

ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΔΙΑΓΛΩΣΣΑ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΙΣΤΟΡΙΚΟΥ ΕΝΕΣΤΩΤΑ

ΣΠΥΡΙΔΟΥΛΑ ΜΠΕΛΛΑ

This paper aims to identify the factors that license or prevent the emergence of the historical/narrative present tense in the narrative productions of students of Modern Greek as a second language. It is shown that various second language acquisition theories (mainly of a cognitive/interactive nature) can have important implications for the phenomenon in question is concerned. Finally, the paper negotiates the need for formal instruction with regard to pragmatic functions like the ones of the historical present.

1. Εισαγωγή

Η μελέτη αυτή αφορά το πραγματολογικό επίπεδο στη διαγλώσσα και συγκεκριμένα τον Ιστορικό (Αφηγηματικό) Ενεστώτα (στο εξής ΙΕ) ως αφηγηματική τεχνική στην προφορική παραγωγή των μαθητών της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας (στο εξής ΝΕ ως Γ2). Οι περισσότερες εργασίες σχετικά με τη διαγλώσσα, περιγραφικές και ερμηνευτικές, αφορούν κατά κανόνα τον εντοπισμό της παρουσίας και τη λειτουργία ενός ή περισσότερων στοιχείων στη γλωσσική παραγωγή των μαθητών και την αναγνώριση «λαθών» που ταξινομούνται, ερμηνεύονται και εκτιμώνται ως πληροφορίες για την τρέχουσα διαγλωσσική κατάσταση των μαθητών.

Κάπως ανορθόδοξα, η εργασία αυτή επικεντρώνεται στην επισήμανση της απουσίας ενός γλωσσικού στοιχείου από τη διαγλώσσα. Παρουσιάζεται εδώ μέρος προκαταρκτικής έρευνας σχετικά με την εναλλαγή των χρόνων στην αφηγηματική παραγωγή των μαθητών, η οποία έδειξε ότι ο ΙΕ απουσιάζει παντελώς από τις προφορικές αφηγήσεις ενός μεγάλου ποσοστού των υποκειμένων. Η έρευνα υποκινήθηκε από την πρόωμη εμπειρική παρατήρηση ότι ο ΙΕ εμφανίζεται σπάνια στις αυθόρμητες προφορικές αφηγήσεις των μαθητών της ΝΕ ως Γ2. Καθώς, ωστόσο, προέκυψε από τα δεδομένα, ότι το φαινόμενο αυτό δεν είναι καθολικό, δεν αφορά δηλαδή ολόκληρο το υπό εξέταση δείγμα, επιχειρείται εδώ μια ερμηνεία τόσο της παρουσίας του ΙΕ σε κάποιες από τις αφηγήσεις όσο και της απουσίας του από κάποιες άλλες.

Οι στόχοι της εργασίας είναι οι ακόλουθοι:

1. Να επισημάνει και να ερμηνεύσει ένα φαινόμενο το οποίο δεν έχει απασχολήσει την έρευνα έως σήμερα.
2. Να αξιοποιήσει για την ερμηνεία του φαινομένου γενικές θεωρίες κατάκτησης, θεωρίες, δηλαδή, οι οποίες δεν αναφέρονται ειδικά στην αφηγηματική παραγωγή και πολύ περισσότερο στην ιδιαίτερη περίπτωση του ΙΕ.
3. Να δείξει ότι για φαινόμενα σαν αυτό που αντιμετωπίζεται εδώ δεν αρκεί μια μονοδιάστατη θεωρητική προσέγγιση, αλλά ο συνδυασμός θεωρητικών υποθέσεων προερχομένων από ετερόκλητες εκ πρώτης όψεως προσεγγίσεις μπορεί να ρίξει φως στον προβληματισμό που προκύπτει, τόσο σε επίπεδο κατάκτησης όσο και διδακτικής. Συγκεκριμένα θα φανεί ότι τα πορίσματα συγκεκριμένων γνωστικών θεωριών (Schmidt 1990, 2001, McLaughlin 1990, Anderson 1995) για την κατάκτηση μιας Γ2, μπορούν να συμβάλουν στην ερμηνεία του φαινομένου.
4. Να επισημάνει ότι κάποιες από αυτές τις θεωρητικές υποθέσεις σε συνάρτηση με προσεγγίσεις σχετικές με το πραγματολογικό επίπεδο στη διαγλώσσα (Kasper & Rose 2002) έχουν σημαντικές συνυποδηλώσεις για την συσχέτιση του φαινομένου με τη διδακτική πρακτική.

Η δομή της εργασίας είναι η ακόλουθη: Στην ενότητα 2 γίνεται μια σύντομη παρουσίαση των θεωρητικών απόψεων σχετικά με τις λειτουργίες του ΙΕ στις γλώσσες όπου αυτός απαντά ως αφηγηματική τεχνική. Στην ενότητα 3 παρουσιάζεται η έρευνα και τα αποτελέσματά της σχετικά με τη χρήση του ΙΕ στη διαγλώσσα, ενώ στην ενότητα 4 επιχειρείται ερμηνεία των αποτελεσμάτων βάσει των προαναφερθεισών θεωρητικών προσεγγίσεων. Στην ενότητα 5 τίθεται το ζήτημα της ανάγκης για διδασκαλία της λειτουργίας του ΙΕ και διατυπώνονται προτάσεις για την διδακτική προσέγγιση του φαινομένου.

2. Ιστορικός Ενεστότας, αφήγηση και διαγλώσσα

Αν δεχτούμε τον ορισμό του Crystal, σύμφωνα με τον οποίο η πραγματολογία είναι “η μελέτη της γλώσσας μέσα από την προοπτική των χρηστών της, των επιλογών που αυτοί κάνουν, των περιορισμών που συναντούν κατά τη χρήση της γλώσσας στην κοινωνική διεπίδραση και των συνεπειών που η χρήση αυτή έχει για τους άλλους συμμετέχοντες στην επικοινωνιακή πράξη” (1997: 301), με λίγα λόγια η μελέτη της επικοινωνιακής δράσης στο ιδιαίτερό της κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, ο ΙΕ αναμφισβήτητα ανήκει στον χώρο της πραγματολογίας, εφόσον αποτελεί τεχνική που αντικατοπτρίζει συγκεκριμένες – αν και ενδεχομένως υποσυνείδητες – γλωσσικές επιλογές για την επίτευξη συγκεκριμένων επικοινωνιακών αποτελεσμάτων.

Από όποια σκοπιά και να προσεγγίζει κανείς τον ΙΕ στην αφήγηση, κοινή αφετηρία για όλους τους ερευνητές (Wolfson 1982, Fleischman 1990, Georga-

κορουλίου 1997, Μπέλλα 2001) αποτελεί η παραδοχή ότι η σημασία και επικοινωνιακή του λειτουργία δεν μπορεί να οριστεί παρά μόνο σε σχέση με την εναλλαγή του με τους παρελθοντικούς χρόνους και ιδιαίτερα με τον Αόριστο. Η εναλλαγή αυτή θεωρείται θεμελιώδης επικοινωνιακή στρατηγική που χρησιμοποιείται προκειμένου να αποδοθεί έμφαση στα γεγονότα που ο ομιλητής θεωρεί ιδιαίτερα σημαντικά κατά την εκδίπλωση της αφήγησης (Γεωργακοπούλου & Γούτσος 1999: 140).

Με αυτή την έννοια έχει υποστηριχθεί ότι, όταν εμφανίζεται στην αφηγηματική παραγωγή, ο ΙΕ φέρει ένα υπονόημα εσωτερικής αξιολόγησης, σηματοδοτώντας γεγονότα που ο αφηγητής θεωρεί σημαντικά, ενδιαφέροντα, διασκεδαστικά κλπ., ακριβώς δηλαδή τα γεγονότα εκείνα που καθιστούν την ιστορία άξια αφήγησης: γι' αυτόν τον λόγο, σε επίπεδο δομής της αφήγησης, ο ΙΕ έχει θεωρηθεί κατ' εξοχήν προσκηνιακή στρατηγική (Fleischman 1990: 170, Μπέλλα 2003: 369). Ιδιαίτερα σε σχέση με τα Ελληνικά, έχει επισημανθεί ότι ο αφηγηματικός Ενεστώτας είναι ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά των προφορικών αφηγήσεων δράσης (Georgakopoulou 1997: 124).

Παρά την τεράστια επικοινωνιακή αξία που η βιβλιογραφία αποδίδει στη χρήση του ΙΕ στην αφήγηση, η μελέτη της Κατάκτησης και Διδασκαλίας της δεύτερης/ξένης γλώσσας φαίνεται να τον έχει αγνοήσει εντελώς. Ούτως ή άλλως το πραγματολογικό επίπεδο στη διαγλώσσα είναι ένας χώρος σχετικά παραμελημένος από την έρευνα, αφού οι μελέτες που υπάρχουν εστιάζουν την προσοχή τους σχεδόν αποκλειστικά σε φαινόμενα όπως οι λεκτικές πράξεις.¹

Η μελέτη της Bardovi-Harlig, μία από τις ελάχιστες σχετικά με την εναλλαγή του χρόνου και της ρηματικής άποψης στη αφηγηματική παραγωγή των μαθητών δεύτερης γλώσσας, αναφέρεται κυρίως στην εναλλαγή συνοπτικής και μη συνοπτικής άποψης στους παρελθοντικούς χρόνους και περιορίζεται στο σχόλιο ότι “το θέμα του Ιστορικού Ενεστώτα και της εναλλαγής του με τον Αόριστο παραμένει άλυτο από τη σχετική έρευνα και θα αποτελούσε ενδιαφέρον πεδίο μελλοντικής έρευνας” (2000: 285).

Ο «αποκλεισμός» του ΙΕ από τις σχετικές με τη διαγλώσσα έρευνες είναι δυνατόν να οφείλεται στην ίδια τη φύση του φαινομένου. Η χρήση ή μη χρήση του ΙΕ πολύ δύσκολα καταλήγει σε πραγματολογική αποτυχία (pragmatic failure) εκ μέρους των μη φυσικών ομιλητών μιας Γ2, εφόσον η εμφάνισή του δεν υπόκειται σε σαφείς ή προκαθορισμένους κανόνες. Η απουσία του, συνεπώς, από τις αφηγήσεις των μαθητών της Γ2 δεν μπορεί επ' ουδενί λόγω να θεωρηθεί «λάθος» με την κλασσική έννοια του όρου. Η ιδιότητα αυτή φύση του φαινομένου έχει ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες συνυποδηλώσεις τόσο για την κατάκτηση όσο και για τη διδασκαλία της Γ2.

1. Βλ. π.χ. Blum-Kulka, House & Kasper 1989, Kasper & Blum-Kulka 1993, Rose & Kasper 2001.

3. Η έρευνα

3.1. Προβλήματα και προϋποθέσεις

Η μελέτη προφορικών αφηγήσεων από μαθητές της ΝΕ ως ξένης/δεύτερης γλώσσας παρουσιάζει δυσκολίες εξαιτίας διαφόρων πρακτικών λόγων: Ο πρώτος αφορά την ταυτότητα και τις ανάγκες του κοινού που μαθαίνει τη ΝΕ, τουλάχιστον στο Διδασκαλείο της ΝΕ και στα συναφή προγράμματα του Πανεπιστημίου Αθηνών. Πρόκειται για ένα κοινό που χαρακτηρίζεται από συνδυασμό κινήτρων ενσωμάτωσης και λειτουργικών κινήτρων. Στις περισσότερες, ωστόσο, περιπτώσεις τα λειτουργικά κίνητρα υπερισχύουν των κινήτρων ενσωμάτωσης εφόσον στο μεγαλύτερο ποσοστό τους οι μαθητές θέτουν ως πρώτο στόχο την απόκτηση της πιστοποίησης ελληνομάθειας που θα τους επιτρέψει να ζήσουν και να εργαστούν στη χώρα. Υπό το βάρος αυτής της άμεσης πρακτικής ανάγκης η αρμονική ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία και η πολιτισμική ενσωμάτωση μπαίνουν σε δεύτερη μοίρα, με αποτέλεσμα οι μαθητές να προσανατολίζονται σε βαθμό εμμονής προς τις δομικές, γραμματικοσυντακτικές ιδιότητες της γλώσσας και να θέτουν ως μαθησιακή προτεραιότητα τεχνικά ζητήματα, όπως π.χ. η ορθογραφία, συμπαρασύροντας συχνά και τον διδάσκοντα στη διαμόρφωση μιας διδακτικής τακτικής που εστιάζει την προσοχή της σε τέτοιου είδους στοιχεία. Όπως άλλωστε επισημαίνουν οι Celce-Murcia & Hilles η προσήλωση στη γραμματική, την οποία συχνά απαιτούν οι μαθητές, αποτελεί σημαντικό μέρος “των πολιτισμικών τους προσδοκιών σχετικά με το τι συνιστά μια τάξη Γ2” (1988: 7).

Το γεγονός, τέλος, ότι η αυθόρμητη προφορική αφήγηση δεν έχει την εμφανή δομή άλλων δραστηριοτήτων ανάπτυξης της δεξιότητας παραγωγής προφορικού λόγου, όπως π.χ. τα παιχνίδια ρόλων, κάνει τους μαθητές να την αντιμετωπίζουν με καχυποψία, ως μια δραστηριότητα της οποίας τα πλεονεκτήματα δεν είναι ορατά. Η παραγωγή, άλλωστε, ενός σχετικά εκτεταμένου κειμένου κατά την οποία δεν είναι σαφές το ποιες ακριβώς δομές ελέγχονται και άρα το ποιες είναι αυτές που θα πρέπει να προσεχθούν, τους κάνει να αισθάνονται ιδιαίτερα ανασφαλείς. Οποιαδήποτε λοιπόν έρευνα στον τομέα αυτό προϋποθέτει την δημιουργία κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ μαθητών και διδάσκοντος-ερευνητή.

3.2. Συγκέντρωση του υλικού

Προκειμένου να διερευνηθεί το εάν και σε ποιες συνθήκες ο ΙΕ εμφανίζεται στον αφηγηματικό λόγο των μαθητών της Ελληνικής ως Γ2 ακολουθήθηκε η εξής διαδικασία:

1) Συλλέχθηκαν με τη βοήθεια μαγνητοφώνου προφορικές αφηγήσεις στα Ελληνικά από ενήλικες μαθητές της ΝΕ ως ξένης γλώσσας, μέσου ή προχωρη-

μένου επιπέδου, οι οποίοι είχαν μάθει Ελληνικά είτε αποκλειστικά μέσω διδακτικής καθοδήγησης είτε μέσω ενός συνδυασμού διδακτικής καθοδήγησης και φυσικής κατάκτησης, επαφής δηλαδή με φυσικούς ομιλητές της γλώσσας-στόχου. Σε όλες τις περιπτώσεις συγκεντρώθηκαν στοιχεία για τα υποκείμενα που αφορούσαν τον τόπο καταγωγής, τη μητρική γλώσσα, τον τρόπο με τον οποίο είχαν μάθει Ελληνικά και τη συνολική διάρκεια παραμονής τους στην Ελλάδα. Η συλλογή των δεδομένων έγινε στη μέση περίπου του προγράμματος διδασκαλίας και ελήφθησαν υπόψη μόνο οι αφηγήσεις μαθητών των οποίων τη μητρική γλώσσα ο ΙΕ υφίσταται ως αφηγηματική τεχνική. Οι μητρικές γλώσσες των υποκειμένων που εξετάστηκαν ήταν τα Σλοβενικά, Ρουμανικά, Ρωσικά, Βουλγαρικά, Γεωργιανά, Αγγλικά, Γαλλικά και Ισπανικά. Η θεματολογία των αφηγήσεων αφορούσε συνήθως ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον ή διασκεδαστικό γεγονός που τους είχε συμβεί και η διαδικασία πυροδοτούνταν στις περισσότερες περιπτώσεις από μια δική μου αφήγηση τέτοιου τύπου ιστορίας, η οποία ηθελημένα – αλλά και αναγκαστικά, αφού είμαι φυσική ομιλήτρια της ΝΕ – περιείχε Ιστορικό Ενεστώτα και την εναλλαγή του ΙΕ με παρελθοντικούς χρόνους.

Το προς εξέταση υλικό ανήλθε τελικά στις σαράντα δύο ιστορίες.

2) Ένας αριθμός μαθητών αφηγήθηκε τη ίδια ιστορία στη μητρική του γλώσσα σε ένα συμμαθητή προερχόμενο από την ίδια γλωσσική κοινότητα. Οι ιστορίες αυτές μαγνητοφωνήθηκαν και μεταφράστηκαν στα Ελληνικά. Οι μεταφραστές είχαν την οδηγία να αποδίδουν με τη μεγαλύτερη δυνατή κυριολεξία τους χρόνους που χρησιμοποιούνταν για την απόδοση των γεγονότων.

3) Όλα τα υποκείμενα της έρευνας άκουσαν μια προφορική αφήγηση βιοματικής ιστορίας από φυσική ομιλήτρια της Ελληνικής, όπου ο ΙΕ εναλλασσόταν με τους παρελθοντικούς χρόνους, και τους ζητήθηκε να σημειώσουν τα γεγονότα εκείνα που ήταν κατά τη γνώμη τους τα πιο σημαντικά και ενδιαφέροντα για την πλοκή της ιστορίας.

3.3. Τα αποτελέσματα

Τα βασικά αποτελέσματα της έρευνας παρατίθενται στον συγκεντρωτικό πίνακα που ακολουθεί:

Συνολικός αριθμός αφηγήσεων: 42	
Αφηγήσεις όπου δεν εμφανίστηκε ο ΙΕ: 28 = 66,7% (O1)	Αφηγήσεις όπου εμφανίστηκε ο ΙΕ: 14 = 33,3% (O2)
Ποσοστό γεγονότων που αποδίδονται σε ΙΕ κατά την αφήγηση στη μητρική γλώσσα: Μέσος όρος: 60%	Ποσοστό γεγονότων που αποδίδονται με ΙΕ: Μέσος όρος: 65%

Όπως φαίνεται στον πίνακα, από τις σαράντα δύο ιστορίες ο ΙΕ εμφανίστηκε μόνο σε δεκατέσσερις, σε ποσοστό δηλαδή 33,3% του συνολικού αριθμού (στο εξής αποκαλούμενο Ο(μάδα)2). Σε αυτό το 33,3% η εμφάνιση του ΙΕ κυμάνθηκε από 2%-80% των υπό αφήγηση γεγονότων. Ο ΙΕ φάνηκε δηλαδή να απουσιάζει παντελώς (0%) από το υπόλοιπο 66,7%, (στο εξής αποκαλούμενο Ο(μάδα)1), των ιστοριών, όπου η αφήγηση περιορίστηκε στη χρήση παρελθοντικών χρόνων (κυρίως Αορίστου και Παρατατικού).

Αφήγηση στη μητρική γλώσσα ζητήθηκε από δέκα υποκείμενα από τις ιστορίες των οποίων απουσίαζε τελείως ο ΙΕ, προκειμένου να ελεγχθεί το κατά πόσον θα τον χρησιμοποιούσαν κατά την αφήγηση στη Γ1. Από την ανάλυση των μεταφράσεων διαπιστώθηκαν ιδιαίτερα αυξημένα ποσοστά χρήσης (μέσος όρος: 65%) ΙΕ στη δεύτερη αυτή φάση. Παραθέτουμε εδώ μερικά χαρακτηριστικά παραδείγματα περιπτώσεων όπου ενώ ο ΙΕ απουσιάζει εντελώς από την ελληνική εκδοχή της αφήγησης εμφανίζεται συστηματικά στην εκδοχή της μητρικής γλώσσας. Η αφήγηση (1) προέρχεται από έναν μαθητή μέσου επιπέδου, ρωσικής καταγωγής. Οι αφηγήσεις (2) και (3) από μαθήτριες προχωρημένου επιπέδου από τη Γεωργία και τη Σλοβενία αντίστοιχα. Τα (1α), (2α) και (3α) αποτελούν αποσπάσματα των αφηγήσεων στη Γ2 (Ελληνική) ενώ τα (1β), (2β) και (3β) αποσπάσματα των αντίστοιχων αφηγήσεων στη μητρική γλώσσα των υποκειμένων.²

1α. *Ήτανε κατά τις πρώτες μέρες που ήμουνα εδώ στην Ελλάδα. Μια φορά πήρα λεωφορείο προς τη θάλασσα να κολυμπώ. Εγώ καθόμουν και διάβαζα κάτι όταν μπήκε μέσα μια γριά. Αυτή ήθελα να την αφήσω να καθήσει στη δική μου θέση και εγώ βέβαια σηκώθηκα και της είπα «παρακαλώ κατσίκα», αντί να «καθήστε». Εγώ δεν κατάλαβα τι είπα... τότε δεν κατάλαβα και είδα ότι αυτή βρίζει κάτι.*

1β. *Όταν ήρθα για πρώτη φορά στην Ελλάδα το πρώτο πράγμα που έκανα ήταν να πάρω ένα λεωφορείο και να πάω στην παραλία για μπάνιο. Πήρα μαζί ένα βιβλίο και διάβαζα στο λεωφορείο. Σε μια στάση μπαίνει μέσα μια γριά. Σηκώνομαι εγώ και της λέω πολύ ευγενικά (έτσι νόμιζα), της λέω «παρακαλώ κατσίκα» αντί να πω «καθήστε». Δεν κατάλαβα βέβαια τι είπα αλλά είδα ότι αυτή κάτι μουρμούρισε...*

2α. *Ήμουν τότε 14 χρονών και μόλις είχα αρχίσει να καπνίζω και γι' αυτό δεν ήξεραν βέβαια στο σπίτι ακόμα. Ένα βράδυ βγήκα στον δρόμο αγόρασα τσιγάρα στο περίπτερο και είχε ήδη νυχτώσει [...] αλλά καταλα-...θυμήθηκα ότι δεν είχα αναπτήρα μαζί αλλά εκείνη τη στιγμή είδα έναν άντρα που έρχεται και τον πλησίασα χωρίς να τον κοιτάξω προσεχτικά καθόλου και του ρώτησα «μήπως έχετε αναπτήρα;». Αυτός αμέσως βρήκε τον αναπτήρα στην τσέπη του και ανάβοντας τον μου είπε «ορίστε κυρία». Εγώ έκλινα το κεφάλι κάτω*

2. Η ορθογραφική απόδοση όλων των παρατιθέμενων αφηγήσεων είναι δική μου.

με το τσιγάρο στο στόμα... το άναψα και πολύ ευχαριστημένη... ευτυχισμένη όταν σήκωσα το κεφάλι μου του είπα «ευχαριστώ πολύ»... μόνο τότε κοίταξα τον στο πρόσωπο και μπροστά μου στεκόταν ο ίδιος ο πατέρας μου...

- 2β. Αρχισα να καπνίζω όταν ήμουν δεκατεσσάρων χρονών, κρυφά –εννοείται– από τους γονείς μου. Ένα βράδυ... νύχτα δηλαδή... που δεν είχα τσιγάρα βγήκα να πάω στο περίπτερο να πάρω αλλά αφού τα πήρα διαπίστωσα ότι δεν είχα αναπτήρα. Πήγα να ξαναγυρίσω στο περίπτερο αλλά εκείνη τη στιγμή βλέπω έναν άντρα να έρχεται. Πάω κοντά και χωρίς να τον κοιτάξω καλά –ήταν και σκοτάδι– του λέω «μήπως έχετε φωτιά;». Αυτός ψάχνει τον αναπτήρα στην τσέπη του, τον βρίσκει και μου λέει «ορίστε κυρία». Εγώ με το τσιγάρο στο στόμα, σκύβω, ανάβω και σηκώνω το κεφάλι λέγοντάς του «ευχαριστώ πολύ». Τότε τον κοίταξα καλά στο πρόσωπο και τι βλέπω; Τον πατέρα μου να γελάει...
- 3α. Η καλύτερή μου φίλη και εγώ αποφασίσαμε ένα βράδυ να το περάσουμε στην αγαπημένη μας ντίσκο. Φτάσαμε εκεί και εγώ παρκάρισα το αυτοκίνητο. Ενώ κλείδωνα ακούσαμε ότι μας πλησιάζει ένα αγόρι. Σταμάτησε και με ρώτησε «κοπέλα έχεις ρίζλα;». «Δεν ξέρω... περίμενε λίγο [...] να δω αν υπάρχει κάπου»... του απάντησα και σκέφτηκα «καημένος μάλλον χάλασε το αυτοκίνητό του ή έπαθε λάστιχο και τώρα δεν μπορεί να γυρίσει σπίτι [...] δεν ήξερα ακριβώς τι σημαίνει αυτή η λέξη αλλά υπέθεσα ότι πρόκειται για κάποιο παράξενο εργαλείο γιατί εμείς χρησιμοποιούμε πολλές λέξεις συνήθως από τα Γερμανικά... και γιατί δεν μπορεί να υπάρχει και ρίζλα; Λοιπόν άνοιξα το πορτ μπαγκάζ και άρχισα να ψάχνω το μικρό κουτί το οποίο πρέπει να έχουν οι οδηγοί πάντα στο αυτοκίνητο με τα φάρμακα μέσα... Επιτέλους βρήκα το κουτί που περιείχε όλα τα απαραίτητα εργαλεία και τις λάμπες [...] Πήρα ολόκληρο το κουτί και ήθελα να του προτείνω να επιλέξει ό,τι χρειαζόταν. Όταν η φίλη μου μάντεψε τον σκοπό μου φώναξε στο αγόρι. Αυτόμαστε αλλά δεν έχουμε καμία ρίζλα... γυρίζοντας σε μένα πρόσθεσε ψιθυριστά: «είσαι τρελή; ...γιατί τον κορόιδεψες και τον άφησες να περιμένει μάταια;»
- 3β. Ένα βράδυ αποφασίσαμε με την καλύτερή μου φίλη να πάμε σε μια ντίσκο όπου πηγαίνουμε συχνά. Φτάσαμε εκεί, παρκάρισα το αυτοκίνητο και την ώρα που κλείδωνα μας πλησιάζει ένας νεαρός. Σταματάει και με ρωτάει «κοπέλιά μήπως έχεις ρίζλα;». «Δεν ξέρω» του λέω, «περίμενε να δω αν υπάρχει κάπου». Σκέφτηκα ότι κάτι είχε πάθει το αυτοκίνητό του και έψαχνε κανένα από εκείνα τα εργαλεία –εμείς γι’ αυτά τις περισσότερες λέξεις τις έχουμε στα Γερμανικά– και είπα ότι κάτι τέτοιο είναι και η ρίζλα, δεν ήξερα καθόλου τι σημαίνει. Ανοίγω λοιπόν το πορτ-μπαγκάζ και αρχίζω να ψάχνω για το κουτί με τα εργαλεία. Το βρήκα και ετοιμαζόμουν να του το δώσω για να πάρει αυτό που ήθελε. Εκείνη την ώρα κατάλαβε η φίλη μου τι ετοιμαζόμουν να κάνω και πετάγεται και του λέει «Συγγνώμη, φίλε, δεν έχουμε ρίζλα»...

Παρ' όλο που σε όλες αυτές τις αφηγήσεις ο ΙΕ απουσιάζει τελείως από την ελληνική εκδοχή, η παρουσία του στην εκδοχή της μητρικής γλώσσας είναι συστηματική και εμφανίζει όλα τα χαρακτηριστικά που του έχουν αποδοθεί από τη θεωρία της αφήγησης. Κεντρικά γεγονότα δράσης που στην ελληνική εκδοχή εμφανίζονται σε παρελθοντικό χρόνο, στην εκδοχή της Γ1 αποδίδονται με ΙΕ (πβ. «σηκώθηκα και της είπα» – «σηκώνομαι και της λέω» (1), «είδα έναν άντρα... και τον πλησίασα... και του ρώτησα» – «βλέπω έναν άντρα... πάω κοντά και του λέω» (2), «σταμάτησε και με ρώτησε» – «σταματάει και με ρωτάει» (3). Σε όλες τις περιπτώσεις η εισαγωγή στον παρελθοντικό χρονικό άξονα της ιστορίας έχει προηγηθεί της πρώτης εμφάνισης του ΙΕ. Στην εισαγωγή του (3β), για παράδειγμα, τα γεγονότα αποδίδονται σε παρελθοντικό χρόνο ενώ το πρώτο επεισόδιο δράσης εισάγεται με ΙΕ (Ένα βράδυ αποφασίσαμε με την καλύτερή μου φίλη να πάμε σε μια ντίσκο όπου πηγαίνουμε συχνά. Φτάσαμε εκεί, παρκάραμε το αυτοκίνητο και την ώρα που κλείδωνα μας πλησιάζει ένας νεαρός). Σε όλες τις εκδοχές της ιστορίας στη Γ2 ο ΙΕ εναλλάσσεται με παρελθοντικούς χρόνους, οι οποίοι λειτουργούν ως *επιτομές*³, παραθέσεις δηλαδή γεγονότων, όχι ιδιαίτερα σημαντικών, αλλά απαραίτητων για την εκδίπλωση της δράσης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιας περίπτωσης είναι το «πήρα μαζί ένα βιβλίο και διάβαζα στο λεωφορείο», το οποίο προηγείται του ΙΕ «σε μια στάση μπαινει μέσα μια γριά». Επίσης χαρακτηριστική είναι η συχνή μετακίνηση από τον ΙΕ σε παρελθοντικό χρόνο, όταν στα επεισόδια δράσης παρεμβάλλονται *νοητικά επεισόδια* (*mental episodes*), τα οποία απεικονίζουν νοητικές καταστάσεις των αφηγητών όταν αυτοί αποτιμούν τα γεγονότα και στα οποία οι παρελθοντικοί χρόνοι φαίνονται να προτιμώνται έναντι του ΙΕ (Grandoust 1999). Χαρακτηριστική περίπτωση μετακίνησης από τον ΙΕ στον Αόριστο έχουμε στο (3β):

[...] Σταματάει και με ρωτάει «κοπελιά μήπως έχεις ρίζλα;». «Δεν ξέρω» του λέω, «περίμενε να δω αν υπάρχει κάπου». Σκέφτηκα ότι κάτι είχε πάθει το αυτοκίνητό του και έψαχνε κανένα από εκείνα τα εργαλεία – εμείς γι' αυτά τις περισσότερες λέξεις τις έχουμε στα Γερμανικά – και είπα ότι κάτι τέτοιο είναι και η ρίζλα, δεν ήξερα καθόλου τι σημαίνει. Ανοίγω λοιπόν το πορτ-μπαγκάζ και αρχίζω να ψάχνω για το κουτί με τα εργαλεία [...]

Το απόσπασμα που αρχίζει με το ρήμα «σκέφτηκα... σημαίνει» παρεμβάλλεται στην αφήγηση σε ΙΕ προκειμένου να αποδοθούν οι σκέψεις και τα συναισθήματα της αφηγήτριας κατά την εκδίπλωση της δράσης. Ο συστηματικός και προβλέψιμος τρόπος με τον οποίο λειτουργεί ο ΙΕ στις αφηγήσεις στη Γ1 δημιουργεί ακόμα πιο έντονα ερωτηματικά σχετικά με την απουσία του από τη διαγλώσσα, τα οποία χρήζουν ερμηνείας.

3. Βλ. Labov & Waletzky 1967.

Στην τελική φάση φάνηκε ότι οι μαθητές σε ποσοστό 90% εντοπίζουν ως πιο σημαντικά και λειτουργικά για τον στόχο της αφήγησης τα γεγονότα που παρατίθενται σε Ιστορικό Ενεστώτα.

4. Ανάλυση των αποτελεσμάτων

Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων που ακολουθεί επικαλείται θεωρητικές υποθέσεις απορρέουσες από διαφορετικές προσεγγίσεις στη κατάκτηση της Γ2: πρέπει να επαναληφθεί εδώ ότι καμιά από τις αναφερόμενες θεωρίες δεν έχει ασχοληθεί ειδικά με την αφηγηματική παραγωγή ή με την περίπτωση του ΙΕ.

4.1. Κατάκτηση και εκμάθηση: ο παράγοντας της ηλικίας

Προκειμένου να ερμηνευθεί η απουσία του ΙΕ από τις αφηγήσεις της Ο1 έναντι της αντίστοιχης παρουσίας του στην παραγωγή της Ο2, το πρώτο στοιχείο που ελέγχθηκε ήταν η ταυτότητα των υποκειμένων, το επίπεδο δηλαδή των ατομικών διαφορών. Φάνηκε ότι η ειδιοποιός διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων έγκειται στο γεγονός ότι ενώ η Ο2 (33,3%) είχε κατακτήσει μέρος της Γ2 μέσω επαφής με φυσικούς ομιλητές (στις περισσότερες περιπτώσεις ελληνική καταγωγή και σπανιότερα έλληνας/ελληνίδα σύντροφος, παραμονή στη χώρα για ένα διάστημα πριν την ένταξη σε γλωσσική τάξη), η Ο1 (66,7%) αποτελούνταν από υποκείμενα που είχαν διδαχθεί τη γλώσσα κατ' αρχάς μέσα σε γλωσσική τάξη άσχετα αν η εκμάθηση υποβοηθήθηκε σε πολλές περιπτώσεις από παράλληλη ή εκ των υστέρων φυσική επαφή.

Η παρατηρούμενη διαφορά αναπόφευκτα αποκτά χαρακτήρα ερμηνευτικό. Φαίνεται δηλαδή ότι στην περίπτωση ενός πραγματολογικού φαινομένου όπως ο ΙΕ, επανερχόμαστε στην πολυσυζητημένη στη βιβλιογραφία διάκριση του Krashen (1985), σύμφωνα με την οποία οι μαθητές μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας μπορούν να διαθέτουν δύο γλωσσικά συστήματα: ένα που προκύπτει ως αποτέλεσμα *κατάκτησης (acquisition)*, φυσικής δηλαδή επαφής με την κοινότητα που χρησιμοποιεί τη γλώσσα στόχο ή με μέλη της, και ένα που προκύπτει ως αποτέλεσμα *εκμάθησης (learning)*, συστηματικής δηλαδή γλωσσικής καθοδήγησης όπως αυτή που λαμβάνει χώρα σε μια τάξη Γ2.⁴

Από την περαιτέρω εξέταση της ταυτότητας των υποκειμένων της Ο2 έγινε εμφανές ότι ο παράγοντας ηλικία παίζει επίσης αιτιακό ρόλο ως προς το πο-

4. Το πραγματικά αμφιλεγόμενο ζήτημα στη διάκριση του Krashen, το κατά πόσον δηλαδή μπορεί να υπάρξει σημείο τομής μεταξύ των δύο συστημάτων, ώστε η κατάκτηση να μετουσιωθεί σε εκμάθηση (Ellis 1994: 356) και αντίστροφα, παραμένει ανοικτό. Εδώ απλώς παρατηρείται μια περίπτωση πραγμάτωσης της διάκρισης, όπως αυτή αντιπροσωπεύεται από μια συγκεκριμένη γλωσσική λειτουργία στη διαγλώσσα.

σοστό εμφάνισης του συγκεκριμένου χαρακτηριστικού στη διαγλώσσα. Φάνηκε δηλαδή ότι τα υποκείμενα που είχαν κατακτήσει μέρος του γλωσσικού συστήματος σε παιδική ηλικία εμφανίζουν ιδιαίτερα αυξημένο ποσοστό τύπων σε ΙΕ (60-70%) και συστηματικότητα στη χρήση του. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα (4) και (5) από την αφήγηση της Μάγια από τη Γεωργία (μέσο επίπεδο) και της Σοφίας από την Αυστραλία (προχωρημένο επίπεδο) αντίστοιχα. Και οι δύο έμαθαν Ελληνικά σε παιδική ηλικία κατά τις καλοκαιρινές επισκέψεις τους σε συγγενείς στην Ελλάδα.

4. *Αυτό έγινε και ήταν το καλοκαίρι και είχα μια ελαφρύ πολύ μακρύ φούστα με κουμπές... ε... με κουμπιά. Σταμάτησα το ταξί και κάθησα και όταν έφτασα βγήκα από το ταξί και έκλεισα την πόρτα αλλά ήταν στάση και ήταν πολύ κόσμο και βλέπω ότι όλοι γελούν αλλά εγώ αμέσως δεν κατάλαβα τι έγινε... και μετά βλέπω ότι στέκομαι στη στάση με παπούτσια, μπλουζάκι, τσάντα και χωρίς φούστα και βλέπω ότι το ταξί φεύγει και κουβαλάει τη φούστα... και τι μπορώ να κάνω δεν ξέρω... και σταματάω το άλλο ταξί [...] και του λέω και πρέπει να προφτάνουμε αυτό το ταξί για να πάρουμε το φούστα [...] προφτάσαμε αυτό το ταξί και μετά βάλαμε το φούστα μου... εντάξει.*
5. *Όταν ήμουνα δύο χρονών και είχα έρθει [στην Ελλάδα] το αγαπημένο μου παιχνίδι ήταν ένα κουνελάκι... ο Φρέντυς. Πηγαίναμε παντού μαζί... δεν τον άφηνα από κοντά μου... Τέλος πάντων μια μέρα με πάει μια βόλτα ο παππούς μου [...] φτάσαμε σε ένα συντριβάνι... και χωρίς να το καταλάβω εγώ πέφτει ο Φρέντυ μέσα στο συντριβάνι... δεν είχα καταλάβει τίποτα. Πηγαίνουμε πίσω στο σπίτι «ο Φρέντυς μου, τι έγινε ο Φρέντυς μου»... και εγώ δεν σταματούσα τα κλάματα και μπαίνει ο παππούς σε ένα ταξί και έρχεται πίσω Αθήνα να βρει τον Φρέντυ... Δεν ξέρω πώς έγινε πάντως βρήκε το συντριβάνι και βρίσκει και τον Φρέντυ. Ο θείος μου έχει έναν φούρνο... τέλος πάντων πάνε εκεί και χώνουν τον Φρέντυ μέσα στο φούρνο να στεγνώσει... ε και ξεχάστηκαν και καίγεται ο Φρέντυς... τώρα τι να μου πουν εμένα... Έρχεται σπίτι ο παππούς λέει Σοφάκι ο Φρέντυς πήρε το αεροπλάνο και γύρισε Αυστραλία μόνος του... ε και εγώ το 'χαφα.*

Είναι σαφές ότι και οι δύο ιστορίες (4 & 5) παρουσιάζουν συστηματική εναλλαγή ΙΕ και παρελθοντικών χρόνων. Η εναλλαγή αυτή φαίνεται να εξυπηρετεί λειτουργίες παρόμοιες με αυτές που αποδίδονται στον ΙΕ από την θεωρία της αφήγησης (βλ. την ανάλυση των 1β, 2β, 3β στην προηγούμενη ενότητα).

Όσα θα λεχθούν στη συνέχεια αναφέρονται σε υποκείμενα όπως τα παραπάνω, σε αυτά δηλαδή που κατέκτησαν μέρος του συστήματος σε παιδική ηλικία, χωρίς ωστόσο να μπορούν να θεωρηθούν δίγλωσσα. Η εστίαση της προσοχής στα υποκείμενα αυτά οφείλεται σε δύο λόγους: 1) αποτελούν την πλειοψηφία στο δείγμα της Ο2 (εννέα από τα δεκατέσσερα), 2) τα πολύ χαμηλά ποσοστά

εμφάνιση του ΙΕ στην παραγωγή των υπόλοιπων υποκειμένων δεν προσδίδουν συστηματικότητα στο φαινόμενο και άρα δεν μπορούν να ερμηνευθούν σε ασφαλή βάση.

Υποστηρίζεται εδώ ότι η διάκριση μεταξύ κατάκτησης και εκμάθησης δεν επαρκεί για να ερμηνεύσει τη διαφορά στη χρήση του ΙΕ που παρατηρείται ανάμεσα στις δύο ομάδες. Κρίνεται απαραίτητη η αναγνώριση των χαρακτηριστικών της διαδικασίας κατάκτησης ή εκμάθησης που προσδιορίζουν την παρουσία ή την απουσία του ΙΕ στην παραγωγή τους.

4.2. Διδακτική, γνωστικές λειτουργίες και η υπόθεση του «εντοπισμού»

Δεδομένου ότι ο ΙΕ αποτελεί μέρος της γλωσσικής-πραγματολογικής παρακαταθήκης των υποκειμένων της Ο1, μέρος δηλαδή της γνώσης που έχουν «δωρεάν» (Blum-Kulka 1991) από τη μητρική τους γλώσσα, θα ήταν αναμενόμενο να παρεμβάλλεται θετικά στο διαγλωσσικό τους σύστημα, να μεταφέρεται δηλαδή αυτόματα από τη Γ1 στη Γ2. Η διαγλώσσα τους, ωστόσο, φαίνεται να χαρακτηρίζεται από αρνητική παρεμβολή ως προς το χαρακτηριστικό αυτό.

Ένα άλλο στοιχείο που θα καθιστούσε αναμενόμενη την παρουσία του ΙΕ είναι η δυνατότά του να λειτουργήσει και ως στρατηγική αποφυγής της μορφολογικής περιπλοκότητας και του πρόσθετου γνωστικού φορτίου που δημιουργεί ο σχηματισμός των παρελθοντικών χρόνων στα Ελληνικά ή ως στρατηγική αντιστάθμισης (compensation strategy) ενδεχόμενης άγνοιας του τρόπου σχηματισμού τους. Φαίνεται, ωστόσο, ότι οι μαθητές του δείγματος απέχουν σταθερά από τέτοιου είδους στρατηγικές στην περίπτωση της προφορικής αφήγησης.

Στην προσπάθειά τους να ερμηνεύσουν το φαινόμενο, όταν τους τέθηκε το ερώτημα μετά από την αποπεράτωση της έρευνας, τα υποκείμενα έδωσαν τις ακόλουθες απαντήσεις που παρατίθενται εδώ με σειρά συχνότητας:

- α) *δεν ξέρω γιατί δεν τον χρησιμοποίησα*
- β) *δεν ήξερα ότι μπορούσα να τον χρησιμοποιήσω γι' αυτή τη δουλειά*
- γ) *δεν ήθελα να νομίζετε ότι δεν μπορώ να σχηματίσω τον Αόριστο*

Αν και οι απόψεις των ίδιων των υποκειμένων σχετικά με τη διαγλώσσα δεν είναι οι πλέον αξιόπιστες πηγές για την ερμηνεία των σχετικών φαινομένων, οι παραπάνω απαντήσεις, ιδιαίτερα η (β) και η (γ), μπορούν να λειτουργήσουν ως πιθανές ερμηνείες. Αφενός είναι δυνατόν οι μαθητές στη γλωσσική τους πορεία να μην διδάχθηκαν ποτέ τη συγκεκριμένη λειτουργία του Ενεστώτα. Από την άλλη πλευρά η επιθυμία τους να «επιδείξουν» την ικανότητά τους στον χειρισμό των δύσκολων μορφολογικά παρελθοντικών χρόνων της Ελληνικής παρακάμπτοντας τον «απλοϊκό» και βασικό Ενεστώτα εύκολα μπορεί να ερμηνευθεί ψυχολογικά. Η δεύτερη αυτή ερμηνεία, ωστόσο, φαίνεται να αποτελεί περισσότερο προϊόν προσπάθειας να ερμηνεύσουν ικανοποιητικά το «πρόβλημα» που εντοπίζεται στην παραγωγή τους, ως προσπάθεια δηλαδή για «ευ φαίνεσθαι» (halo effect), παρά ως πραγματική αιτία της απουσίας του ΙΕ.

Οι ερμηνείες, ωστόσο, που δίνουν τα ίδια τα υποκείμενα σχετίζονται με την ερμηνεία που προτείνεται εδώ, σύμφωνα με την οποία η απουσία του ΙΕ από τις προφορικές αφηγήσεις της Ο1 αντικατοπτρίζει ένα κενό στη διδακτική πρακτική. Ούτως ή άλλως, όπως επισημαίνεται από τους Kasper & Rose (2002: 208) “οι τάξεις γλωσσικής διδασκαλίας έχουν ιδιαίτερα κακή φήμη ως περιβάλλοντα ανάπτυξης της πραγματολογικής ικανότητας”. Η «εστίαση στη μορφή» (focus on form), παρ’ όλο που συχνά επιβάλλεται από τις ιδιομορφίες της γλώσσας και τις ιδιαίτερες ανάγκες και απαιτήσεις του κοινού της φαίνεται να λειτουργεί εις βάρος της ανάπτυξης της πραγματολογικής ικανότητας. Μια προσεκτική εξέταση των διαφόρων εγχειριδίων διδασκαλίας της ΝΕ ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, όπου η γραμματική και το συντακτικό προβάλλονται ως το βασικό γλωσσικό ζητούμενο ενώ οι πραγματολογικές λειτουργίες των διαφόρων γλωσσικών τύπων ή σχημάτων, όταν εμφανίζονται, εμφανίζονται ευκαιριακά και ως απλό παρεπόμενο των βασικών γραμματικοσυντακτικών λειτουργιών, καθιστά το πρόβλημα προφανές. Αυτό συμβαίνει στην περίπτωση βασικών λεκτικών πράξεων, οι οποίες υπόκεινται σε κανόνες η παραβίαση των οποίων θα οδηγούσε σε πραγματολογική αποτυχία, αλλά πολύ περισσότερο σε θέματα όπως η χρήση των χρόνων. Το γεγονός ότι η απουσία του ΙΕ από μια προφορική αφήγηση δεν οδηγεί σε κάποιον τύπο «λάθους», τον θέτει προφανώς εκτός στόχων του προγράμματος διδασκαλίας. Έτσι, στις περισσότερες περιπτώσεις, απλώς παρέχεται στους μαθητές η πληροφορία ότι με τον Ενεστώτα εκφράζουμε το παρόν ενώ με τον Αόριστο το παρελθόν, χωρίς περαιτέρω σχόλια σχετικά με τυχόν «ιδιάζουσες» χρήσεις των χρόνων.

Υποστηρίζεται εδώ ότι μακροπρόθεσμα αυτού του τύπου η διδακτική προσέγγιση⁵ μπορεί να δημιουργήσει έναν φραγμό σε γνωστικές διεργασίες που λειτουργούν κατά τη χρήση των χρόνων. Έχειδειχθεί (Μπέλλα 2001) ότι η κωδικοποίηση συγκεκριμένων γεγονότων μέσω του ΙΕ στην αφήγηση προκύπτει από μια γνωστική σύγκριση (cognitive comparison)⁶ στο πλαίσιο της οποίας ο ομιλητής αντιλαμβάνεται τα γεγονότα αυτά ως πιο συναφή προς τον επικοινωνιακό του στόχο. Το φαινόμενο αυτό λειτουργεί διυποκειμενικά με την έννοια ότι ο ομιλητής, βάσει της αρχής της συνεργασίας, θεωρεί ότι ο συνομιλητής του θα αντιληφθεί τα αναπαριστώμενα σε ΙΕ γεγονότα ως πιο συναφή με τον επικοινωνιακό στόχο και συνεπώς ως πιο σημαντικά⁷. Η μακροπρόθεσμη προσκόλληση στους γραμματικούς «κανόνες» σχετικά με τη χρήση των χρόνων είναι δυνατόν να οδηγήσει στην καταστολή της λειτουργίας αυτής. Κατά τον ίδιο τρόπο μπο-

5. Βλ. και Selinker (1972) σχετικά με τις συνέπειες της «διδακτικής παρεμβολής» (transfer of training).

6. Σχετικά με τη διαδικασία της σύγκρισης ανάμεσα σε γνωστικά γεγονότα γενικά βλ. Langacker 1987: 101-105.

7. Για πιο διεξοδική ανάλυση των γνωστικών διεργασιών και των συνυποδηλώσεών τους για τη χρήση των χρόνων βλ. Μπέλλα 2001.

ρεί να οδηγήσει στην καταστολή μιας άλλης λειτουργίας, καθολικής στις γλώσσες που διαθέτουν εναλλαγή μεταξύ ΙΕ και Αορίστου στην αφήγηση, της «πραγματολογικής αποβολής του μαρκαρίσματος». Κατά τη Fleischman (1990: 54), στο πλαίσιο της λειτουργίας αυτής οι συνήθεις αξίες μαρκαρίσματος μιας αντίθεσης αντιστρέφονται σε μαρκαρισμένα περικείμενα: έτσι στην αφήγηση μαρκαρισμένος πόλος της αντίθεσης Ενεστώτα – Αορίστου/Παρατατικού καθίσταται ο Ενεστώτας, ο οποίος είναι αμαρκαριστός στα μη αφηγηματικά περιβάλλοντα⁸. Η άποψη αυτή ενισχύεται από το γεγονός ότι οι μαθητές της Ο2, οι οποίοι είχαν την ευκαιρία να κατακτήσουν μέρος της γλώσσας με τρόπο φυσικό, φαίνεται να είναι σε θέση να προβούν στη γνωστική σύγκριση και να εναλλάσσουν τους χρόνους κατά τρόπο προβλέψιμο για το αφηγηματικό περιβάλλον.

Η άποψή μας περί κενού στη διδακτική πρακτική τεκμηριώνεται περαιτέρω από την θεωρητική υπόθεση του Schmidt (1990, 2001) περί «εντοπισμού» (noticing hypothesis).

Η προσέγγιση αυτή, δεν αφορά την κατάκτηση και τη διδακτική συγκεκριμένων φαινομένων, αλλά σχετίζεται άμεσα με το κατά πόσον η επιτυχημένη διαδικασία κατάκτησης μιας γλώσσας είναι συνειδητή ή όχι, καθώς και με το ρόλο που παίζει στη γλωσσική κατάκτηση ο βαθμός προσοχής που αποδίδεται από τους μαθητές σε τύπους ή λειτουργίες της γλώσσας-στόχου. Ειδικά για το φαινόμενο που μελετάται εδώ μπορεί να έχει σημαντικές συνυποδηλώσεις τόσο ως προς την κατάκτηση με την έννοια της εξέλιξης του διαγλωσσικού συνεχούς όσο και ως προς τη διδασκαλία.

Σε γενικές γραμμές ο Schmidt υποστηρίζει ότι τα στοιχεία του γλωσσικού εισαγομένου στα οποία εκτίθενται οι μαθητές μιας Γ2 δεν αξιολογούνται από τους ίδιους ως εξίσου σημαντικά μεταξύ τους. Η θέση του είναι ότι σε αφομοιωμένο γλωσσικό εισαγόμενο διαθέσιμο για περαιτέρω επεξεργασία μετατρέπονται μόνο τα στοιχεία εκείνα που οι μαθητές «εντοπίζουν» στο γλωσσικό εισαγόμενο, που συνειδητά δηλαδή παρατηρούν⁹. Μετριάζοντας την άποψη αυτή υποστηρίζει ότι ο «εντοπισμός» αποτελεί απαραίτητη, αν και όχι επαρκή, προϋπόθεση για να ενσωματωθεί ένα στοιχείο στη διαγλώσσα και ότι ο περιορισμός αυτός ισχύει κυρίως για τους ενήλικες που μαθαίνουν μια Γ2.

Ο Schmidt αντλώντας από τα πορίσματα της σχετικής έρευνας ισχυρίζεται ότι “οι μαθητές δεν είναι φύσει και θέσει ελεύθεροι να μάθουν ό,τι θέλουν όποτε θέλουν” (1990: 144) και αναγνωρίζει τους ακόλουθους έξι παράγοντες που επηρεάζουν το κατά πόσον ένα γλωσσικό στοιχείο κρίνεται άξιο προσοχής από τα υποκείμενα και συνεπώς «εντοπίζεται» στο γλωσσικό εισαγόμενο:

1. Συχνότητα εμφάνισης ενός στοιχείου στο γλωσσικό εισαγόμενο.
2. Αντιληπτική σπουδαιότητα: κατά πόσον ένα στοιχείο καθίσταται ευδιάκριτο και αξιοπρόσεκτο στο περικείμενο στο οποίο απαντά.

8. Βλ. Μπέλλα 2001.

9. Σε αυτό το σημείο έρχεται σε σαφή αντιπαράθεση με τον Krashen (1985).

3. Διδακτική καθοδήγηση. Σύμφωνα με την άποψή του, η διδακτική καθοδήγηση μπορεί να λειτουργήσει κατά σύνθετο τρόπο καθιστώντας σημαντικά τα λιγότερο εξέχοντα στοιχεία του γλωσσικού εισαγομένου. Με αυτήν την έννοια ο ρόλος της καθοδήγησης δεν έγκειται στην ευκρίνεια των εξηγήσεων που παρέχει αλλά στον τρόπο με τον οποίο διοχετεύει την προσοχή των μαθητών και τους βοηθάει να συνειδητοποιήσουν τον ρόλο στοιχείων που αλλιώς θα είχαν παραβλέψει.
4. Δυνατότητα/ικανότητα επεξεργασίας η οποία αφορά ατομικές διαφορές που παρατηρούνται ως προς την ικανότητα διαφορετικών μαθητών να αντιμετωπίζουν το ευρύ φάσμα γλωσσικών στοιχείων που συναντούν στο γλωσσικό εισαγόμενο.
5. Βαθμός ετοιμότητας να «εντοπίσουν».
6. Απαιτήσεις που επιβάλλονται από τις δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκονται. Αυτές μπορούν να έχουν σημαντικές υποδηλώσεις ως προς την γνωστική επεξεργασία αφού είναι δυνατόν να υπερφορτώσουν το περιορισμένων δυνατοτήτων σύστημα επεξεργασίας πληροφοριών που είναι ο ανθρώπινος εγκέφαλος.

Βάσει των δεδομένων που προέκυψαν από την έρευνα, τις συζητήσεις με τα υποκείμενα και τις υποθέσεις που διατυπώθηκαν παραπάνω σχετικά με τα πιθανά αίτια της απουσίας του ΙΕ από την αφηγηματική παραγωγή της Ο1, υποστηρίζεται εδώ ότι τα υποκείμενα της έρευνας δεν είχαν ποτέ την ευκαιρία να «εντοπίσουν» την λειτουργία του ΙΕ στα αφηγηματικά περιεχόμενα. Η περιορισμένη επαφή με φυσικούς ομιλητές, που αποτελεί γεγονός στην περίπτωση τους, μειώνει σημαντικά την συχνότητα εμφάνισης του συγκεκριμένου στοιχείου. Από την άλλη πλευρά ο τύπος διδασκαλίας με την τάση να επικεντρώνεται στη δομή και με τις αυστηρά δομημένες επικοινωνιακές δραστηριότητες τους δίνει σπάνια την ευκαιρία να εμπλακούν σε άλλες που απαιτούν μεγαλύτερη δημιουργικότητα, φαντασία και αφαιρετική ικανότητα, όπως είναι η ελεύθερη εκτεταμένη προφορική αφήγηση. Επιπλέον όταν τελικά εμπλέκονται σε μια τέτοια δραστηριότητα φαίνεται να εστιάζουν την προσοχή τους σε άλλα στοιχεία που για κάποιους, ατομικούς, λόγους σαν αυτούς που παρατέθηκαν παραπάνω (εν. 4.1) αξιολογούν ως πιο σημαντικά για την επιτυχία της παραγωγής τους.

4.3. «Εντοπισμός» και αυτοματοποίηση

Εάν τα παραπάνω ισχύουν για τα υποκείμενα της Ο1 και την απουσία του ΙΕ από τη διαγλώσσα τους, παραμένει ανοικτό το ερώτημα που αφορά την αντίστοιχη παρουσία του στην περίπτωση των υποκειμένων της Ο2 τα οποία κατέκτησαν μέρος της γλώσσας σε παιδική ηλικία.

Υποστηρίζεται εδώ ότι η υπόθεση του «εντοπισμού» μπορεί σε ένα βαθμό να ερμηνεύσει και αυτό το φαινόμενο. Ο Schmidt παραπέμπει σε ένα μεγάλο αριθ-

μό πειραμάτων που παρατίθενται στους Ceci & Howe (1982), από τα οποία προκύπτει ότι η πιο αξιοσημείωτη μετάβαση από την παιδική στην ενήλικη συνείδηση σηματοδοτείται από τη μετακίνηση από μια παθητική κατάσταση η οποία περιλαμβάνει μια ανοικτή επίγνωση του περιβάλλοντος, με την έννοια ότι τα παιδιά τείνουν να εντοπίζουν όλα σχεδόν τα στοιχεία του γλωσσικού εισαγομένου στο οποίο εκτίθενται, στην κατεύθυνση μιας πιο ελεγχόμενης κατάστασης, κύριο χαρακτηριστικό της οποίας φαίνεται να είναι η στρατηγική εστίαση της προσοχής σε συγκεκριμένα στοιχεία.

Εφόσον αυτό ισχύει, μπορεί να διατυπωθεί εδώ η υπόθεση ότι τα υποκείμενα που ήρθαν σε επαφή με τη Γ2 σε παιδική ηλικία μπόρεσαν να «εντοπίσουν» εγκαίρως τον ΙΕ και τη λειτουργία του στην αφήγηση. Η υπόθεση ενδυναμώνεται, αν ληφθεί υπόψη ότι ένα μεγάλο μέρος του γλωσσικού εισαγομένου στο οποίο εκτίθενται τα παιδιά περιλαμβάνει την αφήγηση ιστοριών.

Δεδομένου, ωστόσο, ότι και αυτά τα υποκείμενα έλαβαν διδακτική καθοδήγηση στην πορεία της διαγλωσσικής τους εξέλιξης, θα ήταν αναμενόμενο η καθοδήγηση αυτή να προκαλέσει επαναδόμηση¹⁰ στη διαγλώσσα τους εξαλείφοντας, ενδεχομένως, τον ΙΕ. Υποστηρίζεται εδώ ότι η αναδόμηση αυτή είναι πιθανόν να παρεμποδίστηκε από το γεγονός ότι η χρήση του ΙΕ είχε ήδη προλάβει να μετατραπεί σε αυτό που οι γνωστικές θεωρίες κατάκτησης της Γ2 αποκαλούν «αυτοματοποιημένη γνώση».

Σύμφωνα με τις γνωστικές προσεγγίσεις στην κατάκτηση της Γ2 (McLaughlin 1990, Anderson 1995), η γνώση ενός γλωσσικού στοιχείου είναι αρχικά «ελεγχόμενη» (controlled) και απαιτεί αυξημένη προσπάθεια γνωστικής επεξεργασίας. Μέσω πρακτικής εξάσκησης ή αυξημένης επαφής με γλωσσικό εισαγόμενο που περιλαμβάνει το εν λόγω στοιχείο, η ελεγχόμενη γνώση «αυτοματοποιείται» μπορεί δηλαδή να ενεργοποιηθεί αυτόματα, χωρίς ιδιαίτερη γνωστική προσπάθεια, δίνοντας έτσι περιθώριο επεξεργασίας νέας ελεγχόμενης γνώσης. Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα για τα αποτελέσματά μας εδώ είναι η ερμηνεία που η γνωστική προσέγγιση δίνει στο φαινόμενο της *απολίθωσης*. Θεωρεί ότι η αυτοματοποιημένη γνώση δεν είναι δυνατόν δια της αναστροφής της διαδικασίας να μετατραπεί σε ελεγχόμενη μέσω διδασκαλίας ή κάποιου άλλου είδους παρέμβασης και έτσι κάποια αυτοματοποιημένα στοιχεία διατηρούνται στη διαγλώσσα. Αυτή είναι ίσως η πιο πειστική ερμηνεία που έχει δοθεί για το φαινόμενο της απολίθωσης. Αν ισχύει, τα αποτελέσματα της έρευνάς μας οδηγούν στο εξής συμπέρασμα: η χρήση του ΙΕ είναι ενδεχομένως ένα από τα γλωσσικά-πραγματολογικά στοιχεία που κατακτώνται νωρίς στη διαδικασία φυσικής κατάκτησης της Γ2. Το γεγονός ότι η διδακτική καθοδήγησή δεν επηρεάζει τη χρήση του είναι δυνατόν να σημαίνει ότι η γνώση της συγκεκριμένης αφηγηματικής τεχνικής αποτελεί μέρος της αυτοματοποιημένης γνώσης των μαθητών, την οποία καμία διδα-

10. Για τη γνωστική διαδικασία της επαναδόμησης, βλ. McLaughlin 1990.

κτική παρεμβολή δεν μπορεί να μετατρέψει ξανά σε ελεγχόμενη. Η επιμονή στη χρήση του ΙΕ εκ μέρους της Ο2 μπορεί να ερμηνευθεί λοιπόν ως ένα είδος θετικής απολίθωσης, εφόσον το αυτοματοποιημένο στοιχείο ανήκει στη γλώσσα-στόχο. Καμία εξάλλου θεωρία δεν αρνείται ότι η απολίθωση μπορεί να συνεπάγεται ενσωμάτωση στη διαγλώσσα τύπων που δεν ανήκουν στη γλώσσα-στόχο αλλά και τύπων που ανήκουν εκεί, να ισοδυναμεί δηλαδή με μάθηση.

4.4. Από την κατανόηση στην παραγωγή

Αναφέρθηκε ήδη ότι στην τρίτη φάση της έρευνας οι μαθητές, στην συντριπτική τους πλειοψηφία, εντόπισαν ως πιο σημαντικά για την εκδίπλωση της δράσης τα γεγονότα που κωδικοποιούνται με ΙΕ. Το δεδομένο αυτό οδηγεί σε δύο αλληλοσυνδεόμενα συμπεράσματα: αφενός, ασχέτως του γεγονότος ότι δεν τον χρησιμοποιούν στην παραγωγή τους, σε επίπεδο κατανόησης τα υποκείμενα αναγνωρίζουν τις πραγματολογικές συνυποδηλώσεις του ΙΕ· αφετέρου, προκύπτει ότι χρήστες διαφορετικών μεταξύ τους γλωσσών αντιλαμβάνονται με τον ίδιο τρόπο τη λειτουργία του ΙΕ στην αφήγηση. Αυτό σημαίνει ότι η απουσία του ΙΕ από τις αφηγήσεις στη Γ2 είναι δυνατόν να προκαλέσει δυσκολίες στον τρόπο με τον οποίο το εκάστοτε ακροατήριο ιεραρχεί τις πληροφορίες της αφήγησης ως προς τη σημαντικότητά τους. Η παρατήρηση αυτή σχετίζεται άμεσα με τις προτάσεις που ακολουθούν σχετικά με τη διδακτική πράξη.

5. Ιστορικός Ενεστότας και διδακτική πρακτική

Έχει ήδη επισημανθεί ότι ο ΙΕ αποτελεί ένα αναπόσπαστο και εξαιρετικά λειτουργικό στοιχείο των προφορικών αφηγήσεων στα Ελληνικά. Σημειώθηκε επίσης ότι αποτελεί μια ιδιότυπη περίπτωση πραγματολογικού φαινομένου, εφόσον η απουσία του από την προφορική αφήγηση δεν οδηγεί σε πραγματολογική αποτυχία, αλλά ότι η απουσία αυτή είναι δυνατόν να δημιουργήσει άλλου είδους προβλήματα στους δέκτες της αφήγησης.

Λογικά λοιπόν τίθεται το ζήτημα του κατά πόσον ο διδάσκων της δεύτερης/ξένης γλώσσας θα πρέπει να του αφιερώσει χρόνο, με άλλα λόγια του κατά πόσον αξίζει ή πρέπει να διδαχθεί.

5.1. Διαδραστική ικανότητα

Υποστηρίζουμε εδώ ότι η απάντηση στο παραπάνω ερώτημα θα πρέπει να είναι θετική, ιδιαίτερα αν ληφθεί υπόψη ότι ο ΙΕ αποτελεί μέρος όχι απλώς της επικοινωνιακής αλλά της *διεπιδραστικής ικανότητας* (*interactional competence*).

Ο Gumperz (1982: 209) ορίζει τη διεπιδραστική ικανότητα ως “γνώση των γλωσσικών και άλλων σχετικών επικοινωνιακών συμβάσεων που οι ομιλητές θα πρέπει να ακολουθήσουν προκειμένου να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν τη συνομιλιακή συνεργασία. Εφόσον ενσωματωθούν στο γλωσσικό σύστημα οι συμβάσεις αυτές μπορούν να λειτουργήσουν ως επικοινωνιακοί πόροι μέσω των οποίων διοχετεύονται εικασίες και εξυπηρετείται η επικοινωνία επιτρέποντας στους επικοινωνούντες να υπολογίζουν σε ένα κοινό έδαφος που καθιστά περιττές τις μακροσκελείς επεξηγήσεις” (1982: 209).

Αν ο στόχος των διδασκόντων, ιδιαίτερα στα προχωρημένα επίπεδα, είναι να δημιουργήσουν επαρκείς χρήστες, χρήστες δηλαδή που να διαθέτουν τη δυνατότητα εξάσκησης της «εκφραστικής λειτουργίας» (expressive function)¹¹ της γλώσσας, η ανάπτυξη της διεπιδραστικής ικανότητας όπως ορίστηκε παραπάνω εμφανίζεται ως πυρηνικό και αναπόσπαστο στοιχείο του κοινωνικού χαρακτήρα που έχει η γλώσσα και η αφήγηση προσωπικών βιωμάτων.

Όπως επισημαίνει η Krasmich (1986: 367) ο τρόπος που χρησιμοποιείται ο όρος *γλωσσική επάρκεια* (*proficiency*) στην κατάκτηση και τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας, συχνά αντανάκλα μια υπεραπλουστευτική άποψη σχετικά με την ανθρώπινη διεπίδραση αφού αδυνατεί να ενσωματώσει βασικές ιδιότητες της διεπιδραστικής ικανότητας, όπως η ικανότητα των χρηστών να δομούν από κοινού μια σφαίρα διυποκειμενικότητας (Jacoby & Ochs 1995). Οι πραγματολογικές λειτουργίες που επιτελεί η χρήση του ΙΕ στην προφορική αφήγηση, τα υπονοήματα της γνωστικής εγγύτητας, της συνάφειας, της κορύφωσης και της εσωτερικής αξιολόγησης που φέρει η συγκεκριμένη τεχνική είναι προφανώς ουσιώδη για την εξασφάλιση αυτού του είδους της διυποκειμενικότητας. Το να μην είναι σε θέση ο χρήστης μιας Γ2 να καταφύγει σε αυτά προκειμένου να υπαινιχθεί και να δημιουργήσει κοινό έδαφος τον στερεί αναγκαστικά από ένα σημαντικό στοιχείο γλωσσικής κοινωνικότητας και μια πολύτιμη ευκαιρία εξάλειψης της ψυχολογικής απόστασης που αποδεδειγμένα¹² αναπτύσσουν οι ενήλικες μαθητές της Γ2 στο πλαίσιο μιας κοινότητας όπου η γλώσσα-στόχος χρησιμοποιείται ως μητρική. Επιπλέον, αν δεχτούμε ότι η στάση που κρατάνε τα υποκείμενα απέναντι στον ΙΕ στο επίπεδο της κατανόησης αντικατοπτρίζει σε κάποιο βαθμό την γενική στάση των ομιλητών που έχουν τον ΙΕ στη γλωσσική τους παρακαταθήκη, την αναγνώρισή του δηλαδή ως απεικονίζοντος σημαντικά γεγονότα ή γεγονότα του προσκήνιου, η ανάγκη ένταξής του στο πρόγραμμα διδασκαλίας εμφανίζεται ως ακόμα πιο επιτακτική.

11. Η εκφραστική λειτουργία σχετίζεται με ένα υψηλό επίπεδο επάρκειας στη δεύτερη/ξένη γλώσσα και αναφέρεται στην κατάκτηση της ικανότητας του χρήστη να εκφράζει τη στάση του απέναντι σε αυτό για το οποίο κάνει λόγο. Βλ. και Schumann 1978.

12. Βλ. π.χ. Schumann 1978.

Η αξιολόγηση, ωστόσο, του συγκεκριμένου γλωσσικού στοιχείου ως ουσιώδους για τη διάδραση που προϋποθέτει η αφήγηση δεν αναιρεί το γεγονός ότι ο ΙΕ δεν είναι ένα φαινόμενο του οποίου η άγνοια οδηγεί σε πραγματολογική αποτυχία – τουλάχιστον σε επίπεδο παραγωγής – και που η χρήση του έγκειται σε μεγάλο βαθμό σε υποσυνείδητους γνωστικούς μηχανισμούς που συχνά οδηγούν τους φυσικούς ομιλητές σε «απρόβλεπτες», μη οριοθετημένες από κανόνες χρήσεις. Ούτως ή άλλως στην πραγματολογία η έννοια του κανόνα είναι πολύ πιο ρευστή από ό,τι σε άλλα επίπεδα γλωσσικής γνώσης, όπως π.χ. η μορφοσύνταξη. Έχει περισσότερο την έννοια της συμμόρφωσης προς κάποιες κοινωνικοπολιτισμικά προσδιορισμένες κανονικότητες και λιγότερο της χωρίς εξαίρεση (ή με ελάχιστες και ερμηνεύσιμες εξαιρέσεις) γενίκευσης. Η πραγματολογική γνώση απαιτεί συνδυασμούς μορφής, σημασίας, λεκτικής ισχύος και περικειμένου, που ορισμένες φορές είναι υποχρεωτικοί αλλά άλλες όχι (Kasper & Rose 2002: 259). Στη δεύτερη περίπτωση, σε εκείνη δηλαδή όπου είναι αδύνατον να μιλάμε για πραγματολογικούς «κανόνες», δεν είναι καθόλου σαφές για τον διδάσκοντα το είδος της διδακτικής καθοδήγησης που θα πρέπει να παρασχεθεί.

5.2. Ο ρόλος του διδάσκοντος

Το πρώτο ζήτημα που προκύπτει είναι το ζήτημα της απλής «έκθεσης» (exposure) σε γλωσσικό εισαγόμενο που περιέχει το φαινόμενο έναντι της συστηματικής καθοδήγησης (instruction) πάνω στο φαινόμενο. Έγινε φανερό από την έρευνα που παρουσιάστηκε εδώ ότι η απλή έκθεση δεν επαρκεί: τα υποκείμενα της έρευνας είχαν όλα εκτεθεί σε γλωσσικό εισαγόμενο που περιλάμβανε την εναλλαγή ΙΕ και παρελθοντικών χρόνων σε αφήγηση. Ενδεχομένως, λοιπόν, χρειάζεται συστηματική καθοδήγηση προκειμένου η συγκεκριμένη λειτουργία να ενταχθεί στη διαγλώσσα των μαθητών. Είναι αυτονόητο ότι στην περίπτωση του ΙΕ η πρόταση της Doughty (2001) για άμεση αποκατάσταση του πραγματολογικού λάθους εφόσον αυτό προκύψει στο περιβάλλον της τάξης δεν μπορεί να εφαρμοστεί. Όπως επισημαίνεται από τους Kasper & Rose “όταν το πρόβλημα είναι αμιγώς πραγματολογικό και αφορά γλωσσικές λεπτομέρειες που μπορούν να εντοπιστούν αμέσως και σαφώς η άμεση αποκατάσταση μπορεί να λειτουργήσει θετικά. Όταν όμως το πρόβλημα είναι κοινωνιοπραγματολογικό και άπτεται της διεπιδραστικής ικανότητας, καθώς και στην περίπτωση στοιχείων που εμφανίζονται σε εκτεταμένη παραγωγή και δεν υπόκεινται σε «υποχρεωτικές» συμβάσεις η απομόνωση και αποκατάσταση ενός συγκεκριμένου στοιχείου είναι ανεπαρκής” (Kasper & Rose 2002: 259).

Βάσει των δεδομένων αυτών θεωρούμε ότι η Υπόθεση του Εντοπισμού είναι δυνατόν να έχει σημαντικές συνυποδηλώσεις και για τη διδακτική αντιμετώπιση των πραγματολογικών λειτουργιών του ΙΕ. Υποστηρίζεται, λοιπόν, εδώ ότι ο διδάσκων θα πρέπει να βοηθήσει τους μαθητές να «εντοπίσουν» τη λειτουρ-

γία του στην αφήγηση, τόσο με την έννοια του να αποκτήσουν επίγνωση (noticing as awareness) της λειτουργίας αυτής, όσο και να την κατανοήσουν (noticing as understanding)¹³. Υπάρχει δηλαδή ανοικτό πεδίο παιδαγωγικής παρέμβασης, η οποία θα έχει ως σκοπό όχι το να παράσχει νέες πληροφορίες στους μαθητές, αλλά να τους βοηθήσει “να αποκτήσουν συνείδηση των όσων ήδη γνωρίζουν και να τους ενθαρρύνει να χρησιμοποιήσουν την καθολική πραγματολογική τους γνώση ή οποιαδήποτε τέτοια είναι δυνατόν να μεταφερθεί από τη Γ1 σε περιεχόμενα της Γ2” (Kasper & Rose 2001: 6).

Κάτι τέτοιο δεν είναι βέβαια εφικτό στο επίπεδο των αρχαρίων, εφόσον αυτοί έχουν αυξημένο γνωστικό φορτίο που προκύπτει από τον καταιγισμό γλωσσικού εισαγομένου τον οποίο δέχονται. Εξάλλου στο αρχάριο επίπεδο η εκτεταμένη παραγωγή ούτως ή άλλως αποκλείεται¹⁴.

Καθώς όμως η γλωσσική ανάπτυξη προχωράει από το Βασικό Επίπεδο και μετά και πολλές γλωσσικές γνώσεις αυτοματοποιούνται, η διδασκαλία φαινομένων όπως ο ΙΕ μπορεί να πάρει τη θέση της στο αναλυτικό πρόγραμμα. Ένα πρώτο βήμα μπορεί να είναι η αύξηση της επαφής των μαθητών με αυθεντικές προφορικές αφηγήσεις φυσικών ομιλητών της Ελληνικής. Στη συνέχεια μπορούν να συγκρίνουν τη λειτουργία του ΙΕ σε διάφορα κειμενικά είδη, συμπεριλαμβανομένων και αυτών που η Bardovi-Harlig (2000: 327) ονομάζει προσωπικές και απρόσωπες προφορικές αφηγήσεις¹⁵, να εντοπίσουν την απουσία του από πολλά γραπτά κειμενικά είδη και να ελέγξουν τα επικοινωνιακά αποτελέσματα της παρουσίας/απουσίας του από τα διάφορα είδη κειμένων. Τέλος η αφηγηματική παραγωγή των ίδιων των μαθητών μπορεί να χρησιμεύσει ως διδακτικό υλικό. Είναι δυνατόν δηλαδή οι μαθητές να κληθούν να σχολιάσουν μόνοι τους ή σε συνεργασία με τους συμμαθητές και τον δάσκαλο στην τάξη την παραγωγή τους ή την παραγωγή άλλων μαθητών εστιάζοντας κάθε φορά την προσοχή τους στις επιλογές που κάνουν ως προς τη χρήση των χρόνων και διαπραγματευόμενοι εναλλακτικές λύσεις στο πλαίσιο δραστηριοτήτων όπου η χρήση του ΙΕ και η εναλλαγή του με άλλες δυνατότητες επιλογής χρόνου θα έχει μια κεντρική θέση. Σε όλα τα στάδια δηλαδή θα πρέπει να επιδιώκονται συζητήσεις μεταπραγματολογικού τύπου, οι οποίες είναι ούτως ή άλλως απαραίτητες για την κατανόηση και τη διδασκαλία όλων των πραγματολογικών ή κοινωνιοπραγματολογικών φαινομένων που για κάποιους λόγους έχουν διαφύγει της προσοχής των μαθητών. Όπως τονίζουν οι Kasper & Rose (2002), παρ’ όλο που είναι γεγονός ότι οι μαθητές που ήρθαν σε επαφή με πλούσια σε γλωσσικό εισαγόμενο περιβάλλοντα χωρίς να λάβουν συστηματική καθοδήγη-

13. Βλ. Schmidt 1990, 2001.

14. Βλ. Διατμηματικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας 1998.

15. Η διάκριση μεταξύ προσωπικών και απρόσωπων αφηγήσεων έγκειται στο αν η αφήγηση γίνεται στο πρώτο ή το τρίτο πρόσωπο αντίστοιχα.

ση βελτιώθηκαν, καθώς και ότι οι μαθητές που έλαβαν μέρος σε πειραματικές ομάδες δεν παρουσιάζουν απόλυτη ομοιογένεια ως προς την κατάκτηση των επιδιωκόμενων πραγματολογικών στοιχείων, είναι επίσης γεγονός ότι σε όλες τις περιπτώσεις η επίδοση των μαθητών που έλαβαν συστηματική καθοδήγηση ήταν σαφώς υψηλότερη, στο πραγματολογικό τουλάχιστον επίπεδο, από την αντίστοιχη αυτών που δεν έλαβαν καθοδήγηση. Οι Kasper & Rose καταλήγουν ότι “τα αποτελέσματα αυτού του είδους της έρευνας παρέχουν σημαντική στήριξη στην υπόθεση του Schmidt περί εντοπισμού, καταδεικνύοντας ότι το να κατευθύνουμε την προσοχή των μαθητών σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της γλώσσας-στόχου προωθεί την εκμάθηση των πραγματολογικών στοιχείων” (2001: 259).

Θεωρούμε ότι στην περίπτωση του ΙΕ η διδακτική πρακτική δεν μπορεί να προχωρήσει πέρα από την αρωγή προς τους μαθητές ώστε να εντοπίσουν και να κατανοήσουν το φαινόμενο μέσω μεταπραγματολογικών δραστηριοτήτων σαν αυτές που προτάθηκαν παραπάνω. Οτιδήποτε άλλο θα ισοδυναμούσε με ρυθμιστική παρεμβολή στη γλωσσική συνείδηση των υποκειμένων. Δεδομένου του γεγονότος ότι η προφορική αφήγηση εμφανίζεται συνήθως στο πλαίσιο μη προσχεδιασμένων καθημερινών συζητήσεων, οι οποίες παρουσιάζουν ένα μεγάλο ποσοστό επιτρεπτών αλλά μη προβλεπόμενων λεκτικών συνεισφορών ρυθμιζόμενων από ένα «συνομιλιακό συμβόλαιο» (Fraser 1990) που είναι πάντα ανοικτό σε διαπραγμάτευση, το έργο του δασκάλου, σε περιπτώσεις φαινομένων σαν τον ΙΕ, σταματάει στην επισήμανση των σχετικών επιλογών προς τους μαθητές. Το αν και το πώς αυτοί θα τις αξιοποιήσουν παραμένει στην ελεύθερη βούλησή τους.

6. Συμπεράσματα

Η εργασία αυτή ασχολήθηκε με το φαινόμενο της παρουσίας/απουσίας του ΙΕ από τη διαγλώσσα των μαθητών της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Η εξέταση των δεδομένων της σχετικής έρευνας οδήγησε στον εντοπισμό δύο ομάδων υποκειμένων: Τα υποκείμενα της πρώτης ομάδας, που αποτελούν και το μεγαλύτερο ποσοστό στο δείγμα, δεν χρησιμοποιούν ΙΕ στην αφηγηματική παραγωγή της Γ2, ασχέτως του γεγονότος ότι η τεχνική υπάρχει στη μητρική τους γλώσσα και την χρησιμοποιούν στην αντίστοιχη αφηγηματική παραγωγή στη Γ1. Τα υποκείμενα της δεύτερης ομάδας, στο μεγαλύτερο ποσοστό τους, όταν χρησιμοποιούν τον ΙΕ τον χρησιμοποιούν συστηματικά προκειμένου να επιτελέσουν τις επικοινωνιακές λειτουργίες που του αποδίδονται από την θεωρία της αφήγησης. Η διαφορά στη χρήση του ΙΕ αποδόθηκε στο γεγονός ότι τα υποκείμενα της Ο1 είχαν διδαχθεί τη Γ2 μέσα σε γλωσσική τάξη, ενώ τα αντίστοιχα της Ο2 είχαν κατακτήσει μέρος του συστήματος της Γ2 μέσω φυσικής επαφής σε παιδική ηλικία.

Υποστηρίχθηκε ότι στο πλαίσιο της εκμάθησης της ΝΕ ως ξένης γλώσσας τα υποκείμενα δεν είχαν την ευκαιρία να «εντοπίσουν» τον ΙΕ ως γλωσσική λειτουργία και συνεπώς, όπως προβλέπεται από τον Schmidt (1990, 2001), δεν είχαν τη δυνατότητα να τον μετατρέψουν σε αφομοιωμένο γλωσσικό προϊόν. Η αντίστοιχη συστηματική εμφάνιση του ΙΕ στη διαγλώσσα της Ο2 αποδόθηκε στο ότι η επαφή με τη γλώσσα σε παιδική ηλικία επιτρέπει στα υποκείμενα να εντοπίζουν όλα σχεδόν τα στοιχεία του γλωσσικού εισαγομένου χωρίς να τα αξιολογούν με τον τρόπο που τα αξιολογούν οι ενήλικες. Δόθηκε η ερμηνεία ότι ο ΙΕ «εντοπίστηκε» κατά την περίοδο αυτή και ενσωματώθηκε εγκαίρως στη διαγλώσσα. Επιπλέον υποστηρίχθηκε ότι λόγω συγκεκριμένων γνωστικών διεργασιών που συνδέονται με την ηλικία κατάκτησης της Γ2 ή μέρους του συστήματός της η διδακτική καθοδήγηση που εκ των υστέρων έλαβαν τα υποκείμενα της Ο2 δεν μπόρεσε να επηρεάσει τη διαγλώσσα τους στην κατεύθυνση της καταστολής της χρήσης του ΙΕ. Δεδομένου ότι τα υποκείμενα της Ο1 φάνηκαν να είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τη λειτουργία του ΙΕ σε επίπεδο κατανόησης και με αφετηρία την άποψη ότι γλωσσικά στοιχεία όπως ο ΙΕ αποτελούν μέρος της διαδραστικής ικανότητας που πρέπει να διαθέτει ένας επαρκής χρήστης, προτάθηκε να διδάσκεται στην τάξη της Γ2 η λειτουργία του. Υποστηρίχθηκε, λοιπόν, ότι ο ρόλος του διδάσκοντος είναι να βοηθήσει τους μαθητές να «εντοπίσουν» τη λειτουργία του μέσω μεταπραγματολογικών κυρίως δραστηριοτήτων.

Όλες οι θεωρητικές υποθέσεις και προτάσεις που διατυπώθηκαν θα πρέπει να εκληφθούν ως προκαταρκτικές παρατηρήσεις πάνω στο θέμα. Περαιτέρω έρευνα των δεδομένων και εφαρμογή των διδακτικών προτάσεων που διατυπώθηκαν είναι δυνατόν να οδηγήσουν σε περισσότερα ή διαφορετικά συμπεράσματα. Με αυτή την έννοια η εργασία αυτή μπορεί να θεωρηθεί πρόλογος γόνιμης έρευνας σε ανάλογα πεδία.

Σπυριδούλα Μπέλλα
Πανεπιστήμιο Αθηνών
sbella@phil.uoa.gr

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Anderson, J. 1995: *Learning and Memory*. New York: John Wiley.
- Bardovi-Harlig, K. 2000: *Tense and Aspect in Second Language Acquisition: Form, Meaning and Use*. Oxford: Blackwell.
- Blum-Kulka, S. 1991: "Interlanguage pragmatics: the case of requests". Στο R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood-Smith & M. Swain (εκδ.), *Foreign/Second Language Pedagogy Research*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 255-272.
- Blum-Kulka, S., House, J., & Kasper, G. (εκδ.) 1989: *Cross-cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood: Ablex.
- Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. 1999: *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ceci, S. & Howe, M. 1982: "Metamemory and effects of intending, attending, and intending to attend". Στο G. Underwood (εκδ.), *Aspects of Consciousness. Vol. 3: Awareness and Self-awareness*. London: Academic Press, 147-164.
- Celce-Murcia, M. & Hilles, S. 1988: *Techniques and Resources in Teaching Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Crystal, D. (ed.) 1997²: *The Cambridge Encyclopedia of Language*. New York: Cambridge University Press.
- Διατμηματικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας 1998: *Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας σε ενήλικους: Επίπεδα 1 & 2, Εισαγωγικό & Βασικό*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Doughty, C. 2001: "Cognitive underpinnings of focus on form". Στο P. Robinson (εκδ.), *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 206-257.
- Ellis, R. 1994: *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fleischman, S. 1990: *Tense and Narrativity: from Medieval Performance to Modern Fiction*. London: Routledge.
- Fraser, B. 1990: "Perspectives on politeness". *Journal of Pragmatics* 14, 219-236.
- Georgakopoulou, A. 1997: *Narrative Performances: a Study of Modern Greek Storytelling*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Gumperz, J. J. 1982: *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ιακώβου, Μ. & Μπέλλα, Σ. 2004: *Αναλυτικό Πρόγραμμα διδασκαλίας σε ενήλικους: προχωρημένο επίπεδο*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Jacoby, S. & Ochs, E. 1995: "Co-construction: an introduction". *Research on Language and Social Interaction* 18, 171-183.
- Irlandoust, H. 1999: "The Past Perfect: moving across conceptual spaces". *Cognitive Linguistics* 10, 279-302.

- Kasper, G. & Blum-Kulka, S. 1993: *Interlanguage Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- Kasper, G. & Rose, K. 2001: "Pragmatics in language teaching". Στο K. Rose & G. Kasper (εκδ.), *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-12.
- Kasper, G. & Rose, K. 2002: *Pragmatic Development in a Second Language*. Oxford: Blackwell.
- Kramsch, C. 1986: "From language proficiency to interactional competence". *Modern Language Journal* 70, 366-372.
- Krashen, S. 1985: *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Labov, W. & Waletzky, J. 1967: "Narrative analysis: oral versions of personal experience". Στο J. Helm (εκδ.), *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Seattle: University of Washington Press, 12-44.
- Langacker, R. 1987: *Foundations of Cognitive Grammar. Vol. 1: Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- McLaughlin, B. 1990: "Restructuring". *Applied Linguistics* 11, 113-128.
- Μπέλλα, Σ. 2001: *Η δειξη στη Νέα Ελληνική*. Διδ. διατριβή. Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μπέλλα, Σ. 2003: "Ο αφηγηματικός Παρακείμενος της Νέας Ελληνικής: πραγματολογική-γνωστική προσέγγιση". Στο Δ. Θεοφανοπούλου-Κοντού, Χ. Λασκαράτου, Μ. Σηφιανού, Μ. Γεωργιαφέντης & Β. Σπυρόπουλος (εκδ.), *Σύγχρονες τάσεις στην Ελληνική Γλωσσολογία. Μελέτες αφιερωμένες στην Ε. Φιλιππάκη-Warburton*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη, 356-373.
- Rose, K. & Kasper, G. (εκδ.) 2001: *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidt, R. 1990: "The role of consciousness in second language learning". *Applied Linguistics* 11, 129-158.
- Schmidt, R. 2001: "Attention". Στο P. Robinson (εκδ.), *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 3-32.
- Schmidt, R. & Frota, S. 1986: "Developing basic conversational ability in a second language: a case study of an adult learner of Portuguese". Στο R. Day (εκδ.), *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, 237-326.
- Schumann, J. 1978: "Social and psychological factors in second language acquisition". Στο J. Richards (εκδ.), *Understanding Second and Foreign Language Learning: Issues and Approaches*. Rowley, MA: Newbury House, 163-178.
- Selinker, L. 1972: "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics* 10, 209-231.
- Wolfson, N. 1982: *The Conversational Historical Present in American English Narrative*. Dordrecht: Foris.