

«Τ' αβγά παίρνω μόνη μου;»: Κριτικός γραμματισμός, επαγγελματικές συνδιαλλαγές και ευγένεια

Βίλλυ Τσάκωνα

Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

ABSTRACT

Critical literacy fosters students' reflexive stance towards genres and discursive strategies by enabling them to detect the reasons why a text is organized in a particular way, to question the fixedness of this organization and to explore alternative ways of using discourse in a specific context. The present study suggests that language teaching programs aiming at cultivating students' critical literacy could exploit the genre of service encounters for their purposes. Sociolinguistic approaches to service encounters investigate, on the one hand, their transactional dimension, i.e. how speakers organize their contributions, and, on the other, their interactional one, namely how they build their relationships in terms of politeness strategies. These two aspects of service encounters constitute the main foci of their analysis and could, therefore, become the basis for teaching such texts in class. Examples coming from authentic interactions illustrate the main points of the analysis which could help students become familiar with the dynamic, flexible structure of the genre, as well as with the various ways speakers create distance or intimacy via language.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: γλωσσική διδασκαλία, επαγγελματικές συνδιαλλαγές, ευγένεια, κριτικός γραμματισμός

1. Εισαγωγή*

Οι επαγγελματικές συνδιαλλαγές (service encounters, στο εξής ΕΣ) αποτελούν κειμενικό είδος που, υπό κανονικές συνθήκες, συνοδεύει τους/τις ομιλητές/τριες σχεδόν σε καθημερινή βάση. Σε αυτές περιλαμβάνονται οι διεπιδράσεις που έχουμε με τους/τις υπαλλήλους σε κάθε είδους καταστήματα και (δημόσιες ή ιδιωτικές) υπηρεσίες με στόχο την απόκτηση αγαθών ή υπηρεσιών ή/και την ενημέρωση γύρω από αυτά.¹ Κατά τη διάρκεια τέτοιων διεπιδράσεων, οι ομιλητές/τριες οργανώνουν τις συνεισφορές τους έτσι ώστε οι μεν εργαζόμενοι/ες να εξυπηρετήσουν τους/τις πελάτες/ισσες και έτσι να διατηρήσουν τη δουλειά τους και την επιχείρηση στην οποία εργάζονται· οι δε πελάτες/ισσες να αποκτήσουν το προϊόν ή την υπηρεσία που επιθυμούν με όσο το δυνατόν καλύτερους όρους και εύκολες διαδικασίες. Γι' αυτό και οι δύο συχνά επιστρατεύουν μεταξύ άλλων ποικίλες στρατηγικές ευγένειας (Brown & Levinson 1978, 1987), οι οποίες διαμορφώνουν σε ικανό βαθμό τις συνεισφορές τους.

Παρ' όλα αυτά, η γλωσσική διδασκαλία που αφορά τη μητρική γλώσσα (στο εξής Γ1) φαίνεται μάλλον να θεωρεί δεδομένη και ήδη γνωστή τη γνώση σχετικά με αυτό το κειμενικό είδος παρά να την καλλιεργεί συστηματικά: οι ΕΣ «είναι τόσο φυσιολογικό κομμάτι της καθημερινής εμπειρίας και τόσο σύντομης διάρκειας που η μοναδική τους αξία επισκιάζεται από άλλες μορφές γραπτών ή προφορικών κειμένων» (Liu 2009: 82). Διαφορετικά είναι τα πράγματα για τη διδασκαλία μιας γλώσσας ως δεύτερης/ξένης (στο εξής Γ2), όπου τέτοιου είδους κείμενα διδάσκονται αφενός εξαιτίας της κεντρικότητάς τους στην καθημερινότητα των ομιλητών/τριών, που βρίσκονται σε γλωσσοπολιτισμικά περιβάλλοντα όπου χρησιμοποιούν τη Γ2, και αφετέρου γιατί οι σχετικές έρευνες δείχνουν σημαντικές διαπολιτισμικές διαφορές στην πραγμάτωση των ΕΣ, με αποτέλεσμα η μεταφορά γλωσσικών δεξιοτήτων και συμβάσεων από τη Γ1 στη Γ2 να μη θεωρείται ασφαλής πρακτική.

* Η παρούσα έρευνα χρηματοδοτήθηκε από τον Ειδικό Λογαριασμό Κονδυλίων Έρευνας του Πανεπιστημίου Αθηνών και συγκεκριμένα από το ερευνητικό πρόγραμμα «Ενίσχυση της ερευνητικής δραστηριότητας των μελών ΔΕΠ του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας» (70/4/11099). Θα ήθελα να ευχαριστήσω τις ερευνήτριες μέλη ΔΕΠ του Τμήματος Μαίρη Σηφιανού και Αγγελική Τζάννε για την πρόσκληση να συμμετάσχω στο πρόγραμμα, καθώς και τον Αργύρη Αρχάκη, την Αναστασία Στάμου και τον Πάνο Αζαμπανόπουλο για τις γόνιμες επισημάνσεις τους στην παρούσα μελέτη.

¹ Τέτοιου είδους συνομιλίες μπορεί να είναι προφορικές πρόσωπο με πρόσωπο, τηλεφωνικές ή ηλεκτρονικές. Στην παρούσα μελέτη θα περιοριστώ στις πρώτες.

Στο πλαίσιο αυτό θα επιχειρήσω να προτείνω στόχους και σημεία προς διδακτική αξιοποίηση που αφορούν την οργάνωση και τις στρατηγικές ευγένειας των ΕΣ.² Οι προτάσεις μου εντάσσονται στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του *κριτικού γραμματισμού* (critical literacy), όπου η διδασκαλία του κειμενικού είδους των ΕΣ θα μπορούσε να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες να συνειδητοποιήσουν την οργάνωση και τη λειτουργία των συνεισφορών τους σε τέτοια περιεχόμενα. Ταυτόχρονα, θα τους/τις βοηθούσε να αντιληφθούν σε τι συνίσταται το φαινόμενο της ευγένειας, καθώς και πώς αυτή πραγματώνεται γλωσσικά στις ΕΣ.

Επομένως, η παρούσα μελέτη ξεκινά με μια σύντομη παρουσίαση βασικών θέσεων του κριτικού γραμματισμού (ενότητα 2) και με τις έρευνες και τα πορίσματα από τον χώρο της κοινωνιογλωσσολογίας σχετικά με την οργάνωση των ΕΣ και την ευγένεια (ενότητα 3). Ακολουθεί η παρουσίαση των τρόπων αξιοποίησης των ΕΣ στη γλωσσική διδασκαλία, όπως αυτή διαγράφεται στη σχετική βιβλιογραφία (ενότητα 4). Στη συνέχεια, θα αναλύσω συγκεκριμένες ΕΣ με βασικό στόχο να δείξω την ποικιλότητα που μπορεί να εμφανίζει η οργάνωσή τους και πώς η ποικιλότητα αυτή συνδέεται άμεσα με το εκάστοτε περιεχόμενο και τις στρατηγικές ευγένειας (ενότητα 5). Θεωρώ ότι τόσο η δομική ποικιλότητα όσο και το ευρύ φάσμα στρατηγικών ευγένειας που αναδύονται από την ανάλυση μπορούν να αποτελέσουν γλωσσικό υλικό προς αξιοποίηση και διδασκαλία στην τάξη. Έτσι, στην ενότητα (6) περιλαμβάνονται, με βάση την ανάλυση, ορισμένοι στόχοι που θα μπορούσε να θέσει η γλωσσική διδασκαλία ώστε να καλλιεργήσει τον κριτικό γραμματισμό των μαθητών/τριών. Η τελευταία ενότητα (7) συνοψίζει τα βασικά σημεία της παρούσας μελέτης και προτείνει τρόπους περαιτέρω ερευνητικής και διδακτικής αξιοποίησης των ΕΣ.

2. Βασικές θέσεις του κριτικού γραμματισμού

Τόσο η επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία όσο και τα σύγχρονα προγράμματα λειτουργικού γραμματισμού (functional literacy) στηρίζονται στην επεξεργασία στην τάξη ποικίλων κειμενικών ειδών τα οποία αξιολογούνται ως κατάλληλα και χρήσιμα για τους/τις μαθητές/τριες ανάλογα με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά τους και τις ευρύτερες κοινωνικές ανάγκες. Ωστόσο, υπάρχουν (τουλάχιστον) τρία σημεία στα οποία έχει ασκηθεί κριτική σε αυτές τις διδακτικές προσεγγίσεις (βλ. μεταξύ άλλων Moje 2002, Hasan 2006: 161-178, Αρχάκης & Τσάκωνα 2011: 189-208 και τις παραπομπές που δίνονται εκεί):

α) Ορισμένα από τα κειμενικά είδη που επιλέγονται προς διδακτική αξιοποίηση, μολονότι μπορεί να βοηθούν τους/τις μαθητές/τριες να αντεπεξέλθουν στις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις, δεν ανήκουν τελικά στην ευρύτερη κοινωνική ζωή τους εκτός σχολείου. Αυτό γίνεται κατά κανόνα σε βάρος κειμενικών ειδών που ανήκουν πράγματι σε αυτή.

β) Η οργάνωση και οι γλωσσικές συμβάσεις των διδακτέων κειμενικών ειδών εκλαμβάνονται, και άρα διδάσκονται, ως στατικές, ενώ στην πραγματικότητα δεν είναι. Συνεπώς, οι μαθητές/τριες δεν μαθαίνουν να προσαρμόζουν τις δομές αυτές στις εκάστοτε συνθήκες ούτε στους δικούς τους ιδιαίτερους επικοινωνιακούς στόχους, αλλά καλούνται διαρκώς να τις αναπαράγουν όσο πιστότερα γίνεται.

γ) Οι κειμενικές δομές δεν γίνονται στο σχολικό πλαίσιο αντικείμενο αμφισβήτησης και προβληματισμού, αλλά εκλαμβάνονται και τελικά επιβάλλονται ως μοντέλα λόγου που δεν επιδέχονται κριτική επεξεργασία.

Τέτοιου είδους θέματα επιχειρούν να αντιμετωπίσουν τα προγράμματα *κριτικού γραμματισμού*, στόχος των οποίων είναι η κριτική διάγνωση των προϋποθέσεων της επικοινωνίας. Όπως παρατηρεί η Curdt-Christensen (2010: 195):

² Για λόγους συντομίας, δεν θα επεκταθώ εδώ σε λεπτομέρειες που μπορεί να αφορούν την αξιοποίηση του υλικού αυτού σε διαφορετικές τάξεις του νηπιαγωγείου, δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου, ή τις ιδιαιτερότητες που θα είχε η αξιοποίηση αυτή σε τάξεις Γ2 σε σχέση με αυτές της Γ1. Περιοριζόμενη σε γενικές διδακτικές κατευθύνσεις και σημεία προς αξιοποίηση, θα αφήσω προς το παρόν το θέμα αυτό ανοιχτό προς μελλοντική επεξεργασία.

[Ο] κριτικός γραμματισμός μπορεί να οριστεί ως η ικανότητα να διαβάζουμε, να εξετάζουμε και να καταλαβαίνουμε ένα κείμενο θέτοντάς του ερωτήσεις, δηλαδή «αντιμιλώντας στο κείμενο» [...]. Το να «αντιμιλούν στο κείμενο» ή να θέτουν ερωτήματα σε αυτό και στον/στη συγγραφέα του μπορεί να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες να αναπτύξουν δεξιότητες προκειμένου να αναλύουν κείμενα, καθώς και να εξετάζουν και να διευκρινίζουν πώς αυτά επιχειρούν να διαμορφώσουν και να επηρεάσουν τις αξίες και τις αντιλήψεις του/της αναγνώστη/τριας [...]. Οι δεξιότητες αυτές επιτρέπουν στους/στις αναγνώστες/τριες να ερμηνεύσουν ένα κείμενο, να καταλάβουν το βαθύτερο νόημά του, να αντιληφθούν το κίνητρο και τον στόχο του/της συγγραφέα/ως και να αξιολογήσουν τις πληροφορίες που παρέχονται υπό το πρίσμα των δικών τους αξιών και αντιλήψεων.

Έτσι, ο κριτικός γραμματισμός ουσιαστικά αποσκοπεί στην καλλιέργεια της *κριτικής γλωσσικής επίγνωσης*, δηλαδή στη συνειδητοποίηση εκ μέρους των μαθητών/τριών ότι «η γλώσσα ως κοινωνική πρακτική διαμορφώνει και διαμορφώνεται από αξίες, πεποιθήσεις και σχέσεις εξουσίας» και ότι «ο κοινωνικός κόσμος που μας πλαισιώνει δεν αποτελεί μια στατική και ουδέτερη προέκταση του φυσικού περιβάλλοντος, αλλά μια ανθρώπινη κατασκευή, σε μεγάλο βαθμό γλωσσική, η οποία υπόκειται σε διαπραγμάτευση και μεταβολή» (Αρχάκης & Τσάκωνα 2011: 192· για την κριτική γλωσσική επίγνωση, βλ. Fairclough 1995: 217· επίσης Στάμου 2012: 23-24). Στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού, τίθενται ερωτήματα όπως είναι τα ακόλουθα (βλ. Coe 1994: 161, Freedman & Medway 1994: 10, Fairclough 1995: 233 κ.εξ., Baynham 2002: 12-13, Αρχάκης & Τσάκωνα 2011: 190, 202-203):

- Για ποιο λόγο και με ποιο σκοπό έχει δημιουργηθεί ένα κείμενο;
- Γιατί μια συγκεκριμένη (και όχι κάποια άλλη) γλωσσική ποικιλία, γλωσσική σύμβαση, κειμενική δομή είναι κατάλληλη για ένα κειμενικό είδος και στο πλαίσιο μιας επικοινωνιακής περίπτωσης;
- Ποιος/α έχει αποφασίσει για αυτό;
- Ποιος/α ωφελείται από αυτό;
- Γιατί η επικοινωνία σε μια συγκεκριμένη περίπτωση εξελίσσεται (ή «πρέπει» να εξελίσσεται) με έναν συγκεκριμένο τρόπο και όχι με κάποιον άλλον;
- Θα μπορούσε ένα κείμενο να δημιουργηθεί με διαφορετικό τρόπο και λειτουργία;
- Πότε και με ποιες συνέπειες αποφασίζει κάποιος/α να παραβεί όσα προβλέπονται για μια γλωσσικά και επικοινωνιακά κατάλληλη διεπίδραση;

Ο κριτικός γραμματισμός δίνει έμφαση όχι μόνο στην προσέγγιση των κειμενικών ειδών ως «διαδικασιών σε διαρκή μεταβολή και εξέλιξη, ως πεδίων διαπραγμάτευσης» (Αρχάκης & Τσάκωνα 2011: 193· βλ. επίσης Fairclough 1995: 222), αλλά και στην εθνογραφική ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και, κυρίως, των μαθητών/τριών. Για τους σκοπούς του γλωσσικού μαθήματος, οι τελευταίοι/ες καλούνται να συλλέγουν και να φέρνουν στην τάξη το γλωσσικό υλικό που θα γίνει αντικείμενο διδασκαλίας και το οποίο κρίνεται σκόπιμο να προέρχεται από την κοινωνική τους ζωή και καθημερινότητα.³ Έτσι, οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να καταγράφουν όχι μόνο κείμενα αλλά και τις συνθήκες επεξεργασίας τους, τις αξιολογήσεις που τα συνοδεύουν, καθώς και να δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στο πώς χρησιμοποιείται ο λόγος σε αυτά και για ποιους σκοπούς (Αρχάκης & Τσάκωνα 2011: 203 κ.εξ.).

Ο κριτικός γραμματισμός δεν αφορά μόνο τη Γ1 αλλά και τη Γ2 (βλ. Zinkgraf 2003, Wallace 2005, Cots 2006, Αρχάκης & Τσάκωνα 2013α, 2013β και τις παραπομπές που δίνονται εκεί). Οι σχετικές μελέτες επισημαίνουν ότι η διδασκαλία που αποσκοπεί στον κριτικό γραμματισμό ενισχύει την εμπλοκή των μαθητών/τριών στην εκμάθηση της Γ2 μέσα

³ Αξίζει να σημειωθεί ότι, ειδικά για τις ΕΣ, αυτή η μεθοδολογία προτείνεται για τη διδασκαλία της Γ2 ακόμη και εκτός κριτικού γραμματισμού (βλ. μεταξύ άλλων Myers Scotton & Bernsten 1988: 383).

από την έκθεσή τους σε αυθεντικά γλωσσικά δεδομένα που εμπίπτουν στα ενδιαφέροντα και στις καθημερινές ασχολίες και εμπειρίες τους. Το σημαντικότερο όμως για την κριτική γλωσσική επίγνωση των μαθητών/τριών φαίνεται να είναι η *κοινωνιοπολιτισμική ευαισθητοποίησή* τους στη Γ2. Αν λάβουμε υπόψη μας ότι ίδιου τύπου διεπιδράσεις (όπως οι ΕΣ, βλ. ενότητα 4) εμφανίζουν μικρότερη ή μεγαλύτερη διαφοροποίηση από τη μια γλωσσοπολιτισμική κοινότητα στην άλλη, τότε αντιλαμβανόμαστε ότι η κριτική επεξεργασία των ΕΣ στη Γ2 αποκτά αυξημένη σημασία.

Αφορώντας από αυτό τον προβληματισμό, θα εξετάσω την αξιοποίηση στη γλωσσική διδασκαλία του κειμενικού είδους των ΕΣ, δηλαδή των συνομιλιών που παράγονται σε καταστάματα ή υπηρεσίες μεταξύ των υπαλλήλων και των πελατών/ισσών. Προϋπόθεση για αυτό είναι η περιγραφή της οργάνωσης του κειμενικού είδους και των στρατηγικών ευγένειας που αναπτύσσονται σε αυτό. Με αυτά τα θέματα ασχολείται η επόμενη ενότητα.

3. Η οργάνωση και η ευγένεια των επαγγελματικών συνδιαλλαγών

Επιχειρώντας να ορίσουν το κειμενικό είδος των ΕΣ, οι ερευνητές/τριες επισημαίνουν, πρώτα από όλα, τον *θεσμιοποιημένο* (institutionalized) χαρακτήρα του: πρόκειται για συνομιλίες με συνήθως αυστηρή οργάνωση ως προς τις συνεισφορές των συμμετεχόντων/ουσών, οι οποίες αποσκοπούν στην επιτέλεση συγκεκριμένων πράξεων (π.χ. αίτημα για προϊόν/υπηρεσία, ικανοποίηση αιτήματος, πληρωμή). Ταυτόχρονα, περιγράφονται οι διακριτοί ρόλοι υπαλλήλου και πελάτη/ισσας και η μεταξύ τους αυστηρά προσδιορισμένη σχέση, η οποία συνήθως εκλαμβάνεται ως σύντομη και παροδική, δηλαδή εντοπίζεται αποκλειστικά στη διάρκεια της εκάστοτε ΕΣ (Merritt 1976, Aston 1995, Antonopoulou 2001: 241-242, Bayyurt & Bayraktaroglu 2001, Hewitt 2002: 2, Gilmore 2004: 364, Downey Bartlett 2005: 306-310, 316, 330, Haakana & Sorjonen 2011: 1288).

Στη σχετική βιβλιογραφία από την κοινωνιογλωσσολογία παρουσιάζονται ποικίλα δομικά σχήματα που περιγράφουν τέτοιου είδους διεπιδράσεις, εκ των οποίων άλλα είναι συνοπτικά και άλλα πιο σύνθετα (βλ. Hasan 1985, Flowerdew 1993: 307, Antonopoulou 2001: 244-252, Downey Bartlett 2005: 308, 314, Traverso 2006, Hornoiu 2010: 291-293, 2011: 129-130, Shively 2011: 1819). Ενδεικτικά, θα μπορούσαμε εδώ να αναφέρουμε το μοντέλο της Ventola (1987) με τα εννέα συστατικά και το τετραμερές των Raevaara και Sorjonen (2006):

Πίνακας 1. Ventola (1987)

(όπως παρατίθεται στον Flowerdew 1993: 307)

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Χαιρετισμός (greeting) 2. Έναρξη συνδιαλλαγής (attendance allocation) 3. Αίτημα (service bid) 4. Ικανοποίηση αιτήματος (service) 5. Ολοκλήρωση (resolution) 6. Παράδοση αγαθών (goods handover) 7. Πληρωμή (pay) 8. Κλείσιμο (closing) 9. Αποχαιρετισμός (goodbye) |
|---|

Πίνακας 2. Raevaara & Sorjonen (2006)

(όπως παρατίθεται στους Haakana & Sorjonen 2011: 1290)

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Χαιρετισμοί (greetings) 2. Λόγος επίσκεψης (αίτημα) και απάντηση σε αυτό (reason for the visit –request– and responding to it) 3. Πληρωμή (paying) 4. Ευχαριστίες και αποχαιρετισμοί (thanking and goodbyes) |
|--|

Όπως θα δούμε και στη συνέχεια (ενότητα 4), τέτοιου είδους μοντέλα θεωρούνται ιδιαίτερα χρήσιμα και χρηστικά στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας, δεδομένου ότι δίνουν μια ευσύνοπτη αλλά ταυτόχρονα και στατική εικόνα για το πώς εξελίσσονται οι ΕΣ. Η έμφαση δηλαδή στα μοντέλα αυτά παραβλέπει το γεγονός ότι οι ΕΣ μπορούν να εμφανίζουν

ποικιλότητα ανάλογα με τον τύπο του καταστήματος (π.χ. καταστήματα μιας αλυσίδας, καταστήματα της γειτονιάς), τα παρεχόμενα προϊόντα/υπηρεσίες, τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν, το φύλο, την ηλικία και τα υπόλοιπα κοινωνικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων/ουσών, τον βαθμό οικειότητας μεταξύ τους κ.λπ. (Myers Scotton & Bernsten 1988, Fairclough 1992: 126-127, Lindenfeld 1994, Bayyurt & Bayraktaroglu 2001, Yläne-McEwen 2004: 519, Σηφianού & Τζάννε 2013, Sifianou 2013). Θα πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι ορισμένα από τα στάδια που εντοπίζονται στα μοντέλα αυτά είναι δυνατό να πραγματώνονται με μη γλωσσικά μέσα.

Ακολουθώντας τους Brown και Yule (1983), που αναφέρονται στη *διεκπεραιωτική* (transactional) και τη *διεπιδραστική* (interactional) λειτουργία της γλώσσας,⁴ θα λέγαμε ότι η παραπάνω προοπτική δίνει περισσότερο έμφαση στον διεκπεραιωτικό χαρακτήρα των ΕΣ, δηλαδή στη μετάδοση των μηνυμάτων κατά τη διάρκειά τους. Δεν καταφέρνει όμως να απεικονίσει (τουλάχιστον όχι επαρκώς) τη διεπιδραστική τους διάσταση, δηλαδή τη διαχείριση των κοινωνικών σχέσεων από τους/τις συνομιλητές/τριες (Hewitt 2002, Yläne-McEwen 2004: 517-519, Ryo 2005: 84). Το κενό αυτό έρχονται να καλύψουν άλλες μελέτες που εστιάζουν την προσοχή τους στις *στρατηγικές ευγένειας*, δηλαδή στους τρόπους με τους οποίους οι ομιλητές/τριες επιχειρούν να χτίσουν μια κοινωνική σχέση, έστω και αν αυτό πρέπει να γίνει μέσα σε –ή να διαρκέσει για– πολύ σύντομο χρονικό διάστημα.

Πριν δούμε πιο αναλυτικά τι λένε οι μελέτες αυτές, ας θυμηθούμε ότι, στον χώρο της κοινωνιογλωσσολογίας, η *ευγένεια* (politeness) συνδέεται άμεσα με την έννοια του *προσώπου* (face), δηλαδή της εικόνας που έχουμε όλοι οι άνθρωποι για τον εαυτό μας και θέλουμε να παρουσιάζουμε προς τους άλλους ανθρώπους (Brown & Levinson 1978, 1987, Sifianou 1992). Διακρίνονται δύο πλευρές του προσώπου: η *θετική* πλευρά, που αφορά την επιθυμία μας για επιδοκιμασία, αποδοχή και ένταξη σε ομάδες· και η *αρνητική*, που αφορά την επιθυμία μας για ανεξαρτησία και ελευθερία κινήσεων. Επιλέγουμε λοιπόν γλωσσικές στρατηγικές και συμβάσεις που μας επιτρέπουν να διατηρούμε και να φροντίζουμε το πρόσωπο το δικό μας ή/και αυτό των άλλων. Οι στρατηγικές που απευθύνονται στο θετικό πρόσωπο, δείχνουν δηλαδή ότι θέλουμε να είμαστε αποδεκτοί/ές από τους/τις άλλους/ες ή θέλουμε οι άλλοι/ες να αισθάνονται αποδεκτοί/ές, ονομάζονται *στρατηγικές θετικής ευγένειας*. Όσες απευθύνονται στο αρνητικό πρόσωπο, δηλαδή διασφαλίζουν την ανεξαρτησία κινήσεων σε εμάς ή τους/τις άλλους/ες και διατηρούν την κοινωνική απόσταση, ονομάζονται *στρατηγικές αρνητικής ευγένειας*.

Η σχετική έρευνα επικεντρώνεται περισσότερο στις θετικές στρατηγικές ευγένειας κατά τη διάρκεια των ΕΣ παρά στις αρνητικές. Φαίνεται δηλαδή ότι, παρά τη σύντομη διάρκεια των ΕΣ και τον πρακτικό προσανατολισμό τους, οι ομιλητές/τριες ενδιαφέρονται για τη σύναψη σχέσεων οικειότητας στο πλαίσιο αυτό. Δεν θα πρέπει να ξεχνάμε εδώ ότι, μπορεί οι ΕΣ να διαρκούν λίγο, οι πελατειακές σχέσεις όμως μπορεί να έχουν μακρόχρονες προοπτικές και τόσο οι πωλητές/τριες όσο και οι πελάτες/ισσες έχουν συμφέρον να κατασκευάζουν και να διατηρούν τέτοιου είδους οικονομικές σχέσεις (Kong 2000, Antonopoulou 2001: 265, Hewitt 2002: 5, Hornoiu 2011: 131). Έτσι, οι ομιλητές/τριες σε τέτοια περικείμενα είναι δυνατό να ανοίγουν συζήτηση για θέματα που έχουν περισσότερο φατική λειτουργία παρά συνάφεια με τη δραστηριότητα που επιτελείται (π.χ. ο καιρός, οι διακοπές, η πολιτική, οικογενειακά και προσωπικά ζητήματα), να χρησιμοποιούν χιούμορ, ενικό αριθμό σε ρηματικές καταλήξεις και αντωνυμίες (και όχι πληθυντικό ευγένειας/τυπικότητας, όπου γλωσσικά παρέχεται αυτή η δυνατότητα), τύπους προσφώνησης που δείχνουν οικειότητα, υποκοριστικά και εναλλαγή κωδίκων, ενώ συνήθως δεν παραλείπουν τους χαιρετισμούς στην αρχή και στο τέλος της ΕΣ και τις ευχαριστίες στο τέλος. Συχνή επίσης είναι η χρήση σύντομων, ελλειπτικών προτάσεων, οι οποίες δείχνουν την κοινή γνώση των

⁴ Η διάκριση αυτή είναι καθαρά μεθοδολογική, καθώς τα περισσότερα εκφωνήματα που παράγουμε επιτελούν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό και τις δύο λειτουργίες.

συνομιλητών/τριών για τη διαδικασία και το περιεχόμενο της ΕΣ και τονίζουν το μεταξύ τους κοινό έδαφος. Όλα αυτά συνιστούν στρατηγικές θετικής ευγένειας (βλ. Petrits 1990, Carter 1998: 48, Antonopoulou 2001, Hewitt 2002: 4-5, Placencia 2004, Yläne-McEwen 2004: 521-530, Ryoo 2005: 85-98, Kerbrat-Orecchioni 2006: 96-99, Haakana & Sorjonen 2011).

Η Antonopoulou (2001: 241-242, 246) υποστηρίζει ότι, μολονότι τα αιτήματα (που αποτελούν βασικό δομικό στοιχείο των ΕΣ, βλ. παραπάνω Πίνακες 1 και 2) κατά τη θεωρία συνιστούν γενικά γλωσσικές πράξεις που απειλούν το αρνητικό πρόσωπο του/της συνομιλητή/τριας, στις ΕΣ κάτι τέτοιο δεν ισχύει, αφού η απουσία του αιτήματος θα ακύρωνε τον λόγο της ΕΣ. Παρ' όλα αυτά, άλλες ερευνήτριες (Petrits 1990, Bayyurt & Bayraktaroglu 2001, Kerbrat-Orecchioni 2006: 91-95, Traverso 2006: 112) εντοπίζουν ορισμένες στρατηγικές αρνητικής ευγένειας που αφορούν άμεσα την πράξη του αιτήματος και μετριάζουν την επιβολή της. Φαίνεται λοιπόν ότι οι πελάτες/ισσες δείχνουν ως έναν βαθμό ενδιαφέρον και για το αρνητικό πρόσωπο του/της εργαζόμενου/ης. Έτσι, έχουμε, μεταξύ άλλων, τον δείκτη ευγένειας *παρακαλώ* (ή αντίστοιχες εκφράσεις σε άλλες γλώσσες), χρήση πληθυντικού ευγένειας/τυπικότητας, προσφωνήσεις που δείχνουν απόσταση, έμμεσα αιτήματα με τη μορφή ερωτήσεων αντί προστακτικής (π.χ. *μου δίνετε...*; αντί *δώστε μου...*), ρήματα που δεν «δείχνουν» τον/την πωλητή/τρια ως «υπεύθυνο/η» για τυχόν έλλειψη του προϊόντος (π.χ. *μήπως υπάρχει...*; αντί για *μήπως έχετε...*), δυνητικές ρηματικές εκφράσεις (π.χ. *θα μπορούσατε να μου δώσετε...*) ή μετριασμένες δηλώσεις επιθυμίας (π.χ. *θα ήθελα...* αντί *θέλω...*).

Συνοψίζοντας, οι σχετικές έρευνες δείχνουν ότι οι ΕΣ αποτελούνται από γλωσσικές συνεισφορές που αφενός δομούνται με συγκεκριμένο τρόπο και αφετέρου απευθύνονται στο θετικό ή/και στο αρνητικό πρόσωπο των συνομιλητών/τριών. Τόσο η εκ των πραγμάτων ανάγκη για συνεργασία μεταξύ τους όσο και οι αντιλήψεις τους για το αν, πώς και κατά πόσο μπορούν ή πρέπει να μετριάσουν την επιβολή των γλωσσικών τους πράξεων στα συγκεκριμένα περιεχόμενα καθορίζουν τη μορφή και τη γενικότερη οργάνωση των κειμένων αυτών.

4. Επαγγελματικές συνδιαλλαγές και γλωσσική διδασκαλία

Οι μαθητές/τριες που διδάσκονται μια γλώσσα ως Γ1 συνήθως δεν κρίνεται απαραίτητο να έρχονται σε επαφή με το κειμενικό είδος των ΕΣ: στον βαθμό που γνωρίζω, τα εγχειρίδια για τη διδασκαλία της Γ1 δεν περιλαμβάνουν συνήθως ΕΣ. Αυτό είναι μάλλον αξιοπρόσεκτο αν σκεφτούμε ότι τέτοιου είδους διεπιδράσεις αφορούν τους/τις μαθητές/τριες ήδη από μικρή ηλικία σε καθημερινή βάση.

Όσοι/ες όμως έχουν διδαχθεί μια γλώσσα ως Γ2 στον δυτικό κόσμο από τη δεκαετία του 1980 και εξής κατά πάσα πιθανότητα έχουν λιγότερο ή περισσότερο εξασκηθεί στο κειμενικό είδος των ΕΣ στη γλώσσα αυτή (Gilmore 2004, Downey Bartlett 2005, Davidson & Fulcher 2007, Gray 2010). Στο πλαίσιο της εξοικείωσης με περιστάσεις που εμφανίζονται με αυξημένη συχνότητα στην καθημερινή ζωή, οι μέθοδοι διδασκαλίας γλωσσών ως Γ2 έχουν τις τελευταίες δεκαετίες συμπεριλάβει ΕΣ στις ενότητές τους. Έμφαση συνήθως δίνεται στη δομή του κειμενικού είδους και τη «σωστή» διαδοχή των συνεισφορών, ώστε οι μαθητές/τριες να διευκολύνονται στις καθημερινές τους διεπιδράσεις σε γλωσσοπολιτισμικά περιβάλλοντα διαφορετικά από αυτό της Γ1 (Hewitt 2002: 1, Davidson & Fulcher 2007: 233). Επίσης, κρίνεται σημαντικό οι μαθητές/τριες να ευαισθητοποιηθούν στις διαπολιτισμικές διαφορές που υπάρχουν, ώστε να αποφεύγουν να μεταφέρουν συμβάσεις της Γ1 στη Γ2, καθώς αυτό μπορεί να οδηγήσει σε παρεξηγήσεις και δυσχέρεια στην επικοινωνία (Aston 1995, Bailey 2000, Kasper & Rose 2002, Placencia 2004: 240-241, Ryoo 2005, Traverso 2006, Liu 2009, Shively 2011).

Για τη διδασκαλία των ΕΣ στη Γ2, για λόγους ευκολίας προτιμώνται κείμενα κατασκευασμένα και όχι αυθεντικά (Myers Scotton & Bernsten 1988: 372-374, Carter 1998:

47, 49, 52-53, Gilmore 2004: 366-370, Downey Bartlett 2005: 306-310, 330, Gray 2010: 57-58, 82, 94, 108). Ταυτόχρονα, η διδασκαλία επικεντρώνεται στη διεκπεραιωτική και όχι στη διεπιδραστική πλευρά των κειμένων αυτών (Davidson & Fulcher 2007: 236). Συνεπώς, οι μαθητές/τριες έρχονται αντιμέτωποι/ες με δείγματα λόγου που απέχουν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι αναμένεται να κάνουν σε πραγματικές συνθήκες ή από ό,τι κάνουν οι φυσικοί/ές ομιλητές/τριες σε αντίστοιχες περιστάσεις. Παράλληλα, οι μαθητές/τριες της Γ2 δεν συνειδητοποιούν και δεν εξοικειώνονται με τους γλωσσικούς τρόπους με τους οποίους μπορούν να καλλιεργήσουν την κοινωνική τους σχέση με τους συνομιλητές και τις συνομιλήτριές τους σε τέτοια περιεχόμενα.

Ειδικότερα, η κριτική που έχει ασκηθεί στο υλικό που περιλαμβάνεται στα διδακτικά εγχειρίδια της Γ2⁵ φέρνει στην επιφάνεια διάφορα προβληματικά σημεία, όπως είναι η απουσία κειμενικών δεικτών, επιφωνημάτων, επαναλήψεων, φατικών εκφράσεων, στοιχείων που δηλώνουν δισταγμό και ελλειπτικών προτάσεων. Συνήθης είναι η παρουσία πιο σύνθετων και εκτενών εκφωνημάτων και αρνητικής ευγένειας,⁶ καθώς, ακολουθώντας πιο παραδοσιακές προσεγγίσεις της γλωσσικής διδασκαλίας, τα εγχειρίδια παραθέτουν ΕΣ περισσότερο για να παρουσιάσουν λεξιλόγιο και γραμματικοσυντακτικές δομές προς εμπέδωση παρά για να εξοικειώσουν τους/τις μαθητές/τριες με πραγματολογικά και κειμενογλωσσολογικά φαινόμενα. Επιπλέον, η έμφαση που δίνεται στα διδακτικά εγχειρίδια στη δομή των ΕΣ επισκιάζει το γεγονός ότι οι ΕΣ εμφανίζουν *ποικιλότητα* ανάλογα με τον τύπο του καταστήματος, τα παρεχόμενα προϊόντα/υπηρεσίες, τις ιδιαίτερες συνθήκες που ανακύπτουν κάθε φορά, τον βαθμό οικειότητας μεταξύ των συνομιλητών/τριών κλπ. (βλ. Myers Scotton & Bernsten 1988, Flowerdew 1993: 308-309, Downey Bartlett 2005, Davidson & Fulcher 2007: 233-234, Σηφianού & Τζάννε 2013, Sifianou 2013· επίσης ενότητα 3).

Στο πλαίσιο αυτό, θεωρώ ότι η διδασκαλία ΕΣ στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού τόσο στη Γ1 όσο και στη Γ2 (βλ. ενότητα 2) όχι μόνο θα βοηθούσε τους/τις μαθητές/τριες στην καθημερινότητά τους, αλλά θα συνέβαλλε και στο να συνειδητοποιήσουν τα εξής:

- Η γλώσσα δεν έχει μόνο διεκπεραιωτικό αλλά και διεπιδραστικό χαρακτήρα. Όπως δείχνουν οι σχετικές μελέτες (βλ. ενότητα 3), οι ΕΣ είναι ιδιαίτερα καλό παράδειγμα για τη συνύπαρξη των δύο λειτουργιών.
- Οι κειμενογλωσσικές δομές δεν είναι στατικές αλλά δυναμικές, καθώς μπορεί να τροποποιούνται με βάση τις εκάστοτε συνθήκες.
- Στο πλαίσιο του διεπιδραστικού χαρακτήρα της γλώσσας, και ιδιαίτερα μέσα από τις θετικές ή αρνητικές στρατηγικές ευγένειας, καλλιεργούμε τις κοινωνικές μας σχέσεις (πρβλ. Carter 1998: 48, 50-52, Davidson & Fulcher 2007: 238).

Αν ο κριτικός γραμματισμός θέτει ερωτήματα του τύπου «γιατί ένα κειμενικό είδος έχει συγκεκριμένη δομή ή περιλαμβάνει συγκεκριμένες γλωσσικές συμβάσεις;», «ποιους στόχους εξυπηρετούν αυτές;», «ποιος/α ωφελείται από αυτό και ποιος/α όχι;» κ.ο.κ. (βλ. ενότητα 2), τότε η διδασκαλία της λειτουργίας των στρατηγικών ευγένειας αλλά και η σύνδεσή τους με τη δομή των ΕΣ θα μπορούσαν να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες να συνειδητοποιήσουν σε ποιους κοινωνικούς στόχους βασίζεται το εν λόγω κειμενικό είδος και πώς η γλώσσα μάς επιτρέπει να τους πραγματοποιήσουμε με τον έναν ή τον άλλο τρόπο.

⁵ Η βιβλιογραφία που παραθέτω αφορά κατεξοχήν τα αγγλικά δεδομένα, καθώς δεν κατάφερα να εντοπίσω έρευνες για τις ΕΣ ως διδακτικό υλικό στα ελληνικά.

⁶ Για παράδειγμα, προτιμώνται γλωσσικές συνεισφορές όπως *Θα μπορούσατε να μου δώσετε ένα πακέτο χαρτομάντιλα;*, όπου έχουμε πλήρη ερωτηματική πρόταση και αρνητική ευγένεια (πληθυντικός ευγένειας/τυπικότητας, δυναμική ρηματική έκφραση) παρά πιο σύντομες και ενδεχομένως πιο «φυσικές» και συχνές σε καθημερινή χρήση εκφράσεις όπως *(Θέλω) Ένα πακέτο χαρτομάντιλα*. Η προτιμιάται –και συχνά επιβάλλεται μέσω της διδασκαλίας ως «ευγενική»– η χρήση πληθυντικού ευγένειας/τυπικότητας αντί ενικού, μολοντί ο τελευταίος αποτελεί συχνή πρακτική στις ΕΣ (βλ. ενότητα 5, παραδείγματα 2, 4, 5· πρβλ. Bella 2011, 2012a: 25, 2012b: 14-15, 22, 2012c: 1944).

Στην ενότητα που ακολουθεί, θα προσπαθήσω να δείξω ότι η παρουσίαση και η ανάλυση στην τάξη αυθεντικού γλωσσικού υλικού από ΕΣ μπορεί να αναδείξει αφενός πώς διαφορετικές συνθήκες οδηγούν σε διαφορετικές γλωσσικές συμπεριφορές τους/τις ομιλητές/τριες, άρα και σε ποικίλους τρόπους οργάνωσης των ΕΣ, και αφετέρου πώς οι στρατηγικές ευγένειας αποτελούν βασικό συστατικό του εν λόγω κειμενικού είδους συμβάλλοντας σημαντικά στη διαμόρφωσή του.

5. Αναλύοντας επαγγελματικές συνδιαλλαγές

Τα παραδείγματα που ακολουθούν προέρχονται από ένα σώμα 30 μαγνητοφωνημένων ΕΣ (συνολικής διάρκειας περίπου 64 λεπτών), που συλλέχθηκαν από ένα ευρύ φάσμα καταστημάτων από τον Μάρτιο έως τον Μάιο του 2011 στη Βόρεια Ελλάδα. Για την ανάλυσή τους χρησιμοποιείται αφενός των μοντέλο των Raevaara & Sorjonen (2006· βλ. Πίνακας 2 στην ενότητα 3) ως πιο εύληπτο για τους/τις μαθητές/τριες και επειδή περιλαμβάνει βασικά στάδια που απαντούν κατά κανόνα στις ΕΣ.⁷ Στόχος της ανάλυσης είναι να αναδείξει τους διαφορετικούς τρόπους πραγμάτωσης των ΕΣ ανάλογα με τις περιστάσεις, καθώς και την έντονη παρουσία στρατηγικών ευγένειας σε αυτές. Και τα δύο θεωρώ ότι θα μπορούσαν να αποτελέσουν κεντρικούς άξονες για τη διδακτική αξιοποίηση των ΕΣ στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος.

Αναλυτικότερα, τα δεδομένα δείχνουν ότι οι ΕΣ δεν εμφανίζουν αυστηρά την εν λόγω δομή, καθώς η διεπίδραση με τον/την εργαζόμενο/η μπορεί να επιτρέπει την αυτοεξυπηρέτηση του/της πελάτη/ισσας, να μην οδηγεί τελικά σε αγορά του προϊόντος (οπότε απουσιάζουν η πλήρης ικανοποίηση του αιτήματος, η πληρωμή και ενδεχομένως οι ευχαριστίες και οι αποχαιρετισμοί του τέλους) ή/και να εντάσσεται σε ένα πλαίσιο διερεύνησης των επιλογών που είναι διαθέσιμες. Επιπλέον, τα δεδομένα δείχνουν ότι οι συνομιλητές/τριες μπορεί να γνωρίζονται από πριν και να συνδέονται με σχέσεις μικρότερης ή μεγαλύτερης οικειότητας, γεγονός που φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά την ΕΣ, προσθέτοντάς της συνεισφορές που δεν συνδέονται άμεσα με τη διεκπεραίωσή της – κάτι που δεν αντικατοπτρίζεται σε κανένα από τα μοντέλα που προτείνονται στη βιβλιογραφία (βλ. ενότητα 3). Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι οι (απο)χαιρετισμοί (που ανοίγουν και κλείνουν τη διεπίδραση) και οι ευχαριστίες στο τέλος των ΕΣ σπάνια απουσιάζουν από τα δεδομένα.

Το παράδειγμα (1) περιλαμβάνει μια σύντομη ΕΣ στο ταχυδρομείο μεταξύ άνδρα υπαλλήλου (Π), περίπου 50 ετών, και πελάτισσας (Λ), περίπου 20 ετών.⁸

⁷ Πιο σύνθετα μοντέλα, όπως αυτό της Ventola (1987) στον Πίνακα 1 της ενότητας 3, περιέχουν στάδια που συχνά είναι δύσκολο να εντοπιστούν στο σύνολό τους.

⁸ Τα προσωπικά στοιχεία των πληροφορητών/τριών, τα τοπωνύμια και οι επωνυμίες των προϊόντων έχουν απαλειφθεί για δεοντολογικούς λόγους. Κατά την απομαγνητοφώνηση χρησιμοποιήθηκαν οι ακόλουθες συμβάσεις:

[] επικαλυπτόμενα εκφωνήματα

() δυσδιάκριτο εκφώνημα

χ: επιμήκυνση φθόγγου

((χχχ)) πρόσθετα διευκρινιστικά ή μεταγλωσσικά σχόλια από τη συγγραφέα

. τελικός επιτονισμός

, μη τελικός επιτονισμός

; ερωτηματικός επιτονισμός

(1) *Μια «τυπική» ΕΣ*

Λ: Γεια σας, ε: θέλω είκοσι γραμματόσημα.

Π: Για Ελλάδα;

Λ: Ε:: ναι, τα πιο φθηνά που έχετε, θα τα θέλω για μια:: για να τα πάω στο νηπιαγωγείο (3'') να μάθω στα παιδιά να στέλνουν γράμματα.

5 Π: Των τριών λεπτών.

Λ: Ναι. (4'')

Π: Είκοσι;

Λ: Ναι (27'')

Π: Εξήντα λεπτά. ((δίνει τα γραμματόσημα)) (5'')

10 Λ: Ορίστε ((δίνει τα χρήματα))

Π: () (5'')

Λ: Γεια σας.

Π: Γεια σου.

Η ΕΣ αυτή ακολουθεί το τετραμερές μοντέλο που προτείνουν οι Raevaara και Sorjonen (2006). Συγκεκριμένα έχουμε: α) χαιρετισμό (σειρά 1), β) διατύπωση αιτήματος και συζήτηση προς διευκρίνιση του αιτήματος αυτού (σειρές 1-8), γ) πληρωμή (σειρές 9-11) και δ) αποχαιρετισμούς (σειρές 12-13).

Όσον αφορά τις στρατηγικές ευγένειας, η πελάτισσα ξεκινά με δισταγμό (ε: σειρά 1) και πληθυντικό ευγένειας/τυπικότητας (σειρές 1, 3), διατηρώντας απόσταση από τον (μεγαλύτερο σε ηλικία) υπάλληλο, για να περάσει στη συνέχεια σε θετική ευγένεια, δίνοντας λεπτομέρειες για τον σκοπό της αγοράς της και δημιουργώντας έτσι κοινό έδαφος μεταξύ της ίδιας και του υπαλλήλου (σειρές 3-4). Απώτερος στόχος της είναι η καλύτερη εξυπηρέτησή της (εν προκειμένω, να μην πληρώσει μεγάλο ποσό), προς τον οποίο ο υπάλληλος συντονίζεται (σειρά 5). Το αίτημα του υπαλλήλου για επιβεβαίωση του αρχικού αιτήματός της (σειρά 7) ενισχύει περαιτέρω το μεταξύ τους κοινό έδαφος, άρα και τη θετική ευγένεια. Θετική ευγένεια συνιστούν και οι ελλειπτικές προτάσεις που ανάγονται στην κοινή γνώση των συμμετεχόντων/ουσών για τη διαδικασία και το περιεχόμενο της ΕΣ (σειρές 2, 5-10). Στον αποχαιρετισμό του κλεισίματος (σειρά 12), η πελάτισσα χρησιμοποιεί αρνητική ευγένεια (ο πληθυντικός αριθμός της αντωνυμίας σας), ενώ ο υπάλληλος ανταποδίδει με ενικό (σειρά 13), αναγνωρίζοντας έτσι την ιεραρχία και την απόσταση (λόγω ηλικίας τουλάχιστον) μεταξύ των δύο.

Οι ΕΣ μπορεί όμως να μην εκτυλίσσονται πάντα με τον ίδιο τρόπο. Στο επόμενο παράδειγμα, η πελάτισσα (Λ), 20 ετών, ζητάει από την πωλήτρια (Π), περίπου 30 ετών, κάτι που δεν υπάρχει εκείνη τη στιγμή διαθέσιμο. Η πωλήτρια προσφέρει εναλλακτικές και η πελάτισσα φεύγει από το κατάστημα έχοντας αγοράσει κάτι διαφορετικό από αυτό που ήθελε αρχικά:

(2) *Προτείνοντας εναλλακτικές λόγω έλλειψης*

Λ: Καλημέρα (4''). Θέλω ένα κουλούρι.

Π: Αχ. Σταφιδόψωμο, τσουρεκάκι, κρουασανάκια, ψωμάκια για σάντουιτς και από κει, έχει κουλούρι γεμιστό με τυράκι.

Λ: Μ::: αυτό. Α, μήπως έχει σπανάκι; ((εννοεί κουλούρι με σπανάκι))

5 Π: Έχω ναι. () Ένα κουλούρι με τυράκι με τυράκι κι αυτό. Τυρόπιτα;

Λ: Βάλε το κουλούρι το στρόγγυλο.

(8'') ((Η πωλήτρια ετοιμάζει το πακέτο)).

Π: Δύο τριάντα (2'') έτοιμη;

Λ: Ε;

10 Π: Έ[τοιμη;]

Λ: [Ναι] (())

Π: Ορίστε, ευχαριστώ.

Λ: Κι εγώ. (2'')

- Π: Γεια.
15 Λ: Γεια σου.

Δομικά, το σχήμα επαναλαμβάνεται: ξεκινάμε με χαιρετισμό και αίτημα (σειρά 1), που ωστόσο δεν μπορεί να ικανοποιηθεί, οπότε η πωλήτρια δηλώνει την απογοήτευσή της (Αχ σειρά 2) και παρουσιάζει εναλλακτικές, μέχρι η πελάτισσα να καταλήξει σε κάποια επιλογή (σειρές 2-7). Ακολουθεί η πληρωμή (σειρές 8-11), οι ευχαριστίες και οι αποχαιρετισμοί (σειρές 12-15).

Στην αρχή η πωλήτρια απολογείται (Αχ σειρά 2) χρησιμοποιώντας αρνητική ευγένεια. Προσφέροντας όμως εναλλακτικές και προσπαθώντας να διατηρήσει το ενδιαφέρον της πελάτισσας (σειρές 2-3, 5), η πωλήτρια εκδηλώνει θετική ευγένεια, καθώς προσπαθεί να δείξει ενδιαφέρον για τις επιθυμίες της πελάτισσας και έτσι ενισχύει τη μεταξύ τους σχέση. Ακόμη και την ώρα της πληρωμής, η πωλήτρια επανέρχεται στις επιθυμίες της πελάτισσας ρωτώντας μήπως θέλει κάτι ακόμη (σειρές 8, 10), αποκλίνοντας έτσι από την τυπική δομή των ΕΣ (πρβλ. Ο'Driscoll 2007: 475-477). Η ερώτηση γίνεται με έμμεσο τρόπο (*έτοιμη;*) συνδυάζοντας στο σημείο αυτό και αρνητική ευγένεια, αφού δεν τη ρωτάει ευθέως αν θέλει κάτι ακόμη, ερώτηση που θα συνιστούσε απειλή προς το αρνητικό πρόσωπο της πελάτισσας. Τα διαδοχικά υποκοριστικά (σειρές 2-3, 5) και οι ελλειπτικές προτάσεις της (σειρές 8, 10) συμπληρώνουν τις υπόλοιπες στρατηγικές θετικής ευγένειας, δείχνοντας αμεσότητα και οικειότητα. Η πελάτισσα ταλαντεύεται και αυτή μεταξύ της αρνητικής ευγένειας στο έμμεσο αίτημά της (σειρά 4), που διατυπώνεται με ερώτηση, δισταγμό (Α) και το «ουδέτερο» ρήμα *έχει*, και της θετικής στο β' ενικό πρόσωπο προστακτικής που δηλώνει οικειότητα (σειρά 6), στις ελλειπτικές απαντήσεις (σειρές 9, 11) και στον τελικό αποχαιρετισμό σε ενικό (σειρά 15).

Ενδιαφέρον για τη γλωσσική διδασκαλία θεωρώ ότι έχει και το παράδειγμα (3), όπου η πελάτισσα (Λ), 20 ετών, φαίνεται διατεθειμένη να αυτοεξυπηρετηθεί, ώστε να μην επιβαρύνει την πωλήτρια (Π), 45 ετών, με τα αιτήματά της. Θα πρέπει εδώ να σημειωθεί πως τα γεγονότα, πρώτον, ότι η Λ ρωτά δύο φορές (σειρές 3, 5) αν μπορεί να αυτοεξυπηρετηθεί (ουσιαστικά ζητά άδεια) και, δεύτερον, ότι η Π την εξυπηρετεί στο πρώτο της αίτημα (σειρά 4), μας δείχνουν ότι στο εν λόγω κατάστημα η αυτοεξυπηρέτηση δεν είναι σταθερή πρακτική.

(3) Αυτοεξυπηρέτηση

Λ: Καλημέρα.

Π: Καλημέρα.

Λ: Ε: Τα μπουτάκια μπορώ να πάρω ένα;

Π: Ναι. ((ετοιμάζεται να της δώσει ένα))

5 Λ: Θέλω ένα. Και: μ: τ' αβγά παίρνω μόνη μου;

Π: Ναι όσα θες.

((2' 11'')) ((Η πελάτισσα βάζει αβγά και στη συνέχεια περιμένει να πληρώσει))

Π: Πόσα αβγουλάκια;

Λ: Δέκα (2'). Από πού είναι αυτά;

10 Π: Εδώ είναι στην ((τοπωνύμιο)) η μονάδα (1'). Δύο ενενήντα. (7') ((παίρνει τα χρήματα και ετοιμάζει το πακέτο)) Ορίστε (1') ευχαριστώ. ((δίνει τα ψώνια))

Λ: Εγώ, γεια.

Η ΕΣ αρχίζει και εδώ με χαιρετισμούς (σειρές 1-2), συνεχίζει με αιτήματα και απαντήσεις σε αυτά (σειρές 3-7), ενώ στο στάδιο της πληρωμής η πωλήτρια, εφόσον δεν έχει εξυπηρετήσει σε όλα την πελάτισσα, ρωτάει για την ποσότητα των αβγών, ώστε να μπορεί να χρεώσει σωστά. Ας σημειωθεί ότι η δυνατότητα για αυτοεξυπηρέτηση και το επακόλουθο ερώτημα για το τι αγοράζεται τελικά συνήθως δεν περιλαμβάνεται στα σχετικά μοντέλα.

Αφού ολοκληρωθεί η πληρωμή (σειρές 8-11), ακολουθούν ευχαριστίες και αποχαιρετισμοί (σειρές 11-13).

Η πελάτισσα χρησιμοποιεί στρατηγικές αρνητικής ευγένειας στο πρώτο της αίτημα όπου προτιμά τη φράση *μπορώ να πάρω...* (σειρά 3), επιχειρώντας να απαλλάξει την υπάλληλο από την ίδια της τη δουλειά. Ο δισταγμός (ε:), η δυνητική έκφραση (*μπορώ να*) και το ρήμα *παίρνω* (αντί *δίνω*) μετριάζουν την «ασυνήθιστη» επιλογή για αυτοεξυπηρέτηση που θα μπορούσε να θεωρηθεί απειλητική προς το θετικό πρόσωπο της υπαλλήλου, δεδομένου ότι «αγνοείται» ο ρόλος της στο κατάστημα. Στη συνέχεια, αν και η υπάλληλος ικανοποιεί προσωπικά το αίτημά της (σειρά 4), η πελάτισσα επανέρχεται προσφερόμενη και πάλι να εξυπηρετηθεί μόνη της (σειρά 5). Τη δεύτερη φορά η πωλήτρια αποδέχεται το αίτημα της πελάτισσας και την αφήνει να πάρει ό,τι θέλει μόνη της. Η θετική ευγένεια δεν απουσιάζει: η πωλήτρια ικανοποιεί η ίδια το πρώτο αίτημα της πελάτισσας (σειρά 4), αποδέχεται το δεύτερο αίτημά της και της μιλά στον ενικό (σειρά 6), χρησιμοποιεί υποκοριστικό (σειρά 8) και ελλειπίες προτάσεις (σειρές 8, 10), ενώ οι συνομιλήτριες συζητούν για την προέλευση των αβγών ενισχύοντας το κοινό έδαφος μεταξύ τους (σειρές 9-10).

Ως εδώ εξετάσαμε περιπτώσεις όπου, αν και οι ΕΣ είναι σύντομες και συμβατές με τη βασική δομή αυτού του είδους των διεπιδράσεων, ωστόσο εμφανίζουν ορισμένες διαφοροποιήσεις. Οι ομοιότητες με την «τυπική» δομή οφείλονται κυρίως στο γεγονός ότι οι συνομιλητές/τριες δεν γνωρίζονται μεταξύ τους εκ των προτέρων, οι πελάτισσες ξέρουν ακριβώς τι θέλουν να αγοράσουν (τουλάχιστον σε πρώτη φάση) και η αγορά ολοκληρώνεται επιτυχώς. Οι διαφοροποιήσεις συνδέονται με τις ιδιαίτερες συνθήκες που ανακύπτουν κάθε φορά: εδώ με την έλλειψη του επιθυμητού προϊόντος και τη δυνατότητα για αυτοεξυπηρέτηση. Φαίνεται δηλαδή ότι οι πραγματικές συνθήκες καλούν τους/τις ομιλητές/τριες να είναι πιο ευέλικτοι/ες σε σχέση με την αυστηρή δομή που περιγράφεται στα διάφορα μοντέλα και διδάσκεται στα γλωσσικά εγχειρίδια. Πιο έντονες διαφοροποιήσεις παρατηρούνται στα δύο επόμενα παραδείγματα από τα δεδομένα μου.

Στο παράδειγμα (4), ο πωλητής (Π), περίπου 30 ετών, προσφέρεται να βοηθήσει την πελάτισσα (Λ), 20 ετών, στην επιλογή του προϊόντος, αλλά τελικά η ΕΣ δεν ολοκληρώνεται όπως προβλέπει το μοντέλο, καθώς η πελάτισσα φεύγει από το κατάστημα χωρίς να αγοράσει τίποτα.

(4) ΕΣ που δεν καταλήγει σε αγορά

Π: Καλημέρα.

Λ: Καλημέρα.

Π: Να βοηθήσω;

Λ: Ναι. Ε: θα ήθελα να δω για γυαλιά ηλίου.

5 Π: Ναι

Λ: Σε κάτι πολύ οικονομικό όμως, σίγουρα κάτω από τα εκατό ευρώ.

Π: Κάτω απ' τα εκατό.

Λ: Ναι

Π: Ωραία. Θες να ρίξεις μια ματιά σ' αυτά εδώ;

10 Λ: Ν::αι

Π: Ε:: Εδώ ((δείχνει αλλού)) (2'') και:: (3'') αυτά έχουν σπάσει; ((βλέπει αυτά που κρατάει η πελάτισσα))

Λ: Δεν φτιάχνονται;

Π: Όχι.

15 Λ: ((γέλιο))

Π: Ε ναι, δεν- κοίταξε να δεις, ε: γενικά υπάρχουνε πολλά είδη που κολλάει αλλά αυτό δεν είναι καν τώρα πάστα, το καταλαβαίνεις. Ε: το μόνο που μπορεί να κολλήσει αυτό είναι να του βάλεις ((μάρκα κόλλας)) (1'') την οποία εμείς δεν χρησιμοποιούμε γιατί δεν είναι για:: δεν [κάνει]

20 Λ: [Ε ναι]

Π: Στους σκελετούς ((μάρκα κόλλας)) στιγμής
 Λ: Ωραία (2'') ε:
 Π: Θες να κοιτάξεις; Και όταν θέλεις να:: να μου πεις;
 Λ: Ναι ναι ναι

Και εδώ η ΕΣ ξεκινά με χαιρετισμούς (σειρές 1-2), αλλά ακολουθεί προσφορά του πωλητή για βοήθεια (σειρά 3), η οποία γίνεται δεκτή από την πελάτισσα, η οποία διατυπώνει ύστερα το αίτημά της (σειρά 4). Ανοίγει έτσι μια συζήτηση για την επιθυμητή τιμή και τα διαθέσιμα προϊόντα, καθώς και για το προηγούμενο σπασμένο ζευγάρι γυαλιών που κουβαλά μαζί της η πελάτισσα και θέλει να αντικαταστήσει, αφού δεν μπορεί να το επισκευάσει (σειρές 4-22). Στο τέλος της ΕΣ, ο πωλητής της δίνει τη δυνατότητα να κοιτάξει με την ησυχία της τα διαθέσιμα εμπορεύματα και αυτή δέχεται ευχαρίστως την προσφορά αυτή (σειρές 23-24). Η ΕΣ δηλαδή περιορίζεται στην έρευνα αγοράς και δεν καταλήγει στην αγορά ενός προϊόντος. Σε σχέση με το μοντέλο των Raevaara και Sorjonen (2006· Πίνακας 2, ενότητα 3) απουσιάζουν τα στάδια 3 και 4 και ενδεχομένως ένα μέρος της ικανοποίησης του αιτήματος (στάδιο 2).

Όσον αφορά τις στρατηγικές ευγένειας που εντοπίζονται εδώ, η προσφορά βοήθειας (σειρά 3) συνιστά θετική ευγένεια, καθώς αποσκοπεί στην ικανοποίηση των αναγκών της πελάτισσας. Θετική ευγένεια εκ μέρους του πωλητή αποτελούν επίσης ο ενικός αριθμός με τον οποίο της απευθύνει τον λόγο (σειρές 9, 16-18, 23), οι ελλειπτικές προτάσεις (σειρές 5, 7, 14, 21), το ενδιαφέρον για τα σπασμένα γυαλιά και οι εξηγήσεις του σχετικά με το γιατί δεν διορθώνονται (σειρές 11-12, 16-19, 21), οι φατικές εκφράσεις (*κοίταξε να δεις* σειρά 16, *το καταλαβαίνεις* σειρά 17) και η επανάληψη του εκφωνήματος της πελάτισσας επίσης ως φατική επικοινωνία (σειρά 7), καθώς και το καθημερινό λεξιλόγιο ενώ γίνεται αναφορά σε τεχνικά θέματα (*υπάρχονε* σειρά 16, *πάστα* σειρά 17, *δεν κάνει* σειρά 19). Θετική ευγένεια εκδηλώνει και η πελάτισσα αποδεχόμενη την προσφορά για βοήθεια (σειρά 4), δίνοντας στη συνέχεια φατικές απαντήσεις στον πωλητή (σειρές 8, 10, 20, 22) και τέλος δείχνοντας έντονη αποδοχή της πρότασής του (σειρά 24). Επιπλέον, το ε: της πελάτισσας (σειρά 22) ουσιαστικά προστατεύει το θετικό πρόσωπο του πωλητή (και το αρνητικό δικό της), αφού αποτελεί έμμεσο αίτημα για χρόνο, ώστε να δει όλα τα γυαλιά που της έχουν προταθεί. Αρνητική ευγένεια έχουμε στο ρήμα του αιτήματός της (*να δω αντί δείξτε/δείξε μου* σειρά 4), όπου αποφεύγει να ζητήσει με άμεσο τρόπο τη συνδρομή του πωλητή (παρά το γεγονός ότι της έχει προσφερθεί, σειρά 3), και, κυρίως, στο τέλος της ΕΣ, όπου ο πωλητής αφήνει χώρο και χρόνο στην πελάτισσα να δει τα γυαλιά (σειρά 23), ενισχύοντας το αρνητικό αλλά και το θετικό της πρόσωπο (αφού η ίδια το έχει ζητήσει, σειρά 22).

Το παράδειγμα (5) είναι το πιο εκτενές από όσα παρουσιάζονται εδώ. Αυτό οφείλεται όχι μόνο στο ότι η πελάτισσα (Λ) δεν έχει κατά νου μια συγκεκριμένη μάρκα για το προϊόν που θέλει να αγοράσει, αλλά κυρίως στο ότι η πωλήτρια-ιδιοκτήτρια του καταστήματος (Π) και η πελάτισσα γνωρίζονται εκ των προτέρων μεταξύ τους. Όπως θα δούμε, αυτό έχει ως αποτέλεσμα να συνεργάζονται για αρκετή ώρα ψάχνοντας την κατάλληλη μάρκα, καθώς και να συζητούν για θέματα που δεν σχετίζονται άμεσα με την ΕΣ.

(5) *Αναζητώντας το κατάλληλο προϊόν και ενισχύοντας τους ήδη υπάρχοντες δεσμούς οικειότητας*

Λ: Γεια:

Π: Γεια:

((Μπαίνει άλλος πελάτης στο κατάστημα και χαιρετάει την πωλήτρια))

Π: Με βλέπεις; ((προς την πελάτισσα)) Είσαι πολύ όμορφη, σα, σαν το Μήτσο

5 Λ: Ε;

Π: Χεχεχε[χεχεχε]

Λ: [Εμένα λες;]

- Π: Ναι
 Λ: Τι είπες;
 10 Π: Σαν το Μήτσο τον μπαμπά σου.
 Λ: Α::
 ((Η πωλήτρια συνομιλεί με άλλους πελάτες για 40''))
 Π: Λιλίκα μου ((στρέφεται στην πελάτισσα))
 Λ: Έλα:
 15 Π: Τι ομορφιά είν' αυτή καλά, ποιον έμοιαξες; Τη μάνα σου;
 Λ: Ω τ' είν' αυτά που λες; Τ' ειν' αυτά που λες;
 ((ανταλλάσσουν φιλιά))
 Π: Ποιόνε; Πότ' ήρθες;
 Λ: Ε;
 20 Π: Πότε ήρθες;
 Λ: Χθες.
 Π: Ναι;
 Λ: Ναι: Ποιο [να πάρω;] ((δείχνει τον χώρο όπου βρίσκεται το προϊόν που θέλει))
 Π: [Ποιο να πάρεις;] ξέρω 'γω; Ποια έπαιρνες εσύ;
 25 Λ: Δε ξέρω [έχω πάρα πολύ καιρό να πάρω]
 Π: [Αυτά είναι] είναι λίγο πιο::: με βαμβάκι λέει δε ξέρω
 Λ: Πιο καλά
 Π: Μ, εσύ όχι πάρα πολύ είναι το ((μάρκα προϊόντος)) δεν έπαιρνες;
 Λ: Θέλω τέτοιο, κανονικό.
 30 Π: Κανονικό θες;
 Λ: Ναι.
 Π: Πάρ' αυτό, δεν εν' ωραίο; Νορμάλ.
 Λ: Ναι.
 Π: Είναι [πολύ μεγάλα λες;]
 35 Λ: [Αλλ' αυτό τι είναι;] Δε [νομίζω]
 Π: [Λαρτζ;]
 Λ: Α::;
 Π: Μ;
 Λ: Α:: ξέρω 'γω; ((ξεροβήχει))
 40 Π: Κάτσε λίγο
 Λ: [Αχ]
 Π: [Τα πράσινα] τ' είναι;
 Λ: Τα πράσινα είναι; [Το ίδιο;]
 Π: [Το πιο μεγάλο], μήπως είναι πιο μικρά; Λέω ((μάρκα προϊόντος))
 45 Λ: ((μάρκα προϊόντος))
 Π: Πάρ' τα πράσινα.
 Λ: [Πόσο έχουνε;]
 Π: [Το μεγάλο;] Αυτό πόσο γράφει εδώ;
 Λ: Δύο πενήντα
 50 Μ: Ε εντάξει. Εσένα σε θυμάμαι σ' αυτό. Αυτό εδώ πέρα κάτι έχει μου φαίνεται για πιο ευαίσθητες επιδερμίδες, ε τώρα αυτό.
 Λ: Πιο καλό λες να είναι;
 Μ: Πόσο; Ναι;
 Λ: Τελοσπά:ντω:ν
 55 Π: () Γι' αυτό δεν την είδα καθόλου τη μαμά.
 Λ: Γιατί;
 Π: () Δεν πέρασε καθόλου, τι ώρα ήρθες;
 Λ: Τ' απόγευμα.
 Π: Το απόγευμα.
 60 Λ: Ναι.
 Π: Δυόμισ' είπες;
 Λ: Μ::

- Π: Δεν πέρασε καθόλου, ούτε στη γιαγιά δεν πήγε ()
 Λ: Πήγε, όχι μαζί πήγαμε
- 65 Π: [A]
 Λ: [Όχι] μια σακούλα βάλε
 Π: Τι σακούλα τώρα;
 Λ: ()
 Π: ()
- 70 Λ: Καλέ δε με πειράζει αλήθεια.
 Π: Ε τώρα που θα περάσεις λίγο από 'κει λίγο από 'δω
 Λ: Γιατί;
 Π: Προς τα πού πας;
 Λ: Σπίτι χαχα
- 75 Π: Πιο καλά είναι () ((αυτή η σακούλα που προτείνει))
 Λ: Σιγά το πράγμα.
 ((Η συζήτηση συνεχίζει με θέματα που δεν σχετίζονται με τη συνδιαλλαγή, όπου μεταξύ άλλων η Π αφηγείται για τη συνάντησή της με μια κοινή τους γνωστή))
 Π: Εγώ λέω δεν () δεν ήρθε καθόλου, φαίνεται κουράστηκε () αργά, φαίνεται όπως
- 80 είπες
 Λ: Μ:
 Π: ()
 Λ: Ναι μαζί πήγαμε χθες.
 Π: Θα τη βρω θα τη βρω απ' το τηλέφωνο
- 85 Λ: Ε: αύριο όχι, Σαββάτο δουλεύει.
 Π: Σαββάτο δουλεύει;
 Λ: Μ (5'') Άντε τα λέμε
 Π: ()

Τα βασικά συστατικά του τετραμερούς μοντέλου των ΕΣ δεν απουσιάζουν από το παράδειγμα αυτό, καθώς έχουμε χαιρετισμούς (σειρές 1-2), το αίτημα και την ικανοποίησή του (σειρές 23-55), την πληρωμή (σειρές 62-63) και τους αποχαιρετισμούς του τέλους (σειρές 89-90). Ωστόσο, ανάμεσα σε αυτά τα συστατικά παρεμβάλλονται διαφορετικά θέματα συζήτησης που προκύπτουν όλα από το γεγονός ότι η πωλήτρια γνωρίζει καλά την πελάτισσα και την οικογένειά της. Συγκεκριμένα, συζητούν για την ομορφιά και την ομοιότητα της πελάτισσας με τους γονείς της (σειρές 4-11, 13-18), για την άφιξη της πελάτισσας στον τόπο όπου βρίσκεται το κατάστημα (σειρές 18-23), για το γεγονός ότι η πωλήτρια δεν είδε –όπως αναμενόταν– τη μητέρα της πελάτισσας το προηγούμενο βράδυ (σειρές 56-61, 64-66, 81-85), ποια είναι η κατάλληλη σακούλα για να μεταφερθεί το προϊόν (σειρές 67-77), τα σχέδια της πωλήτριας να επικοινωνήσει με τη μητέρα της πελάτισσας (σειρές 85-89), ενώ παρεμβάλλονται μια αφήγηση και άλλα θέματα που παραλείπονται εδώ για λόγους συντόμευσης του παραδείγματος (σειρές 78-80).

Τα θέματα συζήτησης που δεν αφορούν τη διεκπεραίωση της ΕΣ συνδέονται άμεσα με τους δεσμούς οικειότητας μεταξύ των συνομιλητριών και τους ενισχύουν περαιτέρω, άρα εντάσσονται στις στρατηγικές θετικής ευγένειας. Το ίδιο ισχύει και για το εκτενές απόσπασμα, στο οποίο οι συνομιλήτριες συνεργάζονται προκειμένου να βρουν την κατάλληλη μάρκα και τύπο προϊόντος (σειρές 23-55). Η πωλήτρια δείχνει στην πελάτισσα όχι μόνο ότι οι επιθυμίες της είναι προς ικανοποίηση, αλλά και ότι η ίδια (που είναι και ιδιοκτήτρια του καταστήματος) είναι προσωπικά διατεθειμένη να την εξυπηρετήσει αφιερώνοντας αρκετό χρόνο και κόπο. Επιπλέον, προσπαθεί να θυμηθεί τις παλαιότερες προτιμήσεις της πελάτισσας (σειρές 25, 29, 51) και να της προτείνει ό,τι καλύτερο υπάρχει διαθέσιμο (σειρές 27, 33, 51-52), ενώ η πελάτισσα δείχνει περισσότερο να εμπιστεύεται τις προτάσεις της πρώτης (σειρές 28, 34, 53, 55) παρά να τις αμφισβητεί. Στη μοναδική περίπτωση δυσπιστίας, η πελάτισσα εκφράζεται με έμμεσο τρόπο (ερωτήσεις στις σειρές 36,

53, φατική έκφραση στη σειρά 39), ώστε να προστατεύσει το θετικό πρόσωπο της συνομιλήτριάς της.

Εξετάζοντας περαιτέρω τις στρατηγικές ευγένειας, η αμοιβαιότητα και η επανάληψη εκφωνημάτων (σειρές 1-2, 22-23, 23-25, 30-31, 43-44, 45-46, 59-60, 67-68, 87-88), οι φιλοφρονήσεις προς τη νεαρή πελάτισσα (σειρές 4, 10, 15), η προσφώνηση με υποκοριστικό και κτητική αντωνυμία (σειρά 13), τα σύντομα εκφωνήματα που συνιστούν ελλειπτικές προτάσεις (σειρές, 5, 8, 11, 19, 21-23, 28, 32-34, 37-39, 49, 54-55, 57, 62-63, 68, 71, 73, 75-77, 89), οι φατικές εκφράσεις (σειρές 11, 14, 29, 40, 42, 61, 63, 66, 83) και η αμοιβαία χρήση ενικού αριθμού, όλα συμβάλλουν στην οικειότητα μεταξύ των συνομιλητριών, άρα τονίζουν το θετικό πρόσωπό τους. Αντίθετα, η αρνητική ευγένεια εντοπίζεται μόνο στην αρχική διατύπωση του αιτήματος της πελάτισσας, στο οποίο περιλαμβάνεται το ρήμα να *πάρω* (σειρά 23, αντί να μου δώσεις).

Διαπιστώνεται λοιπόν ότι οι ΕΣ μπορεί να μην είναι σύντομες και να μην περιορίζονται στη διεκπεραίωση της συνδιαλλαγής, αλλά να αποτελούν μέρος μιας ευρύτερης κοινωνικής σχέσης των συνομιλητών/τριών που δεν οριοθετείται αποκλειστικά από τους ρόλους πωλήτριας-πελάτισσας. Αυτό συμβαίνει κατεξοχήν όταν μεταξύ τους υπάρχουν δεσμοί οικειότητας και δεν υπάρχει πίεση χρόνου (π.χ. άλλοι/ες πελάτες/ισσες προς εξυπηρέτηση). Τέτοιου είδους παραδείγματα θεωρώ ότι είναι ιδιαίτερα χρήσιμα για τη γλωσσική διδασκαλία, γιατί φέρνουν στο προσκήνιο τους περιορισμούς των δομικών μοντέλων και, κυρίως, τον διεπιδραστικό χαρακτήρα της γλώσσας, ο οποίος δεν εκλείπει ακόμα και σε διεπιδράσεις που συνήθως εκλαμβάνονται ως «αμιγώς» διεκπεραιωτικές.

Συνοψίζοντας, στην ενότητα αυτή αναλύθηκαν ενδεικτικά παραδείγματα από ΕΣ που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν διδακτικά. Η ανάλυσή τους δείχνει ότι η κειμενική οργάνωση των ΕΣ μπορεί να μην συντονίζεται πάντα προς το προτεινόμενο μοντέλο, αλλά να εμφανίζει ευελιξία και μεγαλύτερη πολυπλοκότητα λόγω των εκάστοτε συνθηκών με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι/ες οι συνομιλητές/τριες. Με βάση τις συνθήκες αυτές επιλέγουν και τις στρατηγικές θετικής και αρνητικής ευγένειας που θα χρησιμοποιήσουν. Στην επόμενη ενότητα, θα συζητήσω πώς τα ευρήματα της ανάλυσης που είδαμε εδώ μπορούν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας με στόχο την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού.

6. Από τη γλωσσική ανάλυση στη γλωσσική διδασκαλία

Είναι γεγονός ότι ΕΣ περιλαμβάνονται στην καθημερινότητα όλων μας. Επιπλέον, οι παραπάνω αναλύσεις θεωρώ ότι κατέστησαν σαφές ότι το εν λόγω κειμενικό είδος προσφέρεται αφενός για να διδαχθεί η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα των κειμενικών δομών και η άμεση εξάρτησή τους από τα κοινωνικά συμφραζόμενα και αφετέρου για να γίνουν αντιληπτές και να διδαχθούν οι στρατηγικές ευγένειας που εντάσσονται στον διεπιδραστικό χαρακτήρα της γλωσσικής επικοινωνίας και μας επιτρέπουν να κατασκευάζουμε σχέσεις απόστασης ή οικειότητας. Αυτού του είδους οι γνώσεις αποτελούν κεντρικό ζητούμενο στα προγράμματα κριτικού γραμματισμού, όπου έμφαση δίνεται στην επεξεργασία των στόχων που εξυπηρετούν οι κειμενικές δομές και συμβάσεις, στους λόγους που οδηγούν στη δημιουργία και τη χρήση τους, στα αποτελέσματα που μπορεί να έχουν οι «αποκλίσεις» από αυτές κλπ. (βλ. ενότητες 2, 4).

Ας δούμε αναλυτικότερα ορισμένες παρατηρήσεις προς επισήμανση στην τάξη, οι οποίες αφορούν τη δομή των ΕΣ. Μολονότι τα παραδείγματα (1-3) συντονίζονται σε ικανό βαθμό με το τετραμερές μοντέλο των Raevaara και Sorjonen (2006), είναι σαφές ότι το μοντέλο αυτό (όπως και τα υπόλοιπα στη σχετική βιβλιογραφία, βλ. ενότητα 3) αφορά κυρίως τη διεκπεραιωτική πλευρά των ΕΣ και μάλιστα μια «τυπική» (και ίσως εξιδανικευμένη) μορφή ΕΣ, καθώς δεν περιλαμβάνει σαφείς κατηγορίες για τις διευκρινίσεις που ζητούνται και δίνονται (παραδείγματα 1, 3), για το τι συμβαίνει όταν ένα αίτημα δεν

μπορεί να ικανοποιηθεί (παράδειγμα 2) ή για τις περιπτώσεις όπου ο/η πελάτης/ισσα έχει τη δυνατότητα και επιλέγει να εξυπηρετηθεί μόνος/η του/της (παράδειγμα 3). Η εικόνα γίνεται ακόμη πιο υπονομευτική για το εν λόγω μοντέλο με το παράδειγμα (4), όπου μια προσφορά για βοήθεια προηγείται του αιτήματος, ενώ απουσιάζουν η επιλογή του προϊόντος (ως τελική φάση της ικανοποίησης του αιτήματος), η πληρωμή, οι ευχαριστίες και οι αποχαιρετισμοί που θα ολοκλήρωναν την ΕΣ. Τέλος, οι κατηγορίες του μοντέλου καταλαμβάνουν ένα σχετικά περιορισμένο μέρος της ΕΣ στο παράδειγμα (5), όπου ένα σημαντικό μέρος της διεπίδρασης αφιερώνεται στην ενίσχυση της οικειότητας μεταξύ των συνομιλητριών. Μολονότι δηλαδή το μοντέλο εμφανίζεται πλήρες, μεγάλα αποσπάσματα της ΕΣ δεν εντάσσονται σε αυτό.

Εν ολίγοις, τέτοιου είδους δομικές περιγραφές καλύπτουν κατεξοχήν το διεκπεραιωτικό κομμάτι των ΕΣ, ενώ από το διεπιδραστικό αναφέρονται μόνο στις ευχαριστίες και τους (απο)χαιρετισμούς. Επίσης, γίνεται αντιληπτό ότι τα μοντέλα αυτά βασίζονται σε ολοκληρωμένες και επιτυχείς ΕΣ μεταξύ συνομιλητών/τριών που δεν γνωρίζονται (βλ. επίσης τον ορισμό των ΕΣ στην ενότητα 3). Συνεπώς, η εμμονή αποκλειστικά σε τέτοια μοντέλα θα μπορούσε να παραπλανήσει τους/τις μαθητές/τριες ή/και να τους επιβάλλει γλωσσικές συμπεριφορές που δεν είναι κοντά σε αυθεντικές καθημερινές εμπειρίες. Καταλήγουμε λοιπόν στο συμπέρασμα ότι είναι σκόπιμο τα μοντέλα αυτά να συμπληρώνονται από άλλες έννοιες και επισημάνσεις, ώστε να δίνεται μια πληρέστερη περιγραφή και ερμηνεία του τι συμβαίνει στις ΕΣ. Στην πληρέστερη περιγραφή των ΕΣ θα μπορούσε να συμβάλει η διδασκαλία των στρατηγικών ευγένειας.

Η ανάλυση των δεδομένων φέρνει στο προσκήνιο ένα ευρύ φάσμα στρατηγικών θετικής και αρνητικής ευγένειας που φαίνεται να απαντούν στις ΕΣ. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται συνοπτικά οι στρατηγικές αυτές όπως εντοπίστηκαν κατά την ανάλυση (στην παρένθεση δίνεται ο αριθμός του παραδείγματος όπου απαντούν). Η παρακάτω σύνοψη επιχειρεί ταυτόχρονα να αναδείξει την αντιστοιχία των στρατηγικών αυτών με τις γενικές στρατηγικές που προτείνουν οι Brown & Levinson (1978: 107, 136), οι οποίες παρατίθενται σε αγκύλες:

Στρατηγικές θετικής ευγένειας

- (Απο)χαιρετισμοί (2, 5) [δήλωσε αμοιβαιότητα, χρησιμοποίησε ενδείκτες οικειότητας]
- Υποκοριστικά (2, 3, 5) [χρησιμοποίησε ενδείκτες οικειότητας]
- Τύποι προσφώνησης που δείχνουν οικειότητα (5) [χρησιμοποίησε ενδείκτες οικειότητας]
- Αμοιβαίο β' ενικό πρόσωπο (2-4) [δήλωσε αμοιβαιότητα, χρησιμοποίησε ενδείκτες οικειότητας]
- Φατικές εκφράσεις (4-5) [χρησιμοποίησε ενδείκτες οικειότητας]
- Καθημερινό λεξιλόγιο για τεχνικά θέματα (4) [χρησιμοποίησε ενδείκτες οικειότητας, προϋπόθεσε/δημιούργησε κοινό έδαφος]
- Επαναλήψεις εκφωνημάτων (4-5) [δήλωσε αμοιβαιότητα]
- Φιλοφρονήσεις (5) [δείξε επιδοκμασία στον/στην αποδέκτη/τρια]
- Συντομία και ελλειπτικότητα των συνεισφορών (1-5) [προϋπόθεσε/δημιούργησε κοινό έδαφος]
- Διευκρινίσεις γύρω από το αίτημα (1) [προϋπόθεσε/δημιούργησε κοινό έδαφος, δώσε/ζήτησε εξηγήσεις]
- Αντιπροτάσεις σε περίπτωση έλλειψης του προϊόντος (2) [πρόσεξε/φρόντισε τον/την αποδέκτη/τρια, δήλωσε ενδιαφέρον για τις επιθυμίες του/της αποδέκτη/τριας]
- Επιβεβαίωση της πλήρους ικανοποίησης του αιτήματος (2) [πρόσεξε/φρόντισε τον/την αποδέκτη/τρια, δήλωσε ενδιαφέρον για τις επιθυμίες του/της αποδέκτη/τριας]

- Συζήτηση που δεν έχει άμεση σχέση με την ΕΣ (3-5) [προϋπόθεσε/δημιούργησε κοινό έδαφος, πρόσεξε/φρόντισε τον/την αποδέκτη/τρια]
- Προσφορά βοήθειας εκ μέρους του/της πωλητή/τριας και αποδοχή της εκ μέρους του/της πελάτη/ισσας (4-5) [πρόσεξε/φρόντισε τον/την αποδέκτη/τρια, δήλωσε ενδιαφέρον για τις επιθυμίες του/της αποδέκτη/τριας]
- Συνεργασία πωλητή/τριας και πελάτη/ισσας για την εύρεση του κατάλληλου προϊόντος (5) [πρόσεξε/φρόντισε τον/την αποδέκτη/τρια, δήλωσε ενδιαφέρον για τις επιθυμίες του/της αποδέκτη/τριας]

Στρατηγικές αρνητικής ευγένειας

- (Απο)χαιρετισμοί (1) [δείξε σεβασμό]
- Πληθυντικός ευγένειας/τυπικότητας (1) [δείξε σεβασμό]
- Ρήματα που δεν «δείχνουν» τον/την πωλητή/τρια ως «υπεύθυνο/η» για τυχόν έλλειψη του προϊόντος (π.χ. *έχει, να δω*) (2, 4-5) [αποπροσωποποίησε]
- Έκφραση απογοήτευσης (2) [απολογήσου]
- Δισταγμός στη διατύπωση του αιτήματος (1-2) [ελαχιστοποίησε την επιβάρυνση]
- Έμμεσα αιτήματα (2, 4-5) [ελαχιστοποίησε την επιβάρυνση]
- Επιλογή του/της πελάτη/ισσας να αυτοεξυπηρετηθεί (3) [ελαχιστοποίησε την επιβάρυνση]
- Δυνατότητα επιλογής του προϊόντος από τον/την πελάτη/ισσα (4) [ελαχιστοποίησε την επιβάρυνση]

Θα πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι θετικές και αρνητικές στρατηγικές συνεμφανίζονται σε όλα τα παραδείγματα που εξετάσαμε και ενίοτε συνυπάρχουν στο ίδιο εκφώνημα. Επιπλέον, η σύνοψη αυτή δεν εξαντλεί τις στρατηγικές που μπορεί να αναδειχθούν στην ανάλυση ΕΣ.

Στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας, οι διαφορετικές στρατηγικές ευγένειας θα ήταν σκόπιμο να συνδεθούν όχι μόνο με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε περίπτωσης (π.χ. έλλειψη προϊόντος, αυτοεξυπηρέτηση), αλλά και με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των ομιλητών/τριών (π.χ. ηλικία, φύλο, ιεραρχία). Το πώς διαχειριζόμαστε τέτοιου είδους στρατηγικές είναι ένας από τους τρόπους που θα μπορούσαν να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες να συνειδητοποιήσουν ότι με τη γλώσσα δεν μεταδίδουμε μόνο μηνύματα, αλλά κατασκευάζουμε τις ταυτότητές μας και τις κοινωνικές σχέσεις μας.

Επιπλέον, η ανάλυση και η διδασκαλία των ΕΣ αναδεικνύουν τους πολλαπλούς σκοπούς που μπορεί να εξυπηρετεί το εν λόγω κειμενικό είδος: τόσο οικονομικούς (ικανοποίηση των υλικών αναγκών του/της πελάτη/ισσας, διατήρηση της θέσης του/της υπαλλήλου, επιβίωση της επιχείρησης) όσο και κοινωνικούς (δημιουργία και ενίσχυση κοινωνικών σχέσεων) – με έναν λόγο, στόχους που αφορούν και τελικά ωφελούν όλα τα εμπλεκόμενα στην ΕΣ μέρη. Οι γλωσσικές συμβάσεις και οι επιλογές που γίνονται ως προς τις στρατηγικές ευγένειας βασίζονται στις υλικές ανάγκες των πελατών/ισσών, αλλά και τις ανάγκες του προσώπου τόσο των ίδιων όσο και των συνομιλητών/τριών τους, όπως γίνονται αντιληπτές και θεωρείται ότι μπορούν να ικανοποιηθούν κάθε φορά (π.χ. άλλοτε ενισχύεται το θετικό και άλλοτε το αρνητικό πρόσωπο, με διαφορετικούς κάθε φορά γλωσσικούς τρόπους). Ταυτόχρονα, πρακτικές που δεν αποτυπώνονται στο «τυπικό» μοντέλο (π.χ. συζητήσεις για θέματα άσχετα με την ΕΣ, αποτυχία στην ικανοποίηση του αιτήματος, πρωτοβουλία για παράκαμψη του/της πωλητή/τριας στην εξυπηρέτηση) εντάσσονται και αυτές σε ένα πλαίσιο διατήρησης και ενίσχυσης της οικονομικής και κοινωνικής σχέσης μεταξύ επιχειρήσεων/υπηρεσιών και αγοραστικού κοινού τόσο στο παρόν όσο και στο μέλλον (πρβλ. Kong 2000, Placencia 2004, Yläanne-McEwen 2004). Οι γνώσεις αυτές είναι χρήσιμες για τις εξωσχολικές δραστηριότητες των μαθητών/τριών όσο και για την επαγγελματική εξέλιξη αρκετών από αυτούς/ές μετά το πέρας των σχολικών τους

υποχρεώσεων. Συμπληρωματικά δηλαδή προς τα κειμενικά είδη που βοηθούν τους/τις μαθητές/τριες αυστηρά στο πλαίσιο των ακαδημαϊκών τους υποχρεώσεων, οι ΕΣ μπορούν να τους/τις βοηθήσουν για τις καθημερινές τους διεπιδράσεις έξω από το σχολικό πλαίσιο και έπειτα από αυτό, περιορίζοντας έτσι την απόσταση ανάμεσα στη σχολική και την εξωσχολική γλωσσική πραγματικότητα και χρήση (βλ. ενότητα 2).

Στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού επίσης μπορεί να συζητηθεί στην τάξη (είτε της Γ1 είτε της Γ2) η διαπίστωση ότι οι Έλληνες/ίδες ομιλητές/τριες είναι περισσότερο προσανατολισμένοι/ες σε στρατηγικές θετικής παρά αρνητικής ευγένειας (Sifianou 1992), η οποία επιβεβαιώνεται από τα υπό εξέταση δεδομένα, όπου οι στρατηγικές θετικής ευγένειας φαίνεται να είναι πιο συχνές από αυτές της αρνητικής (βλ. παραπάνω σύνοψη και αναλύσεις). Αν ο κριτικός γραμματισμός στοχεύει στην ανάδειξη της πολλαπλότητας των γλωσσικών πρακτικών και στην αμφισβήτηση του «ενός» κυρίαρχου τρόπου θέασης του κόσμου, το χαρακτηριστικό αυτό της ελληνικής έχει νόημα να γίνει αντικείμενο επεξεργασίας στην τάξη. Αυτού του είδους η συνειδητοποίηση αναμένεται να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες να καταρρίψουν στερεότυπα περί «αγένειας» ορισμένων λαών (π.χ. Ελλήνων/ίδων, Γερμανών/ίδων) ή «ευγένειας» άλλων (π.χ. Γάλλων/ίδων, Άγγλων/ίδων), τονίζοντας το γεγονός ότι η ευγένεια συνδέεται με διαφορετικές αντιλήψεις και πραγματώνεται με διαφορετικούς γλωσσικούς (και όχι μόνο) τρόπους σε κάθε γλωσσοπολιτισμική κοινότητα (Σηφianού 1996). Τέτοιου είδους (μετα)γλωσσική γνώση κρίνεται χρήσιμη στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, όπως είναι μεταξύ άλλων η ελληνική.

Παράλληλα, θεωρώ την έμφαση στις στρατηγικές θετικής ευγένειας σημαντική για τη γλωσσική διδασκαλία για έναν ακόμη λόγο. Έχει παρατηρηθεί ότι οι ομιλητές/τριες συνδέουν στην αντίληψή τους την ευγένεια με την τυπικότητα, δηλαδή την ταυτίζουν αποκλειστικά με την αρνητική της όψη, που προστατεύει την αυτονομία και την απόσταση μεταξύ των ομιλητών/τριών (Bella 2011, 2012a: 25, 2012b: 15, 2012c: 1944, Hornoiu 2011: 132, Sifianou 2013). Ωστόσο, όπως δείχνουν (και) οι ΕΣ, τουλάχιστον στα ελληνικά, η ευγένεια μάς φέρνει πιο κοντά, αφού η θετική της όψη είναι υπεύθυνη για την ενίσχυση των δεσμών οικειότητας και αλληλεγγύης μεταξύ των ανθρώπων.

Τέλος, η μεθοδολογία που προτείνει ο κριτικός γραμματισμός για τη συλλογή του γλωσσικού υλικού προς διδακτική αξιοποίηση αποτελεί, κατά την αντίληψή μου, ένα σημαντικό πλεονέκτημα στη γλωσσική διδασκαλία. Οι μαθητές/τριες, χάρη σε δεξιότητες που συχνά διαθέτουν (π.χ. εξοικείωση με τα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα), εμπλέκονται δημιουργικά στην επιλογή και την καταγραφή αυθεντικού γλωσσικού υλικού, που θα γίνει αντικείμενο επεξεργασίας στην τάξη και το οποίο προέρχεται από τις καθημερινές τους δραστηριότητες και πρακτικές (πρβλ. Myers Scotton & Bernsten 1988, Henry 1996, Carter 1998, Gilmore 2004). Αυτή η διαδικασία θα μπορούσε να συμβάλει στην αύξηση του ενδιαφέροντός τους για το γλωσσικό μάθημα και, κατά συνέπεια, της αποτελεσματικότητάς του.

7. Συμπεράσματα

Οι ΕΣ συνήθως μελετώνται στο πλαίσιο της κοινωνιογλωσσολογίας με στόχο την ανάλυση της δομής τους και των στρατηγικών ευγένειας που περιλαμβάνουν. Επίσης, δεδομένου ότι αποτελούν συχνά υλικό για τη διδασκαλία της Γ2, ερευνώνται ως προς την αναπαράστασή τους στα γλωσσικά εγχειρίδια σε σχέση με τα αυθεντικά δεδομένα. Αξιοποιώντας τέτοια ερευνητικά πορίσματα και αναλύοντας αυθεντικές ΕΣ, η παρούσα μελέτη επιχειρήσε να προτείνει τρόπους με τους οποίους η πραγματολογική και κειμενογλωσσολογική ανάλυση των ΕΣ θα μπορούσε να αποτελέσει τη βάση για τη γλωσσική διδασκαλία αυτού του κειμενικού είδους στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού τόσο στη Γ1 όσο και στη Γ2.

Η έμφαση που δίνεται στη δομή των ΕΣ και ταυτόχρονα στη διεκπεραιωτική τους διάσταση μειώνει (αν δεν παραβλέπει εντελώς) τη σημασία της διεπιδραστικής τους

διάστασης, ενώ μπορεί να δίνει προτεραιότητα σε στρατηγικές αρνητικής ευγένειας (βλ. υποσημείωση 7), κάτι που ειδικά στην περίπτωση της Ελληνικής θα μπορούσε να είναι έως και παραπλανητικό τόσο για τη σχετική έρευνα όσο και για τη γλωσσική διδασκαλία. Η παρούσα ανάλυση δείχνει ότι η μελέτη και η διδασκαλία της κειμενικής δομής ίσως να μην είναι περισσότερο σημαντική από πρακτικές που δείχνουν πώς οι ομιλητές/τριες προσαρμόζουν τη δομή αυτή και τις συνεισφορές τους στις εκάστοτε περιστάσεις (π.χ. έλλειψη προϊόντος, παροχή βοήθειας και συμβουλών, δυνατότητα για αυτοεξυπηρέτηση, διατήρηση και ενίσχυση κοινωνικών σχέσεων· βλ. Lindenfeld 1994) και πώς φροντίζουν τόσο το δικό τους πρόσωπο όσο και αυτό των συνομιλητών/τριών τους. Όπως είδαμε στις παραπάνω αναλύσεις, η προσαρμογή αυτή αντανακλάται (και) στις στρατηγικές ευγένειας οι οποίες επιστρατεύονται κάθε φορά. Οι διδακτικές επισημάνσεις που έγιναν εδώ είναι ενδεικτικές των επιμέρους στόχων που θα μπορούσαν να τεθούν στον δρόμο για την ενίσχυση της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης και του κριτικού γραμματισμού των μαθητών/τριών. Προφανώς χρειάζονται περαιτέρω επεξεργασία ώστε να προσαρμοστούν στα ηλικιακά και γνωσιακά χαρακτηριστικά του εκάστοτε μαθητικού πληθυσμού.

Τέλος, το κειμενικό είδος των ΕΣ στα ελληνικά αποτελεί ανοιχτό πεδίο προς περαιτέρω ερευνητική αξιοποίηση. Ήδη από το περιορισμένο σώμα δεδομένων που εξετάστηκε εδώ, φαίνεται σαφώς πως υπάρχουν διαφοροποιήσεις στις γλωσσικές συμπεριφορές που ακολουθούνται με βάση τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των ομιλητών/τριών (π.χ. ηλικία στο παράδειγμα 1) και πιθανώς τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν σε κάθε κατάσταση (π.χ. η διάταξη του χώρου στα παραδείγματα 3, 5). Επίσης, η σχετική βιβλιογραφία δείχνει (βλ. μεταξύ άλλων Hornoiu 2010, 2011, Σηφianού & Τζάννε 2013, Sifianou 2013) ότι η γλωσσική συμπεριφορά των υπαλλήλων σε καταστήματα πολυεθνικών εταιρειών, οι οποίοι/ες εκπαιδεύονται σε συγκεκριμένες διεπιδραστικές ρουτίνες, μπορεί να αποκλίνει περισσότερο ή λιγότερο από τις συμπεριφορές υπαλλήλων σε μικρότερης εμβέλειας επιχειρήσεις (π.χ. καταστήματα της γειτονιάς). Τέτοιου είδους διαφορές θα μπορούσαν να τροφοδοτήσουν ακόμη πιο ενδιαφέρουσες επισημάνσεις και πρακτικές τόσο σε ερευνητικό όσο και σε διδακτικό επίπεδο.

Βιβλιογραφία

- Αρχάκης, Α. & Τσάκωνα, Β. 2011. *Ταυτότητες, αφηγήσεις και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Αρχάκης, Α. & Τσάκωνα, Β. 2013α. Διαβάζοντας ειδησεογραφικά άρθρα στη Γ2. Στο *Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://elearning.greek-language.gr/mod/resource/view.php?id=307>
- Αρχάκης, Α. & Τσάκωνα, Β. 2013β. Χιούμορ, κριτικός γραμματισμός και Γ2. Στο *Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://elearning.greek-language.gr/mod/resource/view.php?id=308>
- Antonopoulou, E. 2001. Brief service encounters: Gender and politeness. In A. Bayraktaroğlu & M. Sifianou (eds), *Linguistic Politeness across Boundaries: The Case of Greek and Turkish*. Amsterdam: John Benjamins, 241-269.
- Aston, G. 1995. In reference to the role of openings to service encounters. *Cahiers de Linguistique Française* 16, 89-111. Available at: <http://clf.unige.ch/display.php?numero=16&idFichier=230>.
- Bailey, B. 2000. Communicative behavior and conflict between African-American customers and Korean immigrant retailers in Los Angeles. *Discourse & Society* 11 (1), 86-108.
- Baynham, M. 2002. *Πρακτικές γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bayyurt, J. & Bayraktaroğlu, A. 2001. The use of pronouns and terms of address in Turkish service encounters. In A. Bayraktaroğlu & M. Sifianou (eds), *Linguistic Politeness across Boundaries: The Case of Greek and Turkish*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 209-240.

- Bella, S. 2011. Mitigation and politeness in Greek invitation refusals: Effects of length of residence in the target community and intensity of interaction on non-native speakers' performance. *Journal of Pragmatics* 43 (6), 1718-1740.
- Bella, S. 2012a. Length of residence and intensity of interaction: Modification in Greek L2 requests. *Pragmatics* 22 (1), 1-39.
- Bella, S. 2012b. Pragmatic awareness in a second language setting: The case of L2 learners of Greek. *Multilingua* 31 (1), 1-33.
- Bella, S. 2012c. Pragmatic development in a foreign language: A study of Greek FL requests. *Journal of Pragmatics* 44 (13), 1917-1947.
- Brown, G. & Yule, G. 1983. *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, P. & Levinson, S. 1978. Universals in language usage: Politeness phenomena. In E. N. Goody (ed.), *Questions and Politeness: Strategies in Social Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press, 56-310.
- Brown, P. & Levinson, S. 1987. *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carter, R. 1998. Orders of reality: CANCODE, communication, and culture. *ELT Journal* 52 (1), 43-56.
- Coe, R. M. 1994. Teaching genre as process. In A. Freedman & P. Medway (eds), *Learning and Teaching Genre*. Portsmouth: Heinemann/Boynton-Cook, 157-172.
- Cots, J. M. 2006. Teaching "with an attitude": Critical discourse analysis in EFL teaching. *ELT Journal* 60, 336-345.
- Curdt-Christensen, X. L. 2010. Competing priorities: Singaporean teachers' perspectives on critical literacy. *International Journal of Educational Research* 49 (6), 184-194.
- Davidson, F. & Fulcher, G. 2007. The Common European Framework of Reference (CEFR) and the design of language tests: A matter of effect. *Language Teaching* 40 (3), 231-241.
- Downey Bartlett, N. J. 2005. A double shot 2% mocha latte, please, with whip: Service encounters in two coffee shops and at a coffee cart. In M. H. Long (ed.), *Second Language Needs Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 305-343.
- Fairclough, N. 1992. *Discourse and Social Change*. Oxford: Polity Press.
- Fairclough, N. 1995. *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. London: Longman.
- Flowerdew, J. 1993. An educational, or process, approach to the teaching of professional genres. *ELT Journal* 47 (4), 305-316.
- Freedman, A. & Medway, P. 1994. Locating genre studies: Antecedents and prospects. In A. Freedman & P. Medway (eds), *Genre and the New Rhetoric*. London: Taylor & Francis, 2-18.
- Gilmore, A. 2004. A comparison of textbook and authentic interactions. *ELT Journal* 58 (4), 363-374.
- Gray, J. 2010. *The Construction of English. Culture, Consumerism and Promotion in the ELT Global Coursebook*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Haakana, M. & Sorjonen, M.-L. 2011. Invoking another context: Playfulness in buying lottery tickets at convenience stores. *Journal of Pragmatics* 43 (5), 1288-1302.
- Hasan, R. 1985. The structure of a text. In M. A. K. Halliday & R. Hasan *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Victoria: Deakin University Press, 52-69.
- Hasan, R. 2006. Γραμματισμός, καθημερινή ομιλία και εκπαίδευση. Στο Α. Χαραλαμπίδης (επιμ.), *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ιδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη], 134-184.
- Henry, A. 1996. Natural chunks of language: Teaching speech through speech. *English for Specific Purposes* 15 (4), 295-309.
- Hewitt, H. 2002. How we pay: Transactional and interactional features of payment sequences in service encounters. Paper presented at the Postgraduate Conference 2002, University of Edinburgh, 27-28 May. Available at: <http://www.lel.ed.ac.uk/~pgc/archive/2002/proc02/hewitt02.pdf>
- Hornoiu, D. 2010. Adopting and adapting American speech routines. Formulaic sequences in the discourse of service encounters in post communist Romania. In A. Ciugureanu, L. Martanovschi & N. Stanca (eds), *Ovid, Myth and (Literary) Exile. Conference Proceedings*. Constanța:

- Ovidius University Press, 283-298. Available at: http://litere.univ-ovidius.ro/TRANSMIT/documente/ovid_conf_proc/33_Hornoiu.pdf
- Hornoiu, D. 2011. The discourse of service encounters in post communist Romania: Iconicity and polite routines of American descent. *The Annals of Ovidius University of Constanța. Philology* 22 (2), 127-140. Available at: http://litere.univ-ovidius.ro/Anale/12_volumul_XXII_2011_2/03_cultural_studies/02_Hornoiu_D_analele_st_litere_2011.pdf
- Kasper, G. & Rose, K. R. 2002. *Pragmatic Development in a Second Language*. Oxford: Blackwell.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 2006. Politeness in small shops in France. *Journal of Politeness Research* 2 (1), 79-103.
- Kong, K. C. C. 2000. Politeness in service encounters in Hong Kong. *Pragmatics* 8 (4), 555-575.
- Lindenfeld, J. 1994. Cognitive processes and social norms in natural discourse at the market place. *Journal of Pragmatics* 22 (5), 465-476.
- Liu, A. 2009. “She is kind of clueless but cute”: Politeness in sales communication in Hong Kong. *LCOM Papers* 1, 89-97. Available at: http://www.english.hku.hk/LCOM%20paper/LCOM%20papers%20new,%20rev/2009%20vol1/7_April_Liu.pdf
- Merritt, M. 1976. On questions following questions in service encounters. *Language in Society* 5 (3), 315-357.
- Moje, E. B. 2002. But where are the youth? On the value of integrating youth culture into literacy theory. *Educational Theory* 52 (1), 97-120.
- Myers Scotton, C. & Bernsten, J. 1988. Natural conversations as a model for textbook dialogue. *Applied Linguistics* 9 (4), 372-384.
- O’Driscoll, J. 2007. Brown & Levinson’s face: How it can –and can’t– help us to understand interaction across cultures. *Intercultural Pragmatics* 4 (4), 463-492.
- Petrits, A. 1990. Addressing in Modern Greek: Evidence from a case study in the Athens Central Market. *Sociolinguistics* 19 (1/2), 125-144.
- Placencia, M. 2004. Rapport-building activities in corner shop interactions. *Journal of Sociolinguistics* 8 (2), 215-245.
- Raevaara, L. & Sorjonen, M.-L. 2006. Vuorovaikutuksen osanottajien oiminta ja genre: Keskustelunalyysin näkökulma [Interactants’ action and genre: Conversation analytic perspective]. In A. Mäntynen, S. Shore & A. Solin (eds), *Genre – Tekstilaji*. Helsinki: Finnish Literature Society, 122-150.
- Ryoo, H.-K. 2005. Achieving friendly interactions: A study of service encounters between Korean shopkeepers and African-American customers. *Discourse & Society* 16 (1), 79-105.
- Σηφιανού, Μ. & Τζάννε, Α. 2013. Σύντομες επαγγελματικές συνδιαλλαγές. Ανακοίνωση στο 11ο Διεθνές Συνέδριο Ελληνικής Γλωσσολογίας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 26-29 Σεπτεμβρίου.
- Στάμου, Α. Γ. 2012. Αναπαραστάσεις της κοινωνιογλωσσικής πραγματικότητας στα κείμενα μαζικής κουλτούρας: Αναλυτικό πλαίσιο για την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης. *Γλωσσολογία* 20, 19-83.
- Shively, R.-L. 2011. L2 pragmatic development in study abroad: A longitudinal study of Spanish service encounters. *Journal of Pragmatics* 43 (6), 1818-1835.
- Sifianou, M. 1992. *Politeness Phenomena in England and Greece. A Cross-Cultural Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Sifianou, M. 2013. The impact of globalization on politeness and impoliteness. *Journal of Pragmatics* 55, 86-102.
- Traverso, V. 2006. Aspects of polite behavior in French and Syrian service encounters: A data-based comparative study. *Journal of Politeness Research* 2 (1), 105-122.
- Ventola, E. 1987. *The Structure of Social Interaction: A Systemic Approach to the Semiotics of Service Encounters*. London: Frances Printer.
- Wallace, C. 2005. *Critical Reading in Language Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Ylänne-McEwen, V. 2004. Shifting alignment and negotiating sociality in travel agency discourse. *Discourse Studies* 6 (4), 517-536.
- Zinkgraf, M. 2003. Assessing the development of critical language awareness in a foreign language environment. Available at: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED479811&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED479811