων.

Οι λεξικές συνάψεις αποτελούνται από λέξεις, οι οποίες είθισται να συνεμφανίζονται στο λόγο με συχνότητα που ξεπερνά τα όρια του τυχαίου, έρχονται αυθόρμητα στο νου και το λόγο των ομιλητών και αποκτώνται ως ενιαίες ενότητες και όχι ως μεμονωμένες λέξεις (Θώμου, 2001). Η Nesselhauf (2003) αναγνωρίζοντας τις δυσκολίες που υφίστανται αναφορικά με τη διάκριση μιας λεξικής σύναψης από έναν ιδιωτισμό εισάγει το κριτήριο της *περιορισμένης έννοιας* (restricted sense). Η σημασία ενός ρήματος ή ουσιαστικού είναι περιορισμένη αν ικανοποιούνται τα ακόλουθα δύο κριτήρια:

#### ΚΡΙΤΗΡΙΟ 1

Η σημασία ενός ρήματος (ουσιαστικού) είναι τόσο εξειδικευμένη ώστε επιτρέπονται οι συνδυασμοί με ένα μικρό αριθμό ουσιαστικών (ρημάτων)

#### ΚΡΙΤΗΡΙΟ 2

Το ρήμα (ουσιαστικό) δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί με αυτή την έννοια [δηλ. με την πρωταρχική του σημασία] με όλα τα ουσιαστικά (ρήματα), τα οποία επιτρέπονται σημασιολογικά και συντακτικά με βάση τους γλωσσικούς κανόνες.

Οι στερεότυπες εκφράσεις περιλαμβάνουν παροιμίες (π.χ. *αν δεν ταιριάζανε δεν θα συμπεθεριάζανε*), γνωμικά (π.χ. *μηδέν άγαν*), ρήσεις (π.χ. *δυστυχώς επτωχέυσαμεν. Χαρίλαος Τρικούπης*), λόγιες εκφράσεις (π.χ. *έπεα πτερόεντα*) και δομές που συμβάλλουν στην οργάνωση του λόγου, όπως κοινωνικές φόρμουλες (π.χ. *θα τα πούμε*), μεταγλωσσικές εκφράσεις (π.χ. *αζίζει να σημειωθεί ότι...*) και συνδετικούς μηχανισμούς (π.χ. *που πάει να πει*).

Τέλος, όσον αφορά στους ιδιωτισμούς, πιστεύουμε ότι η διάκριση σε αμιγείς, σε μεταφορικούς, σε μετωνυμικούς καθώς και σε ιδιωτισμούς που σχετίζονται με τη συμβατική/συλλογική γνώση των ομιλητών της ελληνικής βρίσκεται εγγύτερα σε ό,τι υφίσταται και χρησιμοποιείται στην ΚΝΕ. Προκειμένου να αποφύγουμε την εξάρτηση από συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο (π.χ. σημασιολογικό, συντακτικό, λεξικαλιστικό κ.ο.κ.) θα χρησιμοποιήσουμε ένα συνδυασμό περιγραφικών κριτηρίων, όπως θα διαφανεί και στην επόμενη ενότητα.

### 4.3. Χαρακτηριστικά των ιδιωτισμών της νέας ελληνικής

Στην ενότητα αυτή θα εξετάσουμε τα χαρακτηριστικά και τη δομή των ιδιωτισμών της ΚΝΕ. Θεωρούμε σκόπιμο να επαναλάβουμε ότι στη θεώρησή μας ο όρος *ιδιωτισμός* αναφέρεται σε πολυλεξικούς συνδυασμούς εκ των οποίων το ένα συστατικό είναι απαραίτητως ρήμα και ανακαλείται από τη μνήμη ως μια ενότητα. Η ανάλυσή μας θα βασιστεί στην προβληματική των Μότσιου (1987), Συμεωνίδη (2000) και Αναστασιάδη-Συμεωνίδη & Ευθυμίου (2006). Η μερική ή μηδαμινή ελευθερία που χαρακτηρίζει τους ιδιωτισμούς, παράλληλα με την ανελευθερία στη συνδυαστικότητα τους σχετίζεται με περιορισμούς στη συντακτική και τη μορφολογική δομή, την οργάνωση του περιεχομένου και τη λειτουργία τους. Ειδικότερα, στους ιδιωτισμούς της ελληνικής και με βάση τους προαναφερθέντες ερευνητές, παρατηρούνται τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- μπλοκάρισμα συντακτικών μετασχηματισμών
  - παθητικοποίηση: *κουνώ το δαχτυλάκι μου/\* το δαχτυλάκι κουνήθηκε από εμένα* (ο αστερίσκος \* δηλώνει ότι οι εν λόγω δομές δεν διαθέτουν πλέον ιδιωτισμική σημασία και όχι ότι είναι αδύνατη [=μη αποδεκτή] η παραγωγή τους)
  - αντικατάσταση από αντωνυμία: *κουνώ το δαχτυλάκι μου/\*το κουνώ*
  - εγκλιτικοποίηση: *κουνώ το δαχτυλάκι μου/ \*το δαχτυλάκι μου κουνώ*
  - ανύψωση: *κουνώ το δαχτυλάκι μου/ \*είναι το δαχτυλάκι μου που κουνώ*
  - αναφορικοποίηση: *κουνώ το δαχτυλάκι μου/ \*το δαχτυλάκι που κουνώ*
  - ερώτηση: *κουνώ το δαχτυλάκι μου/ \*τι κουνώ;*
- ως προς τις γραμματικές κατηγορίες, παρατηρείται υποχρεωτική παρουσία
  - ορισμένου αριθμού: *σπάω τα νεύρα (κάποιου)/ \*σπάω το νεύρο (κάποιου)*
  - ορισμένου γένους: *γίνομαι Τούρκος/ \*γίνομαι Τουρκάλα*
  - ορισμένου χρόνου ή σχηματισμός μονάχα κάποιων χρόνων του ρήματος: *σφίγγεται η καρδιά μου/ \*θα σφίγγεται η καρδιά μου*
  - ορισμένης φωνής: *τρώω την ώρα μου/ \*η ώρα φαγώθηκε*
  - ορισμένου προσώπου: *βγάζει μάτι/ \*βγάζετε μάτι*
- ως προς τις τροπικότητες, οι ιδιωτισμοί εμφανίζονται υποχρεωτικά
  - σε αποφαντικές προτάσεις: *ράβω το στόμα μου*
  - σε αρνητικές προτάσεις: *δεν ιδρώνει τ' αυτί μου*
  - σε ερωτηματική πρόταση: *να το πάρει το ποτάμι;*

➤ με ορισμένη έγκλιση: *φάε την κρέμα σου* (μονάχα προστακτική)

- όσον αφορά στους αδύνατους τύπους της προσωπικής αντωνυμίας γ' προσώπου, η λειτουργία τους διαφέρει, επειδή είναι προβληματικός ο προσδιορισμός του αντικειμένου αναφοράς τους. Έτσι, δεν λειτουργούν πλέον όπως οι συνήθειες αντωνυμίες και συνιστούν απολιθώματα.

Π.χ. *την κάνω, τα φοράω (σε κάποιον/κάποια), τα τσούζει, τα είδα όλα*

- υπάρχουν περιπτώσεις όπου ένας ιδιωτισμός εμφανίζεται με δύο μορφές, με ουσιαστικό ή αντωνυμία στη θέση του ουσιαστικού αυτού. Σε αυτή την περίπτωση οι συντομευμένες μορφές των ιδιωτισμών αποτελούν κολοβωμένη εκδοχή.

Π.χ. *την πατάω-την πατάω την μπανανόφλουδα/πεπονόφλουδα*

- η διάταξη των όρων ενός ιδιωτισμού είναι σχετικά σταθερή, παρουσιάζοντας ενδεχόμενη απόκλιση από τις καθιερωμένες συντακτικές συμβάσεις της ΚΝΕ, δεν είναι δυνατή η παρεμβολή πρόσθετων στοιχείων, ενώ ακόμη και η αντικατάσταση από άλλες λέξεις (π.χ. συνώνυμες, υπώνυμες) είναι προβληματική.

Π.χ. *κάτι τρέχει στα γύφτικα*

*του βγάζω το καπέλο/ \*το μπλε καπέλο*

*παίζω με τη φωτιά/ \*με το πυρ*

- σχετικά με το βαθμό συνθετικότητας<sup>26</sup>, δηλ. στο κατά πόσο η σημασία των επιμέρους συστατικών συνεισφέρει στη συνολική σημασία, η εικόνα είναι μεικτή:

Π.χ. *βάζω πόστα* (μη συνθετική)

*βάζω ένα χέρι* (μη συνθετική)

*(κάποιον) τον τρώει το χόμα* (συνθετική)

*την πατάω* (μη συνθετική)

*παίζω (κάτι/κάποιον) στα δάχτυλα* (συνθετική)

*τα βρίσκω αγγούρια* (μη συνθετική)

*τα βρίσκω σκούρα* (συνθετική)

*μου τη δίνει* (μη συνθετική)

*σταυρώνω τα χέρια* (συνθετική)

<sup>26</sup> Αν και στη διεθνή βιβλιογραφία οι όροι *σημασιολογική διαφάνεια* (semantic transparency) και *συνθετικότητα της σημασίας* (compositionality of meaning) θεωρούνται ταυτόσημοι και εναλλάσσονται στη χρήση (π.χ. Irujo, 1986), εντούτοις οι Αναστασιάδη-Συμεωνίδη & Ευθυμίου (2006) αναφέρουν ότι η συνθετικότητα της σημασίας δεν θα πρέπει να συγχέεται με τη σημασιολογική διαφάνεια. Για παράδειγμα, *είναι σε ενδιαφέρουσα* (=κυοφορεί) (διαφανής, μη συνθετική), ενώ *έπεα πτερόεντα* (αόιαφανής, μερικώς συνθετική).

- πολλοί ιδιωτισμοί εμφανίζουν ελλειπτικά συντακτικά χαρακτηριστικά ή παραβίαση των επιλεκτικών περιορισμών.

Π.χ. το *’σκασα*: το ρ. *σκάζω* είναι αμετάβατο

*τρώω άχυρα*: το ρ. *τρώω* συντάσσεται με λέξεις, οι οποίες ανήκουν στην κατηγορία των εδώδιμων ειδών. Π.χ. *ψωμί, μακαρόνια*

- σχετικά με το επικοινωνιακό/υφολογικό επίπεδο των ιδιωτισμών, υπάρχουν εκφράσεις με έντονα τα στοιχεία του προφορικού λόγου και οι οποίες εμφανίζουν ένα από τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- *πάθη φθόγγων: κάθομαι στ’ αυγά μου* (έκθλιψη) – *τα ’χασα* (αφαίρεση)
- ιδιαίτερα προσωπιακά χαρακτηριστικά (π.χ. τονισμός, επιτονισμός, παύση):  
*κάτι τρέχει στα γύφτικα*: ιδιωτισμός / *Κάτι ΤΡΕΧΕΙ* στα γύφτικα: ελεύθερη ακολουθία λέξεων
- μορφοφωνολογικά φαινόμενα: *φα ’την* (<φάγε την)
- χρήση λεξικών στοιχείων που εντάσσονται στο οικείο ύφος: *χάφτει μύγες* (χάφτει=καταπίνει)
- χρήση λέξεων-ταμπού: *μου βγήκε ο κώλος*

Πολλοί ιδιωτισμοί με έντονο τον προφορικό χαρακτήρα είναι αρκετά συχνοί και στη γλώσσα των νέων: *την ταρατσώνω, μου τη δίνει* (στα νεύρα), *τα παίρνω* (στο κρανίο/στην κράνα, *έφαγα φλασιά, τρώω κόλλημα*). Στο σημείο αυτό θα πρέπει να παρατηρήσουμε ότι ιδιωτισμοί (με το περιεχόμενο που τους έχει αποδοθεί στην ανάλυσή μας, βλ. σελ. 136) δεν φαίνεται να συναντώνται σε πιο επίσημα συμφραζόμενα. Αντίθετα, σε πιο προσεγμένα επίπεδα λόγου χρησιμοποιούνται ευρέως λεξικές συνάψεις ή σύμφωνα με την ορολογία των Κλαίρη & Μπαμπινιώτη (2005) ρηματικές περιφράσεις με απολεξικοποιημένα ρήματα (π.χ. *καταβάλλω προσπάθειες, έχω την αίσθηση, θέτω όρους, λαμβάνω γνώση για κάτι*).

- ένα τμήμα των ιδιωτισμών της ΚΝΕ ανάγεται σε μεταφορές ή μετωνυμίες
  - μεταφορές: *βρίσκω* (τον) *πάτο, ανάβω το πράσινο φως* (σε κάποιον), *τα βρίσκω σκούρα, βαδίζω στα χνάρια* (κάποιου), *γίνομαι μπαρούτι, τα παίρνω στο κρανίο, ψηλώνει ο νους μου, φέρνω* (κάτι) *στο φως, φέρνω* (κάτι) *στην επιφάνεια, σκοτώνω την ώρα μου, τα σκεπάζω, σκύβω το κεφάλι, τραβώ* (κάποιον) *από το καπίστρι, τα βάφω μαύρα, δίνω τον καλύτερο μου εαυτό, πετώ στα σύννεφα, μένω πίσω*

➤ μετωνυμίες: *βγάζω γλώσσα, ανοίγω τα στραβά μου, καταπίνω τη γλώσσα μου, παίρνω πόδι, βάζω χέρι, σταυρώνω τα χέρια μου, κουνώ το δαχτυλάκι μου, κρύβομαι πίσω από το δάχτυλό μου, κοκκινίζω ως τα αυτιά, στυλώνω τα πόδια μου, τραβώ το αυτί (κάποιον), έρχομαι στα χέρια (με κάποιον), βουλώνω τα στόματα, ζινίζω τα μούτρα μου, μετράω κεφάλια*

- ένα τμήμα των ιδιωτισμών της ΚΝΕ σχετίζεται με ιστορικά, θρησκευτικά, πολιτικά κ.ά. γεγονότα, τα οποία επηρέασαν διαχρονικά τη ζωή των ομιλητών της γλώσσας και ως εκ τούτου εντάσσονται στη συλλογική μνήμη, μολονότι η προέλευση κάποιων εκφράσεων δεν είναι πλέον γνωστή.

Π.χ. *παριστάνω τον γκιουλέκα* = παριστάνω το γενναίο (παρεφθαρμένος τύπος του ονόματος Αλβανού οπλαρχηγού, ο οποίος πολέμησε εναντίον της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας)

*κάνω τον χωροφύλακα* = επιτηρώ τις κινήσεις κάποιου (συνδέεται με τον αμφισβητούμενο ρόλο που διαδραμάτισαν τα σώματα ασφαλείας σε παλαιότερες χρονικές περιόδους)

*γίνομαι Τούρκος* = θυμώνω υπερβολικά (συνδέεται με τις μνήμες του ελληνικού λαού για τη σκληρότητα που επέδειξαν τα οθωμανικά στρατεύματα στην καταστολή ένοπλων εξεγέρσεων)

- ορισμένοι ιδιωτισμοί εμφανίζουν ιδιαίτερες συντακτικές δομές:
  - υποκοριστικό/μεγεθυντικό: *την προσέχει τη ζωούλα του, βάζω αγριοφωνάρες*
  - δευτερεύουσα πρόταση: *δεν ξέρει τι του γίνεται, θα σου μάθω εγώ τι θα πει βερίκοκο*
  - σχήμα παρομοίωσης: *προσέχω σαν τα μάτια μου*
  - σχήμα επανάληψης (της ίδιας, συνώνυμης, αντώνυμης, υπερώνυμης λέξης): *είμαστε μέλι γάλα, γίναμε μαλλιά κουβάρια, το πήρε σκoiνί κορδόνι*
  - συμπλεκτικοί σύνδεσμοι: *είμαι μόνος κι έρημος, έγινε μέγας και τρανός παίρνει και δίνει, είναι ο φόβος και ο τρόμος*
  - απουσία στοιχείων (π.χ. του οριστικού άρθρου στο συμπλήρωμα του ρήματος): *παίρνω πόδι*

Αν και η σταθερότητα των ιδιωτισμών θα πρέπει να θεωρείται ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά τους, εντούτοις, σύμφωνα με τις Αναστασιάδη-Συμεωνίδη & Ευθυμίου (2006), υφίστανται τρεις παράγοντες, οι οποίοι δύνανται να επηρεάσουν σε

μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό τη σταθερότητά τους. Ο πρώτος παράγοντας είναι η ποικιλία, δηλ. οι παραλλαγές ή οι συντομευμένες μορφές διαφόρων ιδιωτισμών (π.χ. *κάνω κάποιον/κάτι χώμα/λιώμα, έχω μακριά/μεγάλη γλώσσα, είμαι όλος/γεμάτος αυτιά, δεν το/τα βάζει κάτω*). Ο δεύτερος παράγοντας αναφέρεται στο φαινόμενο της αποπαγίωσης, το οποίο αφορά στην προσωρινή και συνειδητή αλλαγή της μορφής ενός ιδιωτισμού χάριν αστεϊσμού και γενικότερα για μεταγλωσσικούς λόγους. Ο τρίτος παράγοντας σχετίζεται με την παρετυμολογία, η οποία αλλοιώνει μονάχα τη μορφή ενός ιδιωτισμού. Η παρετυμολογία έχει ψυχολογιστικό υπόβαθρο, είναι ασυνειδητή, εμφανίζει έντονα τα χαρακτηριστικά μιας αναλογικής μεταβολής και ενεργοποιείται όταν υφίσταται αδιαφάνεια ανάμεσα στη μορφή και τη σημασία.

Η προαναφερθείσα ανάλυση των χαρακτηριστικών των ιδιωτισμών της ΚΝΕ δεν φιλοδοξεί να αποτελέσει μια εξαντλητική περιγραφή, αλλά μια πρώτη καταγραφή υποκείμενη σε μελλοντικές τροποποιήσεις. Άλλωστε η πολυπλοκότητα του φαινομένου της ιδιωτισμικότητας, η ασυμφωνία των ερευνητών καθώς και οι οριακές και αμφισβητούμενες περιπτώσεις δεν επιτρέπουν δογματικότητα και ανελαστικότητα. Ως εκ τούτου, στόχος της παρούσας ανάλυσης είναι να αποτελέσουν οι προτάσεις και οι κατευθύνσεις που κατατίθενται αφορμή για περαιτέρω προβληματισμό.

#### 4.4. Αναγνώριση και ερμηνεία των ιδιωτισμών

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και η ξεχωριστή δομή των ιδιωτισμών συνετέλεσαν ώστε να αποτελέσει αντικείμενο έρευνας αρκετά νωρίς ο τρόπος με τον οποίο οι ομιλητές μιας γλώσσας τούς ερμηνεύουν και τους κατανοούν. Σε αυτό το πλαίσιο αναπτύχθηκαν διάφορα μοντέλα επεξεργασίας των ιδιωτισμών. Τα πιο αντιπροσωπευτικά είναι η Υπόθεση του Καταλόγου Ιδιωτισμών (The idiom list hypothesis), το μοντέλο της Λεξικής Αναπαράστασης (Lexical Representation Model), το μοντέλο της Άμεσης Πρόσβασης (Direct Access Model), η Υπόθεση της Συνθετικής Ανάλυσης (Compositional Analysis Hypothesis), το μοντέλο της Διττής Αναπαράστασης Ιδιωτισμών (Dual Idiom Representation Model) και η Υπόθεση του Ιδιωτισμού-κλειδί (Idiom Key Hypothesis).

Πιο αναλυτικά, η Υπόθεση του Καταλόγου Ιδιωτισμών αναπτύχθηκε από τους Bobrow & Bell (1973). Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο ένας ομιλητής επεξεργάζεται έναν ιδιωτισμό πρώτα κυριολεκτικά με την προϋπόθεση ότι τα συμφραζόμενα επιτρέπουν μια τέτοια προσέγγιση. Σε διαφορετική περίπτωση, η επεξεργασία του ιδιωτισμού συντελείται σε έναν ξεχωριστό κατάλογο ιδιωτισμών, ο οποίος δεν



συνιστά τμήμα του συνολικού νοητικού λεξικού του. Παράλληλα, υποστηρίζεται ότι οι κυριολεκτικές σημασίες καθίστανται κατανοητές πιο γρήγορα σε σύγκριση με το νόημα των ιδιωτισμών. Η έννοια του διαφορετικού καταλόγου εκφράσεων ανάγεται στον Weinreich (1969), ο οποίος υποστήριξε ότι το νοητικό λεξικό ενός ομιλητή αποτελείται από τις συνήθεις εισαγωγές λέξεων με την προσθήκη ενός ξεχωριστού καταλόγου ιδιωτισμών. Έτσι, ενώ η εισαγωγή ενός λεξικού στοιχείου συνοδεύεται από πληροφορίες για τη φωνολογική, τη συντακτική, τη μορφολογική και τη σημασιολογική του υπόσταση, η εισαγωγή ενός ιδιωτισμού περιλαμβάνει μια διαδοχή μορφημάτων κυμαινόμενης έκτασης μαζί με την ξεχωριστή σημασία τους. Ωστόσο, όπως παρατηρούν και οι Αναστασιάδη-Συμεωνίδη & Ευθυμίου (2006), η υπόθεση αυτή επικρίθηκε, επειδή πειραματικά δεδομένα κατέδειξαν ότι η κατανόηση των ιδιωτισμών δεν είναι τόσο χρονοβόρα σε σχέση με την κατανόηση της κυριολεκτικής τους σημασίας.

Το μοντέλο της Λεξικής Αναπαράστασης αναπτύχθηκε από τους Swinney & Cutler (1979), οι οποίοι υποστήριξαν ότι οι ιδιωτισμοί αποθηκεύονται και αποτελούν αντικείμενο επεξεργασίας ως «λέξεις» όχι από κάποιο ξεχωριστό κατάλογο, αλλά από το κανονικό νοητικό λεξικό ενός ομιλητή στο οποίο και βρίσκονται αποθηκευμένοι μαζί με το σύνολο των λέξεων. Η μόνη διαφορά είναι ότι οι ιδιωτισμοί καταχωρίζονται ως τύποι λέξεων με μεγάλο μήκος. Έτσι, όταν ένας ομιλητής συναντήσει έναν ιδιωτισμό, τον επεξεργάζεται τόσο κυριολεκτικά όσο και ιδιωτισμικά ώσπου τα συμφραζόμενα να πριμοδοτήσουν μια από τις δύο ερμηνείες. Καθίσταται εμφανές ότι η βασική διαφορά του μοντέλου της Λεξικής Αναπαράστασης με το αντίστοιχο των Bobrow & Bell είναι η απόρριψη αφενός της ύπαρξης ενός ιδιαίτερου καταλόγου ιδιωτισμών και αφετέρου της ιδέας ότι η κυριολεκτική σημασία λαμβάνει χώρα σε προγενέστερο χρόνο από αυτόν της ιδιωτισμικής.

Το τρίτο μοντέλο είναι αυτό της Άμεσης Πρόσβασης και εισηγητής του είναι ο Gibbs (1980, 1984). Με βάση το μοντέλο αυτό ένας ομιλητής σπάνια επιχειρεί την κυριολεκτική ερμηνεία των ιδιωτισμών, εφόσον είναι σε θέση να τους αναγνωρίσει τη στιγμή που τους συναντά στο λόγο. Επομένως, η κατανόηση των ιδιωτισμών είναι άμεση. Ο Gibbs (ό.π.) κατέληξε σε αυτό το συμπέρασμα εξετάζοντας το χρόνο ερμηνείας ιδιωτισμών, οι οποίοι διέθεταν και κυριολεκτική παράφραση. Έτσι, διαπίστωσε ότι οι συμμετέχοντες στα πειράματά του χρειάστηκαν περισσότερο χρόνο για την επεξεργασία ιδιωτισμών με κυριολεκτική παράφραση παρά για την αποκωδικοποίηση ιδιωτισμών με αποκλειστικά ιδιωτισμική σημασία. Το εύρημα

αυτό οδήγησε τον Gibbs (ό.π.) να προτείνει ότι η κατανόηση της δεύτερης κατηγορίας ιδιωτισμών συνδέεται άρρηκτα με το βαθμό στερεοτυπικότητάς τους σε μια γλώσσα. Όσο πιο στερεοτυπικός είναι ένας ιδιωτισμός τόσο πιο εύκολη θα είναι η κατανόησή του σε ενδεδειγμένα συμφραζόμενα. Σε διαφορετική περίπτωση, θα απαιτηθεί περισσότερος χρόνος και μεγαλύτερη γνωστική προσπάθεια. Ο συμβατικός χαρακτήρας ενός ιδιωτισμού θα έχει θετική επίδραση και στη διαδικασία μελλοντικής ανάκλησής τους από τη μνήμη. Οι Αναστασιάδη-Συμεωνίδη & Ευθυμίου (2006) σημειώνουν πως, ενώ το μοντέλο της Άμεσης Πρόσβασης ερμηνεύει περιπτώσεις οικείων φράσεων με ιδιωτισμική σημασία μέσα σε συμφραζόμενα, αλλά και εκτός συμφραζομένων που είναι προβλέψιμα, εντούτοις εμφανίζει προβλήματα στην ερμηνεία μη προβλέψιμων εκφράσεων για τις οποίες κατασκευάζεται πρώτα η κυριολεκτική σημασία.

Το επόμενο μοντέλο είναι η Υπόθεση της Συνθετικής Ανάλυσης και προτάθηκε από τις Cacciari & Levorato (1989) και τους Gibbs, Nayak & Cutting (1989). Βασικό εύρημα των συγκεκριμένων ερευνητών είναι ο ρόλος της σημασιολογικής αναλυσιμότητας (*semantic analyzability*) στην κατανόηση των ιδιωτισμών. Είναι γνωστό ότι οι ιδιωτισμοί διαφέρουν ως προς το βαθμό που τα επιμέρους συστατικά τους συμβάλλουν στη συνολική σημασία τους. Έτσι, με βάση σημασιολογικά κριτήρια οι Gibbs et al. (ό.π.) διακρίνουν τους ιδιωτισμούς σε αποσυνθετικούς (*decomposable*) και σε μη αποσυνθετικούς (*non decomposable*). Τα πορίσματα των εν λόγω ερευνών κατέδειξαν ότι οι ομιλητές χρειάστηκαν λιγότερο χρόνο για την κατανόηση αποσυνθετικών ιδιωτισμών σε σύγκριση με το χρόνο που απαιτήθηκε για τους μη αποσυνθετικούς ιδιωτισμούς. Το συμπέρασμα αυτό καταδεικνύει ότι οι ομιλητές κατά τη διαδικασία ερμηνείας και κατανόησης των ιδιωτισμών προβαίνουν σε κάποιας μορφής συνθετική ανάλυση, η οποία υποβοηθείται όταν τα επιμέρους συστατικά συμβάλλουν στη συνολική σημασία, ενώ δυσχεραίνεται όταν το συνολικό νόημα δεν μπορεί να βασιστεί στη σημασιολογική ανάλυση των μεμονωμένων στοιχείων του ιδιωτισμού. Ως εκ τούτου, ο περισσότερος χρόνος που απαιτεί η κατανόηση μη αποσυνθετικών ιδιωτισμών υποδεικνύει ότι οι ομιλητές καταβάλουν προσπάθειες να ερμηνεύσουν αυτούς τους ιδιωτισμούς συνθετικά. Η αδυναμία τους να πετύχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα θα σημάνει την άμεση ανάκληση της σημασίας από το νοητικό λεξικό.

Το πέμπτο μοντέλο είναι αυτό της Διττής Αναπαράστασης των Ιδιωτισμών και προτάθηκε από τους Titone & Connine (1994, 1999). Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο η κατανόηση ενός ιδιωτισμού βασίζεται στη διαδικασία τόσο της γλωσσικής

επεξεργασίας όσο και της άμεσης ανάκλησης από τη μνήμη. Με άλλα λόγια, οι δύο προαναφερθείσες διαδικασίες είναι παρούσες, ανταγωνίζονται η μια την άλλη, ενώ τα στοιχεία που θα καθορίσουν την επικράτηση μιας εκ των δύο είναι ο οικείος χαρακτήρας ενός ιδιωτισμού και ο βαθμός που τα επιμέρους συστατικά συμβάλλουν στο συνολικό νόημα.

Το τελευταίο μοντέλο είναι η Υπόθεση του Ιδιωτισμού-κλειδί και προτάθηκε από τις Cacciari & Tabossi (1988). Το μοντέλο αυτό, σύμφωνα και με τις δύο ερευνήτριες, δεν συνιστά ένα ολοκληρωμένο θεωρητικό πλαίσιο ερμηνείας και αναγνώρισης των ιδιωτισμών, εφόσον χρησιμοποιεί μεθοδολογία παρόμοια με αυτή της Υπόθεσης της Συνθετικής Ανάλυσης. Το στοιχείο, ωστόσο που διαφοροποιεί την Υπόθεση του Ιδιωτισμού-κλειδί είναι η αναζήτηση και ο εντοπισμός του ακριβούς σημείου κατά το οποίο ένας ομιλητής αρχίζει να αντιλαμβάνεται ότι μια ακολουθία λέξεων είναι ιδιωτισμός. Έτσι, πιστεύεται ότι η επεξεργασία ξεκινά με την κυριολεκτική σημασία στο προσκήνιο ώσπου επαρκείς πληροφορίες να καταστήσουν έναν ιδιωτισμό αναγνωρίσιμο ως τέτοια μονάδα. Οι πληροφορίες αυτές έχουν να κάνουν με την εσωτερική δομή ενός ιδιωτισμού και όχι με τα συμφραζόμενα, των οποίων ο ρόλος απομένει να μελετηθεί.

Επιπλέον, ζητούμενο αποτελεί η διερεύνηση της ακριβούς τοποθεσίας όπου ένας πολυλεξικός συνδυασμός θα αναγνωριστεί ως ιδιωτισμός. Οι Tabossi & Zardoni (1993) με βάση πειραματικά δεδομένα διαπίστωσαν ότι σε ιδιωτισμούς με τη δομή Ρ(ήμα)Ο(νοματική)Φ(ράση)+ΠΡ(οθετική)Φ η λέξη-κλειδί είναι αρκετά πιθανό να εμφανιστεί στην πρώτη ή τη δεύτερη λέξη μετά το ρήμα.

Η Υπόθεση του Ιδιωτισμού-κλειδί επιβεβαιώνεται και από νευρογλωσσολογικά δεδομένα. Ειδικότερα, οι Romero, Tettamanti, Cappa & Paragno (2007) μελετώντας τους νευρωνικούς συσχετισμούς που διέπουν την κατανόηση των ιδιωτισμών (βλ. 4.6.) διαπίστωσαν ότι οι ιδιωτισμοί αποτελούν αντικείμενο επεξεργασίας ως κανονικές γλωσσικές μονάδες μέχρι την εμφάνιση της λέξης-κλειδί, η οποία ενεργοποιεί την ιδιωτισμική σημασία.

#### 4.5. Η γνωστική θεώρηση των ιδιωτισμών

Η παραδοσιακή θεώρηση αντιμετωπίζει τους ιδιωτισμούς ως λεξικές φράσεις των οποίων η συνολική σημασία δεν βασίζεται στο άθροισμα της σημασίας των επιμέρους συστατικών και άρα θα πρέπει να αποτελέσουν αντικείμενο ξεχωριστής εκμάθησης. Επιπλέον, οι ιδιωτισμοί αναφέρονται συχνά και ως νεκρές μεταφορές (dead metaphors) (Fraser, 1993· Μπαμπινιώτης, 2002· Trask, 1999).

Σύμφωνα με τον Kövecses (2002) τα βασικά χαρακτηριστικά της παραδοσιακής αντίληψης είναι τα ακόλουθα: πρώτον, οι ιδιωτισμοί εμφανίζουν μια ξεχωριστή σημασία. Δεύτερον, είναι γλωσσικοί και επομένως δεν διαθέτουν εννοιολογικό υπόβαθρο και τρίτον, είναι ανεξάρτητοι ο ένας από τον άλλον, δηλ. δεν εντάσσονται σε ευρύτερα σχήματα.

Η γνωστική θεώρηση των ιδιωτισμών διαφέρει αισθητά από την προαναφερθείσα προσέγγιση, εφόσον υποστηρίζει ότι ένα σημαντικό τμήμα τους είναι εννοιολογικό και όχι καθαρά γλωσσικό, δηλ. η ύπαρξή τους στη γλώσσα βασίζεται στο ανθρώπινο αντιληπτικό σύστημα (Kövecses, 2002).

Καθοριστικό ρόλο στην εξέταση και την ανάλυση των ιδιωτισμών, στο πλαίσιο της γνωστικής γλωσσολογίας, διαδραματίζει η έννοια της κινητροδότησης (motivation), η οποία και παρέχει πρόσβαση στη συνολική σημασία ενός ιδιωτισμού. Ο Lakoff (1987) θεωρεί ότι μια γλωσσική δομή είναι κινητροδοτούμενη (motivated) όταν δεν είναι εντελώς προβλέψιμη, αλλά ούτε και εντελώς αυθαίρετη. Ειδικότερα, «η σχέση ανάμεσα [σε ένα στοιχείο] A και [σε ένα στοιχείο] B είναι κινητροδοτούμενη μονάχα στην περίπτωση που υφίσταται ένας ανεξάρτητος συνδετικός κρίκος, K έτσι ώστε τα A-K-B να ταιριάζουν. Ο K δίνει νόημα στη σχέση ανάμεσα στο A και το B» (Lakoff 1987: 448). Η κινητροδότηση δεν αποτελεί ένα μεμονωμένο και περιθωριακό χαρακτηριστικό, αλλά τον κανόνα στη γλώσσα και κατέχει εξέχουσα θέση στη νόηση. Η ύπαρξή της έχει συγκεκριμένες παιδαγωγικές εφαρμογές, όπως θα δούμε και στο δεύτερο μέρος της παρούσας διατριβής, εφόσον είναι ευκολότερη η χρήση, η εκμάθηση και η ανάκληση από τη μνήμη μιας κινητροδοτούμενης δομής παρά μιας αντίστοιχης αυθαίρετης.

Οι Lakoff & Johnson (1999) ονομάζουν τους κινητροδοτούμενους ιδιωτισμούς μεταφορικούς (metaphorical idioms) και θεωρούν ότι η συνολική σημασία ενός ιδιωτισμού και η σημασία των επιμέρους συστατικών τους είναι πολύπλοκη και σε καμία περίπτωση αυθαίρετη. Έτσι, οι λέξεις που απαρτίζουν έναν ιδιωτισμό φέρνουν στην επιφάνεια νοητικές εικόνες (mental images). Αυτές οι εικόνες σχετίζονται με συγκεκριμένες πληροφορίες που κατέχει το μεγαλύτερο τμήμα των ομιλητών μιας γλώσσας. Ο συνδετικός κρίκος ανάμεσα στις εικόνες και στη γνώση που έχουν οι ομιλητές γι' αυτές είναι ο μηχανισμός της μεταφοράς, ο οποίος δομεί το ανθρώπινο αντιληπτικό σύστημα. Ως εκ τούτου, ένας μεταφορικός ιδιωτισμός λειτουργεί επί τη βάση του ακόλουθου σχήματος: εικόνα+γνώση+μεταφορά.

Η έννοια της κινητροδότησης δεν είναι ταυτόσημη με την αντίστοιχη της πρόβλεψης (prediction). Έτσι, η κινητροδότηση δεν προβλέπει ούτε τη σημασία, αλλά ούτε και τη μορφή ενός ιδιωτισμού. Αυτό που εξασφαλίζει η συγκεκριμένη έννοια είναι να εμφανίζει τους ιδιωτισμούς, οι οποίοι υφίστανται στο ανθρώπινο εννοιολογικό σύστημα, ως έχοντες νόημα και λογική ύπαρξης. Για παράδειγμα, στον ιδιωτισμό *παίρνω τα (ε)πάνω μου* δεν είναι δυνατόν να προβλεφθεί γιατί η αντωνυμία εμφανίζεται στον ενικό αριθμό. Αντίθετα, μπορεί να προβλεφθεί γιατί ένας άνθρωπος που παίρνει τα πάνω του νιώθει ευφορία ή υπεροψία (Kövecses, 2002· Lakoff, 1987).

Σε αυτό το πλαίσιο, πιστεύεται ότι τρεις είναι οι γνωστικοί μηχανισμοί που κινητροδοτούν στη γλώσσα την παρουσία συγκεκριμένων ιδιωτισμών. Αυτοί είναι η μεταφορά, η μετωνυμία και η συμβατική/συλλογική γνώση (conventional knowledge) (Kövecses, 2002). Έτσι, ο ιδιωτισμός *τα βροντώ κάτω/χάμω* ανάγεται στην εννοιολογική μεταφορά Η ΑΝΑΣΤΟΛΗ ΤΗΣ ΔΡΑΣΗΣ ΕΙΝΑΙ ΤΟ ΣΤΑΜΑΤΗΜΑ ΤΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ. Ο ιδιωτισμός *βάζω ένα χέρι* σχετίζεται με την εννοιολογική μετωνυμία ΤΟ ΧΕΡΙ ΑΝΤΙ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ ή ΑΝΤΙ ΤΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ, ενώ ο ιδιωτισμός *κάνω τον χωροφύλακα* συνδέεται με τη συμβατική/συλλογική γνώση των ομιλητών της ελληνικής για το ρόλο και τη λειτουργία των σωμάτων ασφαλείας σε παλαιότερες χρονικές περιόδους.

Είναι εμφανές ότι στην ανάλυσή μας η συμβατική/συλλογική γνώση αναφέρεται σε ιστορικές, πολιτισμικές κ.ά. παραστάσεις που διαθέτουν οι ομιλητές μιας γλώσσας. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειωθεί ότι στη γνωστική θεώρηση, η συμβατική/συλλογική γνώση αναφέρεται στη γνώση που μοιράζονται οι χρήστες μιας γλώσσας για μια εννοιολογική περιοχή χωρίς, ωστόσο, να διευκρινίζεται με σαφήνεια αν αυτή η γνώση επεκτείνεται και σε πολιτισμικές, ιστορικές, θρησκευτικές κ.ά. συμβάσεις. Λαμβάνοντας υπόψη ότι αρκετοί ιδιωτισμοί της ελληνικής ερμηνεύονται με βάση τέτοιου είδους συμβάσεις επιλέγουμε να αποδώσουμε αυτό το περιεχόμενο στην έννοια της συμβατικής/συλλογικής γνώσης.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η κινητροδότηση ενός ιδιωτισμού ενδέχεται να είναι πολλαπλή. Έτσι, ο ιδιωτισμός *έχω το πάνω χέρι* σχετίζεται τόσο με την εννοιολογική μετωνυμία ΤΟ ΧΕΡΙ ΑΝΤΙ ΤΟΥ ΕΛΕΓΧΟΥ όσο και με την εννοιολογική μεταφορά Ο ΕΛΕΓΧΟΣ ΕΙΝΑΙ ΕΠΑΝΩ (Kövecses, 2002).

Οι προαναφερθείσες διαπιστώσεις των γνωστικών γλωσσολόγων στηρίζονται και σε ερευνητικά δεδομένα. Ειδικότερα, οι Gibbs & O' Brien (1990) διαπίστωσαν ότι η γνώση των ιδιωτισμών κινητροδοτείται αφενός από τις εικόνες που δημιουργούν οι ομιλητές κατά τη διάρκεια της on line ερμηνείας τους και αφετέρου

από την ύπαρξη συγκεκριμένων εννοιολογικών μεταφορών. Οι νοητικές αυτές εικόνες βρίσκονταν σε άμεση συμφωνία με τις λανθάνουσες μεταφορές, οι οποίες λειτουργούν ως συνδετικοί κρίκοι ανάμεσα στους ιδιωτισμούς και στο μεταφορικό τους νόημα. Τα πορίσματα αυτά δεν αφορούν σε όλους τους ιδιωτισμούς ούτε παρέχουν το έναυσμα για την πρόβλεψη της σημασίας ενός ιδιωτισμού. Επιπλέον, δεν υποστηρίζεται ότι οι ομιλητές σχηματίζουν πάντοτε ανάλογες νοητικές εικόνες. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και ο Gibbs (1990) υποστηρίζοντας ότι πολλοί ιδιωτισμοί είναι είτε μεταφορικοί είτε μετωνυμικοί εξαιτίας του τρόπου που οργανώνουν εννοιολογικά οι ομιλητές μιας γλώσσας τις εμπειρίες τους. Οι Gibbs, Bogdanovich, Sykes & Barr (1997) αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερο σκεπτικισμό την ενεργοποίηση συγκεκριμένων εννοιολογικών μεταφορών. Θεωρούν ότι, αν και οι ομιλητές έχουν άμεση και γρήγορη πρόσβαση σε εννοιολογικές μεταφορές, εντούτοις η πραγματικότητα αυτή δεν συνεπάγεται ότι η αποκωδικοποίηση των ιδιωτισμών βασίζεται αποκλειστικά σε αυτά τα μεταφορικά σχήματα. Έτσι, διατυπώνεται η άποψη ότι οι μεταφορές διαδραματίζουν μερικό ρόλο στην άμεση κατανόηση κάποιων κατηγοριών ιδιωτισμών.

Οι Lakoff & Johnson (1999) αναφέρουν ότι οι μεταφορικοί ιδιωτισμοί είναι πρωτεύουσας σημασίας, επειδή αποκαλύπτουν ότι οι λέξεις δημιουργούν και σχετίζονται με νοητικές εικόνες, οι οποίες διαφέρουν δραματικά από ομιλητή σε ομιλητή. Επιπλέον, αυτές οι νοητικές εικόνες συνδέονται άρρηκτα με τον πολιτισμό μιας γλωσσικής κοινότητας και υποδεικνύουν ότι οι διαφορές αναφορικά με το λεξιλόγιο ίσως να ανάγονται σε διαφορές στην υφή και στο περιεχόμενο αυτών των νοητικών εικόνων.

#### 4.6. Η αναπαράσταση των ιδιωτισμών στον εγκέφαλο

Στην ενότητα 3.4. είδαμε ότι πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα συνηγορούν υπέρ της εμπλοκής και του αριστερού ημισφαιρίου στην εγκεφαλική αναπαράσταση της μεταφοράς σε αντίθεση με τον πρωταγωνιστικό ρόλο που αποδιδόταν στο δεξιό ημισφαίριο ιδιαίτερα κατά την πρώτη περίοδο διεξαγωγής ανάλογων πειραμάτων. Παρόμοια εικόνα παρατηρείται και στην περίπτωση των ιδιωτισμών.

Πιο αναλυτικά, οι Burgess & Chiarello (1996) ανακεφαλαιώνοντας τα έως τότε πορίσματα των διαφόρων ερευνητών υποστηρίζουν τη συμβολή του δεξιού ημισφαιρίου στην κατανόηση και την επεξεργασία των ιδιωτισμών. Νεότερα, ωστόσο αποτελέσματα δεν είναι τόσο κατηγορηματικά, με απόρροια να αναγνωρίζεται και η

συμβολή του αριστερού ημισφαιρίου ή να υποστηρίζεται η ενεργοποίηση και των δύο εγκεφαλικών περιοχών.

Έτσι, οι Oliveri, Romero & Papagno (2004) διαπίστωσαν ότι η κατανόηση μη συνθετικών ιδιωτισμών και κυριολεκτικών προτάσεων κατέστη εφικτή με την μεσολάβηση του κροταφικού φλοιού (temporal cortex) του αριστερού εγκεφαλικού ημισφαιρίου.

Από το άλλο μέρος, οι Papagno, Curti, Rizzo, Crippa & Colombo (2006) εξέτασαν τις επιδόσεις ασθενών με βλάβες και στα δύο ημισφαίρια και κατέληξαν ότι οι ασθενείς με βλάβη στο δεξιό ημισφαίριο εμφάνισαν καλύτερες επιδόσεις στην κατανόηση ιδιωτισμών σε σύγκριση με τους ασθενείς με βλάβη στο αντίστοιχο αριστερό.

Οι Zempleni, Haverkort, Renken & Stowe (2007) υποστηρίζουν ότι στην ερμηνεία των ιδιωτισμών εμπλέκονται η κατώτερη μετωπιαία εγκεφαλική έλικα (inferior frontal gyrus) και η μεσαία κροταφική εγκεφαλική έλικα (middle frontal gyrus) και των δύο ημισφαιρίων.

Στο ίδιο μήκος κύματος κινούνται και οι Rizzo, Sandrini & Papagno (2007), οι οποίες μελέτησαν τον ρόλο του ετερόπλευρου πρόσθιου μετωπιαίου φλοιού (dorsolateral prefrontal cortex) και διαπίστωσαν της ενεργοποίηση της συγκεκριμένης περιοχής και στα δύο ημισφαίρια.

Οι Romero, Tettamanti, Cappa & Papagno (2007) διαπίστωσαν τη συμβολή του προμετωπιαίου φλοιού (prefrontal cortex) στην επεξεργασία των ιδιωτισμών. Παρόμοια είναι και τα αποτελέσματα των Fogliata, Rizzo, Reati, Miniussi, Oliveri & Papagno (2007).

Από την προαναφερθείσα ενδεικτική ανάλυση αντιπροσωπευτικών πειραματικών δεδομένων καθίσταται σαφές ότι η σύγχρονη έρευνα έχει απομακρυνθεί από την αναντίρρητη αποδοχή της αποκλειστικής συμβολής του δεξιού ημισφαιρίου στην ερμηνεία των ιδιωτισμών και κινείται προς την αναγνώριση της εμπλοκής και άλλων εγκεφαλικών περιοχών.

#### 4.7. Ανακεφαλαίωση

Στη ενότητα 4.1. είδαμε ότι η ιδιωτισμικότητα αποτελεί ένα αναπόσπαστο χαρακτηριστικό της γλώσσας. Έτσι, η ελευθερία, αλλά και οι περιορισμοί στη συνδυαστικότητα των λεξικών μονάδων συνιστούν τους βασικούς πυλώνες λειτουργίας ενός γλωσσικού συστήματος.

Η αναγνώριση αυτή, ωστόσο δεν έχει καταστήσει εφικτή την ομοφωνία των ερευνητών αναφορικά με την ορολογία και το περιεχόμενο των ιδιωτισμών, με αποτέλεσμα να έχουν διατυπωθεί, έως σήμερα, ποικίλες τυπολογίες και να χρησιμοποιούνται διάφοροι όροι για την περιγραφή περίπου του ίδιου φαινομένου. Παρ' όλα αυτά, οι περισσότεροι θεωρητικοί συμφωνούν ότι η καθιέρωση, η σταθερότητα και η μη συνθετικότητα της σημασίας συνιστούν τα τρία βασικά κριτήρια αναγνώρισης των ιδιωτισμών από άλλες ακολουθίες λέξεων (ενότητα 4.2.).

Στην ενότητα 4.3. περιγράψαμε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ιδιωτισμών της ΚΝΕ, ενώ στην ενότητα 4.4. αναφερθήκαμε στα κυριότερα μοντέλα αναγνώρισης και επεξεργασίας τους. Στην ενότητα 4.5. εξετάσαμε τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζονται οι ιδιωτισμοί στο πλαίσιο της γνωστικής γλωσσολογίας και διαπιστώσαμε ότι η ύπαρξη στη γλώσσα ενός σημαντικού τμήματός τους είναι κινητροδοτούμενη επί τη βάση τριών μηχανισμών, της μεταφοράς, της μετωνυμίας και της συμβατικής/συλλογικής γνώσης. Τέλος, στην ενότητα 4.6. είδαμε ότι παρά την αρχική σύνδεση της κατανόησης των ιδιωτισμών με το δεξιό ημισφαίριο, εντούτοις τα τελευταία ερευνητικά δεδομένα συνηγορούν υπέρ της συμβολής και του αριστερού εγκεφαλικού ημισφαιρίου.

Στο επόμενο κεφάλαιο, με το οποίο και εισαγόμαστε στο δεύτερο μέρος της παρούσας διατριβής θα αναφερθούμε στην έρευνα που διεξαγάγαμε, προκειμένου να μελετήσουμε την αποτελεσματικότητα των μεθόδων που προτείνονται στην ελληνική βιβλιογραφία για τη διδασκαλία των μεταφορών και των ιδιωτισμών.



## **ΜΕΡΟΣ Β. Η έρευνα**

### **5. Μεθοδολογία**

#### 5.0. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό θα εξετάσουμε ένα τμήμα των πτυχών που σχετίζονται με το πείραμα που διεξαγάγαμε, προκειμένου να μετρήσουμε την αποτελεσματικότητα των μεθοδολογιών που προτείνονται στην ελληνική βιβλιογραφία αναφορικά με τη διδακτική αντιμετώπιση των μεταφορών και των ιδιωτισμών. Στην ενότητα 5.1. τίθενται τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία κατηύθυναν την έρευνά μας, ενώ στην ενότητα 5.2. παρατίθενται λεπτομέρειες για την ταυτότητα του δείγματός μας. Στην ενότητα 5.3. περιγράφεται η διαδικασία συλλογής του ερευνητικού υλικού, αλλά και τα εργαλεία μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν γι' αυτόν το σκοπό. Τέλος, στην ενότητα 5.4. αναφερόμαστε στη στατιστική μέθοδο που χρησιμοποιήθηκε για την επεξεργασία των αποτελεσμάτων μας.

#### 5.1. Ερευνητικά ερωτήματα

Η χρήση της γνωστικής τεχνικής στη διδασκαλία μεταφορικών σημασιών λέξεων και ιδιωτισμών είναι ιδιαίτερα αυξημένη τα τελευταία χρόνια, όπως αποδεικνύουν και τα πολυάριθμα πειράματα που έχουν καταγραφεί στη διεθνή βιβλιογραφία (π.χ. Beréndi, Csábi & Kövecses, 2008· Boers, 1999, 2000· Guo, 2007· Hashemian & Nezhad, 2006· Herrera & White, 2000· Kövecses & Szabó, 1996· Velasco Sacristán, 2005). Το στοιχείο, στο οποίο συγκλίνουν οι προαναφερθείσες έρευνες είναι ότι η μέθοδος αυτή συνέβαλε θετικά τόσο στην εκμάθηση μεταφορών και ιδιωτισμών όσο και στη διατήρηση αυτής της γνώσης για υπολογίσιμο χρονικό διάστημα.

Στην ελληνική βιβλιογραφία, εξ όσων γνωρίζουμε, δεν έχει επιχειρηθεί η μέτρηση της αποτελεσματικότητας της γνωστικής μεθοδολογίας στη διδασκαλία μεταφορών και ιδιωτισμών. Ως εκ τούτου, στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η σύγκριση των μεθόδων που έχουν προταθεί για τη διδασκαλία των εν λόγω λεξικών δομών. Γι' αυτό το λόγο, επιλέξαμε το αντίπαλον δέος της γνωστικής προσέγγισης να είναι η οργάνωση των ιδιωτισμών και των μεταφορών γύρω από ένα θεματικό κύκλο (Μήτσης, 1998, 2004). Το κοινό στοιχείο και των δύο τεχνικών είναι η ομαδοποίηση/ταξινόμηση του λεξιλογίου σε ευρύτερες κατηγορίες, μια μέθοδος που θεωρείται ότι ενισχύει την κατάκτησή του, επειδή εφαρμόζεται αυτόματα και ασυνείδητα από τους ομιλητές και χωρίς κάποιας μορφής εξωτερική καθοδήγηση

(Schmitt, 1997). Το στοιχείο, ωστόσο που τις διαφοροποιεί είναι η αντιμετώπιση και η πρόσληψη των μεταφορών και των ιδιωτισμών, εφόσον στο πλαίσιο της γνωστικής γλωσσολογίας προβάλλεται, όπως έχουμε ήδη αναφέρει (βλ. 4.5.), η έννοια της *κινητροδότησης* (motivation).

Η υπόθεση εργασίας, η οποία κατηύθυνε τη συλλογιστική και το σχεδιασμό του πειράματός μας ήταν ότι η εφαρμογή της γνωστικής μεθοδολογίας θα εμφανίσει καλύτερα αποτελέσματα σε σχέση με την οργάνωση του λεξιλογίου σε θεματικές ενότητες. Ειδικότερα, αυτή η υπόθεση εργασίας εξειδικεύτηκε στις ακόλουθες δύο περιπτώσεις, οι οποίες αποτελούν προσαρμογή και τροποποίηση των αντίστοιχων υποθέσεων εργασίας των Kővecses & Szabó (1996):

#### ΥΠΟΘΕΣΗ 1

Αν, μονάχα η έννοια της κινητροδότησης διαδραματίζει θετικό ρόλο στην εκμάθηση μεταφορών και ιδιωτισμών, τότε η απόδοση των διδασκομένων που θα διδαχθούν μεταφορές και ιδιωτισμούς επί τη βάσει εννοιολογικών μεταφορών ή/και μετωνυμιών θα είναι καλύτερη από αυτή των υπόλοιπων διδασκομένων που θα διδαχθούν το ίδιο υλικό οργανωμένο σε θεματική ενότητα.

#### ΥΠΟΘΕΣΗ 2

Αν, ωστόσο και η οργάνωση του λεξιλογίου σε θεματική ενότητα διαδραματίζει θετικό ρόλο στην εκμάθηση μεταφορών και ιδιωτισμών, τότε η απόδοση των διδασκομένων που θα διδαχθούν μεταφορές και ιδιωτισμούς επί τη βάσει μιας θεματικής ενότητας θα είναι ίδια ή παρόμοια με αυτή των υπόλοιπων διδασκομένων που θα διδαχθούν το ίδιο λεξιλόγιο επί τη βάσει εννοιολογικών μεταφορών ή/και μετωνυμιών.

Η πρωτοτυπία της έρευνάς μας και τα στοιχεία που τη διαφοροποιούν από τις υπόλοιπες που διεξήχθησαν στο εξωτερικό είναι τα ακόλουθα δύο σημεία: πρώτον, οι οδηγίες προς τους διδασκομένους δόθηκαν στην ελληνική γλώσσα (ενώ στα υπόλοιπα πειράματα οι οδηγίες δόθηκαν στη μητρική γλώσσα των συμμετεχόντων) και δεύτερον, οι συμμετέχοντες διέθεταν διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο (ενώ στα υπόλοιπα πειράματα οι διδασκόμενοι ήταν όλοι ομιλητές της ίδιας πρώτης γλώσσας, π.χ. ουγγρική, κινεζική). Ως εκ τούτου, τα αποτελέσματά μας αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα και πολλαπλές εφαρμογές σε περίπτωση που επαληθευτεί η υπόθεση εργασίας μας.

## 5.2. Δείγμα

Στο πείραμά μας, το οποίο διεξήχθη το Φεβρουάριο του 2007 στην πόλη του Βόλου, συμμετείχαν ογδόντα (80) ενήλικοι διδασκόμενοι (ηλικίας 20-57) τη νέα ελληνική ως ξένη γλώσσα, μεσαίου επιπέδου ελληνομάθειας και διαφόρων εθνοτήτων (π.χ αλβανική, βουλγαρική, ρωσική, αγγλική, κινεζική). Ειδικότερα, και όσον αφορά στην πρώτη γλώσσα των διδασκομένων, τριάντα επτά (37) ήταν ομιλητές της αλβανικής γλώσσας, δεκαεπτά (17) της βουλγαρικής, δέκα (10) ήταν Έλληνες ομογενείς προερχόμενοι από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης (οι διδασκόμενοι αυτοί είχαν ως πρώτη γλώσσα τη ρωσική), πέντε (5) μιλούσαν την κινεζική, πέντε (5) την αραβική, τρεις (3) την αγγλική, ένας (1) την πορτογαλική, ένας (1) την ισπανική και ένας (1) την ιταλική.

Οι εν λόγω διδασκόμενοι παρακολουθούσαν μαθήματα ελληνικής γλώσσας στα τμήματα του ΙΔΕΚΕ στο πλαίσιο του προγράμματος «Εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης σε εργαζόμενους Μετανάστες II». Στο ΙΔΕΚΕ η ένταξη των μαθητών στο αρμόζον επίπεδο ελληνομάθειας πραγματοποιείται με τη διεξαγωγή διαγνωστικής δοκιμασίας (diagnostic test) στην έναρξη των μαθημάτων, γεγονός που αποτελεί την ασφαλιστική δικλίδα ότι στο πείραμά μας υπήρχε η μέγιστη δυνατή ομοιομορφία όσον αφορά στο επίπεδο γλωσσομάθειας.

Η επιλογή αναφορικά με την ηλικία και το επίπεδο ελληνομάθειας ήταν σκόπιμη και συμβαδίζει με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της γνωστικής τεχνικής. Οι ενήλικοι έχουν αναπτύξει εκείνες τις νοητικές ικανότητες που θα τους επιτρέψουν την αφηρημένη σκέψη (Μήτσης, 1998) και ως εκ τούτου θα μπορέσουν να αντιληφθούν τις παραμέτρους του γνωστικού μοντέλου. Η Saville-Troike (2006) συνοψίζοντας τις διαφορές που παρατηρούνται στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας και σχετίζονται με τον παράγοντα της ηλικίας αναφέρει ότι οι νεότεροι διδασκόμενοι διαθέτουν εγκεφαλική πλαστικότητα, δεν είναι αναλυτικοί, εμφανίζουν πιο παρορμητικό τρόπο αντίδρασης και ασθενέστερη συλλογική ταυτότητα, ενώ συνήθως οι γλωσσικές πληροφορίες που δέχονται έχουν πιο απλοποιημένη μορφή. Από το άλλο μέρος, οι ενήλικοι διαθέτουν πιο δυναμική ικανότητα εκμάθησης, αναλυτική ικανότητα, πραγματολογικές δεξιότητες, καλύτερη γνώση της μητρικής τους γλώσσας και των πραγματικών κοινωνικών συνθηκών.

Αναφορικά με το επίπεδο γλωσσομάθειας οι διδασκόμενοι μεσαίου επιπέδου είναι οι πιο κατάλληλοι, επειδή οι αρχάριοι δεν θα κατέχουν επαρκές λεξιλόγιο, ώστε να κατανοήσουν τις δοθείσες οδηγίες, ενώ οι προχωρημένοι ίσως αποδειχτούν

διστακτικοί απέναντι στην παραγωγή και την αποδοχή μεταφορών και ιδιωτισμών στη γλώσσα-στόχο (Boers, 2004).

### 5.3. Εργαλεία και διαδικασία συλλογής ερευνητικού υλικού

Προκειμένου να διαπιστωθεί το εύρος της γνώσης μεταφορών και ιδιωτισμών από πλευράς διδασκομένων, τούς δόθηκε στην αρχή της πειραματικής διαδικασίας κατάλογος τριάντα πέντε (35) ιδιωτισμών και μεταφορικών σημασιών λέξεων που σχετιζόταν με την έννοια του *θυμού* (KEIMENO 1) και τους ζητήθηκε να σημειώσουν το λεξιλόγιο το οποίο ήδη γνώριζαν.

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να επαναλάβουμε ότι η γλώσσα στην οποία δόθηκαν οι οδηγίες και γενικότερα στην οποία διεξήχθη η διδασκαλία ήταν η ελληνική, προσαρμοσμένη, όσο το δυνατόν, στο μεσαίο επίπεδο ελληνομάθειας. Η προσαρμογή αυτή βασίστηκε στα εξαχθέντα συμπεράσματα από την πιλοτική χρήση της εν λόγω γλωσσικής μορφής σε τμήμα του ΙΔΕΚΕ στο Βελεστίνο του νομού Μαγνησίας. Η πορεία της διδασκαλίας έδειξε ότι οι διδασκόμενοι του συγκεκριμένου τμήματος ήταν σε θέση να αντιληφθούν και να κατανοήσουν πλήρως το περιεχόμενο των όσων ειπώθηκαν. Όπως έχει προαναφερθεί, η χρήση της γλώσσας-στόχου ως εργαλείο διδασκαλίας διαφοροποιεί την παρούσα έρευνα, εφόσον στα υπόλοιπα πειράματα που έλαβαν χώρα στο εξωτερικό η γλώσσα διδασκαλίας ήταν η μητρική των διδασκομένων και όχι η γλώσσα-στόχος, η οποία σε όλες τις περιπτώσεις ήταν η αγγλική.

Η επιλογή της συγκεκριμένης έννοιας βασίστηκε στην ιδιαίτερη παραγωγικότητα που εμφανίζει στην ελληνική γλώσσα. Στο λεξικό Ιδιωτισμών του Βλαχόπουλου (2007) μετρήσαμε είκοσι έξι (26) ιδιωτισμούς, ενώ μεγάλος είναι και ο αριθμός των μεταφορικών σημασιών των λέξεων που αναφέρονται και σχετίζονται με την έννοια του θυμού/οργής με βάση το λεξικό Μπαμπινιώτη (2002).

Όσον αφορά στην επιλογή των συγκεκριμένων μεταφορικών σημασιών λέξεων και ιδιωτισμών, σκόπιμα επιλέξαμε γλωσσικό υλικό με εμφανές το σωματοποιημένο υπόβαθρο. Σύμφωνα με τον Boers (2004), η διδασκαλία μεταφορών και ιδιωτισμών με βάση τη γνωστική μέθοδο θα πρέπει σε αρχικά στάδια να βασιστεί σε ξεκάθαρες γλωσσικές πραγματώσεις εννοιολογικών μεταφορών ή/και μετωνυμιών, ώστε ο διδασκόμενος να εξοικειωθεί πιο ομαλά με τη συγκεκριμένη μεθοδολογία. Η παράμετρος αυτή είναι σημαντική, επειδή η αξιοποίηση αρχετυπικών μεταφορών θα καταστήσει ασαφή την αλληλεπίδραση ανθρώπου και περιβάλλοντος ως πηγή πολλών εννοιολογικών μεταφορών ή/και μετωνυμιών. Για την εξακρίβωση της

αυθεντικότητας του υλικού αυτού καταφύγαμε σε ποικίλες προφορικές και γραπτές πηγές (π.χ. εφημερίδες, περιοδικά, δελτία ειδήσεων), αλλά και στην προσωπική μας εμπειρία. Γι' αυτήν τη δραστηριότητα οι διδασκόμενοι είχαν στη διάθεσή τους δεκαπέντε (15) λεπτά.

### ΚΕΙΜΕΝΟ 1

Όσων λέξεων και εκφράσεων γνωρίζετε τη (μεταφορική) σημασία σημειώστε X στο τετραγωνάκι που βρίσκεται δίπλα τους.

1. Φουντώνω
2. Ελέγχω
3. Κατευθύνω
4. Φορτώνω
5. Εκρήγνυμαι
6. Πυροδοτώ
7. Ξεχειλίζω
8. Αφρίζω από το κακό μου
9. Χάνω τον έλεγχο των πράξεων και των λόγων μου
10. Κοκκινίζω από το κακό μου
11. Μου τη δίνει στα νεύρα
12. Γίνομαι μπαρούτι
13. Κάνω μπαμ
14. Κυριεύω
15. Βγάζω ατμούς
16. Πρασινίζω από το κακό μου
17. Γίνομαι θηρίο
18. Τα παίρνω στο κρανίο
19. Γίνομαι έξω φρενών
20. Γίνομαι μπουρλότο
21. (κάτι/κάποιος) με κάνει πυρ και μανία
22. Βγαίνω από τα ρούχα μου
23. Μου ανάβουν τα λαμπάκια
24. Είμαι υπ' ατμόν
25. (κάτι) μυρίζει μπαρούτι
26. Αφηνιάζω
27. Εξαγριώνομαι
28. Είμαι/γίνομαι εκτός εαυτού
29. Με πιάνουν τα διαόλια
30. Παίρνω ανάποδες
31. Πλημμυρίζω
32. Μου τη βιδώνει
33. Κουβαλάω
34. Αφήνομαι
35. Ρίχνω λάδι στη φωτιά

Στη συνέχεια, οι απαντήσεις τους αποτέλεσαν αντικείμενο επεξεργασίας με απόρροια να καταρτιστεί ένας κατάλογος με είκοσι (20) ιδιωτισμούς και μεταφορές, οι οποίοι ήταν άγνωστοι και στους ογδόντα (80) συμμετέχοντες (ΚΕΙΜΕΝΟ 2).

### ΚΕΙΜΕΝΟ 2

ελέγχω, κατευθύνω, φορτώνω, εκρήγνυμαι, πυροδοτώ, χάνω τον έλεγχο των πράξεων και των λόγων μου, γίνομαι μπαρούτι, κυριεύω, γίνομαι μπουρλότο, (κάτι/κάποιος) με κάνει πυρ και μανία, μου ανάβουν τα λαμπάκια, είμαι υπ' ατμόν, αφηνιάζω, εξαγριώνομαι, είμαι/γίνομαι εκτός εαυτού, με πιάνουν τα διαόλια, πλημμυρίζω, κουβαλώ, αφήνομαι, ρίχνω λάδι στη φωτιά

Με το πέρας αυτής της προκαταρκτικής δραστηριότητας οι σπουδαστές χωρίστηκαν σε δύο ομάδες των σαράντα (40) ατόμων η καθεμία. Κατά το χωρισμό των ομάδων, επιδιώχθηκε η ισομερής κατανομή των διδασκομένων με κοινή μητρική γλώσσα, ώστε τα αποτελέσματά μας να είναι όσο το δυνατόν πιο αντιπροσωπευτικά. Έτσι, στην ομάδα Α, από τους σαράντα (40) συμμετέχοντες, οι δεκαοκτώ (18) ήταν ομιλητές της αλβανικής, οι οκτώ (8) της βουλγαρικής, οι πέντε (5) ήταν Έλληνες ομογενείς, οι τρεις (3) μιλούσαν την κινεζική και αντίστοιχος αριθμός την αραβική, ένας (1) την πορτογαλική, ενώ δύο (2) την αγγλική. Στην ομάδα Β εντάχθηκαν δεκαεννέα (19) ομιλητές της αλβανικής, εννέα (9) της βουλγαρικής, πέντε (5) Έλληνες ομογενείς, δύο (2) ομιλητές της κινεζικής, δύο (2) ομιλητές της αραβικής, ένας (1) ομιλητής της αγγλικής, ένας (1) ομιλητής της ισπανικής και ένας (1) ομιλητής της ιταλικής. Σχηματικά η κατανομή των διδασκομένων στις ομάδες Α & Β με βάση τη μητρική τους γλώσσα φαίνεται στον ΠΙΝΑΚΑ 8:

Πίνακας 8: Κατανομή των συμμετεχόντων στο πείραμα με βάση τη μητρική τους γλώσσα

Μητρική γλώσσα	Αριθμός διδασκομένων ομάδας Α	Αριθμός διδασκομένων ομάδας Β	ΣΥΝΟΛΑ
Αλβανική	18	19	37
Βουλγαρική	8	9	17
Ρωσική	5	5	10
Κινεζική	3	2	5
Αραβική	3	2	5
Πορτογαλική	1		1
Αγγλική	2	1	3
Ισπανική		1	1
Ιταλική		1	1
<b>ΣΥΝΟΛΑ</b>	<b>40</b>	<b>40</b>	<b>80</b>

Στην ομάδα Α δόθηκε το συγκεκριμένο λεξιλόγιο (ΚΕΙΜΕΝΟ 2) οργανωμένο με βάση τη θεματική ενότητα της έκφρασης συναισθημάτων και εν προκειμένω του θυμού (ΚΕΙΜΕΝΟ 3Α). Για να διευκολυνθούν στη συμπλήρωση της βασικής άσκησης που θα ακολουθούσε, το λεξιλόγιο που δόθηκε και στις δύο ομάδες ήταν προσαρμοσμένο μορφολογικά.

**ΚΕΙΜΕΝΟ 3Α**

Η ελληνική γλώσσα έχει πολλές εκφράσεις και λέξεις για να περιγράψει το συναίσθημα του θυμού. Μερικές από αυτές είναι οι ακόλουθες *είμαι θυμωμένος μαζί σου, όσα είπες με έκαναν έξαλλο*. Έχοντας ως στόχο τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των διδασκομένων τη νέα ελληνική θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν και οι παρακάτω λέξεις και εκφράσεις:

*κάποιος πυροδότησε κάτι, κάτι/κάποιος με κάνει πυρ και μανία, αφηνιάζω, εξαγριώνομαι, ο θυμός με πλημμύρισε, μην αφήνεσαι σε κάτι/κάποιον, είμαι εκτός εαυτού, με πιάνουν τα διαόλια, κάποιος γίνεται μπαρούτι, φορτώνω με κάτι/κάποιον, κουβαλάω το θυμό μου/την οργή μου, μου ανάβουν τα λαμπάκια, με κατευθύνει κάτι/κάποιος, με κυριεύσε κάτι/κάποιος,, ελέγχω το θυμό μου, χάνω τον έλεγχο των πράξεων και των λόγων μου, κάποιος ρίχνει λάδι στη φωτιά, κάποιος εξερράγη με κάτι/ κάποιον, γίνομαι μπουρλότο, κάποιος ήταν υπ' ατιμόν*

Τα μέλη της ομάδας Α είχαν δέκα (10) λεπτά για διάφορες ερωτήσεις και ακολούθησε μια συζήτηση δεκαπέντε (15) λεπτών για τα γλωσσικά μέσα που χρησιμοποιούν οι φυσικοί ομιλητές της ελληνικής για να εκφράσουν το θυμό τους. Ο χρόνος των δέκα (10) και των δεκαπέντε (15) λεπτών αντίστοιχα που διατέθηκε στους διδασκομένους βασίζεται στη μεθοδολογία του Boers (2000), ο οποίος διεξήγαγε ανάλογο πείραμα.

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε με την ομάδα Β ήταν μερικώς διαφορετική. Στη βιβλιογραφία (Kövecses, 2001· Kövecses & Szabó, 1996) συνιστάται οι μαθητές να έχουν εξοικειωθεί εκ των προτέρων με τη συλλογιστική και τον τρόπο εργασίας της γνωστικής μεθοδολογίας για να μην αντιμετωπίσουν δυσχέρειες κατά την εφαρμογή της. Έτσι, ως εισαγωγική δραστηριότητα κατασκευάστηκε από τον γράφοντα και δόθηκε στους διδασκομένους το ακόλουθο κείμενο (ΚΕΙΜΕΝΟ 4Α), το οποίο αναφέρεται στο συναίσθημα του φόβου, συνοδευόμενο από ένα ξεχωριστό φύλλο (ΚΕΙΜΕΝΟ 4Β) με τους ιδιωτισμούς και τις μεταφορές του κειμένου οργανωμένους επί τη βάση εννοιολογικών μεταφορών ή/και μετωνυμιών.

Κατεβλήθη προσπάθεια το εν λόγω κείμενο να είναι όσο το δυνατόν πιο αυθεντικό. Ως εκ τούτου, σκόπιμα επλέχτηκε η σποραδική ενσωμάτωση μεταφορικών σημασιών λέξεων και ιδιωτισμών, ώστε να μην φαίνεται «τεχνητό» και ασύνηθες υφολογικά σε ένα φυσικό ομιλητή της ΚΝΕ. Επιπλέον, για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος, δηλ. της αυθεντικότητας, το συγκεκριμένο κείμενο διαβάστηκε από δύο φυσικούς ομιλητές της ελληνικής, των οποίων τα σχόλια αξιοποιήθηκαν κατάλληλα.

Όσον αφορά στην εξακρίβωση της καταλληλότητας του εν λόγω κειμένου για το μεσαίο επίπεδο ελληνομάθειας ακολουθήθηκε η εξής διαδικασία. Σε πρώτη φάση το συγκεκριμένο κείμενο αξιολογήθηκε από τις διδάσκουσες των μαθητών ως συμβατό με το επίπεδο τους. Σε δεύτερη φάση, το ίδιο κείμενο δόθηκε πιλοτικά σε δέκα (10) μαθητές μεσαίου επιπέδου που παρακολουθούσαν τα προγράμματα του

ΙΔΕΚΕ στο Βελεστίνο και οι οποίοι αντιμετώπισαν ελάχιστα προβλήματα στην κατανόησή του.

Ειδικότερα, οι εν λόγω διδασκόμενοι αντιμετώπισαν δυσκολίες με τη μορφολογία ορισμένων ρημάτων (π.χ. αντιλήφθηκα) και τη σημασία ορισμένων λέξεων και ιδιωτισμών (π.χ. συμβαίνω, άπραγος, απότομος, πέφτω πάνω σε κάποιον/κάτι, διατάζω). Όσον αφορά στο ρ. *αντιλήφθηκα*, δόθηκε προφορικά η εξήγηση ότι πρόκειται για το χρόνο Αόριστο του ρ. *αντιλαμβάνομαι* που σημαίνει *καταλαβαίνω*. Θεωρήσαμε σκόπιμο να αποφύγουμε οποιαδήποτε αναφορά στην κατηγορία των αποθετικών ρημάτων όπου ανήκει το εν λόγω ρήμα. Το ρ. *γινόταν* αντικατέστησε το ρ. *συνέβαινε*, του οποίου η σημασία δεν ήταν γνωστή. Η δεικτική αντωνυμία *τέτοιο* αντικατέστησε το επίθετο *παρόμοιος*. Το ρ. *διατάζω* αντικαταστάθηκε από το ρ. *(δεν) θέλω*. Το επίθετο *άπραγος* αντικαταστάθηκε από την περίφραση *χωρίς να κάνω κάτι*. Ο ιδιωτισμός *πέφτω πάνω σε κάποιον/κάτι* αντικαταστάθηκε από το ρ. *βρίσκω*, ενώ το επίθετο *απότομος* αντικαταστάθηκε από το συνώνυμο επίθετο *ξαφνικός*. Για τη διευκόλυνση του αναγνώστη οι αλλαγές σημειώνονται με έντονους γραφικούς χαρακτήρες. Θεωρείται αυτονόητο ότι το τελικό κείμενο που έλαβαν οι διδασκόμενοι (και αναπαράγεται εδώ ως KEIMENO 4A) δεν είχε τα έντονα τυπογραφικά στοιχεία. Επίσης, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι γλώσσα διδασκαλίας και σε αυτήν την περίπτωση ήταν η ελληνική, της οποίας η μορφή προσαρμόστηκε, ώστε να συμβαδίζει με το επίπεδο ελληνομάθειας αυτών των διδασκομένων. Η επεξεργασία του κειμένου αυτού διήρκεσε συνολικά σαράντα πέντε (45) λεπτά.

#### ΚΕΙΜΕΝΟ 4A

Όλοι γνωρίζουμε ότι η ζωή στην πόλη είναι δύσκολη και μερικές φορές επικίνδυνη. Αν και γενικά λίγα πράγματα με φοβίζουν, την προηγούμενη εβδομάδα συνέβη κάτι που με έκανε να χάσω το χρώμα μου. Ήταν Σάββατο βράδυ και είχα ξεμείνει από χρήματα. Ευτυχώς ήμουν κοντά σε τράπεζα και ξεκίνησα προς τα εκεί. Καθώς περπατούσα αντιλήφθηκα ότι κάποιος με ακολουθούσε. Φόβος με κυριεύσε γιατί τόσα συμβαίνουν. Δεν είναι και λίγα όσα ακούμε στις ειδήσεις κάθε βράδυ. Προσπάθησα να κρατήσω την ηρεμία μου και άρχισα να βαδίζω πιο γρήγορα για να δω αν θα με ακολουθούσε. Δυστυχώς από τα βήματα που άκουγα κατάλαβα ότι συνέχιζε να με ακολουθεί. Τρελάθηκα από το φόβο μου. Ήταν η πρώτη φορά που γινόταν κάτι τέτοιο. Δεν ήξερα τι να κάνω. Η τράπεζα ήταν στην επόμενη γωνία, αλλά δεν ήθελα να πάω προς τα εκεί. Άλλαξα κατεύθυνση. Προσπάθησα να βρω το κινητό μου αλλά διαπίστωσα ότι το είχα ξεχάσει στο σπίτι. Τι ατυχία. Άρχισα να ιδρώνω γιατί καταλάβαινα ότι κάτι κακό θα συμβεί. Αποφάσισα να κάνω κάτι. Αν και μου είχε κοπεί η αναπνοή άρχισα να τρέχω και να φωνάζω μήπως και με ακούσει κάποιος. Ξέρω ότι δεν είναι ωραίο θέαμα να βλέπει κάποιος μια γυναίκα να φωνάζει μέσα στο δρόμο, αλλά ήταν η μόνη λύση για να νικήσω το φόβο μου. Άλλωστε, δεν μπορούσα να μην κάνω κάτι. Έτσι, προτίμησα να επιβληθώ στο φόβο που με είχε πλημμυρίσει και να αντιδράσω. Ευτυχώς για καλή μου τύχη βρήκα έναν πεζό αστυνομικό. Τρέχοντας για περίπου πέντε λεπτά είχα αφήσει τον άγνωστο πίσω μου με αποτέλεσμα όταν με είδε να πλησιάζω τον αστυνομικό να κάνει ξαφνική στροφή και να εξαφανιστεί. Αυτή ήταν η μικρή μου ιστορία. Από τότε φροντίζω να έχω πάντα το κινητό μαζί μου και να είμαι πάντα με παρέα.



**ΚΕΙΜΕΝΟ 4B****Ο ΦΟΒΟΣ ΕΙΝΑΙ ΤΡΕΛΑ**

*τρελάθηκα από το φόβο μου*

**Ο ΦΟΒΟΣ ΕΙΝΑΙ ΑΝΤΙΠΑΛΟΣ ΣΕ ΕΝΑΝ ΑΓΩΝΑ**

*νικώ το φόβο μου  
ο φόβος με κυριεύει  
επιβάλλομαι στο φόβο μου*

**Ο ΦΟΒΟΣ ΕΙΝΑΙ ΕΝΑ ΥΓΡΟ ΣΕ ΕΝΑ ΔΟΧΕΙΟ**

*ο φόβος με είχε πλημμυρίσει*

**ΤΟ ΧΡΩΜΑ ΤΟΥ ΠΡΟΣΩΠΟΥ ΑΝΤΙ ΤΟΥ ΦΟΒΟΥ**

*χάνω το χρώμα μου*

**Η ΕΦΙΔΡΩΣΗ ΑΝΤΙ ΤΟΥ ΦΟΒΟΥ**

*ίδρωσα από το φόβο μου*

**Η ΔΥΝΑΜΙΑ ΑΝΑΠΝΟΗΣ ΑΝΤΙ ΤΟΥ ΦΟΒΟΥ**

*μου κόβεται η ανάσα*

Στη συνέχεια, η ομάδα Β έλαβε το ίδιο λεξιλόγιο με αυτό της ομάδας Α κατηγοριοποιημένο, ωστόσο γύρω από εννοιολογικές μεταφορές (ΚΕΙΜΕΝΟ 3B).

**ΚΕΙΜΕΝΟ 3B**

Η ελληνική γλώσσα έχει πολλές εκφράσεις και λέξεις για να περιγράψει το συναίσθημα του θυμού. Μερικές από αυτές είναι οι ακόλουθες είμαι θυμωμένος μαζί σου, όσα είπες με έκαναν έξαλλο. Έχοντας ως στόχο τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των διδασκομένων τη νέα ελληνική θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν και οι παρακάτω λέξεις και εκφράσεις:

**Ο ΘΥΜΟΣ ΕΙΝΑΙ ΦΩΤΙΑ**

*κάποιος ρίχνει λάδι στη φωτιά  
κάποιος πυροδότησε κάτι  
κάτι/κάποιος με κάνει πυρ και μανία*

**Η ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΕΝΟΣ ΘΥΜΩΜΕΝΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ ΕΙΝΑΙ Η ΕΠΙΘΕΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΕΝΟΣ ΖΩΟΥ**

*αφηνιάζω  
εξαγριώνομαι*

**Ο ΘΥΜΟΣ ΕΙΝΑΙ ΤΡΕΛΑ**

*είμαι εκτός εαυτού  
με πιάσουν τα διαόλια*

**Ο ΘΥΜΟΣ ΕΙΝΑΙ ΒΑΡΟΣ**

*φορτώνω με κάτι/κάποιον  
κουβαλάω το θυμό μου/την οργή μου*

**Ο ΘΥΜΟΣ ΕΙΝΑΙ ΑΝΤΙΠΑΛΟΣ ΣΕ ΕΝΑΝ ΑΓΩΝΑ**

*με κατευθύνει κάτι/κάποιος  
με κυριεύσει κάτι/κάποιος  
μην αφήνεσαι σε κάτι/κάποιον  
ελέγχω το θυμό μου  
χάνω τον έλεγχο των πράξεων και των λόγων μου*

**Ο ΘΥΜΟΣ ΕΙΝΑΙ ΕΝΑ ΚΑΥΤΟ ΥΓΡΟ ΣΕ ΕΝΑ ΔΟΧΕΙΟ**

*κάποιος εξερράγη με κάποιον/κάτι  
γίνομαι μπουρλότο  
ο θυμός με πλημμύρισε  
κάποιος ήταν υπ' αμόν  
κάποιος γίνεται μαπαρούτι*

**Ο ΘΥΜΟΣ ΕΙΝΑΙ ΦΥΣΙΚΗ ΔΥΝΑΜΗ**

*μου ανάβουν τα λαμπάκια*

Ακολούθησαν δέκα (10) λεπτά γλωσσικής επεξεργασίας του λεξιλογίου και δεκαπέντε (15) λεπτά συζήτησης των εκφραστικών μέσων που χρησιμοποιούν οι χρήστες της ελληνικής όταν είναι θυμωμένοι.

Με το πέρας αυτών των δραστηριοτήτων οι σημειώσεις απομακρύνθηκαν και στις δύο ομάδες δόθηκαν οι ακόλουθες δέκα (10) προτάσεις (ΚΕΙΜΕΝΟ 5) για να συμπληρώσουν τα κενά με το κατάλληλο λεξιλόγιο από τον κατάλογο των είκοσι (20) ιδιωτισμών και μεταφορικών σημασιών λέξεων (ΚΕΙΜΕΝΟ 2). Το υπό εξέταση λεξιλόγιο ενσωματώθηκε σε συμφραζόμενα (Μήτσης, 2004), ενώ η επιλογή να δοθούν προτάσεις και όχι ένα πλήρες κείμενο βασίστηκε στους Kövecses & Szabó (1996). Και οι δύο ομάδες είχαν στη διάθεσή τους είκοσι (20) λεπτά.

#### **ΚΕΙΜΕΝΟ 5**

Συμπλήρωσε τα κενά με την κατάλληλη λέξη

1. Καλύτερα να ηρεμήσεις. Ξέρω ότι η Ελένη σε κάνει..... όταν σου λέει τρελά πράγματα, αλλά το καλύτερο που έχεις να κάνεις είναι να την αγνοείς.
2. Το κλείσιμο της Βιομηχανίας Ζάχαρης..... ακραίες αντιδράσεις στην τοπική κοινωνία.
3. Ο Γκορμπατσώφ ..... όταν είδε μπροστά του τον Γιέλτσιν.
4. Σταμάτα να ..... στη φωτιά γιατί θα κατηγορήσει κι εσένα για την αποτυχία του.
5. Πρόσεξε πως θα του μιλήσεις- αυτό το διάστημα γίνεται ..... με το παραμικρό.
6. Κύριε εισαγγελέα, με ..... ο θυμός μόλις μίλησε άσχημα για την οικογένειά μου και γι' αυτό τον χτύπησα.
7. Δεν είναι σωστό να αφήνεις το θυμό να σε ..... γιατί είσαι τόσο καλός άνθρωπος.
8. Δεν ξέρω, αλλά κάθε φορά που συναντώ αυτό το άτομο ..... επικίνδυνα γιατί παλιότερα μου είχε κάνει μεγάλο κακό.
9. Νομίζω πως όταν τού έλεγα τους άσχημους βαθμούς του ήταν..... Έπρεπε να τον έβλεπες. Το βλέμμα του είχε κάτι το περίεργο.
10. Σαν φίλος σε συμβουλεύω να μην ..... να σε παρασύρει η οργή που σε πιάνει κάθε φορά που κάτι ανάποδο συμβαίνει.

#### 5.4. Στατιστική ανάλυση

Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων μας βασιστήκαμε στο μη παραμετρικό στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$ , το οποίο χρησιμοποιείται από πολλούς ερευνητές για τη μελέτη δύο διαφορετικών ομάδων (=δειγμάτων). Το  $\chi^2$  έχει δύο βασικές χρήσεις. Πρώτον, αξιοποιείται για την ανάλυση κατηγορικών (=ποιοτικών) δεδομένων και δεύτερον για τον έλεγχο της ανεξαρτησίας μεταξύ δύο μεταβλητών. Με άλλα λόγια, το  $\chi^2$  μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη σύγκριση δύο ή περισσότερων δειγμάτων με στόχο τη διερεύνηση του τυχαίου ή του συστηματικού χαρακτήρα των συχνοτήτων μεταξύ διαφόρων κατηγοριών (Ρούσσος & Τσαούσης, 2002). Η ανάλυσή μας αξιοποίησε τη δεύτερη χρήση του  $\chi^2$ , εφόσον στόχος μας ήταν ο έλεγχος της αποτελεσματικότητας μιας νέας μεθόδου σε σύγκριση με έναν παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας.

### 5.5. Ανακεφαλαίωση

Στην ενότητα 5.1. διαπιστώσαμε ότι η εφαρμογή των παραμέτρων της γνωστικής γλωσσολογίας στη διδασκαλία μεταφορών και ιδιωτισμών συνηγορεί υπέρ της θετικής συμβολής της εν λόγω τεχνικής. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με την έλλειψη ερευνητικών δεδομένων για την περίπτωση της ελληνικής μάς ώθησε στην διεξαγωγή πειράματος με στόχο τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας των διδακτικών προτάσεων που έχουν κατατεθεί στην ελληνική βιβλιογραφία. Η υπόθεση εργασίας της διεξαχθείσας έρευνας ήταν ότι η γνωστική μεθοδολογία θα εμφάνιζε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα σε σχέση με την οργάνωση του λεξιλογίου σε θεματικές ενότητες. Γι' αυτό το λόγο, αφενός χρησιμοποιήσαμε εκτενές δείγμα συμμετεχόντων, ώστε τα αποτελέσματά μας να έχουν όσο το δυνατόν μεγαλύτερη εγκυρότητα και αφετέρου καταφύγαμε στην προσαρμογή της μεθοδολογίας αντίστοιχων πειραμάτων που διεξήχθησαν στο εξωτερικό, υιοθετώντας το σύνολο των παραμέτρων που υποδεικνύονται για την επιτυχή εφαρμογή της γνωστικής τεχνικής (ενότητες 5.2. & 5.3.). Για τη στατιστική επεξεργασία των ευρημάτων μας χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο  $\chi^2$ , το οποίο ενδείκνυται για τη σύγκριση της αποτελεσματικότητας δύο μεθόδων (ενότητα 5.4.).

Στο επόμενο κεφάλαιο θα συνεχίσουμε με την εξέταση των εναπομεινασών πτυχών της έρευνάς μας, δηλ. τα αποτελέσματα, την αξιολόγησή τους, τους ενδεχόμενους περιορισμούς, τις μελλοντικές κατευθύνσεις που δύναται να λάβει η ερευνητική δραστηριότητα, αλλά και τις εφαρμογές των ευρημάτων μας στην εκπαιδευτική διαδικασία.

## 6. Αποτελέσματα-Συζήτηση

### 6.0. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό θα συνεχίσουμε με την παράθεση των υπόλοιπων παραμέτρων του πειράματός μας. Στην ενότητα 6.1. θα αναφερθούμε στα αποτελέσματα. Στη συνέχεια (6.2.), θα προβούμε σε μια διεξοδική αξιολόγηση των ευρημάτων μας, ενώ στην επόμενη ενότητα (6.3.) θα εστιάσουμε στους περιορισμούς που ανακύπτουν, αλλά και στις μελλοντικές κατευθύνσεις. Τέλος, στην ενότητα 6.4. θα εξετάσουμε τις εφαρμογές της γνωστικής μεθοδολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία.

### 6.1. Αποτελέσματα

Ο στατιστικός έλεγχος των σωστών και των λανθασμένων απαντήσεων των διδασκόμενων κάθε ομάδας ανά πρόταση εμφάνισε τα ακόλουθα αποτελέσματα:

Στην ΠΡΟΤΑΣΗ 1 (υπενθυμίζουμε ότι η ΠΡΟΤΑΣΗ 1 ήταν η εξής: *Καλύτερα να ηρεμήσεις. Ξέρω ότι η Ελένη σε κάνει... .. όταν σου λέει τρελά πράγματα, αλλά το καλύτερο που έχεις να κάνεις είναι να την αγνοείς*) μόλις οκτώ (8) διδασκόμενοι της ομάδας Α έδωσαν σωστές απαντήσεις. Από το άλλο μέρος, είκοσι (20) διδασκόμενοι της ομάδας Β απάντησαν σωστά ( $p < 0.009$ ).

Στην ΠΡΟΤΑΣΗ 2 (υπενθυμίζουμε ότι η ΠΡΟΤΑΣΗ 2 είχε την εξής μορφή: *Το κλείσιμο της Βιομηχανίας Ζάχαρης... .. ακραίες αντιδράσεις στην τοπική κοινωνία*) έξι (6) διδασκόμενοι της ομάδας Α έδωσαν σωστές απαντήσεις, ενώ ο αριθμός αυτός διπλασιάζεται (δηλ. 12) για τους διδασκόμενους της ομάδας Β ( $p < 0.180$ ).

Στην ΠΡΟΤΑΣΗ 3 (υπενθυμίζουμε ότι η ΠΡΟΤΑΣΗ 3 είχε την εξής μορφή: *Ο Γκορμπατσώφ ... .. όταν είδε μπροστά του τον Γιέλτσιν*) δώδεκα (12) διδασκόμενοι της ομάδας Α και είκοσι δύο (22) της ομάδας Β απάντησαν σωστά ( $p < 0.041$ ).

Στην ΠΡΟΤΑΣΗ 4 (υπενθυμίζουμε ότι η ΠΡΟΤΑΣΗ 4 είχε την εξής μορφή: *Σταμάτα να ... .. στη φωτιά γιατί θα κατηγορήσει κι εσένα για την αποτυχία του*) είκοσι έξι (26) διδασκόμενοι της ομάδας Α και τριάντα (30) διδασκόμενοι της ομάδας Β απάντησαν σωστά ( $p < 0.465$ ).

Στην ΠΡΟΤΑΣΗ 5 (υπενθυμίζουμε ότι η ΠΡΟΤΑΣΗ 5 είχε την εξής μορφή: *Πρόσεξε πως θα του μιλήσεις· αυτό το διάστημα γίνεται ... .. με το παραμικρό*) επτά (7) διδασκόμενοι της ομάδας Α και δώδεκα (12) της ομάδας Β απάντησαν σωστά ( $p < 0.293$ ).

Στην ΠΡΟΤΑΣΗ 6 (υπενθυμίζουμε ότι η ΠΡΟΤΑΣΗ 6 είχε την εξής μορφή: *Κύριε εισαγγελέα, με ... .. ο θυμός μόλις μίλησε άσχημα για την οικογένειά μου και γι'*

αυτό τον χτύπησα) δέκα (10) διδασκόμενοι της ομάδας Α και είκοσι ένας (21) της ομάδας Β απάντησαν σωστά ( $p < 0.021$ ).

Στην ΠΡΟΤΑΣΗ 7 (υπενθυμίζουμε ότι η ΠΡΟΤΑΣΗ 7 είχε την εξής μορφή: *Δεν είναι σωστό να αφήνεις το θυμό να σε ..... γιατί είσαι τόσο καλός άνθρωπος*) η διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες ήταν σχεδόν αμελητέα. Έτσι, οκτώ (8) διδασκόμενοι της ομάδας Α και εννέα (9) της ομάδας Β απάντησαν σωστά ( $p < 0.999$ ).

Στην ΠΡΟΤΑΣΗ 8 (υπενθυμίζουμε ότι η ΠΡΟΤΑΣΗ 8 είχε την εξής μορφή: *Δεν ξέρω, αλλά κάθε φορά που συναντώ αυτό το άτομο ..... επικίνδυνα γιατί παλιότερα μου είχε κάνει μεγάλο κακό*) επτά (7) διδασκόμενοι της ομάδας Α και δεκαέξι (16) διδασκόμενοι της ομάδας Β απάντησαν σωστά ( $p < 0.047$ ).

Στην ΠΡΟΤΑΣΗ 9 (υπενθυμίζουμε ότι η ΠΡΟΤΑΣΗ 9 είχε την εξής μορφή: *Νομίζω πως όταν τού έλεγα τους άσχημους βαθμούς του ήταν..... .Έπρεπε να τον έβλεπες. Το βλέμμα του είχε κάτι το περίεργο*) δέκα (10) διδασκόμενοι της ομάδας Α και δεκαεπτά (17) της ομάδας Β έδωσαν σωστές απαντήσεις ( $p < 0.155$ ).

Τέλος, στην ΠΡΟΤΑΣΗ 10 (υπενθυμίζουμε ότι η ΠΡΟΤΑΣΗ 10 είχε την εξής μορφή: *Σαν φίλος σε συμβουλεύω να μην ..... να σε παρασύρει η οργή που σε πιάνει κάθε φορά που κάτι ανάποδο συμβαίνει*) δέκα (10) διδασκόμενοι της ομάδας Α απάντησαν σωστά. Ο αντίστοιχος αριθμός για την ομάδα Β είναι δεκαεννέα (19) ( $p < 0.062$ ).

Σε όλες τις παραπάνω προτάσεις οι διδασκόμενοι που διδάχτηκαν μεταφορικές σημασίες λέξεων και ιδιωτισμούς επί τη βάσει εννοιολογικών μεταφορών ή/και μετωνυμιών έδωσαν περισσότερες σωστές απαντήσεις συγκριτικά με τους διδασκόμενους που διδάχτηκαν το ίδιο υλικό οργανωμένο επί τη βάσει μιας θεματικής ενότητας. Η διεξαχθείσα ανάλυση, ωστόσο έδειξε ότι η διαφορά αυτή δεν ήταν πάντα στατιστικά σημαντική.

Το προαναφερθέν σχόλιο δεν θα πρέπει να λειτουργήσει αποπροσανατολιστικά, εφόσον επιδίωξή μας δεν ήταν τόσο η εστίαση σε κάθε πρόταση μεμονωμένα όσο η διαμόρφωση μιας πιο σφαιρικής εικόνας για την αποτελεσματικότητα της κάθε διδακτικής μεθοδολογίας. Γι' αυτό το λόγο, θέσαμε ως βάση τις πέντε (5) προτάσεις (δηλ. τις μισές από τις συνολικά δέκα που είχαν να συμπληρώσουν οι συμμετέχοντες στο πείραμά μας) και διερευνήσαμε για κάθε ομάδα τον αριθμό των σωστών (αλλά και των λανθασμένων) απαντήσεων που ξεπερνούσαν αυτόν τον αριθμό (δηλ. τις πέντε προτάσεις). Με άλλα λόγια, ελέγξαμε και για τις δύο ομάδες (Α & Β) πόσοι συμμετέχοντες είχαν δώσει σωστές απαντήσεις σε περισσότερες από πέντε (5) και πόσοι σε λιγότερες από πέντε (5) προτάσεις

αντίστοιχα. Ένα αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό όταν η τιμή  $p < 0.05$ . Η εξαγωγή των συχνοτήτων βασίστηκε στο στατιστικό πακέτο SPSS. Τα αποτελέσματα από τη σύγκριση των δύο μεθόδων παρουσιάζονται στον ΠΙΝΑΚΑ 9.

ΠΙΝΑΚΑΣ 9: αριθμός σωστών απαντήσεων σε περισσότερες και λιγότερες από 5 προτάσεις ανά ομάδα

Σωστές απαντήσεις	Ομάδα Α	ομάδα Β	Σύνολα	τιμή p
≤5	40	27	67	0.001
>5	0	13	13	
Σύνολα	40	40	80	

Όπως φαίνεται από τα δεδομένα του Πίνακα 9 οι διαφορές που παρατηρούνται είναι στατιστικά σημαντικές. Πιο αναλυτικά, κανένας διδασκόμενος της ομάδας Α δεν απάντησε σωστά σε περισσότερες από πέντε (5) προτάσεις σε σύγκριση με τους διδασκόμενους της ομάδας Β από τους οποίους δεκατρείς (13) έδωσαν σωστές απαντήσεις σε περισσότερες από πέντε (5) προτάσεις.

## 6.2. Συζήτηση

Τα στατιστικά δεδομένα του ΠΙΝΑΚΑ 9 προσφέρουν στήριξη στην αρχική υπόθεση εργασίας που διατυπώσαμε, εφόσον η γνωστική μεθοδολογία εμφάνισε στο σύνολό της καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα σε σύγκριση με την οργάνωση του γλωσσικού υλικού σύμφωνα με ένα θεματικό κύκλο. Το γεγονός αυτό είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό αν αναλογιστούμε ότι έως και σήμερα (εξ όσων γνωρίζουμε) η εφαρμοσιμότητα της γνωστικής μεθοδολογίας δεν είχε ελεγχθεί για την περίπτωση των μεταφορών και των ιδιωτισμών της ελληνικής.

Τα θετικά αποτελέσματα της έρευνάς μας βρίσκονται σε συμφωνία με τα ευρήματα ανάλογων πειραμάτων που διεξήχθησαν στο εξωτερικό (π.χ. Beréndi, Csábi & Kővecses, 2008· Boers, 1999, 2000· Guo, 2007· Hashemian & Nezhad, 2006· Herrera & White, 2000· Kővecses & Szabó, 1996· Velasco Sacristán, 2005). Κοινό χαρακτηριστικό των πειραματικών αυτών δεδομένων είναι ότι η εφαρμογή των θεωρητικών παραμέτρων της γνωστικής γλωσσολογίας στη διδασκαλία μεταφορικών σημασιών λέξεων και ιδιωτισμών μιας γλώσσας ως ξένης συνέδραμε τους διδασκόμενους στην αποτελεσματικότερη εκμάθηση του εν λόγω λεξιλογίου. Επιπλέον, σε έρευνες που ακολούθησαν τη βασική και στις οποίες ελέγχθηκε ο βαθμός διατήρησης της γνώσης των μεταφορικών σημασιών λέξεων και ιδιωτισμών που είχαν χρησιμοποιηθεί στα εκάστοτε πειράματα, παρατηρήθηκε ότι όντως οι

μεταφορές και οι ιδιωτισμοί που είχαν χρησιμοποιηθεί αποτέλεσαν τμήμα του ενεργού λεξιλογίου των συμμετεχόντων για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα.

Οι Littlemore & Low (2006b) αναφέρουν ότι η διδασκαλία με βάση εννοιολογικές μεταφορές ή/και μετωνυμίες εμφανίζει σαφή πλεονεκτήματα. Πρώτον, φέρνει στην επιφάνεια την ύπαρξη μεταφορών τόσο των γλωσσικών όσο και των οπτικών και των ακουστικών. Δεύτερον, καθιστά εμφανές το μεταφορικό υπόβαθρο πολλών συμβατικών εκφράσεων, αλλά και (τρίτον) της σκέψης και της καθημερινής γλωσσικής πρακτικής. Τέταρτον, παρέχει το έναυσμα για τη μελέτη της συστηματικότητας και του σύνθετου χαρακτήρα του μεταφορικού τρόπου έκφρασης. Από το άλλο μέρος, η ανάλυση των μεταφορικών γλωσσικών εκφράσεων πιστεύεται ότι θα συνδράμει τους διδασκομένους μια ξένη γλώσσα και θα αναδείξει την τάση πολλών λέξεων για συνεμφάνιση.

Η θετική συμβολή της γνωστικής μεθόδου δεν θα πρέπει να εκληφθεί ως απόπειρα περιθωριοποίησης και υποτίμησης των υπόλοιπων διδακτικών προτάσεων. Στην ελληνική βιβλιογραφία, ο Μήτσης (2004) προτείνει η διδασκαλία των ιδιωτισμών να γίνεται είτε με βάση τη θεματική ενότητα στην οποία εντάσσονται (π.χ. στην ενότητα για την παιδεία θα μπορούσαν λ.χ. να διδαχτούν οι ιδιωτισμοί *(δεν) τα παίρνει, πιάνει πουλιά στον αέρα, μένω πίσω*) είτε να διδάσκονται ομαδοποιημένα κάθε φορά που θα συναντάται το ρήμα, το οποίο και αποτελεί τον πυρήνα τους. Η δεύτερη πρόταση στηρίζεται στη διαπίστωση ότι οι ελληνικοί ιδιωτισμοί βασίζονται σε ένα μικρό αριθμό ρημάτων (π.χ. *δίνω, κάνω, είμαι*).

Οι Αναστασιάδη-Συμεωνίδη & Ευθυμίου (2006) προτείνουν η διδασκαλία των στερεότυπων εκφράσεων να στηρίζεται σε αρχικό στάδιο στην απομνημόνευση και μεταγενέστερα να ακολουθεί ο σχολιασμός και η ανάλυσή τους. Επίσης, θεωρούν ότι κατά προτεραιότητα θα πρέπει να διδαχτούν οι ιδιωτισμοί με τη μεγαλύτερη συχνότητα, όσοι με βάση την διεξαχθείσα ανάλυση αναγκών, εμπίπτουν στα άμεσα ενδιαφέροντα των διδασκομένων, αλλά και όσοι εμφανίζουν πιστή ή κατά προσέγγιση μετάφραση με την πρώτη γλώσσα των μαθητών. Παράλληλα, καταθέτουν μια σειρά από δομικές και επικοινωνιακού χαρακτήρα δραστηριότητες, οι οποίες αναμένεται να εξοικειώσουν τους διδασκομένους τόσο με τη δομή όσο και με τα αποδεκτά περιβάλλοντα χρήσης τους.

Όσον αφορά στη διδασκαλία της μεταφοράς, η Αναστασιάδη-Συμεωνίδη (2006) καταθέτει τρεις στρατηγικές κατανόησης της μεταφορικής σημασίας των ονομάτων που δηλώνουν υλικό, δηλ. όσα ουσιαστικά απαντούν στην ερώτηση «από τι είναι φτιαγμένο κάτι;». Η πρώτη στρατηγική είναι η αξιοποίηση των

συμφραζομένων, ώστε να καταστεί εφικτή η συνεπαγωγή της σημασίας των νέων λέξεων. Η δεύτερη στρατηγική είναι το μάντεμα, το οποίο αποτελεί μια από τις αντισταθμιστικές στρατηγικές, ενώ η τρίτη στρατηγική αναφέρεται στην κατάτμηση των λέξεων σε μορφήματα.

Σχετικά με τη διδακτική μεθοδολογία, η εν λόγω ερευνήτρια προτείνει στο επίπεδο αρχαρίων οι δραστηριότητες για τη συγκεκριμένη κατηγορία ουσιαστικών να ενσωματωθούν σε συμφραζόμενα. Στο επόμενο στάδιο καλό θα ήταν να απομονωθούν προσωρινά οι λέξεις και οι όποιες δραστηριότητες να σχεδιαστούν με βάση αυτήν τη λογική, ώστε να διευρυνθεί το λεξιλόγιο των διδασκομένων μέσω της εξέτασης της εσωτερικής δομής των λέξεων και των σχέσεών τους με το υπόλοιπο γλωσσικό σύστημα. Στο τελικό στάδιο, συνιστάται η επανατοποθέτηση αυτών των λέξεων σε κατάλληλα συμφραζόμενα για να τεθούν σε λειτουργία οι στρατηγικές συνεπαγωγής, οι οποίες πηγάζουν από τις ίδιες τις λέξεις.

Οι προαναφερθείσες διδακτικές προτάσεις δεν στερούνται επιστημονικής τεκμηρίωσης, εμφανίζουν σημαντική εφαρμοσιμότητα και αξίζουν ιδιαίτερης προσοχής. Στη θεώρησή μας, η θετική συνεισφορά της γνωστικής τεχνικής δεν θα πρέπει να εκληφθεί ως πανάκεια και απόπειρα περιθωριοποίησης των υπόλοιπων διδακτικών μεθοδολογιών, αλλά εντάσσεται σε ένα ευρύτερο φάσμα συνδυασμού «παραδοσιακών» και νεότερων διδακτικών προτάσεων. Άλλωστε δεν θα πρέπει να λανθάνει της προσοχής μας ότι οποιαδήποτε τεχνική είναι αποτελεσματική σε συνδυασμό με τις προσφερόμενες μεθόδους και όχι ανεξάρτητα η μια από την άλλη. Ως εκ τούτου, η γνωστική προσέγγιση, λαμβάνοντας υπόψη και τους υφιστάμενους περιορισμούς (βλ. 6.3.), θα ήταν καλύτερα να ιδωθεί ως συμπληρωματική με ό,τι θεωρείται σήμερα παραδοσιακό στη γλωσσική διδασκαλία. Εξάλλου, αυτή είναι και η προτροπή των γνωστικών ερευνητών (π.χ. Boers, 1999).

Από το άλλο μέρος, δεν μας βρίσκουν σύμφωνους διδακτικές προτάσεις που θέτουν στο περιθώριο τις μεταφορές και τους ιδιωτισμούς ή τους αντιμετωπίζουν ως κάτι το ιδιαίτερο. Είναι χαρακτηριστικό ότι στη διεθνή βιβλιογραφία (π.χ. Blachowicz & Fisher, 1996· Bromley, 1984· Irujo, 1986· Stahl, 1999· Thornbury, 2002) προτείνεται η διδασκαλία να βασιστεί και να αντλήσει υλικό από τα γραμματειακά είδη της λογοτεχνίας και της ποίησης. Αυτή η προτροπή αναπαράγει την παραδοσιακή και ευρέως διαδεδομένη άποψη με βάση την οποία η σχηματική γλώσσα αποτελεί ίδιον μονάχα αυτών των κειμενικών ειδών και άρα δεν σχετίζεται και τόσο με την καθημερινή γλωσσική πρακτική. Επίσης, συνιστάται η ξεχωριστή διδακτική προσέγγισή τους, υπονοώντας τον αυθαίρετο και ειδικό χαρακτήρα τους.



Καθίσταται σαφές ότι αυτός ο τρόπος διδακτικής αντιμετώπισης συσκοτίζει τη διάχυτη παρουσία των μεταφορών και των ιδιωτισμών στον καθημερινό λόγο και τη συστηματικότητα που εμφανίζουν. Παράλληλα, τέτοιου είδους απόψεις βρίσκονται σε ευθεία αντίθεση με τα πορίσματα των γνωστικών ερευνητών σύμφωνα με τα οποία η μεταφορά συνιστά παράγοντα δόμησης του ανθρώπινου αντιληπτικού συστήματος και επιπλέον προκύπτει αυτόματα και ασυνείδητα.

Οι προαναφερθείσες διδακτικές συλλογιστικές έχουν επηρεάσει αναπόφευκτα και την εκπαιδευτική διαδικασία. Στο πλαίσιο αυτό, οι πιο συνήθεις διδακτικές πρακτικές είναι η περιθωριοποίηση των μεταφορών και των ιδιωτισμών, η αποφυγή της διδασκαλίας τους ή η μερική διδακτική αντιμετώπισή τους. Με άλλα λόγια, η διδασκαλία μεταφορών και ιδιωτισμών δεν εντάσσεται στους άμεσους διδακτικούς στόχους των εκάστοτε διδασκόντων (Danesi, 1992b· Danesi & D' Alfonso, 1989· Discenza, 1987-1988).

Οι συνήθειες αυτές πρακτικές και η επίδραση που έχουν στη γενικότερη επικοινωνιακή ικανότητα των διδασκομένων αποτυπώνονται και στα συμπεράσματα πρόσφατων ερευνητικών δεδομένων. Για παράδειγμα, οι Hashemian & Nezhad (2006) μελέτησαν τη μεταφορική πυκνότητα (metaphorical density) στο λόγο Ιρανών τριτοετών φοιτητών αγγλικής φιλολογίας, δηλ. το συνολικό αριθμό μεταφορών που εντοπίστηκαν στο λόγο των εν λόγω φοιτητών. Η ανάλυση των πορισμάτων τους κατέδειξε το εξαιρετικά χαμηλό ποσοστό μεταφορών και ιδιωτισμών, γεγονός που καταδεικνύει την ελλιπή/μερική διδασκαλία τους. Από το άλλο μέρος, με το πέρας των δραστηριοτήτων εξοικείωσης με το μεταφορικό τρόπο έκφρασης διαπιστώθηκε η δραστική αύξηση της μεταφορικής τους ικανότητας.

Σύμφωνα με τους Kecskes & Papp (2000b), η μεταφορική πυκνότητα είναι ένα μετρήσιμο μέγεθος επί τη βάση του ακόλουθου τύπου:

$$\frac{\text{Αριθμός Μεταφορικών Εκφράσεων}}{\text{Συνολικός Αριθμός Προτάσεων}} = \frac{\text{ΜΕ}}{\text{ΣΠ}}$$

Για παράδειγμα, αν ένα κείμενο αποτελούμενο από εννέα (9) προτάσεις εμφανίζει τρεις (3) μεταφορικές εκφράσεις, τότε η μεταφορική πυκνότητα υπολογίζεται ως εξής:  $3/9=0.33=33\%$ .

Οι εκπαιδευτικές αυτές πρακτικές, σχετικά με τον αποσπασματικό τρόπο διδασκαλίας των μεταφορών και των ιδιωτισμών τροφοδοτούνται από μια σειρά διαφορετικών παραγόντων. Καταρχάς, οι ίδιοι οι διδασκόμενοι θεωρούν ότι τόσο οι μεταφορές όσο και οι ιδιωτισμοί συνιστούν από τις πιο δύσκολες περιοχές γλωσσικής εκμάθησης (Laufer, 1997). Ο Marton (1977) αναφέρει ότι οι ιδιωτισμοί αποτελούν

σοβαρό εμπόδιο στην παραγωγή αποδεκτού λόγου ακόμα και για διδασκόμενους με υψηλό επίπεδο γλωσσομάθειας.

Από το άλλο μέρος, πάλι οι ίδιοι οι διδασκόμενοι αναγνωρίζουν ότι η γνώση μεταφορικών σημασιών λέξεων και ιδιωτισμών συμβάλλει στην παραγωγή λόγου που βρίσκεται εγγύτερα στο γλωσσικό προϊόν των φυσικών ομιλητών της γλώσσας-στόχου. Ο Liontas (2002) διερεύνησε τις πεποιθήσεις των διδασκόμενων για το φαινόμενο της ιδιωτισμικότητας και τη διδακτική του προσέγγιση. Η έρευνά του δομήθηκε επί τη βάση τριών ερευνητικών ερωτημάτων. Πρώτον, σε ποιο βαθμό οι διδασκόμενοι επιθυμούν να μάθουν ιδιωτισμούς, δεύτερον, αν οι διδασκόμενοι είναι σε θέση να προβλέψουν τις επιδόσεις τους στην κατανόηση των ιδιωτισμών και τρίτον, τις γενικότερες αντιλήψεις των μαθητών για τη θέση του συγκεκριμένου φαινομένου σε ένα πρόγραμμα σπουδών. Σχετικά με το πρώτο ερώτημα, ο Liontas διαπίστωσε ότι το 75% των ερωτηθέντων δεν είχε διδαχτεί ποτέ ιδιωτισμούς παρά το υπαρκτό ενδιαφέρον τους σε ποσοστό 93%. Το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώνει το προαναφερθέν σχόλιο για τη συνήθη εκπαιδευτική τακτική. Αναφορικά με το δεύτερο ερώτημα, καταγράφηκε η καθοριστική συμβολή των συμφραζομένων στην επεξεργασία, την κατανόηση και την ερμηνεία των ιδιωτισμών, γεγονός που θα πρέπει να ληφθεί υπόψη κατά το σχεδιασμό δραστηριοτήτων. Τέλος, όσον αφορά στο τρίτο ερώτημα, οι διδασκόμενοι εξέφρασαν το έντονο ενδιαφέρον τους για την ανάπτυξη της *ιδιωτισμικής ικανότητας* (*idiomatic competence*), αλλά και την προθυμία τους να μάθουν μονάχα τους ιδιωτισμούς τους πιο χρήσιμους για τις επικοινωνιακές τους ανάγκες.

Ένας πρόσθετος λόγος που οι μεταφορές και οι ιδιωτισμοί δεν τυγχάνουν της πρέπεισας αντιμετώπισης, παρά τη σύνδεση της γνώσης τους με την επίτευξη επικοινωνιακής αυτονομίας στη δεύτερη γλώσσα σχετίζεται με τον πολυπρισματικό χαρακτήρα τους. Η σύνθετη υφή των μεταφορών και των ιδιωτισμών είναι εμφανής στην εμπλοκή των ποικίλων παραμέτρων που αναμένεται να επηρεάσουν την παραγωγή και την κατανόησή τους κατά την εκμάθηση μιας γλώσσας ως ξένης.

Ο πρώτος παράγοντας που πιστεύεται ότι θα διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην κατανόηση μεταφορών και ιδιωτισμών αναφέρεται στη γνώση της βασικής σημασίας των λέξεων. Θεωρείται αυτονόητο ότι η μηδενική ή η μερική γνώση της πρωταρχικής σημασίας μιας λέξης θα επηρεάσει αρνητικά τη διαδικασία κατανόησης του μεταφορικού νοήματος μιας λέξης. Ως εκ τούτου, θα πρέπει να εκλαμβάνεται ως δεδομένη η πλήρης ή έστω η μερική εξοικείωση ενός διδασκόμενου με το σημασιολογικό φορτίο μιας λεξικής μονάδας. Η ελλειμματική γνώση μιας λέξης

αφορά κυρίως σε αρχικά επίπεδα γλωσσομάθειας. Η Littlemore (2001c, 2002), ωστόσο διαπίστωσε ότι οι προχωρημένοι μαθητές που συμμετείχαν στο πείραμά της, αν και γνώριζαν σε ικανοποιητικό βαθμό το πιθανό εύρος των σημασιών μιας λέξης, εντούτοις αντιμετώπισαν δυσκολίες στην (μεταφορική) επέκταση της βασικής σημασίας με στόχο την αποκωδικοποίηση του επιδιωκόμενου νοήματος.

Ο δεύτερος παράγοντας σχετίζεται με την πολιτισμική διάσταση της μεταφοράς. Στην ενότητα 3.1.5. είδαμε ότι η μεταφορά διαθέτει και πολιτισμική υφή, ενώ διάφοροι γνωστικοί ερευνητές (π.χ. Kővecses, 2005) υποστηρίζουν την ύπαρξη καθολικών και πολιτισμικά εξειδικευμένων μεταφορών.

Πιο αναλυτικά, ο Kővecses (2005) μελετώντας ανεξάρτητες τυπολογικά γλώσσες (π.χ. ουγγρική, κινεζική, αγγλική, ιαπωνική) διαπίστωσε ότι ορισμένες μεταφορές εμφανίζουν δυνητική καθολικότητα, επειδή βασίζονται σε κοινές αισθησιοκινητικές εμπειρίες. Με άλλα λόγια, το γεγονός ότι κάποια μεταφορικά σχήματα συνδέονται άρρηκτα με σωματοποιημένες εμπειρίες, οι οποίες αποτελούν, τρόπον τινά, παγκόσμια «παρακαταθήκη» (π.χ. οι άνθρωποι ανά τον κόσμο όταν θυμώνουν/οργίζονται κοκκινίζουν στο πρόσωπο ή νιώθουν ότι θα εκραγούν) παρέχει το έναυσμα για την αναμενόμενη εύρεση των συγκεκριμένων μεταφορών σε ποικίλες γλώσσες σε ολόκληρο τον κόσμο. Αυτές οι εννοιολογικές μεταφορές σχετίζονται με τα συναισθήματα (emotions) (π.χ. Η ΕΥΤΥΧΙΑ ΕΙΝΑΙ ΕΠΑΝΩ [*πετάει στα σύννεφα*], Η ΕΥΤΥΧΙΑ ΕΙΝΑΙ ΦΩΤΕΙΝΗ [*λάμπει σήμερα*]), τη μεταφορά δομής γεγονότων (event structure metaphor) (π.χ. Η ΕΛΛΕΙΨΗ ΠΡΟΟΔΟΥ ΕΙΝΑΙ ΕΛΛΕΙΨΗ ΚΙΝΗΣΗΣ [*μου φαίνεται ότι σε αυτή τη δουλειά δεν προχωράει τίποτα*], Η ΑΝΑΜΕΝΟΜΕΝΗ ΠΡΟΟΔΟΣ ΕΙΝΑΙ ΕΝΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΑΞΙΔΙΟΥ [*πρέπει να πάμε πιο γρήγορα, γιατί έχουμε μείνει πολύ πίσω στον προγραμματισμό μας*]), το χρόνο (time) (π.χ. Ο ΧΡΟΝΟΣ ΕΙΝΑΙ ΕΝΑ ΚΙΝΟΥΜΕΝΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ [*ο χρόνος κυλάει πολύ γρήγορα*]) και τον εαυτό (self) (π.χ. ΤΟ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ ΚΑΙ Ο ΕΑΥΤΟΣ ΕΙΝΑΙ ΑΝΤΙΠΑΛΟΙ [*παλεύω με τον εαυτό μου*]).

Από το άλλο μέρος, η πολιτισμική εξειδίκευση των μεταφορών αναφέρεται τόσο σε διαφορές ανάμεσα σε διαφορετικές γλώσσες και οι οποίες επηρεάζουν όλα τα συστατικά μιας εννοιολογικής μεταφοράς ή/και μετωνυμίας, όπως τις περιοχές βάσεις και στόχου και τις συναρτήσεις, όσο και σε διαφορές εντός του ίδιου γλωσσικού συστήματος, εξαιτίας ποικίλων κοινωνικών, υφολογικών, διαλεκτικών παραγόντων. Η ύπαρξη αυτής της κατηγορίας μεταφορών συνεπάγεται ότι ανάλογα με το εννοιολογικό υπόβαθρο και τις πολιτισμικές παραστάσεις/εμπειρίες των

διδασκομένων ίσως ανακλύψουν παρερμηνείες στην προσπάθεια εξεύρεσης της σημασίας μιας μεταφορικής έκφρασης.

Στο σημείο αυτό θεωρούμε σκόπιμο να επαναλάβουμε τις παρατηρήσεις της Pavlenko (2000) σχετικά με τις δυνητικές συνέπειες από την αλληλεπίδραση δύο γλωσσών και εν γένει δύο εννοιολογικών συστημάτων (βλ. 2.2.2.). Η εν λόγω ερευνήτρια αναγνωρίζει πέντε πιθανές διαδικασίες: εσωτερίκευση νέων εννοιών (internalization of new concepts) και μετατόπιση από την πρώτη γλώσσα στη δεύτερη με τη μορφή είτε της μετακίνησης πρωτοτυπικών κατηγοριών είτε της μεταβολής των ορίων μιας κατηγορίας (shift from an L1 to an L2). Η επόμενη πιθανή διαδικασία είναι η σύγκλιση (convergence), η οποία συμβάλλει στη δημιουργία μιας καινούργιας κατηγορίας, ξεχωριστής τόσο από τη μητρική γλώσσα όσο και από το δεύτερο κώδικα επικοινωνίας, η αναδόμηση (restructuring) με τα νέα στοιχεία να εντάσσονται σε προϋπάρχουσες κατηγορίες και τέλος η φθορά (attrition) εξαιτίας της ελλιπούς και μερικής χρήσης διαφόρων εννοιών, οι οποίες αξιολογούνται ουδέτερα ή αρνητικά από τους ομιλητές ως μη συνεισφέρουσες στις διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας. Το αποτέλεσμα της αδρανοποίησης ορισμένων εννοιών ενδέχεται να είναι η υποκατάστασή τους (substitution) από νέες έννοιες.

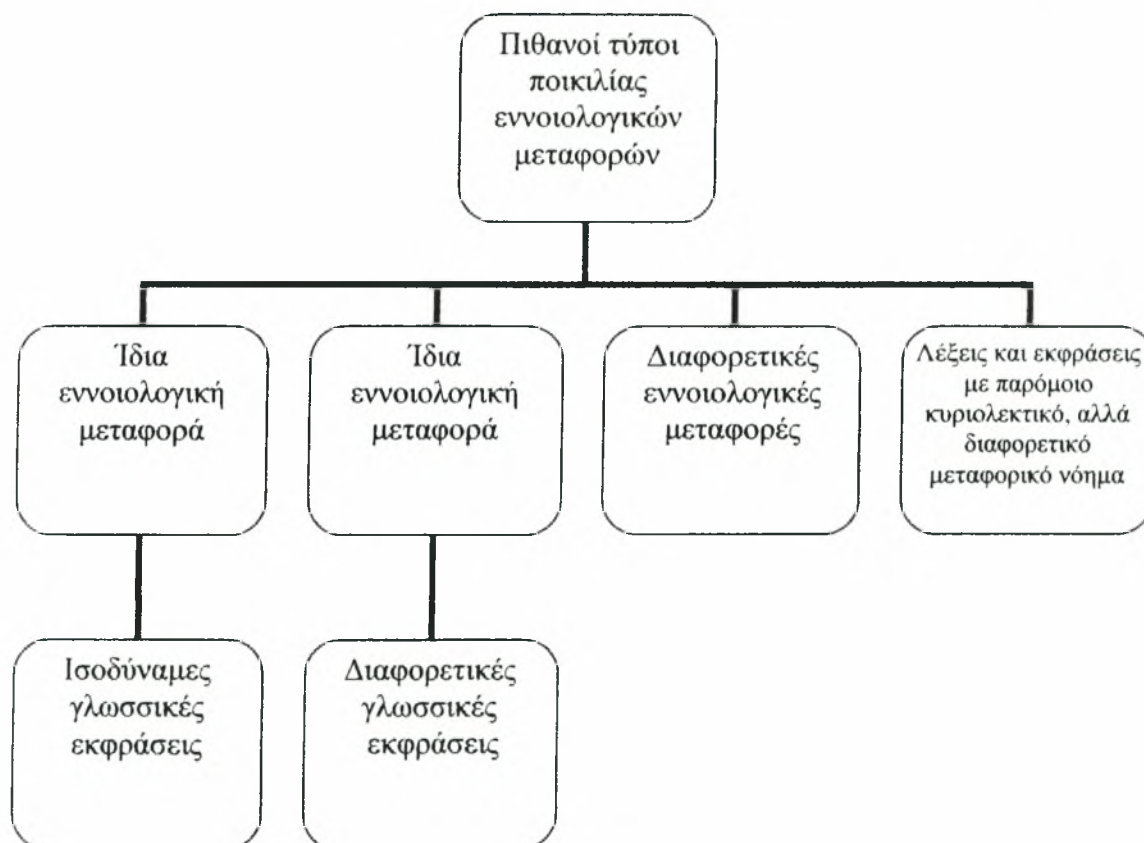
Χαρακτηριστικό παράδειγμα πολιτισμικής εξειδίκευσης ανάμεσα σε δύο γλώσσες αποτελούν οι διαπιστώσεις του πειράματος που διεξήγαγε η Köves (2002). Η συγκεκριμένη ερευνήτρια βρήκε ότι Αμερικανοί και Ούγγροι ομιλητές διαφέρουν ως προς τον τρόπο που εκφράζονται μεταφορικά για την έννοια της ζωής. Έτσι οι Αμερικανοί ομιλητές χρησιμοποίησαν εκφράσεις και λέξεις που αποτελούν γλωσσικές πραγματώσεις των εννοιολογικών μεταφορών Η ΖΩΗ ΕΙΝΑΙ ΕΝΑ ΠΟΛΥΤΙΜΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ και η ΖΩΗ ΕΙΝΑΙ ΕΝΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙ, ενώ οι Ούγγροι ομιλητές έδειξαν μια εμφανή προτίμηση σε λεξιλόγιο που σχετίζεται με τις εννοιολογικές μεταφορές Η ΖΩΗ ΕΙΝΑΙ ΑΓΩΝΑΣ/ΠΟΛΕΜΟΣ και η ΖΩΗ ΕΙΝΑΙ ΕΝΑΣ ΣΥΜΒΙΒΑΣΜΟΣ. Η Köves (ό.π.) ερμηνεύει αυτή τη διαφορά ανατρέχοντας στις ιστορικές καταβολές του συγγενικού λαού και στους συνεχείς πολέμους που διεξήγαγε κατά τη διάρκεια της διαχρονικής του πορείας. Από το άλλο μέρος, ο αμερικανικός τρόπος ζωής και το σύστημα διακυβέρνησης που ισχύει στις Η.Π.Α. δικαιολογούν την πρόσληψη της ζωής ως ενός πολύτιμου αντικειμένου ή ως ενός παιχνιδιού.

Η Littlemore (2003) διαπίστωσε ότι το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο διαδραμάτισε ρόλο στον τρόπο που επιμορφούμενοι δημόσιοι υπάλληλοι από το Μπαγκλαντές προσέγγισαν τη σημασία αγγλικών μεταφορών που αναφέρονταν στη διοικητική ορολογία.

Σε αυτό το πλαίσιο, ο Hofstede (1980) ανέπτυξε ένα τετραμερές σχήμα πολιτισμικών αξιών σε μια απόπειρα κωδικοποίησης των διαφορών ανάμεσα στις γλώσσες του κόσμου. Η πρώτη διάσταση είναι η αποφυγή της αβεβαιότητας (uncertainty avoidance) και αφορά στην τάση πολλών ανθρώπων (και πολιτισμών) να αποφεύγουν τη λήψη ρίσκων ή αποφάσεων με τις οποίες δεν αισθάνονται σιγουριά και ασφάλεια. Η δεύτερη διάσταση είναι η απόσταση της εξουσίας (power distance) και αναφέρεται είτε στο πόσο ισότιμα αισθάνονται τα μέλη μιας κοινότητας είτε στο ευκταίο επίπεδο ισότητας. Η τρίτη διάσταση είναι η ατομική ή η συλλογική (individualist or collectivist dimension) και σχετίζεται με τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τα άτομα τους εαυτούς τους ως ιδιώτες ή ως μέλη μιας ευρύτερης ομάδας. Η τελευταία πτυχή είναι η εγωκεντρική ή η κοινωνική (ego or social dimension) και αναφέρεται στο είδος των αξιών (εγωκεντρικές ή κοινωνικές) που προωθεί και επιβάλλει μια κοινωνία στα μέλη της.

Οι Deignan, Gabrys & Solska (1997) συγκρίνοντας ιδιωτισμούς της αγγλικής και της πολωνικής κατέληξαν στο ακόλουθο τετραμερές σχήμα (ΣΧΗΜΑ 15) πιθανών μορφών ποικιλίας των εννοιολογικών μεταφορών δύο γλωσσών:

ΣΧΗΜΑ 15: Πιθανοί τύποι ποικιλίας εννοιολογικών μεταφορών (Deignan et al. 1997: 354)



Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και ο Kövecses (2005), ο οποίος υποδεικνύει και τη συχνότητα του κάθε τύπου ποικιλίας (ΠΙΝΑΚΑΣ 10):

ΠΙΝΑΚΑΣ 10: Πέντε πιθανότητες μετάφρασης του ιδίου σχηματικού (figurative) νοήματος από μια γλώσσα σε μια άλλη (Kövecses, 2005: 144)

(Δ=διαφορετικό, Ι=ίδιο)

	Μορφή Λέξης	Κυριολεκτικό νόημα	Σχηματικό νόημα	Εννοιολογική μεταφορά
1. Περισσότερο συχνή περίπτωση	Δ	Ι	Ι	Ι
2. Λιγότερο συχνή περίπτωση	Δ	Δ	Ι	Ι
3. Σπάνια περίπτωση	Δ	Δ	Ι	Δ
4. Λογοτεχνικά έργα (καθημερινός λόγος)	Δ	Δ	Δ	Δ
5. Σχηματικό νόημα εκτεφρασμένο με κυριολεκτικό νόημα	Δ	Δ	Ι [με όρους κυριολεκτικού νοήματος]	[δεν υπάρχει εννοιολογική μεταφορά]

Ο τρίτος παράγοντας συνδέεται με τον προηγούμενο και αναφέρεται στο κατά πόσο μια μεταφορική ή/και μετωνυμική γλωσσική έκφραση αποτελεί αντιπροσωπευτικό/πρωταρχικό παράδειγμα μιας εννοιολογικής μεταφοράς ή/και μετωνυμίας. Οι γλωσσικές πραγματώσεις, οι οποίες συνιστούν προϊόν περαιτέρω επεξεργασίας θα αποδειχτούν πιο δύσκολες στην κατανόηση, ενώ θα λανθάνει αναπόφευκτα και πολιτισμική εξειδίκευση ποικίλης μορφής (π.χ. ατομική, κοινωνική, διαλεκτική, υφολογική). Οι Boers & Demecheleer (2001) διαπίστωσαν ότι ο βαθμός παραγωγικότητας/πρωταρχικότητας μιας περιοχής στόχου διαδραματίζει ρόλο στην κατανόησή της από τους διδασκομένους. Έτσι, μια περιοχή στόχου που εμφανίζεται να είναι περισσότερο παραγωγική στην ξένη γλώσσα σε σχέση με τη μητρική γλώσσα των διδασκομένων θα αποδειχτεί πιο δύσκολη στην εκμάθησή της. Για παράδειγμα, ο ιδιωτισμός *ραγίζω την καρδιά κάποιου/κάποιας* ίσως αποδειχτεί πιο δύσκολος για ομιλητές μιας γλώσσας όπου η καρδιά δεν εκλαμβάνεται ως το κέντρο των συναισθημάτων ενός ανθρώπου (Fernando, 1996). Για τη μέτρηση και τον καθορισμό της πρωταρχικότητας μιας περιοχής στόχου ανάμεσα σε δύο γλωσσικά συστήματα, οι Boers, Demecheleer & Eyckmans (2004) προτείνουν τη σύγκριση λεξικών και τη χρήση σωμάτων κειμένων.

Ο επόμενος παράγοντας αναφέρεται στο μέρος του λόγου στο οποίο εντάσσεται μια μεταφορική έκφραση, δηλ. αν είναι ρήμα, ουσιαστικό, πρόθεση κ.ο.κ.

Η Cameron (2003) διαπίστωσε ότι οι μαθητές της δυσκολεύτηκαν να εντοπίσουν τη σημασία ρημάτων που χρησιμοποιούνταν μεταφορικά σε αντίθεση με τα ουσιαστικά.

Επίσης, ο χρόνος αναμένεται να διαδραματίσει ρόλο στην ερμηνεία των μεταφορών. Είναι αυτονόητο πως όταν υπάρχει άνεση χρόνου ένας διδασκόμενος θα εφαρμόσει περισσότερες στρατηγικές<sup>27</sup> για να βρει το νόημα μιας μεταφορικής έκφρασης. Σε διαφορετική περίπτωση, δηλ. όταν υπάρχει στενότητα χρόνου οφειλόμενη σε ποικίλους λόγους (π.χ. εξετάσεις) στενεύουν ασφυκτικά τα περιθώρια με απόρροια να ελλοχεύει ο κίνδυνος λανθασμένων ερμηνειών.

Επιπλέον, το κειμενικό είδος στο οποίο εμφανίζονται οι μεταφορές αναμένεται να συμβάλει στην επιτυχή ή την ανεπιτυχή εύρεση της ορθής σημασίας. Ένα εξειδικευμένο κείμενο, για παράδειγμα, το οποίο θα περιέχει τεχνική ορολογία αναμφίβολα θα προκαλέσει περισσότερες δυσχέρειες στην αποκωδικοποίησή του. Μια πτυχή που συνδέεται με αυτόν τον παράγοντα είναι και η ηλικία. Οι ενήλικοι διαθέτουν περισσότερες προσλαμβάνουσες σε σύγκριση με τα παιδιά, οι οποίες θα τους ενισχύσουν στην προσπάθεια ερμηνείας των εκάστοτε μεταφορών.

Ακόμη, το επίπεδο γλωσσομάθειας είναι ένας σημαντικός παράγοντας μολονότι τα ερευνητικά δεδομένα είναι αμφίσημα. Ο Grosborg (1985) διαπίστωσε ότι η κατανόηση ιδιωτισμών που βασίζονταν σε μεταφορές συνδεόταν άρρηκτα με το επίπεδο γλωσσομάθειας στην ξένη γλώσσα. Με άλλα λόγια, όσο πιο αυξημένες ήταν οι γνώσεις των διδασκόμενων στη γλώσσα-στόχο τόσο πιο εύκολη καθίστατο η ερμηνεία της μεταφορικής έκφρασης. Από το άλλο μέρος, η Johnson (1989, 1991) και οι Johnson & Rosano (1993) κατέληξαν ότι η κατανόηση μεταφορών και ιδιωτισμών ελάχιστα συνδέεται με την υψηλή επάρκεια στο δεύτερο κώδικα επικοινωνίας.

Οι προαναφερθέντες παράγοντες, σύμφωνα με τους Littlemore & Low (2006a) αφορούν στην κατανόηση των μεταφορών και των ιδιωτισμών. Σχετικά με τους παράγοντες που ενδέχεται να επηρεάσουν την παραγωγή αυτών των δομών, οι εν λόγω ερευνητές αναφέρουν ότι είναι η έλλειψη προβλεψιμότητας των παραγόμενων σημασιών και η φρασεολογία.

Ο πρώτος παράγοντας προϋποθέτει τη γνώση των βασικών σημασιών μιας λέξης και αναφέρεται στον τρόπο που θα επιλέξει ένας διδασκόμενος να επεκτείνει μεταφορικά αυτήν τη γνώση. Η παραγωγή μεταφορικού λόγου, δηλ. η

<sup>27</sup> Ο Cooper (1999) αναφέρει ότι οι στρατηγικές που θα χρησιμοποιήσει ένας διδασκόμενος για την κατανόηση των ιδιωτισμών είναι δύο ειδών, οι προπαρασκευαστικές (preparatory) και το μάντεμα (guessing). Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει την επανάληψη ή την παράφραση ενός ιδιωτισμού, την ανάλυση ενός ιδιωτισμού και τη σύλλογή πληροφοριών. Στη δεύτερη κατηγορία στρατηγικών εντάσσονται η εικασία με την αρωγή των συμφραζομένων, η κατανοή στην κυριολεκτική σημασία, η ανάκληση προηγούμενης γνώσης και η ενδεχόμενη ομοιότητα με ιδιωτισμό της μητρικής γλώσσας. Όσον αφορά στις στρατηγικές κατανόησης των μεταφορών, η Littlemore (2004) αναφέρει ότι είναι κυρίως τα συμφραζόμενα και η κυριολεκτική σημασία, ενώ σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν το περιεχόμενο στο οποίο χρησιμοποιείται η μεταφορική έκφραση, η διαφάνειά της και το μαθησιακό ύψος των διδασκόμενων.

δημιουργικότητα και η ευελιξία που θα επιδείξει ένας μαθητής μιας ξένης γλώσσας συνδέεται με την πιθανότητα της μη αποδοχής του από τους ομιλητές της γλώσσας-στόχου. Με άλλα λόγια, οι παραχθείσες μεταφορικές εκφράσεις ίσως θεωρηθούν μη αποδεκτές και μη «φυσικές» για τα δεδομένα της συγκεκριμένης γλώσσας. Ο Boers (2004), ωστόσο διαπίστωσε ότι οι φυσικοί ομιλητές είναι αρκετά ανεκτικοί σε καινούργιες επεκτάσεις της σημασίας των μεταφορών παρά σε αποκλίνουσες εκδοχές των συμβατικών εκδοχών τους.

Επίσης, η φρασεολογία θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη δεδομένου ότι πολλές μεταφορικές σημασίες εμφανίζονται σε παγιωμένες εκφράσεις που δεν επιτρέπουν τους συνήθεις μετασχηματισμούς (βλ. 4.3.). Ως εκ τούτου, οι διδασκόμενοι θα πρέπει να είναι ενήμεροι για τους υπάρχοντες περιορισμούς. Ο παράγοντας αυτός αποκτά ιδιαίτερη σημασία στην περίπτωση της ελληνικής εξαιτίας του διγλωσσικού παρελθόντος της. Για παράδειγμα, η αρχαιοελληνική πρόθεση *υπό* ισοδυναμεί (στις περισσότερες περιπτώσεις) με τη νεοελληνική δομή *κάτω από*. Η χρήση, ωστόσο της πρόθεσης *υπό* στο εκφώνημα *είμαι υπό την επήρεια ουσιών*, το οποίο αποτελεί μια από τις γλωσσικές πραγματώσεις της εννοιολογικής μεταφοράς Ο ΑΣΥΝΕΙΔΗΤΟΣ ΕΙΝΑΙ ΚΑΤΩ δεν μπορεί να μετασχηματιστεί σε *είμαι κάτω από την επήρεια ουσιών* εξαιτίας της παγίωσης που έχει υποστεί. Γι' αυτό το λόγο και οι διδασκόμενοι θα πρέπει να διδαχτούν με σαφήνεια τους φρασεολογικούς περιορισμούς που ανακύπτουν κάθε φορά.

Πριν ολοκληρώσουμε την αναφορά μας σε αυτήν την κατηγορία παραγόντων, αξίζει να αναφέρουμε τη μοναδική έρευνα που εξέτασε τις παραμέτρους που ενδέχεται να επηρεάσουν την κατανόηση και την ερμηνεία ελληνικών ιδιωτισμών. Ειδικότερα, ο Liontas (2001) μελέτησε τους παράγοντες που διαδραματίζουν ρόλο στην κατανόηση ελληνικών φραστικών ιδιωτισμών (greek phrasal idioms) τόσο εντός όσο και εκτός συμφραζομένων. Σύμφωνα με τον Liontas (ό.π.), ο φραστικός ιδιωτισμός συνιστά μια σύνθετη λεξική μονάδα (complex lexical unit) της οποίας η ιδιωτισμική σημασία δεν ισούται με το άθροισμα της κυριολεκτικής σημασίας των συστατικών της στοιχείων. Ο Liontas (ό.π.) διαπίστωσε ότι αποφασιστικό ρόλο στην κατανόηση των ελληνικών φραστικών ιδιωτισμών της έρευνάς του (π.χ. *αλλάζω χρώμα, ανάβω φωτιά, ανοίγει η γη να με καταπιεί, του ανοίγω την καρδιά μου, πιάνω πουλιά στον αέρα*) διαδραματίζει αφενός η ύπαρξη αντίστοιχης δομής στην πρώτη γλώσσα των διδασκομένων και αφετέρου η ύπαρξη ή η απουσία συμφραζομένων. Η επιτυχής διαδικασία κατανόησης της σημασίας των ιδιωτισμών δεν είναι ανεξάρτητη



από την ύπαρξη των κατάλληλων συμφραζομένων, εφόσον ένα πλούσιο περιεχόμενο λειτουργεί ενισχυτικά στην ερμηνεία των ιδιωτισμών.

Οι συνήθειες πρακτικές που υιοθετούνται και εφαρμόζονται στο σχολικό περιβάλλον δεν θα πρέπει να λειτουργήσουν αποπροσανατολιστικά και να συσκοτίσουν τη βασική διαπίστωση διαφόρων ερευνητών, σύμφωνα με την οποία η γνώση ιδιωτισμών είναι ένα χρήσιμο εργαλείο που θα επιτρέψει στους διδασκομένους να εκφραστούν κατάλληλα και με μεγαλύτερη ακρίβεια σε περισσότερα επικοινωνιακά περιβάλλοντα και με τρόπο παρόμοιο με αυτόν των φυσικών ομιλητών. Με άλλα λόγια, η άνετη χρήση ιδιωτισμών συνιστά δείκτη επικοινωνιακής επάρκειας σε ένα δεύτερο κώδικα επικοινωνίας (Yogi, 1989). Η διαπίστωση αυτή ισχύει και για τις μεταφορές, εφόσον η ικανότητα κατανόησης και παραγωγής μεταφορικών εκφράσεων προσδίδει φυσικότητα και επικοινωνιακή ικανότητα ταυτόσημη με αυτή ενός φυσικού ομιλητή (Danesi, 1986).

Οι απόψεις των Yogi και Danesi για τον πρωταγωνιστικό ρόλο των ιδιωτισμών και των μεταφορών βασίζονται και στην υψηλή συχνότητά τους στον καθημερινό λόγο, γεγονός που καθιστά το συγκεκριμένο λεξιλόγιο αναπόσπαστο στοιχείο της καθημερινής γλωσσικής πρακτικής. Επιπλέον, είναι δυνατόν να αποτελούν το μοναδικό μέσο αποτύπωσης συγκεκριμένων νοημάτων, ενώ η χρήση τους είναι αποκαλυπτική, όπως είδαμε, και των πολιτισμικών πτυχών μιας κοινωνίας (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη & Ευθυμίου, 2006· Μήτσης, 2004). Άλλωστε, η μοναδικότητα των ιδιωτισμών ως μέσων κατονομασίας ενισχύεται και με πειραματικά δεδομένα. Ο Gibbs (1992) διαπίστωσε ότι οι ομιλητές θεωρούν πως οι ιδιωτισμοί που ερμηνεύονται μεταφορικά διαθέτουν πολύ πιο σύνθετο νόημα σε σχέση με τις κυριολεκτικές παραφράσεις τους. Έτσι, θα μπορούσαμε να πούμε, αντλώντας παραδείγματα από την ελληνική, ότι ο ιδιωτισμός *γίνομαι Τούρκος* εκφράζει κάτι πολύ πιο σύνθετο από τον απλό θυμό σε σχέση με την κυριολεκτική παράφρασή του *θυμώνω (πολύ/υπερβολικά)*.

Με δεδομένο το στόχο της γλωσσικής διδασκαλίας, ο οποίος είναι η ανάπτυξη της επικοινωνιακής αυτονομίας των διδασκομένων, καθίσταται σαφές ότι η ικανότητα επιτυχούς και αποδεκτής χρήσης μεταφορών και ιδιωτισμών αποκτά ιδιαίτερο περιεχόμενο. Όσον αφορά στην κατανόηση, ένας διδασκόμενος θα πρέπει να αναγνωρίζει τις μεταφορές και τους ιδιωτισμούς όταν τους συναντά, να κατανοεί τις διαδικασίες ερμηνείας τους και να προβλέπει μερικώς τα ενδεχόμενα λάθη που ίσως ανακύψουν εξαιτίας της περιορισμένης γνώσης των περιοχών βάσης και στόχου. Από το άλλο μέρος, η ικανότητα παραγωγής μεταφορών και ιδιωτισμών αναφέρεται

στην αναγνώριση των κατάλληλων συμφραζομένων χρήσης τους, των ενδεχόμενων περιορισμών που οφείλονται στο επίπεδο λόγου και στην εσωτερική δομή τους, αλλά και στην αποδεκτή χρήση καινούργιων μεταφορικών και ιδιωτισμικών εκφράσεων (Littlemore & Low, 2006a).

Στη διεθνή βιβλιογραφία η ικανότητα κατανόησης και παραγωγής μεταφορών αναφέρεται ως *μεταφορική ικανότητα* (metaphorical/metaphoric competence) (Danesi, 1992a). Σύμφωνα με τον Danesi, η μεταφορική ικανότητα χαρακτηρίζεται ως μια ασυνείδητη γνωστική στρατηγική, η οποία συνδέει τις αισθητηριοκινητικές εμπειρίες με τη διαδικασία της εννοιολογικοποίησης (conceptualization).

Άλλοι, ωστόσο ερευνητές, όπως ο Low (1988) εστιάζουν στις διαδραστικές λειτουργίες της μεταφοράς, δηλ. στον τρόπο που χρησιμοποιείται στο συνεχή λόγο. Έτσι, ο Low (ό.π.) αναγνωρίζει ότι η μεταφορική ικανότητα περιλαμβάνει τις ακόλουθες δεξιότητες: πρώτον, την ικανότητα αποκωδικοποίησης των πιθανών σημασιών μιας μεταφοράς. Δεύτερον, τη γνώση των ορίων μιας συμβατικής μεταφοράς. Τρίτον, τη γνώση των αποδεκτών συνδυασμών κατεύθυνσης και οχήματος (=οι παραδοσιακοί όροι των συστατικών όρων μιας μεταφοράς, βλ. 3.1.4.). Τέταρτον, την ικανότητα αναγνώρισης του μεταφορικού ή κυριολεκτικού τρόπου έκφρασης. Πέμπτον, τη γνώση των αποδεκτών περιβαλλόντων χρήσης των μεταφορών. Έκτον, τη γνώση των πολλαπλών επιπέδων ερμηνείας μιας μεταφοράς και τέλος τη γνώση των λειτουργιών που μπορεί να επιτελέσει η μεταφορά στην καθημερινή επικοινωνία, δηλ. τα επικοινωνιακά αποτελέσματα που θα πετύχει ένας ομιλητής αν καταφύγει στο μεταφορικό τρόπο έκφρασης.

Η Littlemore (2001a) κωδικοποιεί τις προαναφερθείσες πτυχές σε τέσσερα συστατικά. Αυτά είναι η μοναδικότητα της παραγωγής μεταφορών, η άνεση στην ερμηνεία της μεταφοράς, η ικανότητα εύρεσης των σημασιών μιας μεταφοράς και η ταχύτητα εύρεσης των επιδιωκόμενων μεταφορικών νοημάτων.

Σε παρόμοιο πνεύμα, οι Levorato & Cacciari (1992) κάνουν λόγο για *σηματική ικανότητα* (figurative competence) και σημειώνουν ότι αυτή αποτελείται από τέσσερις δεξιότητες:

- I. την ικανότητα κατανόησης των βασικών, περιφερειακών και πρόσθετων σημασιών μιας λέξης καθώς και των παραδειγματικών και συνταγματικών σχέσεων που αναπτύσσει
- II. την ικανότητα αναγνώρισης του γεγονότος ότι πολλές γλωσσικές δομές δεν ερμηνεύονται μονάχα κυριολεκτικά

- III. την ικανότητα χρήσης κειμενικών πληροφοριών για την ορθή αποκωδικοποίηση της σημασίας μιας έκφρασης που περιέχει σχήματα λόγου
- IV. την ικανότητα παραγωγής και κατανόησης των σχηματικών νοημάτων μιας λέξης ή ανάκλησης των εμπλεκόμενων εννοιολογικών χαρακτηριστικών.

Η διάχυτη παρουσία της μεταφοράς στον καθημερινό λόγο, αλλά και η σύνδεσή της με υψηλά επίπεδα επάρκειας σε μια ξένη γλώσσα οδήγησαν την Littlemore (2001b) να προτείνει την καθιέρωση ενός ένατου τύπου νοημοσύνης, της *μεταφορικής νοημοσύνης* (*metaphoric intelligence*). Σύμφωνα με τη θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης του Gardner (1993), η νοημοσύνη συνιστά ένα πολυδιάστατο φαινόμενο αποτελούμενο από τη γλωσσική, τη λογικομαθηματική, τη μουσική, την οπτική, την κιναισθητική, τη διαπροσωπική, την ενδοπροσωπική και την οικολογική νοημοσύνη. Η έννοια της μεταφορικής νοημοσύνης έχει τις απαρχές της στον Kogan (1983), ο οποίος, ύστερα από εκτεταμένα πειράματα με παιδιά διαπίστωσε ότι η ικανότητα επεξεργασίας μεταφορών είναι στην ουσία μια ατομική διαφορά. Επιπλέον, οι ομιλητές που εμφανίζονται λιγότερο ικανοί στον εντοπισμό, στην ερμηνεία και την παραγωγή μεταφορών θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως έχοντες πιο κυριολεκτικό ύφος σκέψης.

Η Littlemore (2001b) θεωρεί ότι η μεταφορική νοημοσύνη εδράζεται σε δύο ψυχολογικές διαδικασίες, το χαλαρό αναλογικό τρόπο σκέψης (*loose analogical reasoning*) και την αποκλίνουσα σκέψη (*divergent thinking*). Η πρώτη διαδικασία αναφέρεται στη χρήση και την αξιοποίηση υπάρχουσας γνώσης για την επίλυση καινούργιων προβλημάτων. Από το άλλο μέρος, η αποκλίνουσα σκέψη σχετίζεται με την ικανότητα παραγωγής πολλών αποδεκτών τρόπων αντιμετώπισης ενός προβλήματος, όπου η έμφαση αποδίδεται στην ποσότητα, την ποικιλία και την πρωτοτυπία των παραχθειςών απαντήσεων. Παράλληλα, η Littlemore πιστεύει ότι η μεταφορική νοημοσύνη και η καλλιέργειά της μονάχα θετική επίδραση μπορεί να έχει στην ενίσχυση της επικοινωνιακής ικανότητας των διδασκομένων.

Στη βιβλιογραφία υποστηρίζεται ότι η μεταφορική ικανότητα αποτελεί αναπόσπαστο χαρακτηριστικό της *εννοιολογικής άνεσης λόγου* (*conceptual fluency*) (Kecskes, 2000· Kecskes & Papp, 2000a). Ο Danesi (1995) σημειώνει πως ένας διδασκόμενος διαθέτει εννοιολογική άνεση λόγου όταν γνωρίζει τον τρόπο με τον οποίο η γλώσσα-στόχος αντικατοπτρίζει ή κωδικοποιεί τις διάφορες έννοιες επί τη βάσει μεταφορών. Με άλλα λόγια, η εννοιολογική άνεση λόγου αναφέρεται στην ικανότητα κατανόησης των εννοιών της γλώσσας-στόχου σε επίπεδο που να αγγίζει τις δεξιότητες ενός φυσικού ομιλητή (Kecskes, 2000). Η Pavlenko (1996) αναφέρει

ότι η εξοικείωση ενός διδασκόμενου με τις έννοιες της γλώσσας-στόχου συνεπάγεται την έκθεσή του στον πολιτισμό της χώρας όπου ομιλείται αυτή η γλώσσα, γεγονός που σημαίνει ότι ο εκάστοτε διδασκόμενος θα έχει την ευκαιρία να εντυφώσει και να συμμετάσχει στο κοινωνικοπολιτιστικό γίγνεσθαι. Ως εκ τούτου, η κατάκτηση και η ενδεδειγμένη χρήση των εννοιών μιας γλώσσας δεν συνδέεται μονάχα με τη γνώση των απαραίτητων λεξικοσημασιολογικών πληροφοριών, αλλά και με την επίγνωση των συμβάσεων που συνοδεύουν αυτή τη γνώση και περιορίζουν την εμφάνιση των εκάστοτε εννοιών στην καθημερινή γλωσσική πρακτική. Σε ανάλογο μήκος κύματος κινείται και η Johnson (1996), η οποία θεωρεί ότι η επιτυχής επικοινωνία σε μια ξένη γλώσσα βασίζεται στην ομοιότητα των εννοιολογικών συστημάτων της πρώτης και της δεύτερης γλώσσας, στο βαθμό που ένας διδασκόμενος γνωρίζει το εννοιολογικό σύστημα του δεύτερου κώδικα επικοινωνίας και στο κατά πόσο οι μεταφορικές σημασίες ανάγονται και αντανακλούν κοινές εμπειρίες.

Μολονότι η μεταφορική ικανότητα συνδέεται άρρηκτα με υψηλή γλωσσική επάρκεια, εντούτοις αυτή η σχέση δεν είναι τόσο εμφανής στα διάφορα μοντέλα επικοινωνιακής ικανότητας (βλ. 1.2.). Η μοναδική τυπολογία που αναφέρεται στη μεταφορά είναι αυτή του Bachman (1990), όπου η ικανότητα ερμηνείας πολιτιστικών αναφορών και σχημάτων λόγου εντάσσεται στην κοινωνιογλωσσική ικανότητα.

Οι Littlemore & Low (2006a) θεωρούν ότι το μοντέλο Bachman εμφανίζει τις λιγότερες αδυναμίες και ανεπάρκειες και επιχειρηματολογούν υπέρ της ύπαρξης της μεταφορικής ικανότητας σε όλες τις μορφές ικανοτήτων (γραμματική, κειμενική, προσλεκτική, κοινωνιογλωσσική, στρατηγική). Η συμβολή, ωστόσο του μεταφορικού τρόπου έκφρασης σε καθεμία από αυτές ποικίλλει. Έτσι, στόχος της καλλιέργειας της κοινωνιογλωσσικής και της γραμματικής ικανότητας είναι οι διδασκόμενοι να εξοικειωθούν με τη διάχυτη παρουσία της σχηματικής γλώσσας (*figurative language*) και με τους τρόπους που τα διάφορα σχήματα λόγου λειτουργούν στις γλώσσες του κόσμου. Από το άλλο μέρος, κατά τη διαδικασία ανάπτυξης της προσλεκτικής, της κειμενικής και της στρατηγικής ικανότητας, οι διδασκόμενοι θα πρέπει να εξασκηθούν στην παραγωγή και τη χρήση μεταφορών και μετωνυμιών με στόχο την επίτευξη του μέγιστου επικοινωνιακού αποτελέσματος. Η διαφοροποίηση αυτή συνεπάγεται και διαφορετική διδακτική αντιμετώπιση. Για παράδειγμα, η ανάπτυξη της κοινωνιογλωσσικής ικανότητας θα μπορούσε να βασιστεί σε δραστηριότητες αντλημένες από ποιήματα, διαφημίσεις ή ακόμη και κινούμενα σχέδια, έτσι ώστε οι διδασκόμενοι να εμβαθύνουν στον πολιτισμό της γλώσσας-στόχου μέσω αυθεντικού γλωσσικού υλικού.

Η θετική συμβολή της γνωστικής τεχνικής, όπως αυτή καταγράφηκε στο πείραμά μας, δεν είναι αυθαίρετη ή οφειλόμενη σε τυχαίους και μη ελέγξιμους παράγοντες, αλλά επιτυγχάνεται επί τη βάσει των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της που τη διαφοροποιούν αισθητά από τις υπόλοιπες τεχνικές. Όπως έχει προαναφερθεί, σημαντικό ρόλο στη γνωστική μεθοδολογία διαδραματίζει η έννοια της κινητροδότησης, η οποία και δικαιολογεί την ύπαρξη στη γλώσσα συγκεκριμένων μεταφορικών εκφράσεων και ιδιωτισμών. Με αυτόν τον τρόπο, η κινητροδότηση επηρεάζει τη μάθηση, εφόσον είναι ευκολότερο και λιγότερο χρονοβόρο να αποτελέσει αντικείμενο εκμάθησης και αφομοίωσης μια γλωσσική δομή που κινητροδοτείται παρά μια γλωσσική δομή που εμφανίζεται στους διδασκομένους ως αυθαίρετη και στερούμενη συστηματικότητας (Lakoff, 1987).

Όπως είδαμε και στην ενότητα 4.5., η κινητροδότηση δεν συνιστά ένα μεμονωμένο και περιθωριακό χαρακτηριστικό, αλλά τον κανόνα στη γλώσσα και κατέχει εξέχουσα θέση στη νόηση. Επίσης, η κινητροδότηση δεν θα πρέπει να συγχέεται με την έννοια της πρόβλεψης (prediction). Η συνεισφορά της κινητροδότησης έγκειται στο ότι οι γλωσσικές δομές που ανάγονται σε αυτή εμφανίζουν λογική ύπαρξης, δηλ. είναι συμβατές με τις σωματοποιημένες εμπειρίες που βιώνει καθημερινά ο άνθρωπος. Έτσι, στον ιδιωτισμό *πετάω στα σύννεφα* η έννοια της κινητροδότησης δεν μπορεί να προβλέψει γιατί το ουσιαστικό (*στα σύννεφα*) βρίσκεται στον πληθυντικό αριθμό, αλλά μπορεί να δικαιολογήσει γιατί ο χαρούμενος/ευτυχισμένος άνθρωπος νιώθει ότι ίπταται. Ως εκ τούτου, η καθημερινή τριβή του ανθρώπου με πρόσωπα και πράγματα νοηματοδοτεί και δικαιολογεί γιατί π.χ. ένας ομιλητής που είναι θυμωμένος/οργισμένος κοκκινίζει στο πρόσωπο ή αισθάνεται ότι θα εκραγεί. Υπό αυτό το πρίσμα, η έννοια της σωματικότητας, δηλ. ο τρόπος που η λειτουργία του ανθρώπινου σώματος επηρεάζει και κατευθύνει τη νόηση και τη γλωσσική αποτύπωση των ενδόμυχων σκέψεών μας καθίσταται σημαντική στην ερμηνεία ενός σημαντικού τμήματος των μεταφορών και κατ' επέκταση των ιδιωτισμών που χρησιμοποιεί ένας ομιλητής στην καθημερινή γλωσσική πρακτική.

Η σωματικότητα δεν αφορά μονάχα στις εννοιολογικές μεταφορές, αλλά έχει εφαρμογή και στις εννοιολογικές μετωνυμίες. Μάλιστα, αυτή η γείωση (grounding) των μετωνυμιών στη σωματοποιημένη εμπειρία του ανθρώπου είναι πιο εμφανής και άμεσα παρατηρήσιμη σε σχέση με τις μεταφορικές έννοιες. Για παράδειγμα, στην εννοιολογική μετωνυμία *Ο ΠΑΡΑΓΩΓΟΣ ANTI TOY ΠΡΟΪΟΝΤΟΣ* η σχέση του

δημιουργού με το ίδιο του το δημιούργημα είναι εμφανές ότι στηρίζεται στη αισθησιοκινητική εμπειρία (βλ.3.3.) (Lakoff & Johnson, 1980/2003).

Από το άλλο μέρος, δεν θα πρέπει να λανθάνει της προσοχής μας ότι υφίστανται και μεταφορές που δεν σχετίζονται με την αλληλεπίδραση ανθρώπου και περιβάλλοντος κόσμου. Οι γνωστικοί ερευνητές αναγνωρίζουν ότι, παράλληλα με τη σωματοποιημένη εμπειρία του ανθρώπου (Gibbs, 1998· Gibbs & Wilson, 2002), σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και άλλοι παράγοντες, όπως η ομοιότητα (Kövecses, 2006). Στη σύνοψη των βασικότερων πτυχών της παραδοσιακής θεώρησης της μεταφοράς (βλ. 3.1.1.-3.1.4.) διαπιστώσαμε ότι σημαντικός ρόλος αποδιδόταν στην ύπαρξη ομοιοτήτων ανάμεσα στις δύο οντότητες που αναγνωρίζονταν και περιγράφονταν. Οι θεωρητικοί που εργάζονται στο πλαίσιο της γνωστικής γλωσσολογίας δεν αρνούνται το ρόλο της ομοιότητας στην ανάδυση και τη δημιουργία καινούργιων μεταφορών, αλλά θεωρούν ότι σημαντικότερος παράγοντας είναι η σωματικότητα, επειδή προκύπτει ασυνείδητα και αυτόματα. Στην ενότητα 3.1.5. είδαμε ότι ο αναπόφευκτος χαρακτήρας της μεταφοράς επιβεβαιώνεται και από πειραματικά δεδομένα. Θεωρούμε σκόπιμο να επαναλάβουμε δυο ενδεικτικά πειράματα, τα οποία πιστοποιούν ότι η καθημερινή αισθησιοκινητική και πολιτισμική εμπειρία που βιώνει και αποκτά ο άνθρωπος συμβάλλει στον αυτόματο χαρακτήρα της μεταφοράς.

Ειδικότερα, οι Meier, Robinson & Clore (2004) παρουσίασαν στους συμμετέχοντες στο πείραμά τους πενήντα (50) λέξεις με θετική σημασία και πενήντα (50) με αρνητική σημασία γραμμένες είτε με μαύρους είτε με λευκούς γραφικούς χαρακτήρες. Οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν τις λέξεις με θετική σημασία με μεγάλη ακρίβεια και σε σύντομο χρονικό διάστημα όταν τους παρουσιάστηκαν με λευκά γράμματα, ενώ το ίδιο ίσχυσε και για τις λέξεις με αρνητική σημασία όταν τους παρουσιάστηκαν με μαύρα γράμματα. Το αποτέλεσμα αυτό βασίζεται στην ύπαρξη της εννοιολογικής μεταφοράς ΤΟ ΦΩΤΕΙΝΟ ΕΙΝΑΙ ΚΑΛΟ. Στη δεύτερη μελέτη (Meier & Robinson, 2004) χρησιμοποιήθηκαν οι ίδιες λέξεις με τη διαφορά ότι κάποιες από αυτές παρουσιάστηκαν στους συμμετέχοντες στο επάνω μέρος της οθόνης του υπολογιστή, ενώ κάποιες άλλες στο κάτω μέρος. Οι συμμετέχοντες απάντησαν πιο γρήγορα όταν οι λέξεις στο επάνω μέρος της οθόνης είχαν θετική σημασία και όταν στο κάτω μέρος είχαν αρνητική σημασία. Η λανθάνουσα εννοιολογική μεταφορά με βάση την οποία ερμηνεύτηκαν αυτά τα αποτελέσματα ήταν ΤΟ ΕΠΑΝΩ ΕΙΝΑΙ ΚΑΛΟ.

Μια εξίσου σημαντική παράμετρος του πειράματός μας έχει να κάνει με το ρόλο της μητρικής γλώσσας των συμμετεχόντων. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων μας έδειξε ότι το γλωσσικό υπόβαθρο δεν λειτούργησε ανασταλτικά και αποτρεπτικά στην υιοθέτηση της γνωστικής τεχνικής. Κύριο χαρακτηριστικό των αντίστοιχων πειραμάτων που διεξήχθησαν στο εξωτερικό ήταν ότι βασίστηκαν σε ομιλητές με ίδια μητρική γλώσσα. Στο δικό μας πείραμα σκόπιμα δεν επιδιώχθηκε η διδασκαλία σε ομοιογενές, όσον αφορά στην πρώτη γλώσσα, ακροατήριο, αλλά και ο διαχωρισμός των διδασκομένων με βάση αυτήν την παράμετρο, επειδή θελήσαμε να ελέγξουμε αφενός το βαθμό που η γλωσσική ετερότητα θα επηρέαζε την εφαρμογή της γνωστικής μεθοδολογίας και αφετέρου την απόδοσή τους στη δοθείσα δραστηριότητα.

Ο ρόλος της πρώτης γλώσσας ενός διδασκομένου στην εκμάθηση μιας δεύτερης αποτέλεσε αρκετά νωρίς αντικείμενο διεξοδικής έρευνας, στο πλαίσιο της οποίας προβλήθηκε η έννοια της *μεταφοράς* (transfer). Σύμφωνα με τον Μήτση (1998: 28) η μεταφορά (transfer) ορίζεται ως η «διαδικασία κατά την οποία το άτομο χρησιμοποιεί προηγούμενη γνώση ή δεξιότητα για να επιλύσει ένα νέο πρόβλημα ή για να αντιμετωπίσει μια νέα κατάσταση». Η μεταφορά (transfer) ως στρατηγική είναι ένα πολύπλευρο φαινόμενο με τέσσερις διακριτές περιπτώσεις: την αρνητική μεταφορά (γλωσσικά λάθη) (negative transfer), τη θετική μεταφορά ή εκμετάλλευση (positive transfer/facilitation), την αποφυγή (avoidance) και την υπερβολική χρήση (over use) (Ellis, 1994· Saville-Troike, 2006).

Στο πλαίσιο του Συμπεριφορισμού (θεωρία, η οποία ερμηνεύει την κατάκτηση της γλώσσας με βάση το σχήμα *ερέθισμα-απάντηση*, Ανδρέου, 2002) τα λάθη αντιμετωπίστηκαν ως προϊόντα παρεμβολής (interference) της μητρικής γλώσσας των μαθητών με αποτέλεσμα να ανακύπτουν δυσχέρειες στην εκμάθηση του δεύτερου κώδικα επικοινωνίας. Με εδραιωμένη την πεποίθηση ότι η επισήμανση και καταγραφή των διαφοροποιητικών στοιχείων ανάμεσα σε δύο γλώσσες θα διευκόλυνε σημαντικά την εκπαιδευτική διαδικασία ή τουλάχιστον ότι θα ήταν εφικτή η δυνητική πρόβλεψη των προβληματικών περιοχών γλωσσικής χρήσης, οι συμπεριφοριστές εφάρμοσαν τη μέθοδο της Αντιπαραθετικής Ανάλυσης (Contrastive Analysis) προκειμένου να διαμορφώσουν τη γλωσσική ύλη. Ωστόσο, όπως επισημαίνει και η Mackey (2006), οι διαφορές μεταξύ των γλωσσών δεν αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες πρόκλησης δυσχερειών κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας. Επιπλέον, η πειραματική εφαρμογή της Αντιπαραθετικής Ανάλυσης εμφάνισε φτωχά αποτελέσματα, εφόσον απέτυχε να προβλέψει λάθη που αποδεδειγμένα έκαναν οι

μαθητές, ενώ προέβλεψε λάθη, τα οποία δεν είχαν παρατηρηθεί ποτέ (Spada & Lightbown, 2002).

Η μεταφορά (transfer) εκτός από αρνητική μπορεί να είναι και θετική. Αυτού του είδους η γλωσσική μεταφορά υφίσταται κυρίως μεταξύ γλωσσικών συστημάτων με εμφανείς τις δομικές συγγένειες. Ωστόσο, ο Kellerman (1978, 1986) αναφέρει ότι δυσχέρειες ανακύπτουν ακόμη κι αν δύο γλώσσες γειτνιάζουν δομικά, όπως η αγγλική και η ολλανδική. Οι Αναστασιάδη-Συμεωνίδη & Ευθυμίου (2006) θεωρούν ότι η δυσκολία μιας στερεότυπης έκφρασης αυξάνεται όταν δεν υφίσταται μεταφραστική αντιστοιχία ανάμεσα στη μητρική γλώσσα των διδασκόμενων και τη γλώσσα-στόχο.

Σύμφωνα με τον Swan (1997) η γλωσσική εγγύτητα θα συμβάλει στην παραγωγή μικρότερου αριθμού λαθών, εφόσον η δομική ομοιότητα θα συνδράμει το διδασκόμενο περισσότερο και πιο αποτελεσματικά. Από το άλλο μέρος, η γλωσσική απόσταση θα συντελέσει σε μεγαλύτερες αποκλίσεις και αναπόφευκτα σε περισσότερα λάθη. Οι Blum & Levenston (1979) βασισμένοι σε πειραματικά δεδομένα υποστήριζαν ότι οι διδασκόμενοι αποφεύγουν τα λεξικά στοιχεία για τα οποία στη μητρική τους γλώσσα δεν υφίσταται μεταφραστικά ισοδύναμη δομή. Ο Kellerman (1979, 1983), ωστόσο σημειώνει ότι η μεταφορά (transfer) γλωσσικών στοιχείων δεν στηρίζεται αποκλειστικά στην ομοιότητα ή την έλλειψη αυτής, αλλά στις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις ενός ομιλητή για τη φύση της ξένης γλώσσας και τις σχέσεις της με τη μητρική του γλώσσα και το βαθμό χαρακτηρισμού (markedness) ενός στοιχείου της πρώτης του γλώσσας. Οι Hulstijn & Marchena (1989) διαπίστωσαν πειραματικά ότι οι συμμετέχοντες Ολλανδοί διδασκόμενοι την αγγλική εξέφρασαν τις αμφιβολίες τους για τη χρήση χαρακτηρισμένων δομών της γλώσσας-στόχου, για τη χρήση στοιχείων της ξένης γλώσσας, για τα οποία υπήρχε η υπόνοια ότι γειτνιάζαν υπερβολικά με αντίστοιχα στοιχεία της μητρικής τους γλώσσας και τέλος για τη χρήση στοιχείων της ξένης γλώσσας με εξειδικευμένα και αυστηρά καθορισμένα σημασιολογικά χαρακτηριστικά. Οι Strick (1980) και Ijaz (1986) σε μελέτες τους, οι οποίες περιλάμβαναν ομιλητές της ιρανικής και της γερμανικής και Urdu αντίστοιχα που μάθαιναν την αγγλική, διαπίστωσαν ότι η μεταφορά (transfer) εννοιολογικών δομών λάμβανε χώρα ακόμη και αν ό,τι προέκυπτε στην ξένη γλώσσα θεωρείτο μη αποδεκτό με βάση τους ισχύοντες κανόνες της γλώσσας-στόχου και τη διαίσθηση των φυσικών της ομιλητών.

Η εξέταση του γλωσσικού υπόβαθρου των συμμετεχόντων στο πείραμά μας σε σχέση με το ρόλο της μητρικής γλώσσας έφερε στην επιφάνεια δύο ενδιαφέροντα



ευρήματα. Πρώτον, την ύπαρξη τριών διαφορετικών γλωσσικών οικογενειών και δεύτερον την ύπαρξη του λεγόμενου βαλκανικού γλωσσικού συνασπισμού (Balkan Sprachbund).

Ειδικότερα και όσον αφορά στο πρώτο εύρημα, η αλβανική, η βουλγαρική, η ρωσική, η αγγλική, η πορτογαλική, η ισπανική και η ιταλική ανήκουν σε διαφορετικούς κλάδους της ινδοευρωπαϊκής γλωσσικής οικογένειας με κύριο χαρακτηριστικό την έντονη μορφολογική ποικιλία. Από το άλλο μέρος, η κινεζική εντάσσεται στη σινο-θιβετική οικογένεια γλωσσών όπου η δομή των λέξεων αποτελείται από μονοσύλλαβα λεξικά στοιχεία, ενώ η αραβική ανήκει στο νότιο σημιτικό κλάδο της σημιτο-χαμιτικής οικογένειας γλωσσών, η οποία εμφανίζει ιδιαίτερη μορφολογική δομή (βλ. 2.1.1.) (Μπαμπινιώτης, 1998α).

Αναφορικά με το δεύτερο εύρημα, δηλ. την ύπαρξη του βαλκανικού γλωσσικού συνασπισμού μπορούμε να παρατηρήσουμε τα ακόλουθα: Η κατηγοριοποίηση της πρώτης γλώσσας των συμμετεχόντων στο πείραμά μας (βλ. ΠΙΝΑΚΑ 8) έδειξε ότι πενήντα τέσσερις (54) διδασκόμενοι, δηλ. περίπου έξι (6) στους δέκα (10) ήταν ομιλητές γλωσσών (αλβανική & βουλγαρική) που ανήκουν στο βαλκανικό γλωσσικό συνασπισμό και ο οποίος αφορά στα κοινά στοιχεία που εμφανίζουν οι βαλκανικές γλώσσες λόγω της γεωγραφικής και εν γένει της πολιτισμικής γειννίας (Anttila, 1989).

Σύμφωνα με τον Emeneau (1956: 16) ένας γλωσσικός συνασπισμός «περιλαμβάνει γλώσσες που ανήκουν σε περισσότερες από μια οικογένειες, αλλά εμφανίζουν κοινά χαρακτηριστικά, τα οποία δεν παρατηρούνται στα υπόλοιπα μέλη (τουλάχιστον) μιας από τις οικογένειες». Η Lehiste (1988: 59) παρατηρεί ότι σε περιοχές όπου διάφορες γλώσσες παρουσιάζουν συγκλίνοντα χαρακτηριστικά «η γενετική ετερογένεια βαθμιαία αντικαθίσταται από την τυπολογική ομοιογένεια». Τα κίνητρα γι' αυτήν τη γλωσσική σύγκλιση, η οποία επηρεάζει κυρίως τη σύνταξη και τη μορφολογία και δευτερευόντως το λεξιλόγιο, συνίστανται στην ευκολία εκμάθησης και στην επικοινωνιακή επάρκεια (McMahon, 2003).

Όσον αφορά στο βαλκανικό γλωσσικό συνασπισμό, πιστεύεται ότι η διαμόρφωσή του θα πρέπει να τοποθετηθεί στον 17<sup>ο</sup> αιώνα. Ενδεικτικοί βαλκανισμοί είναι η απώλεια του παρεμφάτου και η αντικατάστασή του από παρεμφατική δευτερεύουσα πρόταση, ο σχηματισμός του συγκριτικού βαθμού των επιθέτων περιφραστικά και όχι συνθετικά, ο περιφραστικός σχηματισμός του μέλλοντα, αλλά και η ύπαρξη μεγάλου αριθμού κοινών ιδιωτισμών και μεταφραστικών δανείων (McMahon, 2003). Ο Lloshi (1992) παραθέτει αντιπροσωπευτικό αριθμό

σημασιολογικά ισοδύναμων και μορφολογικά αντίστοιχων ιδιωτισμών της αλβανικής και της ελληνικής, οι οποίοι αποδεικνύουν τη στενή σχέση των δύο βαλκανικών γλωσσών σε αυτόν τον τομέα.

Η προέλευση αυτών των βαλκανισμών είναι δύσκολο να καθοριστεί με ακρίβεια. Ο Συμεωνίδης (1997) θεωρεί ότι οι περισσότεροι ιδιωτισμοί των γλωσσών της βαλκανικής ανάγονται στην τουρκική, επειδή η συγκεκριμένη γλώσσα εμφανίζεται να διαθέτει μεγάλο τμήμα των ιδιωτισμών που συναντώνται στις υπόλοιπες βαλκανικές γλώσσες. Η Assenova (1993), ωστόσο διατυπώνει τις επιφυλάξεις της, επειδή πιστεύει ότι αφενός η μαρτυρία ενός ιδιωτισμού σε πολλές βαλκανικές γλώσσες δεν αποτελεί τεκμήριο ότι η γλώσσα προέλευσης είναι η τουρκική και αφετέρου το ρόλο αυτό (δηλ. της γλώσσας προέλευσης ενός ιδιωτισμού) μπορεί να τον επωμιστεί και η ελληνική, η οποία αποτελεί σημαντική πηγή δανεισμού.

Σε κάθε περίπτωση, θα πρέπει να θεωρείται βέβαιο ότι η μεταφορά/μετακίνηση γλωσσικών δομών δεν μπορεί να συσχετιστεί με μια μονάχα γλώσσα, επειδή κανένα γλωσσικό σύστημα της βαλκανικής δεν περιέχει όλα τα χαρακτηριστικά. Για παράδειγμα, στις περισσότερες βαλκανικές γλώσσες το οριστικό άρθρο επιτάσσεται του ουσιαστικού, ενώ στην ελληνική δεν ισχύει κάτι τέτοιο, εφόσον το άρθρο προτάσσεται. Επίσης, στη σερβοκροατική δεν υφίσταται συγκρητισμός των λειτουργιών της γενικής και της δοτικής πτώσης, κάτι που ωστόσο ισχύει στην ελληνική, όπου το λειτουργικό φορτίο της αρχαιοελληνικής δοτικής έχει ενσωματωθεί στη γενική πτώση της νέας ελληνικής (McMahon, 2003).

Στο πείραμά μας η εξακρίβωση του ρόλου της μητρικής γλώσσας στην απόδοση των διδασκομένων ήταν ένα εξαιρετικά δύσκολο εγχείρημα, εφόσον κάτι τέτοιο θα σήμαινε τη γνώση ή έστω τη μερική εξοικείωση με την πρώτη γλώσσα τους. Το γεγονός, ωστόσο ότι το διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο δεν φαίνεται να επηρέασε την πρόσληψη των επιμέρους πτυχών της γνωστικής μεθοδολογίας και την απόδοση των συμμετεχόντων στη δοθείσα δραστηριότητα δύναται να παράσχει στήριξη στη διαπίστωση του Kövecses (2005) σχετικά με την ύπαρξη καθολικών και πολιτισμικά εξειδικευμένων μεταφορών.

Ο τρίτος τύπος μεταφοράς (transfer) αφορά στην αποφυγή ενός γλωσσικού στοιχείου, ώστε να ξεπεραστούν ενδεχόμενα εμπόδια στην επικοινωνία. Η αποφυγή αποτελεί ένδειξη της δυσκολίας που έχουν οι διδασκόμενοι με ένα συγκεκριμένο τύπο και όχι ένδειξη άγνοιας, δηλ. ένας μαθητής δεν θα προσπαθήσει να αποφύγει κάτι που δεν γνωρίζει, αλλά κάτι για το οποίο δεν είναι σίγουρος (Laufer, 2000).

Επιπλέον, ο Kellerman (1992) διαπίστωσε ότι οι διδασκόμενοι ήταν επιρρεπείς στην αποφυγή ενός γλωσσικού στοιχείου και στην περίπτωση που θεωρούσαν ότι παραβιάζει τον κώδικα αξιών τους.

Το τελευταίο είδος μεταφοράς (transfer) αναφέρεται στην υπερβολική χρήση συγκεκριμένων δομών με αποτέλεσμα την παραγωγή μη αποδεκτών στη γλώσσα-στόχο γλωσσικών τύπων και τη διατύπωση συμπερασμάτων και κανόνων μη ανταποκρινόμενων στην πραγματικότητα (Μήτσης, 1998). Ως χαρακτηριστικό παράδειγμα ο Ellis (1997) αναφέρει την τάση πολλών Κινέζων διδασκομένων την αγγλική να κάνουν υπερβολική χρήση στοιχείων μετάνοιας όταν απολογούνται επηρεασμένοι από τους πολιτιστικούς κανόνες και συνήθειες της μητρικής τους γλώσσας.

Εν κατακλείδι, τα στατιστικά δεδομένα μας συνηγορούν υπέρ της θετικής συνεισφοράς της γνωστικής γλωσσολογίας στη διδασκαλία μεταφορών και ιδιωτισμών της ελληνικής.

### 6.3. Περιορισμοί της έρευνας και μελλοντικές κατευθύνσεις

Το γεγονός ότι η γνωστική μεθοδολογία συμβάλλει θετικά στη διδασκαλία μεταφορών και ιδιωτισμών δεν συνεπάγεται την απόρριψη των υπόλοιπων διδακτικών τεχνικών. Άλλωστε, στη βιβλιογραφία αναφέρονται συγκεκριμένοι περιορισμοί, οι οποίοι θα πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ειδικότερα, οι χρονικές απαιτήσεις και περιορισμοί των προγραμμάτων σπουδών, αλλά και ο γενικότερος προσανατολισμός τους ίσως οδηγήσουν στην έλλειψη ενδιαφέροντος από πλευράς διδασκομένων γι' αυτήν τη διδακτική μέθοδο. Οι ειδικές παράμετροι της συγκεκριμένης τεχνικής και η προετοιμασία/εξοικείωση που απαιτείται ενδεχομένως να λειτουργήσουν αποτρεπτικά στην υιοθέτησή της και στην ετοιμότητα των διδασκομένων να εμπλακούν στην εφαρμογή της. Ένας πρόσθετος περιορισμός έχει να κάνει με το ότι δεν καλύπτει όλο το εύρος των ιδιωτισμών και των μεταφορών, αλλά μονάχα αυτούς με εμφανές το σωματοποιημένο υπόβαθρο. Επομένως, για τις υπόλοιπες κατηγορίες μεταφορών και ιδιωτισμών είναι απαραίτητη η καταφυγή σε εναλλακτικές διδακτικές μεθόδους (Boers, Eyckmans & Strengers, 2006· Boers & Lindstromberg, 2006).

Επίσης, το πείραμά μας ήταν αρκετά κατευθυνόμενο και δεν παρείχε στους διδασκόμενους μεγάλα περιθώρια ευελιξίας και δημιουργικότητας. Γι' αυτό το λόγο, επβάλλεται ο σχεδιασμός νέας σειράς ερευνών στις οποίες ο διδασκόμενος θα

καλείται να επιδείξει πιο ενεργητικό ρόλο. Προς αυτήν την κατεύθυνση χρήσιμη θα ήταν η προσαρμογή στα ελληνικά δεδομένα της πειραματικής λογικής του Boers (2000), ο οποίος διερεύνησε την απόδοση των μαθητών του σε πιο δημιουργικές συνθήκες αναπαραγωγής μεταφορικών σημασιών λέξεων και ιδιωτισμών.

Παράλληλα, η εν λόγω μεθοδολογία φαίνεται ότι είναι εφαρμόσιμη σε ορισμένες κατηγορίες σπουδαστών, όπως είναι οι ενήλικοι μεσαίου επιπέδου γλωσσομάθειας (Boers, 2004). Ωστόσο, νεότερα ερευνητικά δεδομένα (π.χ. Riquier Ríriz, 2008) κατέδειξαν τη θετική συμβολή της γνωστικής τεχνικής και σε παιδιά ηλικίας έως έντεκα ετών (11), τα οποία βρίσκονταν σε αρχικά επίπεδα γλωσσομάθειας.

Επιπρόσθετα, οι διδάσκοντες θα πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με τις θεωρητικές αρχές της γνωστικής γλωσσολογίας πριν διδάξουν μεταφορικές σημασίες λέξεων και ιδιωτισμούς επί τη βάσει εννοιολογικών μεταφορών ή/και μετωνυμιών. Σε κάθε περίπτωση δεν θα πρέπει να λανθάνει της προσοχής μας ότι οποιαδήποτε τεχνική είναι αποτελεσματική σε συνδυασμό με τις προσφερόμενες μεθόδους και όχι ανεξάρτητα η μια από την άλλη.

Η διδασκαλία του λεξιλογίου ενός δεύτερου κώδικα επικοινωνίας συνιστά εκ των πραγμάτων ένα δύσκολο εγχείρημα. Αυτή η διαπίστωση είδαμε ότι ισχύει και για τις μεταφορικές σημασίες των λέξεων και τους ιδιωτισμούς. Η διδακτική πράξη έχει δείξει ότι δεν αποδίδεται η δέουσα προσοχή σε αυτές τις λεξικές μονάδες μολονότι συμβάλλουν στην επικοινωνιακή αυτονομία των διδασκομένων μια ξένη γλώσσα. Από το άλλο μέρος, οι ποικίλες πτυχές και εφαρμογές της διδασκαλίας μεταφορικών σημασιών λέξεων και ιδιωτισμών υπό το πρίσμα της γνωστικής γλωσσολογίας προσφέρουν τα απαραίτητα εχέγγυα για την εντατικοποίηση της σχετικής ερευνητικής δραστηριότητας και την κατάθεση νέων θεωρητικών και πειραματικών δεδομένων. Με άλλα λόγια, η θετική συμβολή της γνωστικής γλωσσολογίας ανοίγει νέους ορίζοντες στη μελέτη και τη διδασκαλία των μεταφορών και των ιδιωτισμών της ελληνικής. Ως εκ τούτου, στο σημείο αυτό επιθυμούμε να καταθέσουμε το περίγραμμα των μελλοντικών κατευθύνσεων που δύναται να λάβει η έρευνα για τα ελληνικά δεδομένα.

Καταρχάς, ο σχεδιασμός μαθησιακού υλικού (βλ. 6.4.) αποτελεί αναμφίβολα ένα πρόσφορο πεδίο εφαρμογής των πορισμάτων της γνωστικής γλωσσολογίας με άμεσες εκπαιδευτικές συνέπειες. Στην περίπτωση της ελληνικής η δυνατότητα αυτή αποκτά ιδιαίτερη αξία εξαιτίας της ύπαρξης του βαλκανικού γλωσσικού συνασπισμού. Οι βαλκανισμοί αποτελούν μια πρώτη τάξεως αφορμή για τη

διαγλωσσική σύγκριση δύο ή και περισσότερων γλωσσών με στόχο την ανάδειξη των υφιστάμενων ομοιοτήτων και διαφορών, αλλά και την καταγραφή της παραγωγικότητας συγκεκριμένων περιοχών βάσης ή στόχου. Με δεδομένο το αυξανόμενο ενδιαφέρον για την εκμάθηση της ελληνικής που παρατηρείται στις όμορες χώρες (βλ. 1.3.) καθίσταται σαφές ότι η εφαρμογή της Αντιπαραθετικής Ανάλυσης (Contrastive Analysis) θα διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στην παραγωγή δίγλωσσου διδακτικού και υποστηρικτικού υλικού.

Παράλληλα, ο σχεδιασμός διδακτικού υλικού υπό το πρίσμα της γνωστικής γλωσσολογίας αποτελεί μια σημαντική πρόκληση για την ελληνική επιστημονική και εκδοτική κοινότητα, εφόσον θα εμπλουτίσει την υπάρχουσα βιβλιογραφία, θα στρέψει το ερευνητικό ενδιαφέρον προς νέες κατευθύνσεις και θα λειτουργήσει ενισχυτικά των προσπαθειών για την προώθηση και τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Το γεγονός ότι η ελληνική ανήκει στις λιγότερο ομιλούμενες γλώσσες δεν θα πρέπει να λειτουργήσει ανασταλτικά. Είναι χαρακτηριστικό ότι ανάλογα εγχειρήματα που ανελήφθησαν για γλώσσες μικρότερης εμβέλειας συνετέλεσαν στην παραγωγή αξιολογού εννοιολογικού διδακτικού υλικού, όπως λεξικά. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί το εκτενές εννοιολογικό λεξικό των καταλανικών ιδιωτισμών, το οποίο κατηγοριοποιεί δεκαπέντε χιλιάδες πεντακόσιους (15.500) φραστικούς ιδιωτισμούς της καταλανικής γλώσσας επί τη βάσει πέντε χιλιάδων πεντακοσίων (5.500) εννοιολογικών καταχωρίσεων (Espinal, 2005). Η καταλανική, όπως είναι γνωστό, ανήκει στις μειονοτικές γλώσσες της Ευρωπαϊκής Ένωσης με περίπου επτά (7) εκατομμύρια ομιλητές σε Ισπανία, Γαλλία και Ιταλία (Προφίλη, 2001).

Μια πρόσθετη πρόκληση για τη γνωστική μεθοδολογία είναι η παραγωγή διδακτικού υλικού φιλικού και προσβάσιμου και σε μικρότερες ηλικίες διδασκομένων. Αν και μέχρι στιγμής το σύνολο σχεδόν των πειραματικών δεδομένων βασίζεται σε ενηλίκους, όπως προαναφέρθηκε, νεότερα ερευνητικά δεδομένα επιβεβαιώνουν τη θετική συμβολή της γνωστικής τεχνικής και σε παιδιά. Ο σχεδιασμός υλικού και για χαμηλότερα επίπεδα γλωσσομάθειας αποτελεί, σύμφωνα με τους Littlemore & Low (2006a) το επόμενο βήμα στην εξοικείωση των διδασκομένων με τη διάχυτη παρουσία της μεταφοράς και των ιδιωτισμών στην καθημερινή γλωσσική πρακτική.

Επιπρόσθετα, αξίζει να διερευνηθούν οι στρατηγικές στις οποίες καταφεύγουν οι διδασκόμενοι τη νέα ελληνική για την αναγνώριση, την ερμηνεία και την παραγωγή των μεταφορών και των ιδιωτισμών. Στο ίδιο πνεύμα, η μελέτη της

εμπλοκής των εγκεφαλικών ημισφαιρίων στην αναπαράσταση του συγκεκριμένου λεξιλογίου θα δώσει νέες διαστάσεις στη μελέτη της αλληλεπίδρασης της εγκεφαλικής λειτουργίας και των ποικίλων παραγόντων που σχετίζονται με τη διαδικασία εκμάθησης μιας γλώσσας ως ξένης και εν προκειμένω της ελληνικής.

Μια ακόμη ενδιαφέρουσα πτυχή που προσφέρεται για μελέτη είναι η ερμηνεία της σχέσης μιας μεταφορικής έκφρασης με το γνωστικό ύφος (cognitive style) ενός διδασκόμενου. Το γνωστικό ύφος συνιστά μια ατομική διαφορά που αναμένεται να επηρεάσει την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας και αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο προσλαμβάνει, οργανώνει, επεξεργάζεται και ανακαλεί τις πληροφορίες για τα ερεθίσματα του περιβάλλοντός του (Τριάρχη-Herrmann, 2000). Επιπλέον, αποτελεί μια σταθερή μεταβλητή με ελάχιστα περιθώρια τροποποίησης και επιρροής εκ μέρους του διδάσκοντα με απώρροια ο ρόλος του τελευταίου να περιορίζεται στο σχεδιασμό και στη διαμόρφωση του γλωσσικού υλικού με τέτοιο τρόπο ώστε να κινητροδοτεί το γνωστικό ύφος κάθε μαθητή ξεχωριστά (Cohen & Dörnyei, 2002).

Η Littlemore (2001a) αναφέρει ότι οι διδασκόμενοι με ολιστικό (holistic) γνωστικό ύφος (=η αντίληψη μιας κατάστασης ως ένα αδιαίρετο σύνολο) δύνανται να βρουν τη σημασία μιας γνωστής μεταφορικής έκφρασης πιο γρήγορα σε σύγκριση με τους διδασκόμενους που διαθέτουν αναλυτικό (analytic) γνωστικό ύφος (=εστίαση στα επιμέρους στοιχεία ενός συνόλου, δηλ. στις λεπτομέρειες). Οι Johnson & Rosano (1993) διερεύνησαν τη συμβολή ενός άλλου γνωστικού ύφους στην ερμηνεία μεταφορών, την εξάρτηση/ανεξαρτησία από το πεδίο (field dependence/independence) (=εξάρτηση/αυτονομία από εξωτερικές πληροφορίες αντίστοιχα) και διαπίστωσαν την αρνητική συσχέτιση της ανεξαρτησίας από το πεδίο με τη μεταφορική επάρκεια και γενικότερα την επικοινωνιακή ικανότητα στη γλώσσα-στόχο. Στην ελληνική δεν έχουν διεξαχθεί, εξ όσων γνωρίζουμε, αντίστοιχες έρευνες οπότε χρήσιμο θα ήταν για την έρευνα να στραφεί προς αυτήν την κατεύθυνση.

Στόχος των προαναφερθεισών παρατηρήσεων ήταν η επισήμανση των περιορισμών του πειράματός μας, αλλά και των μελλοντικών κατευθύνσεων που μπορεί να λάβει η έρευνα για τα ελληνικά δεδομένα. Οι περιορισμοί που σχετίζονται με την έρευνά μας θα πρέπει να αποτελέσουν αφορμή για την εντατικοποίηση της σχετικής ερευνητικής προσπάθειας, ώστε να επιτευχθεί (ει δυνατόν) η άρση των όποιων δυσχερειών, οι οποίες παρατηρήθηκαν σε αυτήν τη φάση. Από το άλλο μέρος, οι προτάσεις που καταθέσαμε είναι ενδεικτικές και σε καμία περίπτωση εξαντλητικές.

Ο πολυπρισματικός χαρακτήρας του μεταφορικού τρόπου έκφρασης και του φαινομένου της ιδιωτισμικότητας, αλλά και των παραμέτρων που συνδέονται με τη διδακτική αντιμετώπισή τους επιτρέπουν μεγάλα περιθώρια ευελιξίας στις κατευθύνσεις που μπορεί να λάβει το ερευνητικό ενδιαφέρον προκειμένου να αμφισβητηθούν ή να επιβεβαιωθούν ευρέως διαδεδομένες αντιλήψεις και να κατατεθούν θεωρητικές και διδακτικές προτάσεις.

#### 6.4. Εφαρμογές στην εκπαίδευση: Παραγωγή γλωσσικού υλικού και αξιολόγηση

Η διδασκαλία μιας γλώσσας ως ξένης συνδέεται άρρηκτα με την παραγωγή διδακτικού υλικού. Ο σχεδιασμός και η παραγωγή δραστηριοτήτων και κατ' επέκταση μαθησιακού υλικού δεν συνιστά μια απλή διαδικασία, εφόσον απαιτεί εξειδικευμένες γνώσεις, οι οποίες θα αντανάκλουν συγκεκριμένη γλωσσολογική θεωρία ή ακόμα και την έλλειψη αυτής. Σε κάθε περίπτωση, ο εκάστοτε διδάσκων θα πρέπει να ορίσει γενικούς και ειδικούς στόχους, ώστε να είναι εφικτή η αξιολόγηση του υλικού και των διδασκομένων, αλλά και η μέτρηση της αποτελεσματικότητας του παραχθέντος υλικού (Τοκατλίδου, 2003). Ο γενικός στόχος της γλωσσικής εκπαίδευσης αποτελεί η ανάπτυξη της επικοινωνιακής επάρκειας των μαθητών, ενώ ο ειδικός στόχος, στην περίπτωση μας, είναι η καλλιέργεια και η ανάπτυξη της μεταφορικής ικανότητας, η οποία συνιστά αναπόσπαστο τμήμα της γενικότερης επικοινωνιακής ικανότητας.

Όπως έχει προαναφερθεί (βλ. 1.1, 1.2.) η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας ως στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας έχει αναδειχθεί στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης. Η συγκεκριμένη μεθοδολογική προσέγγιση διαφέρει αισθητά απ' ό,τι είχε προηγηθεί και εφαρμοστεί μέχρι την αποδοχή της εφόσον στο επίκεντρο τίθενται οι μαθητές και οι ανάγκες που έχουν ώστε να ανταποκριθούν επιτυχώς στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος, στο οποίο κινούνται και συναλλάσσονται. Η φιλοσοφία αυτή συνεπάγεται το μαθητοκεντρικό χαρακτήρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και κατ' επέκταση την ανάπτυξη ερευνητικών εργαλείων και μεθόδων για την αποτύπωση αυτών των αναγκών. Η τεχνική ανίχνευσης και ανάλυσης των επικοινωνιακών αναγκών των μαθητών αποδίδεται με τον όρο *ανάλυση αναγκών* (needs analysis). Η συλλογή των πληροφοριών που σχετίζονται με τις ανάγκες των διδασκομένων εΐθισται να βασίζεται σε μια ευρεία γκάμα μέσων, όπως οι μετρήσεις, τα ερωτηματολόγια, η επιτόπια παρατήρηση, η ηχογράφηση και η μαγνητοσκόπηση (Τοκατλίδου, 2003).

Η καταγραφή και η επεξεργασία των συλλεχθεισών πληροφοριών θα συμβάλει στο σχεδιασμό ενός προγράμματος σπουδών (syllabus), το οποίο θα ανταποκρίνεται και θα καλύπτει τις επικοινωνιακές και γλωσσικές ανάγκες των διδασκομένων. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι ένα πρόγραμμα σπουδών δεν είναι ταυτόσημο με ένα αναλυτικό πρόγραμμα (curriculum). Σύμφωνα με τον Richards (2001) το πρόγραμμα σπουδών συνιστά μια εξειδίκευση του περιεχομένου ενός μαθήματος, το οποίο θα αποτελέσει αντικείμενο διδασκαλίας και εξέτασης. Από το άλλο μέρος, το αναλυτικό πρόγραμμα είναι μια πολύ πιο σύνθετη διαδικασία, εφόσον ο διδάσκων θα πρέπει να αποσαφηνίσει την τεχνική συλλογής των πληροφοριών για τις ανάγκες των μαθητών, να ορίσει στόχους, να επιλέξει διδακτική μέθοδο και το υλικό που θα συμπεριλάβει στο πρόγραμμα σπουδών και να σχεδιάσει δοκιμασίες (tests) ώστε να διαπιστωθεί η επίτευξη ή μη των τιθέντων στόχων.

Στη διεθνή βιβλιογραφία προτείνονται διάφορα μοντέλα αναφορικά με το τύπο ενός προγράμματος σπουδών (π.χ. αναλυτικό και συνθετικό πρόγραμμα σπουδών, Wilkins, 1976). Η πιο προβεβλημένη, ωστόσο, κατηγοριοποίηση είναι αυτή του Nunan (1988), ο οποίος διακρίνει ανάμεσα σε προγράμματα σπουδών που είναι προσανατολισμένα στο προϊόν (product-oriented syllabus) και στη διαδικασία (process-oriented syllabus). Η πρώτη κατηγορία προγραμμάτων σπουδών διακρίνεται στα γραμματικά (grammatical) και στα λειτουργικά-ενοιοκεντρικά (functional-notional), ενώ η δεύτερη κατηγορία σε διαδικαστικά (procedural) και σε δραστηριοτήτων (task-based).

Η Ο' Dell (1997) σημειώνει ότι το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών που είναι προσανατολισμένα στο προϊόν είναι προεπιλεγμένο, δηλ. η έμφαση αποδίδεται στο υλικό που θα διδαχθεί παρά στην διαδικασία, στον τρόπο. Από το άλλο μέρος, το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών που είναι προσανατολισμένα στη διαδικασία επιλέγεται από τον διδασκόμενο, δηλ. το κέντρο ενδιαφέροντος μετατοπίζεται στον τρόπο και στα μέσα με τα οποία θα επιτευχθούν οι τιθέντες στόχοι παρά στο υλικό.

Με βάση τα προαναφερθέντα ένα πρόγραμμα σπουδών που θα αντανάκλα τη γνωστική μεθοδολογία αποκτά ιδιαίτερη δομή και ξεχωριστό περιεχόμενο. Έτσι, ο Danesi (1995) αναφέρεται σε εννοιολογικό πρόγραμμα σπουδών (conceptual syllabus), το οποίο θα δομεί το προς διδασκαλία υλικό (δηλ. τις μεταφορές και τους ιδιωτισμούς) επί τη βάσει εννοιολογικών περιοχών. Ένα εννοιολογικό πρόγραμμα σπουδών δεν είναι ταυτόσημο με τα λειτουργικά-ενοιοκεντρικά προγράμματα



σπουδών, εφόσον στη δεύτερη κατηγορία εκπαιδευτικού υλικού απουσιάζει η σύνδεση των περιοχών βάσης και στόχου. Επίσης, ένα εννοιολογικό πρόγραμμα σπουδών θα πρέπει να θεωρείται συμπληρωματικό και ενισχυτικό των υπόλοιπων τύπων των προγραμμάτων σπουδών.

Ένα ενδιαφέρον θέμα που ανακύπτει κατά τον σχεδιασμό και την παραγωγή ενός εννοιολογικού προγράμματος σπουδών είναι για το ποιες έννοιες θα συμπεριληφθούν στο εκπαιδευτικό υλικό. Μια λειτουργική και βασισμένη στα πορίσματα της γνωστικής γλωσσολογίας λύση είναι η δόμηση του προγράμματος σπουδών στη βάση δύο διακριτών τμημάτων. Το πρώτο θα περιλαμβάνει τις καθολικές μεταφορές, οι οποίες έχουν προκύψει από την μελέτη ανεξάρτητων τυπολογικά γλωσσών, ενώ το δεύτερο θα περιλαμβάνει τις πολιτισμικά εξειδικευμένες μεταφορές (βλ. 3.1.5., 6.2.). Με αυτόν τον τρόπο, θα καθίσταται σαφής τόσο η διάχυτη παρουσία των μεταφορών στις ποικίλες γλώσσες του κόσμου, όσο και οι πολιτισμικές διαφορές που υφίστανται και οι οποίες θα αναδειχτούν μέσω των μεταφορικών γλωσσικών εκφράσεων.

Όσον αφορά στους συμπεριληφθέντες ιδιωτισμούς, η Irujo (1986) προτείνει να ληφθούν υπόψη τα ακόλουθα κριτήρια επιλογής: η συχνότητα χρήσης, ο βαθμός διαφάνειας, το χρηστικό επίπεδο, η απλή μορφή, οι ενδεχόμενες ομοιότητες ανάμεσα στην μητρική και στη δεύτερη γλώσσα και οι γλωσσικές ανάγκες των διδασκομένων. Ανάλογα κριτήρια επιλογής μπορούν να εφαρμοστούν και για τις μεταφορικές σημασίες λέξεων.

Πιο αναλυτικά, οι προς διδασκαλία ιδιωτισμοί θα πρέπει να εμφανίζουν υπολογίσιμη συχνότητα στον καθημερινό λόγο. Επίσης, πιο εύκολοι στην κατανόηση και άρα στην εκμάθηση θα είναι οι ιδιωτισμοί με διαφανή σημασία. Οι Αναστασιάδη-Συμεωνίδη & Ευθυμίου (2006) θεωρούν ότι η δυσκολία μιας στερεότυπης έκφρασης αυξάνεται όσο η σημασία δεν αποτελεί το άθροισμα της σημασίας των επιμέρους συστατικών της, δηλ. είναι λιγότερο συνθετική, όσο δεν υφίσταται μεταφραστική αντιστοιχία ανάμεσα στη μητρική γλώσσα των διδασκομένων και στη γλώσσα-στόχο και όσο η σημασία απομακρύνεται από την κυριολεξία. Ο Charteris-Black (2002) διαπίστωσε ερευνητικά ότι οι ιδιωτισμοί/μεταφορές που διαθέτουν αντίστοιχη γλωσσική δομή και ίδια εννοιολογική βάση δεν εμφανίζουν σχεδόν καμία δυσκολία. Από το άλλο μέρος, οι πιο δύσκολοι ιδιωτισμοί-μεταφορές είναι όσοι διαθέτουν ίδια γλωσσική έκφραση, αλλά διαφορετική εννοιολογική βάση. Επίσης, δυσκολία παρουσιάζουν και οι ιδιωτισμοί-μεταφορές, οι οποίοι διαθέτουν διαφορετική γλωσσική μορφή και εννοιολογική βάση και συνδέονται με πτυχές του πολιτισμού

της γλώσσας-στόχου. Σχετικά με το επίπεδο χρήσης των ιδιωτισμών ίσως θα ήταν αντιπαραγωγικό η διδασκαλία να εστιάσει σε εκφράσεις που συνδέονται με συγκεκριμένα υφολογικά επίπεδα (π.χ. σλανγκ). Επίσης, όσοι ιδιωτισμοί εμφανίζουν σύνθετη γραμματική δομή είναι κατά κανόνα πιο δύσκολοι. Όσον αφορά στις ομοιότητες ανάμεσα στη γλώσσα-στόχο και τη μητρική γλώσσα των μαθητών, ο εκάστοτε διδάσκων μπορεί να πειραματιστεί ώστε οι διδασκόμενοι να αντιληφθούν τι μπορεί να μεταφερθεί και τι όχι. Η πιο ενδεδειγμένη βέβαια λύση είναι ο διδάσκων να διδάξει μονάχα τους ιδιωτισμούς που οι ίδιοι οι μαθητές του επιθυμούν να μάθουν.

Η υλοποίηση ενός προγράμματος με επικοινωνιακό προσανατολισμό σημαίνει ότι θα περιλαμβάνει τόσο δομικές δραστηριότητες, οι οποίες θα πληροφορήσουν τον διδασκόμενο για την εσωτερική δομή των ιδιωτισμών και των μεταφορών, όσο και επικοινωνιακές, οι οποίες θα αποτελέσουν τον οδηγό για τα ενδεδειγμένα περιβάλλοντα χρήσης. Οι δομικές ασκήσεις μπορούν να λάβουν πολλές μορφές, όπως συμπλήρωση κενών, εντοπισμό λαθών, αντιστοίχιση ιδιωτισμών ή λέξεων με τις σημασίες τους, χρήση εικόνων ή μετάφραση τους στη μητρική γλώσσα των διδασκόμενων (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη & Ευθυμίου, 2006). Μια δραστηριότητα για να θεωρηθεί επικοινωνιακή θα πρέπει να δίνει έμφαση στη σημασία, να βασίζεται σε αυθεντικό υλικό, να παρέχει στους διδασκόμενους κίνητρα για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, να βρίσκεται σε συμφωνία με καταστάσεις της καθημερινής πραγματικότητας και να προβλέπει διαδικασίες αξιολόγησης. Επιπλέον, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η εξοικείωση εκ μέρους του διδάσκοντα με την ιδέα της μερικούς εκχώρησης αρμοδιοτήτων και ρόλων (Ανδρουλάκης, 2001).

Με βάση την προαναφερθείσα ανάλυση και συλλογιστική, οι Andreou & Galantomos (2006) κατέθεσαν ενδεικτικές ασκήσεις δομικού και επικοινωνιακού χαρακτήρα βασισμένες στο θεωρητικό πλαίσιο της γνωστικής γλωσσολογίας. Το προτεινόμενο υλικό διδασκαλίας, το οποίο αναφέρεται στο συναίσθημα του θυμού, αποτελείται από δύο ενότητες, τις μη μεταφορικές και τις μεταφορικές ή/και μετωνυμικές χρήσεις διαφόρων λέξεων και ιδιωτισμών. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι το υλικό που χρησιμοποιείται είναι ενδεικτικό και επαφίεται στη διακριτική ευχέρεια του εκάστοτε διδάσκοντα να το επεκτείνει και να το εμπλουτίσει με λεξιλογικά στοιχεία, τα οποία αποδεδειγμένα αποτελούν γλωσσικές πραγματώσεις εννοιολογικών μεταφορών/μετωνυμιών ή ακόμη και να προσθέσει συμπληρωματικό υλικό, το οποίο δεν εντάσσεται σε κάποια εννοιολογική μεταφορά/μετωνυμία, αλλά σχετίζεται με την προς εξέταση έννοια. Σε κάθε περίπτωση, στόχος των εν λόγω

δραστηριοτήτων είναι η εξοικείωση των διδασκομένων με τη διάχυτη παρουσία των μεταφορών και των ιδιωτισμών στην καθημερινή γλωσσική πρακτική των Ελλήνων.

Αναπόσπαστο τμήμα της παραγωγής διδακτικού υλικού και κατ' επέκταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελεί και η αξιολόγηση (assessment), η υλοποίηση της οποίας θα εφοδιάσει τόσο το διδάσκοντα όσο και τους διδασκομένους με χρήσιμες πληροφορίες για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, για το βαθμό επίτευξης των τιθέντων στόχων, αλλά και για τα κενά ή τις ελλείψεις που ενδεχομένως να υφίστανται (Μήτσης, 2004).

Η αξιολόγηση πραγματοποιείται για τέσσερις βασικούς λόγους. Πρώτον, για την ένταξη ενός μαθητή στο αρμόζον επίπεδο διδασκαλίας. Αυτού του είδους η αξιολόγηση είναι γνωστή ως *διαγνωστική αξιολόγηση* (diagnostic assessment). Δεύτερον, για την εξακρίβωση της προόδου των διδασκομένων σε σχέση με τους μαθησιακούς στόχους που έχει θέσει ο εκάστοτε διδάσκων. Αυτή η αξιολόγηση πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, εστιάζει στη διαδικασία της μάθησης και ονομάζεται *μέτρηση της εξέλιξης* (formative assessment). Τρίτον, για τον έλεγχο του βαθμού επίτευξης των στόχων διδασκαλίας. Η αξιολόγηση αυτή λαμβάνει χώρα με το πέρας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εστιάζει στο αποτέλεσμα της μάθησης και είναι γνωστή ως *συνολική αξιολόγηση* (summative assessment). Τέταρτον, για την επίσημη πιστοποίηση της γνώσης ενός δεύτερου κώδικα επικοινωνίας. Σε αυτήν την κατηγορία ανήκει το πιστοποιητικό ελληνομάθειας του ΚΕΓ (Hall, 2001· Hedge, 2000).

Σε μια διαδικασία αξιολόγησης με επικοινωνιακό χαρακτήρα αξιολογείται τόσο η γνώση του δομικού μηχανισμού της γλώσσας όσο και η εφαρμογή της γνώσης αυτής στα ενδεδειγμένα επικοινωνιακά περιβάλλοντα. Ειδικότερα, οι διδασκόμενοι ερωτώνται για τις λειτουργίες των εκφωνημάτων και όχι τόσο για τις γραμματικές τους λειτουργίες. Επιπλέον, έμφαση αποδίδεται στο ίδιο το κείμενο και στην αυθεντικότητα των δραστηριοτήτων, ενώ οι τέσσερις (4) γλωσσικές δεξιότητες (παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου αντίστοιχα, κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου αντίστοιχα) αντιμετωπίζονται ξεχωριστά επί τη βάση των αποτελεσμάτων της διεξαχθείσας ανάλυσης αναγκών (Johnson, 2001).

Μια δοκιμασία (test) για να διαθέτει επιστημονικό υπόβαθρο και ερμηνευτική επάρκεια θα πρέπει να πληροί τα ακόλουθα κριτήρια. Πρώτον, αξιοπιστία (reliability), δεύτερον εγκυρότητα (validity), τρίτον, αυθεντικότητα (authenticity), τέταρτον, διαδραστικότητα (interactiveness), πέμπτον, αντίκτυπο (impact) και έκτον, πρακτικότητα (practicality) (Bachman & Palmer, 1996).

Όσον αφορά στο σχεδιασμό δοκιμασιών για την αξιολόγηση του λεξιλογίου, στη βιβλιογραφία έχουν προταθεί διάφορες μορφές, με πιο κοινές τις ασκήσεις πολλαπλής επιλογής, τη συσχέτιση λέξεων με συνώνυμους όρους ή ορισμούς, την παροχή της αντίστοιχης λέξης της μητρικής γλώσσας για κάθε λέξη του δεύτερου κώδικα επικοινωνίας και τους καταλόγους (Read, 2000).

Ο Nation (2001) αναφέρει πως οι λεξιλογικές δοκιμασίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τέσσερις βασικούς λόγους. Πρώτον, για τον καθορισμό των προβληματικών περιοχών γλωσσικής χρήσης (διαγνωστικές δοκιμασίες). Δεύτερον, για την εξακρίβωση αν μια πρόσφατα διδαχθείσα ομάδα λέξεων έχει αφομοιωθεί από τους διδασκόμενους (βραχυπρόθεσμες δοκιμασίες γλωσσικής επάρκειας). Τρίτον, για να διαπιστωθεί αν ένα μάθημα ήταν επιτυχές όσον αφορά στη διδασκαλία συγκεκριμένων λέξεων (μακροπρόθεσμες δοκιμασίες γλωσσικής επάρκειας). Τέταρτον, για τον έλεγχο του μεγέθους του λεξιλογίου που γνωρίζουν οι διδασκόμενοι (δοκιμασίες γλωσσικής επάρκειας).

Αναφορικά με το τι θα επιλέξει ένας διδάσκων να αξιολογήσει, ο Thornbury (2002) προτείνει τον έλεγχο μιας ή περισσότερων από τις πτυχές που συγκροτούν τη λεξική ικανότητα (βλ. 2.1.2.). Σύμφωνα με τον ίδιο ερευνητή, η αξιολόγηση του λεξιλογίου με βάση δεξιότητες, όπως η παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου αντίστοιχα μπορεί να βασιστεί τόσο σε ποιοτικά όσο και σε ποσοτικά κριτήρια. Τα ποιοτικά κριτήρια αναφέρονται στον εκ των προτέρων καθορισμό συγκεκριμένων κλιμάκων βαθμολόγησης, όπως αυτές του ΠΙΝΑΚΑ 11:

Πίνακας 11: Ενδεικτικά κριτήρια αξιολόγησης του λεξιλογίου ενός διδασκόμενου (Thornbury, 2002: 135)

Μεγάλο εύρος λέξεων, οι οποίες χρησιμοποιούνται ενδεδειγμένα και με ακρίβεια. Καλή χρήση ιδιωτισμών και συνάψεων. Αποδεκτό ύφος.	4
Επαρκές εύρος λέξεων με περιστασιακά ορθογραφικά, μορφολογικά, συναπτικά, υφολογικά ή επιλεκτικά λάθη. Σαφές νόημα.	3
Περιορισμένο εύρος λέξεων με κάποιες επαναλήψεις. Συχνά ορθογραφικά, υφολογικά, συναπτικά ή επιλεκτικά λάθη που έχουν ως αποτέλεσμα την περιστασιακή δυσκολία στην κατανόηση του νοήματος.	2
Πολύ χαμηλό εύρος λέξεων με πολλές επαναλήψεις. Συχνά ορθογραφικά και μορφολογικά λάθη. Χαμηλή ή μηδαμινή γνώση συνάψεων ή υφολογικών συνάψεων. Το νόημα είναι συχνά δυσνόητο.	1

Εναλλακτικά, ο γραπτός και προφορικός λόγος μπορούν να αξιολογηθούν επί τη βάσει ποσοτικών κριτηρίων. Αυτά είναι η λεξική πυκνότητα (lexical density), η

οποία αναφέρεται στο συνολικό αριθμό των λέξεων περιεχομένου (content words) του κειμένου ενός διδασκομένου, η λεξική ποικιλία (lexical variety), η οποία αφορά στον αριθμό των διαφορετικών λέξεων που συναντώνται σε ένα κείμενο και το λεξικό εκλεπτυσμένο ύφος (lexical sophistication), το οποίο σχετίζεται με τη χρήση λέξεων που εμφανίζουν χαμηλή συχνότητα.

Τέλος, σχετικά με την επιλογή των λέξεων που θα αποτελέσουν αντικείμενο αξιολόγησης, ο Read (2000) διακρίνει τις ακόλουθες συνθήκες διδασκαλίας/σχεδιασμού δοκιμασιών και πηγές εύρεσης του αντίστοιχου λεξιλογίου (ΠΙΝΑΚΑΣ 12):

Πίνακας 12: Σχεδιασμός δοκιμασιών και πηγές εύρεσης του λεξιλογίου προς αξιολόγηση

Αξιολόγηση του λεξιλογίου ενός μαθήματος	⇒	Επιλογή από τις λέξεις που έχουν διδαχθεί κατά τη διάρκεια του μαθήματος
Σχεδιασμός μιας δοκιμασίας επιτυχίας	⇒	Κατάλογοι λέξεων
Αξιολόγηση μεγέθους λεξιλογίου	⇒	Κατάλογοι λέξεων με πληροφορίες για τη συχνότητά τους
Σχεδιασμός δοκιμασίας γλωσσικής επάρκειας	⇒	Κείμενο σχετικό με το είδος του λεξιλογίου που θα αξιολογηθεί

### 6.5. Ανακεφαλαίωση

Στην ενότητα 6.1. η επεξεργασία των δεδομένων μας, με τη χρήση του μη παραμετρικού στατιστικού κριτηρίου  $\chi^2$ , κατέδειξε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών στην απόδοση των διδασκομένων υπέρ της γνωστικής τεχνικής. Έτσι, επιβεβαιώθηκε η θετική συνεισφορά της γνωστικής τεχνικής, εφόσον οι διδασκόμενοι, οι οποίοι είχαν διδαχθεί τις μεταφορές και τους ιδιωτισμούς με βάση τη γνωστική μεθοδολογία απάντησαν σωστά σε περισσότερες προτάσεις από τους διδασκόμενους της ομάδας Α, οι οποίοι είχαν διδαχθεί το ίδιο υλικό οργανωμένο επί τη βάση ενός θεματικού κύκλου.

Στην ενότητα 6.2. ερμηνεύσαμε τα αποτελέσματα της έρευνάς μας θίγοντας μια σειρά ζητημάτων, όπως την αντιμετώπιση των μεταφορών και των ιδιωτισμών στην εκπαιδευτική πράξη, τα πλεονεκτήματα από τη διδασκαλία μεταφορών και ιδιωτισμών με την αρωγή των αρχών της γνωστικής γλωσσολογίας, την ανάπτυξη της μεταφορικής ικανότητας, το ρόλο της μητρικής γλώσσας των συμμετεχόντων και τους πιθανούς τύπους ποικιλίας των εννοιολογικών μεταφορών στις γλώσσες του κόσμου.

Στην ενότητα 6.3. αναφερθήκαμε στους περιορισμούς της έρευνάς μας, όπως η ενδεχόμενη έλλειψη ενδιαφέροντος εκ μέρους των διδασκομένων για εμπλοκή σε δραστηριότητες εξοικείωσης με τις θεωρητικές παραμέτρους της γνωστικής γλωσσολογίας, η εφαρμοσιμότητα σε συγκεκριμένες ηλικιακές ομάδες και επίπεδα γλωσσομάθειας, αλλά και η ανάγκη για καταρτισμένους διδάσκοντες. Από το άλλο μέρος, διαπιστώσαμε ότι οι μελλοντικές κατευθύνσεις είναι ποικίλες και συνίστανται στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, στη διαγλωσσική σύγκριση γλωσσών με στόχο την καταγραφή λ.χ. της παραγωγικότητας διαφόρων περιοχών βάσης και στόχου, στη μελέτη της εγκεφαλικής αναπαράστασης των μεταφορών και ιδιωτισμών με γλώσσα αναφοράς την ελληνική, αλλά και τη συμβολή παραγόντων, όπως το γνωστικό ύψος, το οποίο διαδραματίζει ρόλο στην ερμηνεία μιας μεταφορικής έκφρασης.

Στην ενότητα 6.4. είδαμε ότι στο πλαίσιο της γνωστικής γλωσσολογίας προβάλλεται το εννοιολογικό πρόγραμμα σπουδών, το οποίο παράλληλα με την οργάνωση του προς διδασκαλία υλικού με βάση εννοιολογικές μεταφορές ή/και μετωνυμίες θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει και γραμματικοσημασιολογικές πληροφορίες. Αναπόσπαστο μέρος της παραγωγής γλωσσικού υλικού αποτελεί και η αξιολόγηση, η υλοποίηση της οποίας θα συνδράμει την εκπαιδευτική διαδικασία.

Στο επόμενο κεφάλαιο ολοκληρώνουμε την παρούσα διατριβή με την παράθεση των γενικών συμπερασμάτων.

## 7. Συμπεράσματα

Στο πρώτο κεφάλαιο διαπιστώσαμε ότι το μεγάλο ενδιαφέρον για την εκμάθηση ξένων γλωσσών συνετέλεσε στη διαχρονική εμφάνιση ποικίλων διδακτικών μεθοδολογιών. Επικρατέστερο μοντέλο, ωστόσο θεωρείται η Επικοινωνιακή προσέγγιση στο πλαίσιο της οποίας επιχειρείται η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των διδασκομένων. Η επικοινωνιακή ικανότητα αναφέρεται στο συνδυασμό της γνώσης του δομικού μηχανισμού μιας ξένης γλώσσας και της γνώσης των ενδεδειγμένων περιβαλλόντων χρήσης των συστατικών αυτού του μηχανισμού. Παράλληλα, είδαμε ότι εξαιτίας διαφόρων κοινωνικοοικονομικών εξελίξεων παρατηρείται μια αυξανόμενη ζήτηση για την εκμάθηση της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας, γεγονός το οποίο ώθησε την ελληνική πολιτεία στη λήψη των αναγκαίων μέτρων. Έτσι, αφενός ιδρύθηκε το ΚΕΓ, το οποίο είναι ο επίσημος κρατικός φορέας για την προώθηση και τη στήριξη της ελληνικής γλώσσας στην Ελλάδα και το εξωτερικό και αφετέρου, θεσπίστηκε το πιστοποιητικό ελληνομάθειας προκειμένου να καλυφθεί το ενδιαφέρον για την πιστοποίηση της γνώσης της ελληνικής γλώσσας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο εξετάσαμε τις ποικίλες πτυχές που εμπλέκονται στη διδασκαλία και την εκμάθηση του λεξιλογίου ενός δεύτερου κώδικα επικοινωνίας. Είδαμε ότι η βασική μονάδα του λεξιλογίου, δηλ. η λέξη είναι δύσκολο να οριστεί εξαιτίας των ποικίλων κριτηρίων (π.χ. σημασιολογικά, συντακτικά) που χρησιμοποιούνται. Εξίσου πολύπλοκος αποδεικνύεται και ο καθορισμός των συστατικών που συνιστούν τη λεξική ικανότητα, δηλ. των χαρακτηριστικών που περιγράφουν τη γνώση μιας λέξης. Οι λέξεις δεν είναι ταυτόσημες με τις έννοιες, αλλά ούτε και με τη λεξική σημασία. Οι διακρίσεις αυτές φέρνουν στο προσκήνιο το σύνθετο χαρακτήρα της απόκτησης των διαφόρων εννοιολογικών κατηγοριών, οι οποίες διαδραματίζουν πρωτεύοντα ρόλο στην οργάνωση και την ταξινόμηση της ανθρώπινης εμπειρίας.

Όσον αφορά στο νοητικό λεξικό ενός διδασκομένου, καταλήξαμε ότι τα δύο εννοιολογικά συστήματα (της μητρικής και της ξένης γλώσσας) διαθέτουν κυμαινόμενο βαθμό αυτονομίας, ενώ θα πρέπει να θεωρείται δεδομένη η στενή αλληλεξάρτησή τους. Η διδασκαλία του λεξιλογίου συνιστά ένα πολυπρισματικό φαινόμενο εξαιτίας της εμπλοκής πολλών παραγόντων που καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό το ρυθμό εκμάθησης και το τελικό μαθησιακό αποτέλεσμα. Τέτοιοι παράγοντες είναι η προγενέστερη εμπειρία του διδασκομένου, η μητρική γλώσσα, ο τρόπος διδασκαλίας και η εγγενής δυσκολία μιας λεξικής μονάδας.

Μολονότι το λεξιλόγιο συμβάλλει στην επικοινωνιακή επάρκεια των διδασκομένων, για μεγάλο χρονικό διάστημα ετίθετο στο περιθώριο, εφόσον η έμφαση αποδιδόταν στην κατάκτηση του γραμματικού μηχανισμού μιας γλώσσας. Τα τελευταία χρόνια, ωστόσο παρατηρείται μια αύξηση του ενδιαφέροντος τόσο για τη διδασκαλία του όσο και για τη φύση του, γεγονός που ερμηνεύει και τα βήματα που έχουν συντελεστεί στην περιγραφή του λεξιλογίου της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας.

Στο επόμενο κεφάλαιο (κεφ. 3) διαπιστώσαμε ότι η σύνθετη υφή του μεταφορικού τρόπου έκφρασης οδήγησε στην ενδελεχή μελέτη του ήδη από την ελληνορωμαϊκή αρχαιότητα και στο πλαίσιο πολλών επιστημονικών κλάδων, όπως η γλωσσολογία, η φιλοσοφία και η λογοτεχνία. Το μεγαλύτερο τμήμα των θεωριών που αναπτύχθηκαν διαχρονικά αντιμετώπισε τη μεταφορά ως ένα περιθωριακό μέσο γλωσσικής σήμανσης, το οποίο αξιοποιούσαν κυρίως οι λογοτέχνες και οι ποιητές για αισθητικούς λόγους.

Στον αντίποδα εντάσσεται η γνωστική θεώρηση, η οποία αναβάθμισε αισθητά το ρόλο της με την εισαγωγή νέας ορολογίας (π.χ. εννοιολογικές μεταφορές, μεταφορικές γλωσσικές εκφράσεις), την εξέταση νέων πτυχών (π.χ. τη συμβολή της έννοιας της σωματικότητας στον τρόπο που ο άνθρωπος εκφράζεται μεταφορικά) και την αναγωγή της σε εργαλείο δόμησης του ανθρώπινου αντιληπτικού συστήματος.

Αυτού του είδους η προσέγγιση αναπόφευκτα επηρέασε και τις παραδοσιακές διακρίσεις της μεταφοράς-κυριολεξίας και της μεταφοράς-μετωνυμίας. Οι γνωστικοί ερευνητές αναγνώρισαν περισσότερα του ενός κυριολεκτικού τρόπου έκφρασης είδη με αποτέλεσμα η εν λόγω διάκριση να αποδεικνύεται πολύ πιο σύνθετη απ' ό,τι αρχικά εκλαμβάνόταν. Αναφορικά με τη σχέση μεταφοράς και μετωνυμίας, υποστηρίζεται όχι μόνο η ύπαρξη αρκετών ομοιοτήτων, αλλά και η ύπαρξη μετωνυμικού υπόβαθρου σε πολλές μεταφορικές εκφράσεις.

Σχετικά με την εγκεφαλική εμπλοκή στην επεξεργασία της μεταφοράς, νεότερα ερευνητικά δεδομένα δεν είναι τόσο κατηγορηματικά για τον αποκλειστικό ρόλο του δεξιού ημισφαιρίου, εφόσον αναγνωρίζουν την ενεργοποίηση και του αριστερού ημισφαιρίου. Παράλληλα, στο πλαίσιο της γνωστικής γλωσσολογίας, η μελέτη της εγκεφαλικής λειτουργίας συνετέλεσε στην ανάπτυξη της νευρωνικής θεωρίας της μεταφοράς και κατ' επέκταση της γλώσσας υποστηρίζοντας ότι η μεταφορά είναι ένα νευρωνικό φαινόμενο.

Στο τέταρτο κεφάλαιο είδαμε ότι το φαινόμενο της ιδιωτισμικότητας αντανakλά τις δεσμεύσεις και τους περιορισμούς που υφίστανται στη γλώσσα. Η



μελέτη των ιδιωτισμών, αν και δεν έχει δώσει οριστικές απαντήσεις αναφορικά με την ορολογία και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, εντούτοις έφερε στην επιφάνεια πέντε διαφορετικά περιγραφικά μοντέλα (σημασιολογικό, λεξικαλιστικό, συντακτικό, λειτουργικό και λεξικογραφικό). Από το άλλο μέρος και ελλείπει συμφωνίας για τα προαναφερθέντα θέματα (δηλ. της ορολογίας και των κατάλληλων περιγραφικών κριτηρίων), αναγνωρίζεται ότι τρία είναι τα βασικά κριτήρια που διακρίνουν τους πολυλεξικούς αυτούς συνδυασμούς από άλλες λεξικές ενότητες. Αυτά είναι ο θεσμοθετημένος χαρακτήρας, η σταθεροποίηση και η μη συνθετικότητα της σημασίας.

Στην παρούσα διατριβή, ο όρος *ιδιωτισμός* αναφέρεται στους πολυλεξικούς συνδυασμούς εκ των οποίων το ένα συστατικό είναι απαραίτητος ρήμα. Άλλοι ερευνητές για αυτές τις γλωσσικές δομές χρησιμοποιούν τους όρους *στερεότυπες ρηματικές εκφράσεις* ή *στερεότυπες ρηματικές περιφράσεις*. Ο μεγάλος αριθμός τους θεωρούμε ότι δικαιολογεί την αυτονόμησή τους από την ευρεία κατηγορία των στερεότυπων εκφράσεων. Στο ίδιο πλαίσιο, βασιστήκαμε σε ένα συνδυασμό των παραμέτρων των προαναφερθεισών τυπολογιών για την περιγραφή των ιδιοτήτων των ιδιωτισμών της ελληνικής. Επίσης, η έλλειψη ομοφωνίας είναι εμφανής και στη διαφορετικότητα των μοντέλων που έχουν προταθεί για την ερμηνεία και την κατανόηση τους.

Η γνωστική γλωσσολογία υποστηρίζει ότι ένα μεγάλο τμήμα των ιδιωτισμών διαθέτει εννοιολογική υπόσταση, ενώ η ύπαρξή τους στη γλώσσα κινητροδοτείται από τρεις μηχανισμούς, τη μεταφορά, τη μετωνυμία και τη συμβατική γνώση. Σε αντιστοιχία με τα πορίσματα για την εγκεφαλική αναπαράσταση της μεταφοράς, πιστεύεται ότι και για τους ιδιωτισμούς ενεργοποιείται το αριστερό ημισφαίριο.

Στο πέμπτο κεφάλαιο είδαμε ότι η εφαρμογή των θεωρητικών παραμέτρων της γνωστικής γλωσσολογίας στη διδασκαλία των μεταφορών και των ιδιωτισμών μιας γλώσσας ως ξένης έχει εμφανίσει θετικά αποτελέσματα. Η έλλειψη ανάλογων πειραματικών δεδομένων που να πιστοποιούν την αποτελεσματικότητα της γνωστικής τεχνικής και για την περίπτωση των μεταφορών και των ιδιωτισμών της ελληνικής, μάς οδήγησε στη διεξαγωγή σχετικού πειράματος. Ειδικότερα, επιλέξαμε να συγκρίνουμε την οργάνωση των μεταφορών και των ιδιωτισμών επί τη βάση ενός θεματικού κύκλου και την οργάνωση επί τη βάση εννοιολογικών μεταφορών ή/και μετωνυμιών. Στην έρευνά μας συμμετείχε ευρύ δείγμα διδασκομένων τη νέα ελληνική ως δεύτερη γλώσσα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (δηλ. ενήλικοι μεσαιού επιπέδου ελληνομάθειας), γεγονός που εγγυάται σε μεγάλο βαθμό την

αντιπροσωπευτικότητα των τελικών ευρημάτων μας. Η υλοποίηση της έρευνάς μας βασίστηκε στην προσαρμογή της πειραματικής συλλογιστικής των ήδη διεξαχθέντων πειραμάτων. Τα στοιχεία, ωστόσο, που διαφοροποιούν το πείραμά μας συνίστανται αφενός στη γλωσσική ανομοιογένεια του δείγματός μας, δηλ. το ακροατήριο στο οποίο απευθυνθήκαμε ήταν πολύγλωσσο, και αφετέρου στο ότι η γλώσσα διδασκαλίας ήταν η ελληνική. Η επεξεργασία των δεδομένων μας βασίστηκε στο στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$  ( $p < 0.05$ ).

Στο τελευταίο κεφάλαιο, συνεχίσαμε με την εξέταση των υπόλοιπων παραμέτρων της έρευνάς μας. Ειδικότερα, η ανάλυση των δεδομένων μας έδειξε ότι υφίστανται στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $p < 0.001$ ) μεταξύ των δύο διδακτικών μεθόδων υπέρ της γνωστικής μεθόδου. Με άλλα λόγια, κατεδείχθη η θετική συνεισφορά της γνωστικής μεθοδολογίας έναντι της ταξινόμησης του λεξιλογίου σε θεματικούς κύκλους. Η συμβολή, ωστόσο της γνωστικής μεθοδολογίας στην επιτυχή κατάκτηση συγκεκριμένων μεταφορών και ιδιωτισμών δεν θα πρέπει να εκληφθεί ως πανάκεια, αλλά να ενταχθεί σε ένα ευρύτερο πλαίσιο συνδυασμού των κατατεθεισών διδακτικών πρακτικών.

Το γεγονός ότι η γνώση μεταφορών και ιδιωτισμών συνδέεται με την επικοινωνιακή αυτονομία των διδασκομένων στη γλώσσα-στόχο δεν αντανάκλαται στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπου το συγκεκριμένο λεξιλόγιο αντιμετωπίζεται αποσπασματικά ή τίθεται στο περιθώριο. Έτσι, η ανάπτυξη της μεταφορικής ικανότητας των διδασκομένων δεν αποτελεί πρωτεύοντα διδακτικό στόχο.

Παρά τη συνεισφορά του γνωστικού μοντέλου στη διδασκαλία του εν λόγω λεξιλογίου, στη βιβλιογραφία καταγράφονται συγκεκριμένοι περιορισμοί, όπως το δυνητικό μικρό ενδιαφέρον των διδασκομένων, η πρότερη εξοικείωση των διδασκόντων, αλλά και το γεγονός ότι δεν εφαρμόζεται σε μεταφορικές εκφράσεις με ασαφές το σωματοποιημένο υπόβαθρο. Ανεξάρτητα, ωστόσο από τους ενδεχόμενους περιορισμούς, η υιοθέτηση των θεωρητικών πτυχών του γνωστικού μοντέλου έχει ανεξάντλητες εφαρμογές. Ενδεικτικά, θα μπορούσε να διερευνηθεί η περαιτέρω εφαρμοσιμότητα της γνωστικής τεχνικής, εφόσον η δική μας έρευνα ήταν αρκετά κατευθυνόμενη και δεν παρείχε μεγάλα περιθώρια δημιουργικότητας στους συμμετέχοντες. Παράλληλα, η σύγκριση των εννοιολογικών συστημάτων γλωσσών, όπως αυτές που ανήκουν στο βαλκανικό γλωσσικό συνασπισμό και η μελέτη πτυχών, όπως η σχέση του γνωστικού ύφους με την ερμηνεία των μεταφορών και των ιδιωτισμών είναι βέβαιο ότι θα δημιουργήσουν νέες προοπτικές για την ενδεδειγμένη και σφαιρικότερη μελέτη του εν λόγω λεξιλογίου.

Οι ποικίλες εφαρμογές της γνωστικής γλωσσολογίας επεκτείνονται και στην εκπαίδευση με πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα το σχεδιασμό μαθησιακού υλικού. Σε αυτό το πλαίσιο, προβάλλεται η έννοια του εννοιολογικού προγράμματος σπουδών, το οποίο για μην εμφανίζει δομικές ανεπάρκειες θα πρέπει να περιλαμβάνει και γραμματικοσημασιολογικές πληροφορίες για τις συμπεριληφθείσες εννοιολογικές μεταφορές ή/και μετωνυμίες. Η παραγωγή γλωσσικού υλικού συνδέεται άρρηκτα και με την αξιολόγηση της προόδου των διδασκομένων και του βαθμού επίτευξης των τιθέντων διδακτικών στόχων.

## **ABSTRACT**

### *The teaching of metaphors and idioms of Modern Greek as a foreign/second language*

**Ioannis Galantomos**

### *Doctoral Dissertation*

The goal of the present dissertation, which consists of six chapters divided into two parts, is to examine the various aspects involved in the teaching of Modern Greek vocabulary in a foreign language context with a special emphasis on metaphors and idioms. The adopted theoretical framework is the one provided by cognitive linguistic research.

The demand for foreign language teaching in education gave rise to the emergence of many teaching methods. The most appealing one is the Communicative approach, which is an attempt to combine knowledge of foreign language form and the use of this knowledge in the appropriate environment.

An important aspect of foreign language learning is vocabulary. Vocabulary itself and vocabulary acquisition in general are complex phenomena. Regarding the structure of a learner's mental lexicon, it is commonly accepted that learners have two language systems to express their thoughts (mother tongue and foreign language) with gradable autonomy and which are closely related to each other. For a long time vocabulary was marginalized. Nevertheless, nowadays there is an increasing research interest in vocabulary teaching methods.

Two vocabulary components that contribute to a learner's communicative autonomy are metaphors and idioms. Metaphors were taken to be a deviant means of language expression, used mainly for rhetorical and artistic purposes. Contrary to these well-established beliefs, the cognitive linguistic approach argues that the human conceptual system is metaphorical in nature. Under this perspective there is a shift in the study of the well-known pairs metaphor-literality and metaphor-metonymy.

Idiomatity manifests on the one hand in the restrictions that exist in language and on the other hand in the existence and availability of semi-preconstructed items, the modification of which alters their overall meaning and function. The attempt to describe idioms led to the emergence of five models (semantic, syntactic, lexicalist, functional, and lexicographical) with different starting points, methodology and terminology. The definition adopted in this research study is that idioms are multi-

word combinations one constituent of which is necessarily a verb. The study of Greek idioms needs to rely on a selection of criteria proposed by the above mentioned research traditions in order to become explanatory adequate. In the cognitive linguistic view, idioms are products of the human conceptual system and not arbitrary structures.

The application of the cognitive linguistic technique to teaching metaphors and idioms in a foreign language context has been proved to enhance both learning and long term retention of them. In Modern Greek literature there is no such experimental evidence. To investigate the effectiveness of the cognitive linguistic method, we carried out a large-scale experiment. The subjects of our study were eighty (80) adult learners of Greek as a foreign language. They were all at the intermediate level. The two instructional methods compared were on the one hand the arrangement of metaphors and idioms around topics and on the other hand around conceptual metaphors and/or metonymies. The procedure we followed was in line with the particularities and the parameters suggested in the relevant cognitive literature. We used the statistical criterion  $\chi^2$  ( $p < 0.05$ ) to examine the statistical significance of our results.

The analysis of our data showed a statistical significance ( $p < 0.001$ ) in favor of the cognitive linguistic approach. As predicted, metaphorical and/or metonymic motivation (a key-term in cognitive linguistics) played an important role in our participants' performance of the completion task. This finding raised a number of issues, such as the place of metaphors and idioms in second language acquisition (where the notion of metaphorical competence is introduced) and the role of mother tongue. Despite these results, our study has certain limitations, such as the controlled character of the followed procedure, which did not allow for our subjects' more active participation, the potential limited interest of the learners in this method and the instructors' previous familiarity with this teaching method. Hence, the cognitive linguistic approach should be seen as a complementary technique and not the sole means for teaching metaphors and idioms. The various aspects of cognitive linguistic approach also have applications to education, where the notion of a conceptual syllabus is introduced. This type of language material, parallel to the arrangement of metaphors and idioms around conceptual metaphors and/or metonymies, should include the necessary grammar and communication information in order to familiarize learners with the appropriate environments of metaphor and idiom use.

## ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

αρ.: αριθμός  
 βλ.: βλέπε  
 δηλ.: δηλαδή  
 ed.: edition  
 Ed./Eds.: Editor/Editors  
 έκδ.: έκδοση  
 εν.: ενικός  
 επιμ.: επιμέλεια  
 et al.: et alii  
 εφημ.: εφημερίδα  
 κ.α.: και αλλού  
 κ.ά.: και άλλου/άλλες/άλλα  
 κεφ.: κεφάλαιο  
 κ.ο.κ.: και ούτω καθεξής  
 λ.χ.: λόγου χάριν  
 ms: milliseconds  
 μ.Χ.: μετά Χριστόν  
 No: number  
 ό.π.: όπου παραπάνω  
 Π.Δ.: Προεδρικό Διάταγμα  
 περ.: περίπου  
 πλ.: πληθυντικός  
 π.Χ.: προ Χριστού  
 π.χ.: παραδείγματος χάριν  
 pp.: pages  
 Rev. ed.: revised edition  
 ρ.: ρήμα  
 σελ.: σελίδες  
 τόμ.: τόμος  
 Trans.: translator  
 Vol.: volume  
 vs.: versus

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aitchison, J. (1994). *Words in the Mind. An introduction to the mental lexicon* (2<sup>nd</sup> ed.). Oxford, UK & Cambridge, USA: Blackwell.
- Akmajian, A., Demers, R.A., Farmer, A.K., & Harnish, R.M. (2001). *Linguistics. An Introduction to Language and Communication*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Albert, M. L., & Obler, L.K. (1978). *The Bilingual Brain. Neuropsychological and Neurolinguistic Aspects of Bilingualism*. New York: Academic Press.
- Altarriba, J., & Mathis, K.M. (1997). Conceptual and Lexical Development in Second Language Acquisition. *Journal of Memory and Language*, 36, 550-568.
- Anaki, D., Faust, M., & Kravetz, S. (1998). Cerebral hemispheric asymmetries in processing lexical metaphors. *Neuropsychologia*, 36, 691-700.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. (1986). *Η Νεολογία στην Κοινή Νεοελληνική. Θεσσαλονίκη: Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής ΑΠΘ* (παράρτημα, αρ. 65).
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. (1996). Η Νεοελληνική Σύνθεση. Στο Κατσιμαλή, Γ., & Καβουκόπουλος, Φ.Α. (επιμ.), *Ζητήματα Νεοελληνικής Γλώσσας. Διδακτική Προσέγγιση* (σελ. 97-120). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. (2006). Πρόταση για τη διδασκαλία της μεταφοράς. *ΜΕΓ*, 26, 45-56.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., & Φλιάτουρας, Α. (2004). *Η διάκριση [ΛΟΓΙΟ] και [ΛΑΪΚΟ] στην ελληνική γλώσσα. Ορισμός και ταξινόμηση. Πρακτικά 6<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης [CD-ROM].
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., & Ευθυμίου, Α. (2006). *Οι Στερεότυπες Εκφράσεις και η Διδακτική της Νέας Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ανδρέου, Γ. (2002). *Γλώσσα. Θεωρητική και Μεθοδολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Andreou, G., & Galantomos, I. (2006). Πρόταση διδασκαλίας των μεταφορών και των ιδιωτισμών της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας-Proposition for teaching metaphors and idioms of Modern Greek as a foreign language. *Investigationes Linguisticae*, 13. Ανασύρθηκε στις 30 Ιουνίου, 2008, από <http://www.staff.amu.edu.pl/~inveling/index.php?direct=88>

- Ανδρουλάκης, Γ. (2001). *Διδακτική της γλώσσας με άξονα επικοινωνιακές δραστηριότητες: θεωρητικός προβληματισμός και εφαρμογές. Πρακτικά 4<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Anthony, E. M. (1963). Approach, Method, and Technique. *ELT Journal*, 17, 63-67.
- Anttila, R. (1989). *Historical and Comparative Linguistics* (2<sup>nd</sup> Rev. ed.). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Αντωνοπούλου, Ν. (2001). Η χρησιμότητα των γλωσσικών επιπέδων και οι δυσκολίες στον προσδιορισμό τους. Στο Βάμβουκας, Μ., & Χατζηδάκη, Α. (επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*. Πρακτικά Συνεδρίου, Ρέθυμνο, 6-8 Οκτωβρίου, 2000 (τόμ. Β, σελ. 47-58). Αθήνα: Ατραπός.
- Αντωνοπούλου, Ν. (2005). Οδηγός για τις εξετάσεις πιστοποίησης επάρκειας της ελληνομάθειας. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ & ΚΕΓ.
- Αντωνοπούλου, Ν., & Μανάβη, Δ. (2001). Η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας. Στο Χριστίδης, Α.-Φ. (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα* (σελ. 253-257). Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
- Αντωνοπούλου, Ν., & Βαλετόπουλος, Φρ. (2004). *Στατιστική ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων των εξετάσεων πιστοποίησης επάρκειας της ελληνομάθειας*. Πρακτικά 6<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης [CD-ROM].
- Αριστοτέλης. (1936). *Ρητορική* (Η. Ηλιού: εισαγωγή/μετάφραση/σχόλια). Αθήνα: Ζαχαρόπουλος.
- Αριστοτέλης. (1937). *Περί Ποιητικής* (Σ. Μένανδρος: μετάφραση. Ι. Συκουτρής: εισαγωγή/κείμενο/ερμηνεία). Αθήνα: Βιβλιοπωλείο της Εστίας.
- Αρχάκης, Α., & Κονδύλη, Μ. (2002). *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας*. Αθήνα: Νήσος.
- Assenova, P. (1993). Gr. *δεμένος*. *Parallèles balkaniques et origines mythologiques*. *ΜΕΓ*, 14, 510-524.
- Austin, J.L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press.
- Bachman, L.F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: OUP.
- Bachman, L.F., & Palmer, A.S. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: OUP.



- Bailey, D. (1998). *Getting a Grip: A Computational Model of the Acquisition of Verb Semantics for Hand Actions*. Unpublished doctoral dissertation. University of California, Berkeley.
- Barcelona, A. (2003). On the plausibility of claiming a metonymic motivation for conceptual metaphor. In Barcelona, A. (Ed.), *Metaphor and Metonymy at the Crossroads. A Cognitive Perspective* (pp. 31-58). Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
- Barsalou, L.W. (1992). *Cognitive Psychology. An Overview for Cognitive Scientists*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Βελούδης, Γ. (2005). *Η σημασία πριν, κατά και μετά τη γλώσσα*. Αθήνα: Κριτική.
- Benson, J.D., & Greaves, W.S. (1981). Field of discourse: Theory and application. *Applied Linguistics*, 2, 45-55.
- Beréndi, M., Csábi, S., & Kővecses, Z. (2008). Using conceptual metaphors and metonymies in vocabulary teaching. In Boers, F., & Lindstromberg, S. (Eds.), *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology* (pp. 65-99). Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
- Bialystok, E., & Hakuta, K. (1994). *In Other Words. The Science and Psychology of Second-Language Acquisition*. New York: Basic Books.
- Blachowicz, C., & Fisher, P.J. (1996). *Teaching Vocabulary in All Classrooms* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Black, M. (1993). More about metaphor. In Ortony, A. (Ed.), *Metaphor and Thought* (pp. 19-41) (2<sup>nd</sup> ed.). Cambridge: CUP.
- Βλαχόπουλος, Στ. (2007). *Λεξικό των Ιδιωτισμών της Νέας Ελληνικής*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Blum, S., & Levenston, E. (1979). Lexical simplification in second language acquisition. *SSLA*, 2, 85-94.
- Bobrow, S., & Bell, S. (1973). On catching on to idiomatic expressions. *Memory and Cognition*, 1, 343-346.
- Boers, F. (1999). Learning Vocabulary Through Metaphor Awareness. *Études et Travaux*, 3, 53-65.
- Boers, F. (2000). Metaphor Awareness and Vocabulary Retention. *Applied Linguistics*, 21, 553-571.
- Boers, F. (2004). Expanding Learners' Vocabulary Through Metaphoric Awareness: What Expansion, What Learners, What Vocabulary? In Achard, M., &

- Niemeier, S. (Eds.), *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching* (pp. 211-232). Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
- Boers, F., & Demecheleer, M. (2001). Measuring the impact of cross-cultural differences on learners' comprehension of imageable idioms. *ELT Journal*, 55, 255-262.
- Boers, F., Demecheleer, M., & Eyckmans, J. (2004). Etymological elaboration as a strategy for learning idioms. In Bogaards, P., & Laufer, B. (Eds.), *Vocabulary in a Second Language. Selection, Acquisition, and Testing* (pp. 53-78). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Boers, F., & Lindstromberg, S. (2006). Cognitive linguistic applications in second or foreign language instruction: rationale, proposals, and evaluation. In Kristiansen, G., Achard, M., Dirven, R., & Ibáñez, Fr. (Eds.), *Cognitive Linguistics: Current Applications and Future Perspectives* (pp. 305-355). Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
- Boers, F., Eyckmans, J., & Stengers, H. (2007). Presenting figurative idioms with a touch of etymology: more than mere mnemonics? *Language Teaching Research*, 11, 43-62.
- Bolinger, D. (1976). Meaning and Memory. *Forum Linguisticum*, 1, 1-14.
- Bottini, G., Corcoran, R., Sterzi, R., Paulesu, E., Schenone, P., Scarpa, P., Frackowiak, R.S.J., & Frith, D. (1994). The role of the right hemisphere in the interpretation of figurative aspects of language: A positron emission tomography activation study. *Brain*, 117, 1241-1253.
- Braine, M.D.S. (1988). Introduction. In Levy, Y., Schlesinger, I.M., & Braine, M.D.S. (Eds.), *Categories and Processes in Language Acquisition* (pp. 1-11). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bromley, K. (1984). Teaching idioms. *The Reading Teacher*, 38, 272-276.
- Brooks, N. (1964). *Language and Language Learning: Theory and Practice* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Harcourt Brace.
- Brown, C. (1993). Factors Affecting the Acquisition of Vocabulary: Frequency and Saliency of Words. In Huckin, T., Haynes, M., & Coady, J. (Eds.), *Second Language Reading and Vocabulary Learning* (pp. 263-286). Norwood, NJ: Ablex.
- Brown, H.D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching* (3<sup>rd</sup> ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.

- Brown, R., & McNeill, D. (1966). The "tip of the tongue" phenomenon. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 5, 325-337.
- Buchinger, C., Flöel, A., Lohmann, H., Van Randenborgh, J., Henningsen, H., & Knecht, S. (2000). Right hemisphere contribution to metaphor processing in healthy subjects. *Journal of Neurolinguistics*, 13, 276-279.
- Burgess, C., & Chiarello, C. (1996). Neurocognitive Mechanisms Underlying Metaphor Comprehension and Other Figurative Language. *Metaphor and Symbolic Activity*, 11, 67-84.
- Γούτσος, Δ. (2006). Ανάπτυξη λεξιλογίου-Από το βασικό στο προχωρημένο επίπεδο. Στο Μοσχονάς, Σπ. (επιμ.), *Η ελληνική ως ξένη γλώσσα: Από τις λέξεις στα κείμενα* (σελ. 13-92). Αθήνα: Πατάκης.
- Cacciari, C., & Tabossi, P. (1988). The comprehension of Idioms. *Journal of Memory and Language*, 27, 668-683.
- Cacciari, C., & Levorato, M.C. (1989). How children understand idioms in discourse. *Journal of Child Language*, 16, 387-405.
- Cameron, L. (2003). *Metaphor in educational discourse*. London & New York: Continuum.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards, J.C., & Schmidt, R.W. (Eds.), *Language and Communication* (pp. 2-27). London & New York: Longman.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Carstairs-McCarthy, A. (2001). Origins of Language. In Aronoff, M., & Rees-Miller, J. (Eds.), *The Handbook of Linguistics* (pp. 1-18). Malden, MA: Blackwell.
- Carter, R. (1998). *Vocabulary. Applied Linguistic Perspectives* (2<sup>nd</sup> ed.). London & New York: Routledge.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1995). Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6, 5-35.
- Channell, J. (1981). Applying Semantic Theory to Vocabulary Teaching. *ELT Journal*, 35, 115-122.
- Channell, J. (1988). Psycholinguistic considerations in the study of L2 vocabulary acquisition. In Carter, R., & McCarthy, M. (Eds.), *Vocabulary and Language Teaching* (pp. 83-96). London & New York: Longman.

- Channell, J. (1990). Vocabulary acquisition and the mental lexicon. In Tomaszczyk, J., & Lewandowska-Tomaszczyk, B. (Eds.), *Meaning and Lexicography* (pp. 21-30). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Charteris-Black, J. (2002). Second Language Figurative Proficiency: A Comparative Study of Malay and English. *Applied Linguistics*, 23, 104-133.
- Chen, H.-C., & Leung, Y.-S. (1989). Patterns of lexical processing in a nonnative language. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 15, 316-325.
- Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*. Cambridge, MA & London, UK: The MIT Press.
- Cohen, A.D., & Dörnyei, Z. (2002). Focus on the Language Learner: Motivation, Styles and Strategies. In Schmitt, N. (Ed.), *An Introduction to Applied Linguistics* (pp. 170-190). London: Hodder Arnold.
- Collins, A.M., & Loftus, E.F. (1975). A spreading-activation theory of semantic processing. *Psychological Review*, 82, 407-428.
- Cook, V.J. (1992). Evidence for Multicompetence. *Language Learning*, 42, 557-591.
- Cook, V.J. (1995). Multi-competence and the learning of many languages. *Language, Culture and Curriculum*, 8, 93-98.
- Cook, V.J. (1996). Competence and multi-competence. In Brown, G., Malmkjær, K., & Williams, J. (Eds.), *Performance and Competence in Second Language Acquisition* (pp. 57-69). Cambridge: CUP.
- Cook, V.J. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, 33, 185-209.
- Cook, V.J. (2001). *Second Language Learning and Language Teaching* (3<sup>rd</sup> ed.). London: Hodder Arnold.
- Cooper, D.E. (1986). *Metaphor*. Oxford: Blackwell.
- Cooper, Th.C. (1999). Processing of Idioms by L2 Learners of English. *TESOL Quarterly*, 33, 233-262.
- Coulson, S., & Van Petten, C. (2007). A special role for the right hemisphere in metaphor comprehension? ERP evidence from hemifield presentation. *Brain Research*, 1146, 128-145.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: CUP.

- Craik, F.I.M., & Lockhart, R.S. (1972). Levels of Processing: A Framework for Memory Research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671-684.
- Craik, F.I.M., & Tulving, E. (1975). Depth of Processing and the Retention of Words in Episodic Memory. *Journal of Experimental Psychology: General*, 104, 268-294.
- Cross, D. (1992). *A Practical Handbook of Language Teaching*. Hertfordshire: Phoenix ELT.
- Cruse, D.A. (2001). The Lexicon. In Aronoff, M. & Rees-Miller, J. (Eds.), *The Handbook of Linguistics* (pp. 238-264). Malden, MA: Blackwell.
- Cruse, A. (2004). *Meaning in Language. An Introduction to Semantics and Pragmatics* (2<sup>nd</sup> ed.). Oxford: OUP.
- Cruse, A. (2006). *A Glossary of Semantics and Pragmatics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Crystal, D. (2003). *Λεξικό Γλωσσολογίας και Φωνητικής* (Γ. Ξυδόπουλος, μετάφραση). Αθήνα: Πατάκης.
- Crystal, D. (2005). *How Language Works*. Woodstock & New York: The Overlook Press.
- Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας* (Σ. Αργύρη, μετάφραση) (2<sup>η</sup> έκδ. βελτιωμένη). Αθήνα: Gutenberg.
- Διακογιώργη, Κλ., & Φωτοπούλου, Α. (2002). Οι στερεότυπες προτάσεις και η επεξεργασία τους από παιδιά σχολικής ηλικίας. *ΜΕΓ*, 22, 180-191.
- Danesi, M. (1986). The Role of Metaphor in Second Language Pedagogy. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 18(3), 1-10.
- Danesi, M. (1992a). Metaphor and Classroom Second Language Learning. *Romance Languages Annual*, 3, 189-194.
- Danesi, M. (1992b). Metaphorical Competence in Second Language Acquisition and Second Language Teaching: The Neglected Dimension. In Alatis, J.E. (Ed.), *Language, Communication and Social Meaning* (pp. 489-500). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Danesi, M. (1993). *Vico, Metaphor, and the Origin of Language*. Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press.
- Danesi, M. (1995). Learning and teaching languages: the role of “conceptual fluency”. *International Journal of Applied Linguistics*, 5, 3-20.

- Danesi, M. (2004). *Poetic Logic. The Role of Metaphor in Thought, Language, and Culture*. Madison, WI: Atwood.
- Danesi, M., & D'Alfonso, A. (1989). Creativity in the second language classroom: Towards a "Vichian" approach to second language teaching. *Italica*, 66, 9-19.
- Davidson, D. (1978). What Metaphors Mean. In Sacks, S. (Ed.), *On Metaphor* (pp. 29-45). Chicago & London: The University of Chicago Press.
- de Bot, K., Cox, A., Ralston, S., Schaufeli, A., & Weltens, B. (1995). Lexical processing in bilinguals. *Second Language Research*, 11, 1-19.
- Deignan, A. (2005). *Metaphor and Corpus Linguistics*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Deignan, A., Gabryś, D., & Solska, A. (1997). Teaching English metaphors using cross-linguistic awareness-raising activities. *ELT Journal*, 51, 352-360.
- Di Sciullo, A.M., & Williams, E. (1988). *On the definition of word*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Discenza, A. (1987-1988). Metaphor and second language education. In Danesi, M. (Ed.), *Metaphor, Communication, and Cognition*. (Toronto Semiotic Circle Monograph No 2). Toronto: University of Toronto.
- Efstathiadis, St. (1993). *A Survey in FLLT Methodology. Principles, problems, prospects*. Thessaloniki: University Studio Press.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
- Elman, J.L. (2004). An alternative view of the mental lexicon. *TRENDS in Cognitive Sciences*, 8, 301-306.
- Emeneau, M.B. (1956). India as a Linguistic Area. *Linguistics*, 32, 3-16.
- Engelkamp, J. (1983). Word Meaning and Word Recognition. In Seiler, Th. B., & Wannemacher, W. (Eds.), *Concept Development and the Development of Word Meaning* (pp. 17-33). Berlin: Springer-Verlag.
- Erman, B. (2007). Cognitive processes as evidence of the idiom principle. *International Journal of Corpus Linguistics*, 12, 25-53.
- Espinal, M.T. (2005). A Conceptual Dictionary of Catalan Idioms. *International Journal of Lexicography*, 18, 509-540.
- Evans, V., & Green, M. (2006). *Cognitive Linguistics. An Introduction*. Mahwah, NJ & London: Lawrence Erlbaum.

- Eviatar, Z., & Just, M.A. (2006). Brain correlates of discourse processing: An fMRI investigation of irony and conventional metaphor comprehension. *Neuropsychologia*, 44, 2348-2359.
- Feldman, J.A. (2006). *From Molecule to Metaphor. A Neural Theory of Language*. Cambridge, MA & London, UK: The MIT Press.
- Feldman, J.A., & Narayanan, S. (2004). Embodied meaning in a neural theory of language. *Brain and Language*, 89, 385-392.
- Fernando, Ch. (1996). *Idioms and Idiomaticity*. Oxford: OUP.
- Fernando, Ch., & Flavell, R. (1981). *On Idiom. Critical Views and Perspectives*. Exeter: University of Exeter.
- Fogliata, A., Rizzo, S., Reati, F., Miniussi, C., Oliveri, M., & Papagno, C. (2007). The time course of idiom processing. *Neuropsychologia*, 45, 3215-3222.
- Fraser, B. (1970). Idioms Within a Transformational Grammar. *Foundations of Language*, 6, 22-42.
- Fraser, B. (1993). The interpretation of novel metaphors. In Ortony, A. (Ed.), *Metaphor and Thought* (pp. 329-341) (2<sup>nd</sup> ed.). Cambridge: CUP.
- Fries, C.C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Frisson, St., & Pickering, M.J. (1999). The Processing of Metonymy: Evidence From Eye Movements. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 25, 1366-1383.
- Gardner, H. (1987). *The Mind's New Science: A History of the Cognitive Revolution*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- Genesee, Fr. (1989). Early bilingual development: one language or two? *Journal of Child Language*, 16, 161-179.
- Gentner, D., Imai, M., & Boroditsky, L. (2002). As time goes by: Understanding time as spatial metaphor. *Language and Cognitive Processes*, 17, 537-565.
- Gerrig, R. (1989). The time-course of sense creation. *Memory and Cognition*, 17, 194-207.
- Gibbs, R. (1980). Spilling the beans on understanding and memory for idioms in conversation. *Memory and Cognition*, 8, 449-456.
- Gibbs, R. (1984). Literal meaning and psychological theory. *Cognitive Science*, 8, 275-304.

- Gibbs, R. (1989). Understanding and Literal Meaning. *Cognitive Science*, 13, 243-251.
- Gibbs, R. (1990). Psycholinguistic studies on the conceptual basis of idiomaticity. *Cognitive Linguistics*, 1, 417-451.
- Gibbs, R. (1992). What Do Idioms Really Mean? *Journal of Memory and Language*, 31, 485-506.
- Gibbs, R. (1994). *The Poetics of Mind. Figurative Thought, Language, and Understanding*. Cambridge: CUP.
- Gibbs, R. (1998). The Fight Over Metaphor in Thought and Language. In Katz, A.N., Cacciari, C., Gibbs, R., & Turner, M. (Eds.), *Figurative Language and Thought* (pp. 88-118). New York & Oxford: OUP.
- Gibbs, R. (1999). Taking Metaphor Out Of Our Heads And Putting It Into The Cultural World. In Gibbs, R., & Steen, G.J. (Eds.), *Metaphor in Cognitive Linguistics* (pp. 145-166). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Gibbs, R. (2001). Evaluating Contemporary Models of Figurative Language Understanding. *Metaphor and Symbol*, 16, 317-333.
- Gibbs, R. (2002). A new look at literal meaning in understanding what is said and implicated. *Journal of Pragmatics*, 34, 457-486.
- Gibbs, R. (2006a). *Embodiment and Cognitive Science*. Cambridge: CUP.
- Gibbs, R. (2006b). Cognitive Linguistics and Metaphor Research: Past Successes, Skeptical Questions, Future Challenges. *D.E.L.T.A.*, 22, 1-20.
- Gibbs, R., Nayak, N.P., & Cutting, C. (1989). How to Kick the Bucket and Not Decompose: Analyzability and Idiom Processing. *Journal of Memory and Language*, 28, 576-593.
- Gibbs, R., & O' Brien, J.E. (1990). Idioms and mental imagery: The metaphorical motivation for idiomatic meaning. *Cognition*, 36, 35-68.
- Gibbs, R., Bogdanovich, J.M., Sykes, J.R., & Barr, D.J. (1997). Metaphor in Idiom Comprehension. *Journal of Memory and Language*, 37, 141-154.
- Gibbs, R., & Wilson, N.L. (2002). Bodily Action and Metaphorical Meaning. *Style*, 36, 524-540.
- Gibbs, R., Lima, P., & Francozo, E. (2004). Metaphor is grounded in embodied experience. *Journal of Pragmatics*, 36, 1189-1210.
- Giora, R. (2002). Literal vs. figurative language: Different or equal? *Journal of Pragmatics*, 34, 487-506.



- Giora, R. (2003). *On Our Mind. Salience, Context, and Figurative Language*. Oxford: OUP.
- Giora, R. (2007). Is metaphor special? [Editorial]. *Brain and Language*, 100, 111-114.
- Glässer, R. (1998). The Stylistic Potential of Phraseological Units in the Light of Genre Analysis. In Cowie, A.P. (Ed.), *Phraseology. Theory, Analysis, and Applications* (pp. 125-143). Oxford: Clarendon Press.
- Glucksberg, S. (2001). *Understanding Figurative Language. From Metaphors to Idioms*. Oxford: OUP.
- Glucksberg, S., Gildea, P., & Bookin, H.B. (1982). On Understanding Nonliteral Speech: Can People Ignore Metaphors? *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 21, 85-98.
- Goosens, L. (1990). Metapronymy: The interaction of metaphor and metonymy in expressions for linguistic action. *Cognitive Linguistics*, 1, 323-340.
- Grady, J. (1997). THEORIES ARE BUILDINGS revisited. *Cognitive Linguistics*, 8, 267-290.
- Grady, J., Taub, S., & Morgan, P. (1996). Primitive and Compound Metaphors. In Goldberg, A.E. (Ed.), *Conceptual Structure, Discourse and Language* (pp. 177-187). Stanford, CA: CSLI.
- Grant, L., & Bauer, L. (2004). Criteria for Re-defining Idioms: Are we Barking up the Wrong Tree? *Applied Linguistics*, 25, 38-61.
- Gross, M. (1981). Les bases empiriques de la notion de prédicat sémantique. *Langages*, 63, 7-52.
- Gross, M. (1982). Une classification des phrases figées du français. *Revue Québécoise de Linguistique*, 11, 151-185
- Guo, S.-F. (2007). Is Idiom Comprehension Influenced by Metaphor Awareness of the Learners? A Case Study of Chinese EFL Learners. *Linguistics Journal*, 3(3), 148-166.
- Hall, J.K. (2001). *Methods for Teaching Foreign Languages. Creating a Community of Learners in the Classroom*. Columbus, OH: Merrill Prentice Hall.
- Harris, Z. (1976). *Notes du cours de syntaxe*. Paris: Le Seuil.
- Hashemian, M., & Nezhad, M.R.T. (2006). The Development of Conceptual Fluency & Metaphorical Competence in L2 Learners. *Linguistik online*, 30(1). Retrieved July 03, 2008, from <http://www.Linguistik online.com>.
- Hawkes, T. (1978). *Μεταφορά* (Γ.-N. Πεντζίκης, μετάφραση). Αθήνα: Ερμής.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: OUP.

- Henriksen, B. (1999). Three Dimensions of Vocabulary Development. *SSLA*, 21, 303-317.
- Herrera, H., & White, M. (2000). Cognitive linguistics and the language learning process: a case from economics. *Estudios Ingleses de la Universidad Complutense*, 8, 55-78.
- Higa, M. (1963). Interference effects of intralist word relationships in verbal learning. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 2, 170-175.
- Higa, M. (1965). The Psycholinguistic Concept of "Difficulty" and the Teaching of Foreign Language Vocabulary. *Language Learning*, 15, 167-179.
- Hockett, C.F. (1958). *A Course in Modern Linguistics*. New York: Macmillan.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences. International differences in work-related values*. London: Sage.
- Holme, R. (2004). *Mind, Metaphor and Language Teaching*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Hulstijn, J.H., & Marchena, E. (1989). Avoidance. Grammatical or Semantic Causes? *SSLA*, 11, 241-255.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Θώμου, Π. (2001). Εκμάθηση Λεξιλογίου στην Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα: Ανάλυση των μη Αποδεκτών Λεξιλογικών Συνάψεων (Lexical Collocations) στο Γραπτό Λόγο Ξένων Φοιτητών. Στο Βάμβουκας, Μ., & Χατζηδάκη, Α. (επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*. Πρακτικά Συνεδρίου, Ρέθυμνο, 6-8 Οκτωβρίου, 2000 (τόμ. Β, σελ. 99-109). Αθήνα: Ατραπός.
- Θώμου, Π. (2004). *Κριτήρια Διάκρισης των Λεξι(λογι)κών Συνάψεων (Lexical Collocations) από τις Στερεότυπες Φράσεις (Idioms) στις Ρηματο-ονοματικές δομές*. Πρακτικά 6<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης [CD-ROM].
- Ijaz, H. (1986). Linguistic and cognitive determinants of lexical acquisition in a second language. *Language Learning*, 36, 401-451.
- Ιορδανίδου, Α. (2001). *Λεξικό Λόγιων Εκφράσεων της Σύγχρονης Ελληνικής*. Αθήνα: Πατάκης.
- Irujo, S. (1986). A piece of cake: learning and teaching idioms. *ELT Journal*, 40, 236-242.
- Jespersen, O. (1924). *Philosophy of Grammar*. London: George Allen & Unwin Ltd.

- Johnson, C. (1999). *Constructional grounding: The role of interpretational overlap in lexical and constructional acquisition*. Unpublished doctoral dissertation. University of California, Berkeley.
- Johnson, J. (1989). Factors related to cross-language transfer and metaphor interpretation in bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, 10, 157-177.
- Johnson, J. (1991). Developmental versus language-based factors in metaphor interpretations. *Journal of Educational Psychology*, 83, 470-483.
- Johnson, J. (1996). Metaphor Interpretations by Second Language Learners: Children and Adults. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 53, 219-241.
- Johnson, J., & Rosano, T. (1993). Relation of cognitive style to metaphor interpretation and second language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, 14, 159-175.
- Johnson, K. (2001). *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching*. Harlow, UK: Longman.
- Johnson, M. (1981). Introduction: Metaphor in the Philosophical Tradition. In Johnson, M. (Ed.), *Philosophical Perspectives on Metaphor* (pp. 3-47). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Johnson, M. (1987). *The Body in the Mind. The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Kachroo, J.N. (1962). Report on an investigation into the teaching of vocabulary in the first year of English. *Bulletin of the Central Institute of English*, 2, 67-72.
- Kacirik, N.A., & Chiarello, C. (2007). Understanding metaphors: Is the right hemisphere uniquely involved? *Brain and Language*, 100, 188-207.
- Κακριδής-Ferrari, M., & Χειλά-Μαρκοπούλου, Δ. (2000). Η Γλωσσική Ποικιλία και η Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας. Στο *Η Νέα Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα. Προβλήματα Διδασκαλίας* (σελ. 17-51). Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν.
- Καραντζόλα, Ε., & Φλιάτουρας, Α. (2004). *Γλωσσική αλλαγή*. Αθήνα: Νήσος.
- Katz, J.J., & Postal, P.M. (1963). The semantic interpretation of idioms and sentences containing them. *MIT Research Laboratory of Electronic Quarterly Progress Report*, 70, 275-282.
- Kecskes, I. (2000). Conceptual fluency and the use of situation-bound utterances in L2. *Links & Letters*, 7, 145-161.

- Kecskes, I., & Papp, T. (2000a). Metaphorical Competence in Trilingual Language Production. In Cenoz, J., & Jessner, U. (Eds.), *English in Europe. The Acquisition of a Third Language* (pp. 99-120). Clevedon: Multilingual Matters.
- Kecskes, I., & Papp, T. (2000b). *Foreign Language and Mother Tongue*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kellerman, E. (1978). Giving learners a break: Native language intuitions as a source of predictions about transferability. *Working Papers on Bilingualism*, 15, 59-92.
- Kellerman, E. (1979). Transfer and non-transfer: Where we are now. *SSLA*, 2, 37-58.
- Kellerman, E. (1983). Now you see it, now you don't. In Gass, S., & Selinker, L. (Eds.), *Language Transfer in Language Learning* (pp. 112-134). Rowley, MA: Newbury House.
- Kellerman, E. (1986). An Eye for an Eye: Crosslinguistic Constraints on the Development of the L2 Lexicon. In Kellerman, E., & Sharwood Smith, M. (Eds.), *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition* (pp. 35-48). New York: Pergamon institute of English.
- Kellerman, E. (1992). *Another look at an old classic; Schachter's avoidance* (Lecture notes). Tokyo: Temple University Japan.
- Kennedy, G. (2001). *Ιστορία της Κλασικής Ρητορικής* (N. Νικολούδης, μετάφραση). Αθήνα: Παπαδήμας.
- Keysar, B. (1989). On the Functional Equivalence of Literal and Metaphorical Interpretations in Discourse. *Journal of Memory and Language*, 28, 375-385.
- Kirby, J.T. (1997). Aristotle on Metaphor. *American Journal of Philology*, 118, 517-554.
- Κλαίρης, Χρ., & Μπαμπινιώτης, Γ. (2005). *Γραμματική της Νέας Ελληνικής. Δομολεειτουργική-Επικοινωνιακή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Knowles, M., & Moon, R. (2006). *Introducing Metaphor*. London & New York: Routledge.
- Kogan, N. (1983). Stylistic variation in childhood and adolescence: creativity, metaphor, and cognitive styles. In Flavell, J.H., & Markman, E.M. (Eds.), *A Handbook of Child Psychology* (pp. 695-706). New York: John Wiley & Sons.
- Kövecses, Z. (2001). A cognitive linguistic view of learning idioms in an FLT context. In Pütz, M., Niemeier, S., & Dirven, R. (Eds.), *Applied Cognitive*

- Linguistics II. Language Pedagogy* (pp. 87-115). Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
- Kövecses, Z. (2002). *Metaphor. A Practical Introduction*. Oxford: OUP.
- Kövecses, Z. (2003). The scope of metaphor. In Barcelona, A. (Ed.), *Metaphor and Metonymy at the Crossroads. A Cognitive Perspective* (pp. 79-92). Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
- Kövecses, Z. (2005). *Metaphor in Culture. Universality and Variation*. Cambridge: CUP.
- Kövecses, Z. (2006). *Language, Mind, and Culture. A Practical Introduction*. Oxford: OUP.
- Kövecses, Z., & Szabó, P. (1996). Idioms: A View from Cognitive Semantics. *Applied Linguistics*, 17, 326-355.
- Kövecses, Z., & Radden, G. (1998). Metonymy: Developing a cognitive linguistic view. *Cognitive Linguistics*, 9, 37-77.
- Κούβελας, Η.Δ. (2001). Γλώσσα και Εγκέφαλος. Στο Χριστίδης, Α.-Φ. (επιμ.), *Ιστορία της Ελληνικής Γλώσσας. Από τις Αρχές έως την Υστερη Αρχαιότητα* (σελ. 62-67). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [ΙΔΡΥΜΑ ΜΑΝΟΛΗ ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΙΔΗ].
- Köves, N. (2002). *Hungarian and American dreamworks of life*. Term paper, Department of American Studies. Budapest: Eötvös Loránd University.
- Krámsky, J. (1969). *The word as a linguistic unit*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
- Krashen, S.D., & Terrell, T.D. (1995). *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Hertfordshire: Phoenix ELT.
- Kroll, J.F., & Curley, J. (1988). Lexical memory in novice bilinguals: The role of concepts in retrieving second language words. In Gruneberg, M., Morris, P., & Sykes, R. (Eds.), *Practical Aspects of Memory* (Vol. 2, pp. 389-395). London: John Wiley & Sons.
- Kroll, J.F., & Stewart, E. (1994). Category Interference in Translation and Picture Naming: Evidence for Asymmetric Connections between Bilingual Memory Representations. *Journal of Memory and Language*, 33, 149-174.
- Kroll, J.F., & Dijkstra, T. (2002). The Bilingual Lexicon. In Kaplan, R.B. (Ed.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics* (pp. 301-321). Oxford: OUP.

- Kroll, J.F., & Dussias, P.E. (2004). The Comprehension of Words and Sentences in Two Languages. In Bhatia, T.K., & Ritchie, W.C. (Eds.), *The Handbook of Bilingualism* (pp. 169-200). Malden, MA: Blackwell.
- Lakoff, G. (1986). The Meanings of Literal. *Metaphor and Symbolic Activity, 1*, 291-296.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (1990). The Invariance Hypothesis: is abstract reason based on image-schemas? *Cognitive Linguistics, 1*, 39-74.
- Lakoff, G. (1993). The contemporary theory of metaphor. In Ortony, A. (Ed.), *Metaphor and Thought* (pp. 202-251) (2<sup>nd</sup> ed.). Cambridge: CUP.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). Conceptual Metaphor in Everyday Language. *The Journal of Philosophy, 77*, 453-486.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980/2003). *Metaphors We Live By*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G., & Turner, M. (1989). *More than Cool Reason. A Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Laufer, B. (1997). What's in a word that makes it hard or easy: some intralexical factors that affect the learning of words. In Schmitt, N., & McCarthy, M. (Eds.), *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy* (pp.140-155). Cambridge: CUP.
- Laufer, B. (2000). Avoidance of Idioms in a Second Language: The Effect of L1-L2 Degree of Similarity. *Studia Linguistica, 54*(2), 186-196.
- Lee, S.L., & Dapretto, M. (2006). Metaphorical vs. literal word meanings: fMRI evidence against a selective role of the right hemisphere. *NeuroImage, 29*, 536-544.
- Leezenberg, M. (2001). *Contexts of Metaphor*. Amsterdam: Elsevier.
- Lehiste, I. (1988). *Lectures on Language Contact*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Levorato, M.C., & Cacciari, C. (1992). Children's comprehension and production of idioms: the role of context and familiarity. *Journal of Child Language, 19*, 415-433.

- Lewis, M. (2000). Language in the lexical approach. In Lewis, M. (Ed.), *Teaching Collocation. Further Developments in the Lexical Approach* (pp. 126-154). Boston, MA: Thomson.
- Liontas, J. (2001). That's all Greek to me! The Comprehension and Interpretation of Modern Greek Phrasal Idioms. *The Reading Matrix*, 1(1). Retrieved June 30, 2008, from [http://www.readingmatrix.com/articles/john\\_liontas/article.pdf](http://www.readingmatrix.com/articles/john_liontas/article.pdf).
- Liontas, J. (2002). Exploring second language learners' notions of idiomaticity. *System*, 30, 289-313.
- Littlemore, J. (2001a). Metaphoric Competence: A Language Learning Strength of Students With a Holistic Cognitive Style? *TESOL Quarterly*, 35, 459-491.
- Littlemore, J. (2001b). Metaphoric intelligence and foreign language learning. *Humanising Language Teaching*, 3. Retrieved June 30, 2008, from <http://www.hltnmag.co.uk/mar01/mart1.htm>.
- Littlemore, J. (2001c). The Use of Metaphor in University Lectures and the Problems that it Causes for Overseas Students. *Teaching in Higher Education*, 6, 333-349.
- Littlemore, J. (2002). Developing Metaphor Interpretation Strategies for Students of Economics: A Case Study. *Les Cahiers de l' APLIUT*, 22(4), 40-60.
- Littlemore, J. (2003). The Effect of Cultural Background on Metaphor Interpretation. *Metaphor and Symbol*, 18, 273-288.
- Littlemore, J. (2004). What Kind of Training is Required to Help Language Students use Metaphor-based Strategies to Work out the Meaning of New Vocabulary? *D.E.L.T.A.*, 20, 265-279.
- Littlemore, J., & Low, G. (2006a). *Figurative Thinking and Foreign Language Learning*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Littlemore, J., & Low, G. (2006b). Metaphoric Competence, Second Language Learning, and Communicative Language Ability. *Applied Linguistics*, 27, 268-294.
- Littlewood, W.T. (1981). *Communicative Language Teaching. An Introduction*. Cambridge: CUP.
- Liu, D. (2008). *Idioms. Description, Comprehension, Acquisition, and Pedagogy*. New York & London: Routledge.
- Lloshi, Xh. (1992). Greek-Albanian Parallel Idioms. *MEF*, 12, 121-128.
- Low, G.D. (1988). On Teaching Metaphor. *Applied Linguistics*, 9, 125-147.

- Lyons, J. (1999). *Γλωσσολογική Σημασιολογία* (Γ. Ανδρουλάκης, μετάφραση). Αθήνα: Πατάκης.
- Mackey, A. (2006). Second language acquisition. In Fasold, R.W., & Connor-Linton, J. (Eds.), *An Introduction to Language and Linguistics* (pp. 433-463). Cambridge: CUP.
- Mackridge, P. (1990). *Η Νεοελληνική Γλώσσα* (Κ.Ν. Πετρόπουλος, μετάφραση). Αθήνα: Πατάκης.
- Makkai, A. (1972). *Idiom Structure in English*. The Hague, the Netherlands: Mouton de Gruyter.
- Mandler, J.M. (1992). How to Build a Baby: II. Conceptual Primitives. *Psychological Review*, 99, 587-604.
- Martinet, A. (1976). *Στοιχεία Γενικής Γλωσσολογίας* (Α. Χαραλαμπόπουλος, μετάφραση). Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ & Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [ΙΔΡ. Μ. ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΙΔΗ].
- Marton, W. (1977). Foreign vocabulary learning as problem number one of foreign language teaching at the advanced level. *Interlanguage Studies Bulletin*, 2(1), 33-47.
- Mashal, N., Faust, M., & Hendler, T. (2005). The role of the right hemisphere in processing nonsalient metaphorical meanings: Application of Principal Components Analysis to fMRI data. *Neuropsychologia*, 43, 2084-2100.
- McCarthy, M. (1998). *Spoken Language & Applied Linguistics*. Cambridge: CUP.
- McElree, B., & Nordlie, J. (1999). Literal and figurative interpretations are computed in equal time. *Psychonomic Bulletin & Review*, 6, 486-494.
- McMahon, A.M.S. (2003). *Ιστορική Γλωσσολογία. Η Θεωρία της Γλωσσικής Μεταβολής* (Μ. Μητσιακή & Α. Φλιάτουρας, μετάφραση). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Meara, P. (1980). Vocabulary Acquisition: A Neglected Aspect of Language Learning. *Language Teaching and Linguistics: Abstracts*, 13, 221-246.
- Meara, P. (1982). Word Associations in a Foreign Language. A report on the Birkbeck Vocabulary Project. *Nottingham Linguistic Circular*, 11(2), 29-38.
- Meara, P. (1996). The dimensions of lexical competence. In Brown, G., Malmkjær, K., & Williams, J. (Eds.), *Performance and Competence in Second Language Acquisition* (pp. 35-53). Cambridge: CUP.
- Meara, P. (2002). The rediscovery of vocabulary. *Second Language Research*, 18, 393-407.



- Meier, B.P., Robinson, M.D., & Clore, G.L. (2004). Why Good Guys Wear White. Automatic Inferences About Stimulus Valence Based on Brightness. *Psychological Science*, 15, 82-87.
- Meier, B.P., & Robinson, M.D. (2004). Why the Sunny Side is Up. Associations Between Affect and Vertical Position. *Psychological Science*, 15, 243-247.
- Mel'čuk, I. (1995). Phrasemes in Language and Phraseology in Linguistics. In Everaert, M., van der Linden, E.-J., Schenk, A., & Schreuder, R. (Eds.), *Idioms: Structural and Psychological Perspectives* (pp. 167-232). Hillsdale, NJ & Hove, UK: Lawrence Erlbaum.
- Mel'čuk, I. (1998). Collocations and Lexical Functions. In Cowie, A.P. (Ed.), *Phraseology. Theory, Analysis, and Applications* (pp. 23-53). Oxford: Clarendon Press.
- Μήτσης, Ν. (1994). Η διδασκαλία της Νεοελληνικής ως Ξένης Γλώσσας. Δεδομένα-διαπιστώσεις-μελλοντική προοπτική. *Τα Εκπαιδευτικά*, 34-35, 30-42.
- Μήτσης, Ν. (1998). *Στοιχειώδεις Αρχές και Μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης (ή Ξένης) Γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. (1999α). *Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος. Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. (1999β). Η έννοια του βασικού λεξιλογίου στον τομέα της Ελληνικής ως δεύτερης (ή ξένης) γλώσσας. Απόπειρα προσέγγισης υπό το πρίσμα της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. *Επιστημονική Επετηρίδα Αλέξανδρος Δελμούζος* (τόμ. 1, σελ. 33-44). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Μήτσης, Ν. (2004). *Η Διδασκαλία της Γλώσσας υπό το Πρίσμα της Επικοινωνιακής Προσέγγισης. Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Moon, R. (1997). Vocabulary connections: multi-word items in English. In Schmitt, N., & McCarthy, M. (Eds.), *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 40-63). Cambridge: CUP.
- Moon, R. (1998). *Fixed Expressions and Idioms in English. A Corpus-Based Approach*. Oxford: OUP.
- Μοσχονάς, Σπ. Α. (2003). Πριν από τη διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Στο Θεοφανοπούλου-Κοντού, Δ., Λασκαράτου, Χ., Σηφianού, Μ., Γεωργιαφέντης, Μ., & Σπυρόπουλος, Β. (επιμ.), *Σύγχρονες Τάσεις στην Ελληνική Γλωσσολογία* (σελ. 87-107). Αθήνα: Πατάκης.

- Μότσιου, Β. (1987). Ελευθερία και Δέσμευση στη Γλώσσα (η περίπτωση των ιδιωτισμών). *ΔΩΔΩΝΗ: Φιλολογία*, 16, 231-255.
- Μότσιου, Β. (1994). *Στοιχεία Λεξικολογίας. Εισαγωγή στη νεοελληνική λεξικολογία*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Μουστάκη, Α. (1992). Το «βοηθητικό» ρήμα είμαι και τα ρήματα που εναλλάσσονται με αυτό στις ιδιωτισμικές εκφράσεις στα Ν. Ελληνικά. *ΜΕΓ*, 13, 409-428.
- Μπακάκου-Ορφανού, Α. (2000). Προβλήματα Διδασκαλίας του Λεξιλογίου της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας. Στο *Η Νέα Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα. Προβλήματα Διδασκαλίας* (σελ. 53-75). Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν.
- Μπακάκου-Ορφανού, Α. (2003). Επίπεδα Λεξιλογίου της Νέας Ελληνικής. Στο *Γλώσσα & Πολιτισμός* (Πρακτικά Συνεδρίου, Αθήνα 24-26 Μαΐου 2001) (σελ. 157-165). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1991, 1 Σεπτεμβρίου). Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. *Το Βήμα της Κυριακής*, επιφυλλίδα.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1992). The Teaching of Modern Greek as a First and a Foreign Second Language. *La Linguistique*, 28, 115-130.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998α). *Συνοπτική ιστορία της ελληνικής γλώσσας. Με εισαγωγή στην ιστορικοσυγκριτική γλωσσολογία* (3<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998β). *Θεωρητική Γλωσσολογία. Εισαγωγή στη Σύγχρονη Γλωσσολογία*. Αθήνα.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2000). [Πρόλογος]. Στο *Η Νέα Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα. Προβλήματα Διδασκαλίας* (σελ. 5-11). Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας* (2<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Narayanan, S. (1997). *Moving Right Along: A Computational Model of Metaphoric Reasoning about Events*. Unpublished doctoral dissertation. University of California, Berkeley.
- Nation, I.S.P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: CUP.
- Nation, P., & Newton, J. (1997). Teaching vocabulary. In Coady, J., & Huckin, T. (Eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition* (pp. 238-254). Cambridge: CUP.
- Nattinger, J.R., & DeCarrico, J.S. (1992). *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: OUP.

- Nayak, N.P., & Gibbs, R. (1990). Conceptual Knowledge in the Interpretation of Idioms. *Journal of Experimental Psychology: General*, 119, 315-330.
- Nesselhauf, N. (2003). The Use of Collocations by Advanced Learners of English and Some Implications for Teaching. *Applied Linguistics*, 24, 223-242.
- Νικηφορίδου, Κ. (1999). Η μεταφορικότητα της σκέψης: Φιλοσοφικές και γλωσσολογικές προσεγγίσεις. Στο Κατή, Δ., Κονδύλη, Μ., & Νικηφορίδου, Κ. (επιμ.), *Γλώσσα και Νόηση. Επιστημονικές και Φιλοσοφικές Προσεγγίσεις* (σελ. 163-178). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Nunan, D. (1988). *Syllabus Design*. Oxford: OUP.
- Nunberg, G., Sag, I.A., & Wasow, T. (1994). Idioms. *Language*, 70, 491-538.
- Ξυδόπουλος, Γ.Ι. (2008). *Λεξικολογία. Εισαγωγή στην ανάλυση της λέξης και του λεξικού*. Αθήνα: Πατάκης.
- O' Dell, F. (1997). Incorporating vocabulary into the syllabus. In Schmitt, N., & McCarthy, M. (Eds.), *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 258-278). Cambridge: CUP.
- O' Gorman, E. (1996). An Investigation of the Mental Lexicon of Second Language Learners. *The Irish Yearbook of Applied Linguistics*, 16, 15-31.
- Oliveri, M., Romero, L., & Papagno, C. (2004). Left But Not Right Temporal Involvement in Opaque Idiom Comprehension: A Repetitive Transcranial Magnetic Stimulation Study. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 16, 848-855.
- Ortony, A. (1975). Why Metaphors Are Necessary and Not Just Nice. *Educational Theory*, 25, 45-53.
- Ortony, A. (1993). Metaphor, language, and thought. In Ortony, A. (Ed.), *Metaphor and Thought* (pp. 1-16) (2<sup>nd</sup> ed.). Cambridge: CUP.
- Πετρούνιας, Ε.Β. (2002). *Νεοελληνική Γραμματική και Συγκριτική («Αντιπαραθετική») Ανάλυση, τόμ. Α. Φωνητική και Εισαγωγή στη Φωνολογία. Μέρος Α: Θεωρία*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Προφίλη, Ο. (2001). Μειονοτικές γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Στο Χριστίδης, Α.Φ. (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα* (σελ. 132-135). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Papagno, C., Curti, R., Rizzo, S., Crippa, F., & Colombo, M.R. (2006). Is the right hemisphere involved in idiom comprehension? A neuropsychological study. *Neuropsychology*, 20, 598-606.
- Pavlenko, A. (1996). Bilingualism and cognition: Concepts in the mental lexicon. In Pavlenko, A., & Salaberry, R. (Eds.), *Cornell Working Papers in Linguistics*:

- Papers in Second Language Acquisition and Bilingualism* (pp. 49-85). Ithaca: Cornell University Press.
- Pavlenko, A. (2000). New approaches to concepts in bilingual memory. *Bilingualism: Language and Cognition*, 3, 1-4.
- Pawley, A., & Syder, F.H. (1983). Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency. In Richards, J. C., & Schmidt, R.W. (Eds.), *Language and Communication* (pp. 191-226). London & New York: Longman.
- Perrin, R. (2004). *Pocket Guide to APA Style*. Boston & New York: Houghton Mifflin Company.
- Pinker, St. (1999). *Words and Rules. The Ingredients of Language*. New York: Perennial.
- Pinker, St. (2007). *The Stuff of Thought*. London: Penguin.
- Piquer Píriz, A.M. (2008). Reasoning figuratively in early EFL: Some implications for the development of vocabulary. In Boers, F., & Lindstromberg, S. (Eds.), *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology* (pp. 219-240). Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
- Pobric, G., Mashal, N., Faust, M., & Lavidor, M. (2008). The Role of the Right Cerebral Hemisphere in Processing Novel Metaphoric Expressions: A Transcranial Magnetic Stimulation Study. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 20, 170-181.
- Potter, M.C., & Faulconer, B.A. (1975). Time to understand pictures and words. *Nature*, 253, 437-438.
- Potter, M.C., So, K.-F., Von Eckardt, B., & Feldman, L.B. (1984). Lexical and Conceptual Representation in Beginning and Proficient Bilinguals. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 23, 23-38.
- Ράλλη, Α. (2005). *Μορφολογία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ρούσσοσ, Π.Α., & Τσαούσης, Γ. (2002). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Radden, G. (2003). How metonymic are metaphors? In Barcelona, A. (Ed.), *Metaphor and Metonymy at the Crossroads. A Cognitive Perspective* (pp. 93-108). Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
- Radden, G., & Kövecses, Z. (1999). Towards a Theory of Metonymy. In Panther, K.-U., & Radden, G. (Eds.), *Metonymy in Language and Thought* (pp. 17-59). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.

- Rapp, A.M., Leube, D., Erb, M., Buchkremer, G., Grodd, W., Bartels, M., & Kircher, T. (2001). Brain activation during processing of metaphors-an eFMRI study. *NeuroImage*, 13, 591.
- Rapp, A.M., Leube, D.T., Erb, M., Grodd, W., & Kircher, T.T.J. (2004). Neural correlates of metaphor processing. *Cognitive Brain Research*, 20, 395-402.
- Read, J. (2000). *Assessing Vocabulary*. Cambridge: CUP.
- Regier, T. (1996). *The Human Semantic Potential*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Richards, I.A. (1936). *The Philosophy of Rhetoric*. Oxford: OUP.
- Richards, J.C. (1976). The Role of Vocabulary Teaching. *TESOL Quarterly*, 10, 77-89.
- Richards, J.C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: CUP.
- Richards, J.C., & Rodgers, T.S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching. A description and analysis*. Cambridge: CUP.
- Ricœur, P. (1998). *Η Ζωντανή Μεταφορά* (Κ. Παπαγιώργης, μετάφραση). Αθήνα: Κριτική.
- Rizzo, S., Sandrini, M., & Papagno, C. (2007). The dorsolateral prefrontal cortex in idiom interpretation: An rTMS study. *Brain Research Bulletin*, 71, 523-528.
- Roberts, R.M., & Kreuz, R.J. (1994). Why Do People Use Figurative Language? *Psychological Science*, 5, 159-163.
- Robins, R.H. (1989). *Σύντομη ιστορία της γλωσσολογίας* (Α. Μουδοπούλου, μετάφραση). Αθήνα: Νεφέλη.
- Robinson, P.J. (1989). A rich view of lexical competence. *ELT Journal*, 43, 274-282.
- Rodgers, T.S. (1969). On Measuring Vocabulary Difficulty: An Analysis of Item Variables in Learning Russian-English Vocabulary Pairs. *IRAL*, 7, 327-343.
- Rogers, C.R. (1951). *Client Centered Therapy*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Rogers, C.R. (1983). *Freedom to Learn for the Eighties*. Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Romero, L., Tettamanti, M., Cappa, S.F., & Papagno, C. (2007). Idiom Comprehension: A Prefrontal Task? *Cerebral Cortex*, 18, 162-170.
- Rorty, R. (1987). Unfamiliar noises, Hesse and Davidson on metaphor. *Proceedings of the Aristotelian Society*, LXI, 283-296.
- Σγουρούδη, Δ. (2003). *Η Μεταφορά και η Συμβολή της στη Γλώσσα*. Αθήνα: Κριτική.

- Συμεωνίδης, Χ.Π. (1997). Türkisch-griechische phraseologische Isoglossen anhand von Bezeichnungen für menschliche Körperteile und Organe. *Zeitschrift für Balkanologie*, 33, 76-90.
- Συμεωνίδης, Χ.Π. (2000). *Εισαγωγή στην ελληνική φρασεολογία*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Sadock, J.M. (1993). Figurative speech and linguistics. In Ortony, A. (Ed.), *Metaphor and Thought* (pp. 42-57) (2<sup>nd</sup> ed.). Cambridge: CUP.
- Sapir, E. (1921). *Language. An Introduction to the Study of Speech*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Saussure, F. de, (1979). *Μαθήματα Γενικής Γλωσσολογίας* (Φ.Δ. Αποστολόπουλος, μετάφραση). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP.
- Schouten-van Parreren, C. (1989). Vocabulary Learning Through Reading: Which Conditions Should Be Met When Presenting Words In Texts? *AILA Review*, 6, 75-85.
- Schmidt, G.L., DeBuse, C.J., & Seger, C.A. (2007). Right hemisphere metaphor processing? Characterizing the lateralization of semantic processes. *Brain and Language*, 100, 127-141.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. In Schmitt, N., & McCarthy, M. (Eds.), *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy* (pp.199-227). Cambridge: CUP.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: CUP.
- Searle, J.R. (1969). *Speech Acts*. Cambridge: CUP.
- Searle, J.R. (1993). Metaphor. In Ortony, A. (Ed.), *Metaphor and Thought* (pp. 83-111) (2<sup>nd</sup> ed.). Cambridge: CUP.
- Seiler, Th.B., & Wannenmacher, W. (1983). How Can We Assess Meaning and Investigate Meaning Development: Theoretical and Methodological Considerations from an Epistemological Point of View. In Seiler, Th.B., & Wannenmacher, W. (Eds.), *Concept Development and the Development of Word Meaning* (pp.320-339). Berlin: Springer-Verlag.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: OUP.
- Sotillo, M., Carretié, L., Hinojosa, J.A., Tapia, M., Mercado, F., López-Martín, S., & Albert, J. (2005). Neural activity associated with metaphor comprehension: spatial analysis. *Neuroscience Letters*, 373, 5-9.

- Spada, N., & Lightbown, P.M. (2002). Second Language Acquisition. In Schmitt, N. (Eds.), *An Introduction to Applied Linguistics* (pp. 115-132). London: Hodder Arnold.
- Stahl, S.A. (1999). *Vocabulary Development*. New York: Brookline Books.
- Steen, G. (1999). From Linguistic to Conceptual Metaphor in Five Steps. In Gibbs, R., & Steen, G.J. (Eds.), *Metaphor in Cognitive Linguistics* (pp. 56-77). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Steen, G. (2002a). Towards a procedure for metaphor identification. *Language and Literature*, 11, 17-33.
- Steen, G. (2002b). Identifying Metaphor in Language: A Cognitive Approach. *Style*, 36, 386-407.
- Strick, G.J. (1980). A hypothesis for semantic development in a second language. *Language Learning*, 30, 155-176.
- Swan, M. (1997). The influence of the mother tongue on second language vocabulary acquisition and use. In Schmitt, N., & McCarthy, M. (Eds.), *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy* (pp.156-180). Cambridge: CUP.
- Swinney, D.A., & Cutler, A. (1979). The Access and Processing of Idiomatic Expressions. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18, 523-534.
- Tabossi, P., & Zardon, F. (1993). The Activation of Idiomatic Meaning in Spoken Language Comprehension. In Cacciari, C., & Tabossi, P. (Eds.), *Idioms: Processing, Structure, and Interpretation* (pp. 145-162). Hillsdale, NJ & Hove and London: Lawrence Erlbaum.
- Taylor, J.R. (2003). *Linguistic Categorization* (3<sup>rd</sup> ed.). Oxford: OUP.
- Theios, J., & Amrhein, P.C. (1989). Theoretical analysis of the cognitive processing of lexical and pictorial stimuli: Reading, naming, and visual and conceptual comparisons. *Psychological Review*, 96, 5-24.
- Thibodeau, P., & Durgin, F.H. (2008). Productive figurative communication: Conventional metaphors facilitate the comprehension of related novel metaphors. *Journal of Memory and Language*, 58, 521-540.
- Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*. Harlow, UK: Longman.
- Titone, D.A., & Connine, C.M. (1994). Descriptive norms for 171 idiomatic expressions: Familiarity, compositionality, predictability, and literality. *Metaphor and Symbolic Activity*, 9, 247-270.
- Titone, D.A., & Connine, C.M. (1999). On the compositional and noncompositional nature of idiomatic expressions. *Journal of Pragmatics*, 31, 1655-1674.

- Τοκατλίδου, Β. (1986). *Εισαγωγή στη Διδακτική των Ζωντανών Γλωσσών. Προβλήματα-Προτάσεις* (4<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Τοκατλίδου, Β. (2003). *Γλώσσα, Επικοινωνία και Γλωσσική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Trask, R.L. (1999). *Key Concepts in Language and Linguistics*. London & New York: Routledge.
- Τριανταφυλλίδης, Μ. (1981). *Απαντα Μανόλη Τριανταφυλλίδη. Νεοελληνική Γραμματική-Ιστορική Εισαγωγή* (τόμ. 3). Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ & Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [ΠΑΡΥΜΑ ΜΑΝΟΛΗ ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΙΔΗ]. (Αρχική έκδοση 1938)
- Τριάρχη-Herrmann, Β. (2000). *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία. Μια Ψυχολογολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Trosborg, A. (1985). Metaphoric productions and preferences in second language learners. In Parpotté, W., & Dirven, R. (Eds.), *The Ubiquity of Metaphor. Metaphor in Language and Thought* (pp. 525-557). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Τσαγγαλίδης, Α., & Ευσταθιάδης, Στ. (2001). Εξετάσεις για την Πιστοποίηση της Ελληνομάθειας. Στο Χριστίδης, Α.-Φ. (επιμ.), *Γλώσσα, Γλώσσες στην Ευρώπη/ Langue, Langues en Europe* (σελ. 45-52). Αθήνα/Athènes: ΥΠΕΠΘ & ΚΕΓ.
- Turner, M. (1991). *Reading Minds. The Study of English in the Age of Cognitive Science*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Φιλιππάκη-Warburton, E. (1992). *Εισαγωγή στη θεωρητική γλωσσολογία* (6<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Νεφέλη.
- Φωτοπούλου, Α. (1988). Ταξινόμηση των στερεότυπων προτάσεων στα Ν. Ελληνικά-Μορφολογική ανάλυση των προτάσεων με ένα αντικείμενο. *ΜΕΓ*, 9, 223-241.
- Φωτοπούλου, Α. (1993). Ανάλυση των συστατικών των στερεότυπων προτάσεων. Παρατηρήσεις σχετικά με την ταξινόμησή τους. *ΜΕΓ*, 14, 273-292.
- Χριστίδης, Α.-Φ. (2001). Γλωσσάρι. Στο Χριστίδης, Α.-Φ. (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα* (σελ. 309-323). Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
- Ungerer, F., & Schmid, H.-J. (1996). *An Introduction to Cognitive Linguistics*. London & New York: Longman.
- van Ek, J.A. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning. Scope, 1*. Strasbourg, France: Council of Europe.



- Velasco Sacristán, M. (2005). Metaphor and ESP: metaphor as a useful device for teaching L2 Business English learners. *IBÉRICA*, 10, 115-131.
- Vermeer, A. (1992). Exploring the Second Language Learner Lexicon. In Verhoeven, L., & De Long, H.A.L.J. (Eds.), *The Construct of Language Proficiency. Applications of Psychological Models to Language Assessment* (pp. 147-162). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Vermeer, A. (2001). Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input. *Applied Psycholinguistics*, 22, 217-234.
- Webb, S. (2007). The Effects of Repetition on Vocabulary Knowledge. *Applied Linguistics*, 28, 46-65.
- Weinreich, U. (1969). Problems in the analysis of idioms. In Puhvel, J. (Ed.), *Substance and Structure of Language* (pp. 23-81). Berkeley, CA: University of California Press.
- Weinstein, E.A. (1964). Affections of speech with lesions of the non-dominant hemisphere. *Research Publications: Association for Research in Nervous and Mental Disease*, 42, 220-228.
- West, M. (1930). Speaking-vocabulary in a foreign language. *Modern Language Journal*, 14, 509-521.
- Wilkins, D.A. (1972). *Linguistics in language teaching*. London: Edward Arnold.
- Wilkins, D.A. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford: OUP.
- Winner, E., & Gardner, H. (1977). The comprehension of metaphor in brain-damaged patients. *Brain*, 100, 717-729.
- Wolter, B. (2006). Lexical Network Structures and L2 Vocabulary Acquisition: The Role of L1 Lexical/Conceptual Knowledge. *Applied Linguistics*, 27, 741-747.
- Wood, M.M. (1981). *A Definition of Idiom*. MA Thesis. University of Birmingham (published 1986, Indiana University Linguistics Club).
- Yorio, C.A. (1989). Idiomaticity as an indicator of second language proficiency. In Hyltenstam, K., & Obler, L.K. (Eds.), *Bilingualism Across the Lifespan. Aspects of acquisition, maturity, and loss* (pp. 55-72). Cambridge: CUP.
- Yu, N. (1998). *The Contemporary Theory of Metaphor: A Perspective from Chinese*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Zareva, A. (2007). Structure of the second language mental lexicon: how does it compare to native speakers' lexical organization? *Second Language Research*, 23, 123-153.

- Zempleni, M.-Z., Haverkort, M., Renken, R., & Stowe, L.A. (2007). Evidence for bilateral involvement in idiom comprehension: An fMRI study. *NeuroImage*, *34*, 1280-1291.
- Zimmerman, C.B. (1997). Historical trends in second language vocabulary instruction. In Coady, J., & Huckin, T. (Eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition* (pp. 5-19). Cambridge: CUP.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000091733