

Κοινωνιοπραγματολογική ικανότητα και διδασκαλία της Ελληνικής: Η περίπτωση των υποκοριστικών

Θεοδοσία Καβαρνού & Σπυριδούλα Μπέλλα
Πανεπιστήμιο Αθηνών

ABSTRACT

This study aims at sensitizing the teachers of Greek as a second/foreign language on the importance of instruction in sociopragmatic aspects of the language, by focusing on Greek diminutives. On the theoretical basis of Schmidt's (1993, 1995, 2001) Noticing Hypothesis, a number of activities are proposed for the teaching of diminutives in the Greek language classroom. These activities are designed to call for noticing the phenomenon under examination, as well as understanding the social parameters that affect its contexts of use. They are also designed to elicit production, as well as metapragmatic analysis and teacher and peer feedback. Most importantly, both the theoretical discussion and the activities intend to inform teachers on theoretically well-founded teaching practices with regard to both diminutives and sociopragmatic phenomena in general.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: διδασκαλία της Ελληνικής, πραγματολογική ικανότητα, συνειδητότητα, υποκοριστικά

1. Εισαγωγή

Η κατάκτηση της επικοινωνιακής ικανότητας από τους μαθητές μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας αποτελεί τη βασικότερη ίσως επιδίωξη της γλωσσικής διδασκαλίας τις τελευταίες δεκαετίες. Η επικοινωνιακή ικανότητα ορίζεται ως «το σύνολο κοινωνικών και πολιτισμικών γνώσεων που επιτρέπουν στους ομιλητές να ερμηνεύουν και να χρησιμοποιούν γλωσσικούς τύπους σε συγκεκριμένα περικείμενα» (Saville-Troike 1996: 363). Από τα κυριότερα συστατικά της επικοινωνιακής ικανότητας θεωρείται η πραγματολογική ικανότητα, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα των ομιλητών να χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να εκφράζουν ευρύ φάσμα γλωσσικών λειτουργιών και να ερμηνεύουν τη λειτουργία των γλωσσικών τύπων ανάλογα με το κοινωνιοπολιτισμικό περικείμενο στο πλαίσιο του οποίου χρησιμοποιούνται (Thomas 1983, Eslami-Rakesh 2005, Safont 2005, Alcón & Safont-Jordá 2008). Η πραγματολογική ικανότητα διακρίνεται περαιτέρω σε *πραγματογλωσσική* και *κοινωνιοπραγματολογική*. Η πραγματογλωσσική ικανότητα αφορά στη γνώση εκ μέρους των μαθητών δεύτερης γλώσσας του πραγματολογικού ρεπερτορίου της γλώσσας-στόχου, του φάσματος δηλαδή των γλωσσικών επιλογών που διαθέτει η γλώσσα αυτή προκειμένου να εκφράσει σημασίες και γλωσσικές λειτουργίες. Η κοινωνιοπραγματολογική ικανότητα, από την άλλη πλευρά, αναφέρεται στην ικανότητα των μαθητών να πραγματοποιούν κατάλληλες πραγματολογικές επιλογές ανάλογα με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά του περικειμένου και της επικοινωνιακής κατάστασης στην οποία εμπλέκονται (βλ. Kasper 1997: 115-116).

Παρά την εμφανή σπουδαιότητα της πραγματολογικής ικανότητας για την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας, οι σχετικές έρευνες έχουν δείξει ότι γενικά οι μαθητές των δευτέρων/ξένων γλωσσών υστερούν σημαντικά ως προς το σημείο αυτό. Συγκεκριμένα, έχει επανειλημμένως φανεί ότι: α) το υψηλό επίπεδο γραμματικής ικανότητας δεν εγγυάται ανάλογη ανάπτυξη της πραγματολογικής ικανότητας (Bardovi-Harlig & Dörnyei 1998, Bardovi-Harlig 1999: 686, Bella 2011, Ishihara & Cohen 2011: 80), και β) ακόμα και μαθητές με μακρά διάρκεια παραμονής στην κοινότητα της γλώσσας-στόχου δεν αναπτύσσουν πραγματολογική ικανότητα ανάλογη με εκείνη των φυσικών ομιλητών (Matsumura 2001, Bella 2011, Ishihara & Cohen 2011: 75). Μία από τις κυριότερες ερμηνείες που συχνά παρατίθεται στη βιβλιογραφία για τα παραπάνω φαινόμενα αφορά στην παραμέληση των πραγματολογικών στοιχείων από τα αναλυτικά προγράμματα, τα διδακτικά εγχειρίδια και τις διδακτικές πρακτικές και στην παράλληλη επικέντρωση όλων των παραπάνω στη διδασκαλία της γραμματικής εις βάρος της πραγματολογίας (βλ. π.χ. Bardovi-Harlig & Dörnyei 1998, Bardovi-Harlig 2001: 31, Bella 2011).

Σε αυτή τη βάση, πληθώρα ερευνητών υποστηρίζει ότι αν δεν παρασχεθούν ρητά στους μαθητές κοινωνιοπολιτισμικές και πραγματολογικές πληροφορίες, η δυσκολία τους να κατανοούν και να παράγουν κατάλληλους συνδυασμούς γλωσσικών τύπων και λειτουργιών σε κατάλληλα κοινωνιοπολιτισμικά περιεχόμενα (όπως, για παράδειγμα, στην έκφραση της γλωσσικής ευγένειας) θα εμμείνει, παρεμποδίζοντας την πλήρη ανάπτυξη της επικοινωνιακής τους ικανότητας (Thomas 1983, Eslami-Rakesh 2005, Safont 2005, Alcón & Safont-Jordá 2008).

Ο προφανής τρόπος να παρασχεθούν αυτού του είδους οι πληροφορίες στους μαθητές είναι μέσω της γλωσσικής διδασκαλίας. Έχει παρατηρηθεί, ωστόσο, ότι σε πολλές περιπτώσεις η ελλιπής εκπαίδευση των μαθητών σχετικά με τα πραγματολογικά στοιχεία αντανakλά αντίστοιχες ελλείψεις στην εκπαίδευση των διδασκόντων (βλ. Kasper 1997, Ishihara & Cohen 2011). Έχει φανεί δηλαδή ότι, ακόμα και στις περιπτώσεις όπου οι διδάσκοντες είναι φυσικοί ομιλητές της γλώσσας την οποία διδάσκουν, συχνά δεν διαθέτουν συνειδητή επίγνωση των κοινωνιοπραγματολογικών μηχανισμών ή/και δεν γνωρίζουν με ποιον τρόπο να διδάξουν τους μηχανισμούς αυτούς (βλ. και Ishihara & Cohen 2011). Στο πλαίσιο αυτό η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στο να συμβάλει στην πραγματολογική εκπαίδευση των διδασκόντων και ιδιαίτερα των διδασκόντων της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας επικεντρώνοντας την προσοχή της στη διδασκαλία των πραγματολογικών λειτουργιών των υποκοριστικών.

Τα υποκοριστικά της Ελληνικής έχουν μελετηθεί εκτενώς ως προς τη μορφολογία και τη σημασία τους (βλ. π.χ. Daltas 1985, Θωμαδάκη 2003, 2008, Ράλλη 2005, Σταυριανάκη 2009). Αντίστοιχα, οι πολλαπλές και εξαιρετικά ενδιαφέρουσες πραγματολογικές τους χρήσεις έχουν προσελκύσει επανειλημμένως το ενδιαφέρον πραγματολόγων και κοινωνιογλωσσολόγων (βλ. Sifianou 1992α, 1992β, Makri-Tsilipakou 2001, Terkourafi 2005). Οι τελευταίες αυτές έρευνες συνδέουν συστηματικά τη χρήση των υποκοριστικών στα Ελληνικά με το καθημερινό/ανεπίσημο ύφος και τα εντάσσουν στους μηχανισμούς έκφρασης θετικής ευγένειας (αλληλεγγύης, συντροφικότητας και οικειότητας), που είναι χαρακτηριστική για τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ ομιλητών της Ελληνικής (βλ. π.χ. Sifianou 1992α, Pavlidou 1994, Makri-Tsilipakou 2001, Antonopoulou & Sifianou 2003, Bella 2009).

Επιπλέον, οι παραπάνω έρευνες επισημαίνουν την εξαιρετικά υψηλή συχνότητα χρήσης των υποκοριστικών για την έκφραση ποικίλων κοινωνιοπραγματολογικών λειτουργιών, κάτι που αναδεικνύει τη σημασία τους για την έκφραση κοινωνιοπολιτισμικά χαρακτηρισμένων μηνυμάτων. Σε αυτή τη βάση υποστηρίζεται εδώ ότι οι διδάσκοντες της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας θα πρέπει να διαθέτουν συνειδητή γνώση των λειτουργιών αυτών, καθώς και των θεωρητικών αρχών για τη διδασκαλία της πραγματολογίας γενικά και του υποκορισμού ειδικότερα. Θα πρέπει επίσης να διαθέτουν επίγνωση των βασικών αρχών σχεδιασμού διδακτικών δραστηριοτήτων που θα εγείρουν τη συνειδητότητα των μαθητών τους σχετικά με το φαινόμενο του υποκορισμού και τις κοινωνιοπραγματολογικές αξίες που είναι σε θέση να εκφράσει.

Στο πλαίσιο αυτό η μελέτη ξεκινά με μια βασισμένη στη συναφή βιβλιογραφία παρουσίαση των βασικών κοινωνιοπραγματολογικών λειτουργιών των υποκοριστικών στα Ελληνικά. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα πορίσματα μιας σειράς ερευνών από το χώρο της πραγματολογίας της διαγλώσσας με ιδιαίτερη αναφορά στη διαγλώσσα των μαθητών της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σχετικά με τη συχνότητα και το ρόλο του υποκορισμού στη χρήση της γλώσσας από τους μαθητές. Τα προβλήματα που εμφανίζει η διαγλώσσα των μαθητών ως προς το σημείο αυτό χρησιμοποιούνται ως αφορμή για την παρουσίαση των διδακτικών αρχών που προτείνονται εδώ και στηρίζονται στις σχετικές θεωρίες γλωσσικής κατάκτησης. Η εργασία κλείνει με την πρόταση δραστηριοτήτων ειδικά σχεδιασμένων για τη διδασκαλία της κοινωνιοπραγματολογικής πτυχής των υποκοριστικών.

2. Πραγματολογική λειτουργία των υποκοριστικών

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η μελέτη της πραγματολογικής λειτουργίας των υποκοριστικών στα Ελληνικά έχει συνδεθεί άρρηκτα με τον θετικό προσανατολισμό της ελληνικής γλωσσικής ευγένειας.¹ Η χρήση των υποκοριστικών θεωρείται ότι εξυπηρετεί τη λειτουργία έκφρασης αλληλεγγύης και οικειότητας, η οποία είναι χαρακτηριστική για τους πολιτισμούς που δίνουν έμφαση στο προφορικό στοιχείο² και που συνήθως δίνουν προτεραιότητα στις στρατηγικές θετικής ευγένειας (βλ. Sifianou 1992a: 200-201, Κακριδή-Ferrari & Χειλά-Μαρκοπούλου 1996: 33).

Η Sifianou (1992a: 169) θεωρεί ότι η χρήση των υποκοριστικών, προερχόμενη από το περιβάλλον και τη γλώσσα που απευθύνεται σε παιδιά για να δηλώσει τρυφερότητα μέσω της έμφασης στο μικρό μέγεθος, έχει επεκταθεί στο πεδίο των ενηλίκων για να εκφράσει την ίδια τρυφερότητα και οικειότητα μέσω της προβολής της ενότητας και του κοινού εδάφους μεταξύ των συνομιλητών (πρβλ. και Jurafsky 1996: 551). Με αυτή την έννοια η χρήση υποκοριστικών απευθύνεται στο θετικό πρόσωπο του συνομιλητή και απηχεί μια αισιοδοξία συνδεδεμένη με το ελληνικό πολιτισμικό και κοινωνικό υπόβαθρο. Ως χαρακτηριστικές για την ελληνική γλώσσα αναφέρονται χρήσεις υποκορισμένων εκφράσεων που δηλώνουν οικειότητα και τρυφερότητα, όπως τα *ματάκια μου*, *πουλάκι μου*, *ψυχούλα μου*, αλλά και τα οικογενειακά, όπως *γιαγιάκα*, *παππούλη*, *παιδάκι μου* και *μανούλα μου*, τα οποία μπορεί να χρησιμοποιούνται και μεταξύ μη συγγενών και ειδικά τα *παιδάκι μου* και *μανούλα μου*, που χρησιμοποιούνται και μεταξύ ανδρών. Συχνότατη είναι επίσης η χρήση υποκορισμένων κύριων ονομάτων (*Μαράκι μου*, *Αντωνάκη* κ.λπ.), που δηλώνει συνήθως στενό δεσμό μεταξύ των συνομιλητών, καθώς δύσκολα μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο πλαίσιο σχέσεων που χαρακτηρίζονται από κοινωνική απόσταση ή ιεραρχία (Marmaridou 1991: 86, Sifianou 1992a: 69-70).

Λόγω των παραπάνω χαρακτηριστικών και της βιωματικής τους φόρτισης, τα υποκοριστικά στα Ελληνικά αποτελούν μία από τις πιο συνήθεις και χαρακτηριστικές στρατηγικές λεξικού μετριασμού³ της απειλής που ενέχουν διάφορες γλωσσικές πράξεις. Πρωτοτυπική περίπτωση αποτελούν τα αιτήματα. Έχει φανεί ότι, στο πλαίσιο του θετικού προσανατολισμού της ελληνικής γλωσσικής ευγένειας, τα αιτήματα μεταξύ οικείων διατυπώνονται συχνά με προστακτική συνοδευόμενη από ένα υποκοριστικό που μετριάξει την αμεσότητά τους (Sifianou 1992b: 167-169, Makri-Tsilipakou 2001: 169). Η προστακτική θεωρείται η πιο άμεση στρατηγική διατύπωσης ενός αιτήματος (βλ. Blum-Kulka κ.ά. 1989) και, συνεπώς, ενέχει μεγάλο βαθμό απειλής για το αρνητικό πρόσωπο του αποδέκτη του

¹ Η διάκριση μεταξύ αρνητικής και θετικής ευγένειας βασίζεται στη θεωρία των Brown & Levinson (1987) για τη γλωσσική ευγένεια. Βασική στο πλαίσιο της θεωρίας αυτής είναι η έννοια του *προσώπου*, το οποίο διαθέτουν όλα τα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας και απαρτίζεται από δύο πλευρές: *θετικό πρόσωπο*, το οποίο αφορά την επιθυμία κάθε μέλους μιας κοινωνικής ομάδας να επιδοκιμάζεται και να είναι αποδεκτό από κάποια τουλάχιστον μέλη της ομάδας, και *αρνητικό πρόσωπο*, το οποίο αναφέρεται στην ανάγκη κάθε ατόμου να δρα απρόσκοπτα χωρίς επιβολή από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας (Brown & Levinson 1987: 61). Στη θεωρία των Brown & Levinson σχεδόν κάθε γλωσσική πράξη αποτελεί μια δύναμη απειλητική πράξη για κάποια πλευρά του προσώπου των συνομιλητών. Οι γλωσσικές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται στην κατεύθυνση της μείωσης της απειλής προς το θετικό πρόσωπο και της ενίσχυσής του χαρακτηρίζονται ως στρατηγικές *θετικής ευγένειας*, ενώ εκείνες που χρησιμοποιούνται για να μειώσουν την απειλή ή να ενισχύσουν το αρνητικό πρόσωπο αντιμετωπίζονται ως στρατηγικές *αρνητικής ευγένειας*. Οι στρατηγικές θετικής ευγένειας αποβλέπουν στην έκφραση αλληλεγγύης και οικειότητας μεταξύ των συνομιλητών, ενώ οι στρατηγικές αρνητικής ευγένειας στη διασφάλιση των προσωπικών ελευθεριών τους.

² Σύμφωνα με την Eloeva (1997: 254), η μεγάλη συχνότητα εμφάνισης των υποκοριστικών και η τάση για λεξικοποίησή τους οφείλονται στον έντονα λαϊκό χαρακτήρα του ελληνικού πολιτισμού και σε μια σταθερή λαϊκή παράδοση που διαπερνά τη σφαίρα της καθημερινής ζωής.

³ Σχετικά με τον ρόλο του λεξικού μετριασμού στην άμβλυνση των απειλητικών πράξεων και στην έκφραση της θετικής ευγένειας, βλ. π.χ. Brown & Levinson (1987), Sifianou (1992b), Blum-Kulka (2005 [1992]), Economidou-Kogetsidis (2008), Bella (2011).

(Brown & Levinson 1987). Σε περιπτώσεις όμως αιτημάτων όπως τα (1) και (2), που είναι χαρακτηριστικές στις λεκτικές συναλλαγές μεταξύ οικείων στα Ελληνικά, ο μετριασμός της απειλής επιτυγχάνεται μέσω της χρήσης των υποκοριστικών *νεράκι* και *Μαράκι (μου)* αντίστοιχα.

- (1) Φέρε μου ένα *νεράκι*!
 (2) *Μαράκι* μου, βοήθησέ με και συ να τελειώνουμε εδώ πέρα!

Στο πρώτο παράδειγμα ο υποκορισμός του ονόματος (*νερό* → *νεράκι*) μειώνει την επιβολή που ενέχεται στο αίτημα δημιουργώντας μια προϋπόθεση συνεργασίας και οικειότητας μεταξύ των συνομιλητών, «της οποίας η αποτελεσματικότητα εξαρτάται από το αν ο αποδέκτης του αιτήματος επίσης αποδέχεται αυτή την προϋπόθεση» (Sifianou 1992b: 169). Κατά τον ίδιο τρόπο η χρήση της προσφώνησης *Μαράκι μου* στο (2), με υποκορισμό του κυρίου ονόματος (και με προσθήκη κτητικού στην περίπτωση αυτή), δημιουργεί μια προϋπόθεση κοινού εδάφους, οικειότητας και ενδεχομένως τρυφερότητας μεταξύ των συνομιλητών, απαλείφοντας την απειλητική δράση της προστακτικής και τοποθετώντας το αίτημα σε πλαίσιο θετικής ευγένειας.

Παρόλο που η χρήση υποκοριστικών περιορίζεται γενικά σε περιβάλλοντα οικειότητας, είναι εξαιρετικά συνήθης η εμφάνισή τους σε περιπτώσεις όπου υπάρχει απόσταση μεταξύ των συνομιλητών. Καθώς οι συνομιλητές μπορεί να είναι και εντελώς άγνωστοι μεταξύ τους, δεν ενέχεται επιβολή στο αίτημα λόγω της φύσης της επικοινωνιακής κατάστασης στην οποία εμφανίζεται. Οι εμπορικές συναλλαγές και γενικά οι σχέσεις υπηρεσίας-πελάτη αποτελούν χαρακτηριστικές περιπτώσεις. Έτσι το παράδειγμα (3) αποτελεί εκφώνημα του ελεγκτή προς ηλικιωμένη επιβάτη στο αεροδρόμιο, το (4) προέρχεται από συνομιλία κομμώτριας-πελάτισσας, ενώ το (5) από συνομιλία πελάτη με τον υπάλληλο ενός σούπερ-μάρκετ.

- (3) Βάλτε μου λίγο εδώ την *τσαντούλα* σας και το *παλτό* σας.
 (4) Θα φορέσουμε τώρα τη *ρομπούλα* μας;
 (5) Κόψτε μου και δέκα *φετούλες* ένταμ για τοστ.

Σε τέτοιες περιπτώσεις δεν μπορεί να υποστηριχθεί ότι τα υποκοριστικά λειτουργούν μετριαστικά, εφόσον δεν υπάρχει επί της ουσίας επιβολή και άρα απειλή για το πρόσωπο του αποδέκτη. Η κοινωνιοπραγματολογική τους λειτουργία κατευθύνεται μάλλον προς την ενίσχυση κλίματος συνεργασίας και φιλικότητας μεταξύ των συνομιλητών, που είναι χαρακτηριστική των λεκτικών συναλλαγών μεταξύ των ομιλητών της Ελληνικής (βλ. και Sifianou 1992a: 168, Dabašinkiene 2009).

Η μετριαστική λειτουργία των υποκοριστικών, ωστόσο, δεν περιορίζεται στα αιτήματα, αλλά επεκτείνεται και σε άλλα είδη γλωσσικών πράξεων, όπως οι προσφορές, οι φιλοφρονήσεις και οι προσκλήσεις. Τα (6), (7) και (8) αποτελούν χαρακτηριστικές πραγματώσεις των τριών αυτών γλωσσικών πράξεων αντίστοιχα.

- (6) Στη *Γωγούλα* από τη Πάτρα θα δώσουμε ένα δώρο μια *τηλεορασούλα* με πολλή πολλή αγάπη από όλους εμάς και «Χρόνια Πολλά».
 (7) Το *άλλαξες* το *στυλ*, ε; Πολύ ωραίο το *ντυσιματάκι*!
 (8) Ελάτε το βράδυ στο σπίτι με το Άρη για ένα *κρασάκι*.

Το (6) προέρχεται από πρωινή τηλεοπτική εκπομπή, όπου οι προσφορές προς τους θεατές αποτελούν κοινό τόπο. Γενικά, οι προσφορές θεωρούνται πράξεις απειλητικές για το αρνητικό πρόσωπο του αποδέκτη, καθώς τον επιβαρύνουν να ανταποδώσει στον ομιλητή την ωφέλεια που προκύπτει από την προσφορά (Brown & Levinson 1987: 66). Επιπλέον, είναι απειλητικές και για το αρνητικό πρόσωπο του ομιλητή, καθώς δεν ικανοποιούν μια ανάγκη

δική του, αλλά του ακροατή (Fasold 1990: 161). Όπως και στην περίπτωση των αιτημάτων, η ανταλλαγή προσφορών εννοείται σε συνθήκες στις οποίες η κοινωνική απόσταση μεταξύ των συνομιλητών είναι μικρή και, συνεπώς, η επιβολή που ενέχεται στην πράξη ελαχιστοποιείται (Terikourafi 2004: 123). Σε οποιοσδήποτε πάντως συνθήκες, η προσφορά εκφράζει πρωτίστως ενδιαφέρον για τις ανάγκες του αποδέκτη και συνεπώς θεωρείται στρατηγική θετικής ευγένειας (Sifianou 1992b: 164). Σε τέτοια περιβάλλοντα θετικής ευγένειας, όπως το (6), ο υποκορισμός λειτουργεί ως ιδιαίτερα επιτυχής στρατηγική, αφού επιτυγχάνει να μειώσει την αξία του προσφερόμενου αγαθού (βλ. *τηλεορασούλα*), ελαχιστοποιώντας την απειλή τόσο προς το πρόσωπο του ομιλητή όσο και του αποδέκτη και δημιουργώντας παράλληλα κλίμα φιλικότητας και αλληλεγγύης.

Οι φιλοφρονήσεις⁴ αποτελούν επίσης στρατηγικές θετικής ευγένειας, δεδομένου ότι εκφράζουν επιδοκιμασία προς τον αποδέκτη και κατ' αυτόν τον τρόπο διασφαλίζουν ή αυξάνουν την αλληλεγγύη ανάμεσα στους συνομιλητές. Η Sifianou (2001: 396) αντιμετωπίζει τις φιλοφρονήσεις στα Ελληνικά ως πραγματώσεις της στρατηγικής «Πρόσφερε δώρα στον Α» (Brown & Levinson 1987: 129), συνδέοντάς τις στενά με τις προσφορές. Η χρήση υποκοριστικών στο πλαίσιο των φιλοφρονήσεων, όπως στο παράδειγμα (7), εκφράζει συναισθηματική εμπλοκή και αλληλεγγύη προς τον αποδέκτη, υπηρετώντας τη γενική τάση της αυθόρμητης έκφρασης των συναισθημάτων, που είναι χαρακτηριστική του ελληνικού πολιτισμικού ήθους (Triandis & Vassiliou 1972: 319). Συγκεκριμένα, μέσω της χρήσης υποκοριστικών στις φιλοφρονήσεις «ο ομιλητής επιχειρεί να κάνει τον ακροατή να αισθανθεί καλά, εκφράζοντας τα θετικά του συναισθήματα προς την υποκορισμένη οντότητα, και κατ' επέκταση, προς τον αποδέκτη που είναι ο ιδιοκτήτης της» (Sifianou 1992b: 165).

Όσον αφορά τις προσκλήσεις, τέλος, έχει φανεί ότι, παρόλο που αποτελούν εκφράσεις αποδοχής και επιδοκιμασίας λειτουργώντας στην κατεύθυνση της θετικής ευγένειας, ένα μεγάλο ποσοστό των ομιλητών της Ελληνικής τις αντιμετωπίζει ως απειλητικές πράξεις για το αρνητικό πρόσωπο του αποδέκτη. Συγκεκριμένα, η Bella (2009), συγκρίνοντας τις στρατηγικές διατύπωσης προσκλήσεων μεταξύ οικείων σε δύο διαφορετικές ηλικιακές ομάδες φυσικών ομιλητών, διαπίστωσε ότι οι νεότεροι ομιλητές επικεντρώνονται στην ενίσχυση του θετικού προσώπου του αποδέκτη της πρόσκλησης και δεν διστάζουν να απειλήσουν το αρνητικό πρόσωπο, κυρίως μέσα από μια διαδικασία έντονης επιμονής στην πρόσκληση. Αντίθετα, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία ομιλητές φάνηκε να επικεντρώνονται κυρίως στη διαφύλαξη του αρνητικού προσώπου του αποδέκτη και να επιμένουν σαφώς λιγότερο στις προσκλήσεις τους. Η Bella (2009) αποδίδει την τάση αυτή των μεγαλύτερων σε ηλικία ομιλητών στη χαλάρωση των σχέσεων της ομάδας, που επέρχεται με την αύξηση της ηλικίας και τη συνεπακόλουθη αλλαγή συνθηκών ζωής, καθώς και με τον ανταποδοτικό χαρακτήρα της πρόσκλησης στην ελληνική κοινωνία, που συνεπάγεται αυξημένες υποχρεώσεις για τους μεγαλύτερους σε ηλικία ομιλητές (ανταπόδοση της πρόσκλησης, οικονομική επιβάρυνση από τα δώρα που αναμένεται να προσφέρουν στους οικοδεσπότες, συναναστροφή με μέλη εκτός της πυρηνικής ομάδας που ενδεχομένως τους είναι δυσάρεστη κ.ά.).

Σε κάθε περίπτωση οι ομιλητές της Ελληνικής φάνηκε να χρησιμοποιούν αυξημένο ποσοστό υποκοριστικών, είτε στην κυρίως διατύπωση της πρόσκλησης στην περίπτωση των μεγαλύτερων σε ηλικία ομιλητών, είτε στο ιδιαίτερα απειλητικό στάδιο της επιμονής στην περίπτωση των νεότερων. Το παράδειγμα (8) αποτελεί χαρακτηριστική περίπτωση της χρήσης μεγαλύτερων σε ηλικία ομιλητών. Η χρήση του υποκοριστικού *κρασάκι* φαίνεται να κατευθύνεται στη μείωση της σημαντικότητας της πρόσκλησης, με την έννοια ότι την παρουσιάζει στον αποδέκτη σαν κάτι «μικρό», για το οποίο δεν χρειάζεται να αισθάνεται υποχρέωση. Κατά τον ίδιο τρόπο η χρήση του υποκορισμένου κυρίου ονόματος *Κωστάκη* στο (9) και του υποκοριστικού *ωρίτσα* στο (10), που προέρχονται από το στάδιο της επιμονής στη

⁴ Για μια εκτενή ανάλυση σχετικά με τη φύση και τη δομή των φιλοφρονήσεων στα Ελληνικά, βλ. Sifianou (2001).

χρήση νεότερων σε ηλικία ομιλητών, λειτουργούν στην κατεύθυνση της μείωσης της απειλής για το αρνητικό πρόσωπο του αποδέκτη. που προκύπτει από την επιμονή στην πρόσκληση, αποκαθιστώντας την οικειότητα και την αλληλεγγύη μεταξύ τους (βλ. Bella 2009).

- (9) Μη μου κάνεις εμένα τον δύσκολο *Κωστάκη*, θα έρθεις!
 (10) Έλα μωρέ.... Μια *ωρίτσα* θα καθίσεις και μετά φεύγεις...

Πέρα από τη χρήση τους ως μετριαστικών της απειλής συγκεκριμένων γλωσσικών πράξεων, τα υποκοριστικά στα Ελληνικά επιτελούν και άλλες λειτουργίες θετικής ευγένειας, όπως η ελαχιστοποίηση αγενών απόψεων (π.χ. *έχεις κάνει κάποια λαθάκια*), η μείωση της αυτοπροβολής (π.χ. *αγοράσαμε κι εμείς ένα οικοπεδάκι*) και η αποφυγή διαφωνίας (βλ. Brown & Levinson 1987: 114). Ιδιαίτερα συνήθης στην τελευταία περίπτωση στα Ελληνικά είναι η χρήση του επιθήματος *-ούτσικος*, όπως στο παράδειγμα (11):

- (11) — Ακριβό δεν είναι;
 — Ναι, είναι *ακριβούτσικο*.

Στην περίπτωση αυτή το υποκοριστικό αποκτά επισχετική λειτουργία μέσα από μια διαδικασία αποδυνάμωσης της αρχικής σημασίας, μειώνοντας έτσι την προσλεκτική ισχύ του εκφωνήματος (πρβλ. Sifianou 1992b: 159).

Παρόλο που η συνηθέστερη αναμφίβολα χρήση των υποκοριστικών στα Ελληνικά είναι εκείνη του μετριασμού απειλητικών πράξεων σε περιβάλλοντα θετικής ευγένειας, τα υποκοριστικά είναι δυνατόν να χρησιμοποιούνται και αξιολογικά, για να εκφράσουν μια (αρνητική) συνήθως στάση του ομιλητή απέναντι στην υποκορισμένη οντότητα. Τα παραδείγματα (12)-(15) είναι ενδεικτικά:

- (12) Αντί να έρθει ο ίδιος ο καθηγητής για τόσο σοβαρή περίπτωση έστειλε ένα *γιατροδάκι* στη θέση του.
 (13) Με δύο τρία *αρθρίδια* θέλει προαγωγή!⁵
 (14) Είναι σοβαρός άνθρωπος. Ενδιαφέρεται για γυναίκες, όχι για *γυναϊκούλες*.
 (15) Κοίτα που έχει και άποψη το *Μαράκι*!

Σε όλα τα παραπάνω εκφωνήματα τα υποκοριστικά (*γιατροδάκι*, *αρθρίδια*, *γυναϊκούλες*, *Μαράκι*) χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν την υποτίμηση ή περιφρόνηση του ομιλητή για τις υποκορισμένες οντότητες, επιβεβαιώνοντας την άποψη ότι «οι συναισθηματικές συνυποδηλώσεις των υποκοριστικών κινούνται σε ένα φάσμα που κυμαίνεται από την έκφραση τρυφερότητας ως την ελαφρά υποτίμηση ή και την προσβολή» (Haas 1978: 82).

Πέρα από τη χρήση και την πραγματολογική λειτουργία των κατεξοχήν υποκοριστικών, υπάρχουν στα Ελληνικά και εναλλακτικές μορφές υποκορισμού, με πιο χαρακτηριστική τη χρήση του *λίγο*, όχι σε περιβάλλοντα όπου εκφράζει πραγματική ποσότητα ή μέγεθος, αλλά σε περιβάλλοντα όπου λειτουργεί κυρίως ως δείκτης (θετικής) ευγένειας (Sifianou 1992a, b). Τέτοια χαρακτηριστικά περιβάλλοντα αποτελούν τα αιτήματα που περιλαμβάνουν ρήματα δράσης και ωθούν τον ακροατή στη δράση αυτή, όπως στο (4) που επαναλαμβάνεται εδώ ως (16) και στο (17):

- (16) Βάλτε μου *λίγο* εδώ την τσαντούλα σας και το παλτό σας.
 (17) Μου δίνετε *λίγο* το τηλέφωνό σας;

Σύμφωνα με τη Sifianou (1992β: 170), η συγκεκριμένη χρήση του *λίγο* απαντά κυρίως σε αιτήματα και προσφορές, στα οποία δεν υπάρχει ουσιαστική επιβολή και ο συσχετισμός με

⁵ Το παράδειγμα προέρχεται από το Sifianou (1992a: 167).

την έννοια της μικρής ποσότητας ή του μικρού μεγέθους συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος ανεπισημότητας ή μεγαλύτερης οικειότητας ανάμεσα στους συνομιλητές. Με αυτή την έννοια το *λίγο* χρησιμοποιείται πέρα από την κυριολεκτική του σημασία ως δείκτης αμεσότητας και μη τυπικής ευγένειας αντικαθιστώντας την τυπική εναλλακτική του *παρακαλώ* ή μερικές φορές συνοδεύοντάς τη.

3. Ο υποκορισμός στην πραγμάτωση των μαθητών της Ελληνικής ως Γ2

Παρόλο που οι μελέτες για την πραγματολογία της διαγλώσσας των μαθητών της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας είναι εξαιρετικά περιορισμένες, τα αποτελέσματά τους επιβεβαιώνουν μέχρι στιγμής την υπόθεση ότι η κατάκτηση της πραγματολογικής λειτουργίας των υποκοριστικών προκαλεί ιδιαίτερες δυσκολίες στους μη φυσικούς ομιλητές. Σε όλες τις σχετικές μελέτες η χρήση των υποκοριστικών εξετάζεται στο πλαίσιο της ποσότητας και του είδους του λεξικού μετριάσμου⁶ που χρησιμοποιούν οι μαθητές της Ελληνικής κατά την πραγμάτωση γλωσσικών πράξεων και συγκρίνεται με την αντίστοιχη των φυσικών ομιλητών της Ελληνικής.

Η Bella (2011) εξέτασε τις στρατηγικές ευγένειας που χρησιμοποιούν οι φυσικοί ομιλητές και οι μαθητές της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας (Γ2) κατά την άρνηση μιας πρόσκλησης σε περιβάλλοντα οικειότητας. Φάνηκε ότι ο λεξικός μετριάσμος, στον οποίο ανήκουν και τα υποκοριστικά, αποτελεί την παράμετρο η οποία εμφανίζει τις πιο θεαματικές διαφορές μεταξύ φυσικών ομιλητών και μαθητών της Ελληνικής ως Γ2. Πιο συγκεκριμένα, ενώ οι φυσικοί ομιλητές χρησιμοποίησαν δείκτες οικειότητας (στους οποίους υπάγονται τα υποκοριστικά) σε ποσοστό 28,6%, το αντίστοιχο ποσοστό με αυξημένη διάρκεια παραμονής στην Ελλάδα αλλά περιορισμένες ευκαιρίες κοινωνικής επαφής με φυσικούς ομιλητές ήταν 10,7%, ενώ για τους μαθητές με λιγότερο εκτεταμένη διάρκεια παραμονής αλλά περισσότερες ευκαιρίες κοινωνικής επαφής με φυσικούς ομιλητές ήταν 15,2%. Επιπλέον, ενώ οι δείκτες οικειότητας των φυσικών ομιλητών περιλάμβαναν υποκοριστικά σε ποσοστό 25%, τα ανάλογα ποσοστά για τις δύο ομάδες μαθητών έφθαναν μόλις στο 4% και 3,7% αντίστοιχα.

Ανάλογη εικόνα παρουσιάζουν και τα αποτελέσματα της έρευνας της Bella (2012) σχετικά με τις διαφορές μεταξύ φυσικών ομιλητών και μαθητών της Ελληνικής ως Γ2 ως προς τον λεξικό μετριάσμο και τη χρήση υποκοριστικών κατά τη διατύπωση αιτημάτων μεταξύ οικείων. Η Bella (2012) αντλεί τα δεδομένα της από ένα τεστ συμπλήρωσης συνομιλίας και μελετά τις στρατηγικές διατύπωσης αιτημάτων σε τρεις επικοινωνιακές καταστάσεις, δύο από τις οποίες χαρακτηρίζονται από οικειότητα μεταξύ των συνομιλητών. Στην πρώτη, τα υποκείμενα της έρευνας πρέπει να ζητήσουν από τον συγκάτοικό τους, που είναι στενός τους φίλος, να καθαρίσει την κουζίνα του σπιτιού. Στη δεύτερη, πρέπει να ζητήσουν από ένα φίλο τους με τον οποίο έφαγαν μαζί να πληρώσει το λογαριασμό, διότι δεν έχουν χρήματα μαζί τους. Και στις δύο καταστάσεις εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τη χρήση λεξικού μετριάσμου από τους φυσικούς ομιλητές και τους μαθητές της έρευνας. Επίσης, στατιστικά σημαντικές εμφανίστηκαν οι διαφορές ως προς τη χρήση υποκοριστικών με τους φυσικούς ομιλητές να τα χρησιμοποιούν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό (32,8%) από ό,τι οι μαθητές της Ελληνικής ως Γ2 (14,6%).

⁶ Ο λεξικός μετριάσμος αποτελεί στο πρότυπο των Blum-Kulka et al. (1989) το ένα από τα δύο είδη εσωτερικού μετριάσμου της απειλητικής φύσης των γλωσσικών πράξεων. Αντίθετα με το άλλο είδος εσωτερικού μετριάσμου, τον συντακτικό μετριάσμο, που επιτελείται μέσω ποικίλων συντακτικών δομών, όπως οι υποθετικοί λόγοι, η προαιρετική χρήση παρελθοντικού χρόνου κ.ά., ο λεξικός μετριάσμος συνίσταται σε λέξεις και εκφράσεις, όπως δείκτες υποκειμενικότητας (π.χ. *νομίζω, πιστεύω*), δείκτες οικειότητας (υποκοριστικά, φιλικές κλητικές προσφωνήσεις κ.λπ.), δείκτες εμπλοκής (*καταλαβαίνεις, ξέρεις* κ.λπ.), που μετριάζουν την απειλητική φύση του εκφωνήματος.

Τέλος, κατά τη μελέτη της σχέσης του γενικότερου επιπέδου γλωσσικής ικανότητας των μαθητών της Ελληνικής ως Γ2 με την πραγματολογική ανάπτυξη ως προς τη διατύπωση αιτημάτων (Μπέλλα υπό δημοσίευση α) φάνηκε ότι ο λεξικός μετριάσμος αποτελεί την παράμετρο εκείνη την οποία οι μαθητές της Ελληνικής δυσκολεύονται να κατακτήσουν ακόμα και σε πολύ προχωρημένο επίπεδο γλωσσικής ανάπτυξης.

Τα αποτελέσματα αυτά συνάδουν προς τα συμπεράσματα των ερευνών της πραγματολογίας της διαγλώσσας, που γενικά αναδεικνύουν τις ειδικές δυσκολίες των μαθητών ως προς την κατάκτηση και τη χρήση των λεξιλογικών μετριάστων (Faerch & Kasper 1989, Trosborg 1995, Barron 2002, Economidou-Kogetsidis 2008). Όπως τονίζει η Trosborg (1995: 429), η «προαιρετική φύση» αυτού του είδους των μετριάστων καθιστά πιο δύσκολη την κατάκτησή τους. Οι σχετικές έρευνες δείχνουν ότι η εσωτερική τροποποίηση των γλωσσικών πράξεων μέσω λεξικών μετριάστων, όπως τα υποκοριστικά, παρουσιάζει εγγενείς δυσκολίες για τους μαθητές της Γ2, αφού είναι πιθανό να καθιστά πιο σύνθετη την πραγματογλωσσική δομή (Trosborg 1995: 428-429) και να απαιτεί την καταβολή μεγαλύτερης γνωστικής προσπάθειας για την παραγωγή της (Hassall 2001: 271).

Επιπλέον, παρόλο που η ανάγκη της ενσωμάτωσης αυτού του είδους των μετριάστων στις παιδαγωγικές γραμματικές έχει προ πολλού επισημανθεί (βλ. Faerch & Kasper 1989: 234), τα αναλυτικά προγράμματα και τα διδακτικά εγχειρίδια σπανίως τους αφιερώνουν προσοχή. Είναι γεγονός ότι οι αναλύσεις των διδακτικών εγχειριδίων διεθνώς (βλ. π.χ. Vellenga 2004), αλλά και ειδικώς για τα Ελληνικά, έχουν αναδείξει σημαντικές ελλείψεις ως προς τον τρόπο παρουσίασης και διδασκαλίας των εσωτερικών μετριάστων, και ιδιαίτερα των λεξιλογικών (Bella 2009, Μπέλλα υπό δημοσίευση β).

Μελετώντας διεξοδικά τον τρόπο παρουσίασης των υποκοριστικών στα διδακτικά εγχειρίδια της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας η Καβαρνού (2011) εντοπίζει ότι στο σύνολό τους επικεντρώνονται κυρίως στο σχηματισμό των υποκοριστικών και στις μορφολογικές ιδιαιτερότητες που παρουσιάζουν, ενώ αγνοούν συστηματικά τις πραγματολογικές τους λειτουργίες. Στις ελάχιστες περιπτώσεις που γίνεται ρητή αναφορά και στην πραγματολογική διάσταση των υποκοριστικών (π.χ. Τολιάς 1998: 21, Εμμανουηλίδης & Πετρίδου-Εμμανουηλίδου 1999: 265-267), οι ασκήσεις που συνοδεύουν τη θεωρία είναι κατεξοχήν μηχανιστικές και δεν δίνουν στους μαθητές τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν τις λειτουργίες των υποκοριστικών στο πλαίσιο αυθεντικής επικοινωνίας. Έτσι, τα υποκοριστικά αντιμετωπίζονται ως ένα αμιγώς «γραμματικό» φαινόμενο, το οποίο δεν συσχετίζεται με κανέναν προφανή τρόπο με την ελληνική πολιτισμική και κοινωνιοπραγματολογική νόρμα.

Οι εγγενείς δυσκολίες που παρουσιάζει η κατάκτηση των υποκοριστικών και η ταυτόχρονη παραμέλησή τους από τα διδακτικά εγχειρίδια και τις διδακτικές πρακτικές ερμηνεύουν σε μεγάλο βαθμό την απουσία των υποκοριστικών από τη διαγλώσσα των μαθητών της Ελληνικής και καθιστούν εμφανή την ανάγκη διδακτικής παρέμβασης ως προς το σημείο αυτό.

4. Πραγματολογική αποτυχία και πραγματολογική επάρκεια

Ένας λόγος που ωθεί τους διδάσκοντες των δεύτερων/ξένων γλωσσών στο να παραμελούν πραγματολογικές «λεπτομέρειες», όπως οι λειτουργίες των υποκοριστικών, είναι ότι, εφόσον η χρήση τους δεν υπόκειται σε σαφείς και προκαθορισμένους κανόνες, η απουσία αυτών των στοιχείων δεν μπορεί να οδηγήσει σε πραγματολογική αποτυχία. Η Thomas (1983) διακρίνει την πραγματολογική αποτυχία σε *πραγματογλωσσική* και *κοινωνιοπραγματολογική*. Η πρώτη αναφέρεται στην περίπτωση κατά την οποία η πραγματολογική ισχύς που αποδίδουν οι μη φυσικοί ομιλητές σε ένα εκφώνημα είναι συστηματικά διαφορετική από εκείνη που του αποδίδουν οι φυσικοί ομιλητές, ενώ η δεύτερη αφορά στην περίπτωση όπου τα γλωσσικά στοιχεία και τα εκφώνηματα που χρησιμοποιούν οι μη φυσικοί ομιλητές δεν είναι κατάλληλα για τις κοινωνικές παραμέτρους της επικοινωνιακής κατάστασης. Θεωρητικά, συνεπώς, η

απουσία των υποκοριστικών από τη διαγλώσσα των μαθητών της Ελληνικής δεν μπορεί να υπαχθεί σε κανένα από τα παραπάνω είδη πραγματολογικής αποτυχίας και άρα οι λόγοι για τους οποίους θα πρέπει να διδαχθούν τις πραγματολογικές τους χρήσεις δεν καθίστανται απολύτως προφανείς.

Πράγματι, εάν στόχος της διδασκαλίας των πραγματολογικών στοιχείων στη δεύτερη γλώσσα είναι απλώς η αποφυγή της πραγματολογικής αποτυχίας, στοιχεία όπως η κοινωνιοπραγματολογική διάσταση των υποκοριστικών μπορούν κάλλιστα να τεθούν στο περιθώριο του αναλυτικού προγράμματος. Υποστηρίζουμε, ωστόσο, εδώ ότι η διδασκαλία των πραγματολογικών στοιχείων δεν πρέπει να αποσκοπεί απλώς στην αποφυγή της πραγματολογικής αποτυχίας, αλλά στην επίτευξη της πραγματολογικής επάρκειας των μαθητών και στην ανάπτυξη της διαδραστικής τους ικανότητας. Ο Gumperz (1982: 209) ορίζει τη διαδραστική ικανότητα ως τη «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». Όπως, εξάλλου, επισημαίνει η Kramsch (1986: 367), ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιείται ο όρος *γλωσσική επάρκεια* στην κατάκτηση και τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας, συχνά αντανακλά μια υπεραπλουστευτική άποψη για την ανθρώπινη διεπίδραση, αφού αδυνατεί να ενσωματώσει βασικές ιδιότητες της διεπίδρασης ικανότητας, όπως η ικανότητα των χρηστών να δομούν από κοινού μια σφαίρα διυποκειμενικότητας (Jacoby & Ochs 1996). Οι πραγματολογικές λειτουργίες που επιτελούν τα υποκοριστικά στη διεπίδραση είναι προφανώς ουσιώδεις για την εξασφάλιση αυτού του είδους της διυποκειμενικότητας. Όπως τίθεται από την Ishihara (2011: 108), «η χρήση συγκεκριμένων (κοινωνιο)πραγματολογικών στοιχείων είναι συμβολική των χαρακτηριστικών της ομάδας στην οποία ανήκουν οι ομιλητές και παράλληλα επιβεβαιώνει τη συμμετοχή τους στην ομάδα. [...] Μέσω της συμμετοχής τους σε συγκεκριμένες πραγματολογικές και συνομιλιακές πρακτικές οι ομιλητές κοινωνικοποιούνται και μαθαίνουν να λειτουργούν ως γλωσσικά ικανά μέλη της κοινότητας».

Στο πλαίσιο αυτό γίνεται εμφανής η ανάγκη διδακτικής παρέμβασης για τα πραγματολογικά στοιχεία που μπορούν να εξασφαλίσουν τη διυποκειμενικότητα και να συμβάλουν στην κοινωνικοποίηση των μαθητών μιας Γ2 ως ικανών μελών της γλωσσικής κοινότητας. Προτείνεται, συνεπώς, ρητή διδασκαλία των στοιχείων αυτών, η οποία υποστηρίζεται τόσο από θεωρίες κατάκτησης Γ2 όσο και από πειραματικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της πραγματολογίας, οι οποίες παρουσιάζονται στην επόμενη ενότητα.

5. Εντοπισμός, κατανόηση και ρητή διδασκαλία των πραγματολογικών στοιχείων

Η κατάκτηση των πραγματολογικών στοιχείων έχει κυρίως μελετηθεί στο πλαίσιο των γνωστικών προσεγγίσεων στην κατάκτηση της Γ2 και ιδιαίτερα της *Υπόθεσης του Εντοπισμού* (noticing hypothesis), όπως διατυπώθηκε από τον R. Schmidt (1990, 1993, 1995).⁷ Η Υπόθεση του Εντοπισμού παρέχει το κύριο θεωρητικό υπόβαθρο για τη ρητή διδασκαλία και την έγερση της συνειδητότητας (awareness-raising), που αποτελεί σήμερα την επικρατέστερη διδακτική προσέγγιση για τα πραγματολογικά στοιχεία.

Στο πρότυπο του Schmidt έννοια-κλειδί αποτελεί η *επιλεκτική προσοχή* (selective attention), η οποία αντιμετωπίζεται ως μια σειρά ποικίλων μηχανισμών ή υποσυστημάτων που ελέγχουν την πρόσβαση στη συνειδητότητα. Σε αυτή τη βάση, η απόδοση επιλεκτικής προσοχής στις πραγματολογικές πληροφορίες αποτελεί κύρια προϋπόθεση για την κατάκτησή τους. Η απόδοση προσοχής σε ένα στοιχείο, ο *εντοπισμός* του δηλαδή, με τους όρους του

⁷ Για την αναλυτική παρουσίαση της Υπόθεσης του Εντοπισμού, την κριτική επισκόπηση και το συσχετισμό της με το γενικότερο πλαίσιο της γνωστικής προσέγγισης, βλ. Μπέλλα (2011).

Schmidt, αποτελεί το πρώτο βήμα για τη μετατροπή του πραγματολογικού γλωσσικού εισαγομένου σε αφομοιωμένο (intake). Η κατάκτηση, ωστόσο, των πραγματολογικών στοιχείων και η ενσωμάτωσή τους στο διαγλωσσικό σύστημα των μαθητών της Γ2 απαιτεί, σύμφωνα με την Υπόθεση του Εντοπισμού, κι ένα δεύτερο επίπεδο συνειδητότητας, αυτό της *κατανόησης*. Η κατανόηση προχωράει πιο πέρα από την απλή παρατήρηση του στοιχείου στη δυνατότητα συναγωγής μιας γενικής αρχής ή ενός κανόνα στρατηγικής χρήσης του σε κατάλληλα περιεχόμενα (Schmidt 1995: 30). Ενώ δηλαδή το στάδιο του εντοπισμού άπτεται της πραγματογλωσσικής ικανότητας, το στάδιο της κατανόησης κινείται στην κατεύθυνση της ανάπτυξης της κοινωνιοπραγματολογικής ικανότητας.

Προκειμένου, συνεπώς, να επιτευχθεί η κατάκτηση των πραγματολογικών στοιχείων, οι μαθητές θα πρέπει να εστιάσουν την προσοχή τους τόσο στον γλωσσικό τύπο όσο και στα περιεχόμενα στα οποία αυτός εμφανίζεται. Σε αυτή τη βάση, ο Schmidt (1993, 1995) υποστηρίζει ότι η απλή έκθεση των μαθητών σε περικειμενοποιημένο γλωσσικό εισαγόμενο δεν επαρκεί για την επιτυχή κατάκτηση των πραγματολογικών στοιχείων και ότι στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος οι δραστηριότητες θα πρέπει να δίνουν στους μαθητές τη δυνατότητα να εντοπίσουν τα στοιχεία και να διερευνήσουν τη σχέση τους με το περιεχόμενο. Αυτή η προτροπή ισοδυναμεί με ρητή διδασκαλία των πραγματολογικών στοιχείων, την οποία υποστηρίζουν και οι συναφείς πειραματικές μελέτες. Συγκεκριμένα, η σχετική έρευνα αναδεικνύει το γεγονός ότι η ρητή διδασκαλία, η οποία περιλαμβάνει μεταπραγματολογικού τύπου πληροφορίες και περικειμενική ανάλυση, είναι πιο αποτελεσματική από τη μη ρητή, που αρκείται σε έκθεση των μαθητών σε κατάλληλο γλωσσικό εισαγόμενο.⁸ Η τελευταία δεν φαίνεται να οδηγεί τους μαθητές σε πραγματολογική ανάπτυξη και, όταν το επιτυγχάνει, η ανάπτυξη φαίνεται να είναι ιδιαίτερα αργή. Αντίθετα, η ρητή διδασκαλία έχει τη δυνατότητα να κατευθύνει την προσοχή των μαθητών σε συγκεκριμένα γλωσσικά στοιχεία και να συμβάλει στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα στοιχεία αυτά συνδέονται με συγκεκριμένους περικειμενικούς παράγοντες (Ishihara 2011: 103).

Με βάση τα παραπάνω, προτείνεται εδώ μια σειρά από δραστηριότητες που θα μπορούσαν να εγείρουν τη συνειδητότητα των μαθητών σχετικά με τη χρήση και τις κοινωνιοπραγματολογικές λειτουργίες των υποκοριστικών, εισάγοντάς τους παράλληλα και σε βασικές επικοινωνιακές πρακτικές των ομιλητών της Ελληνικής. Οι δραστηριότητες αυτές παρουσιάζονται και σχολιάζονται στην επόμενη ενότητα έτσι ώστε να αποσαφηνιστεί η θεωρητική τους βάση και η διδακτική τους κατεύθυνση, ενώ παρατίθενται στο Παράρτημα 1. Αξίζει να σημειωθεί ότι, αν και οι δραστηριότητες επικεντρώνονται στη χρήση και τη λειτουργία των υποκοριστικών, μπορούν με διάφορες παραλλαγές, ή και αυτούσιες σε κάποιες περιπτώσεις, να χρησιμοποιηθούν και για τη διδασκαλία άλλων πραγματολογικών στοιχείων, όπως, για παράδειγμα, διάφορων τύπων γλωσσικών πράξεων.

6. Δραστηριότητες για τη διδασκαλία της πραγματολογικής λειτουργίας των υποκοριστικών

Τα πρότυπα που κατά καιρούς έχουν προταθεί για τη διδασκαλία των πραγματολογικών φαινομένων (βλ. π.χ. Kondo 2008, Usó-Juan 2010) αξιοποιούν δύο κυρίως θεωρητικές υποθέσεις σχετικά με την κατάκτηση της Γ2: την Υπόθεση του Εντοπισμού, που παρουσιάστηκε στην προηγούμενη ενότητα, και την *Υπόθεση του Γλωσσικού Εξαγομένου* (Swain 1995, Swain & Lapkin 1995), στο πλαίσιο της οποίας η παραγωγή λόγου από τους μαθητές λειτουργεί ενισχυτικά προς τη γλωσσική κατάκτηση, βοηθώντας τους να «εντοπίσουν το κενό» ανάμεσα στο γλωσσικό εισαγόμενο και στη γλώσσα που παράγουν.⁹ Έτσι, όλα τα πρότυπα διακρίνουν σε κάθε διδακτική προσέγγιση των πραγματολογικών στοιχείων συγκεκριμένες φάσεις που θα μπορούσαν να συνοψιστούν στις ακόλουθες: α)

⁸ Βλ. Kasper & Rose (2002) και Rose (2005) για κριτικές ανασκοπήσεις των συναφών ερευνών.

⁹ Για αναλυτική παρουσίαση της Υπόθεσης του Γλωσσικού Εξαγομένου, βλ. Μπέλλα (2011).

εξερεύνηση και εντοπισμός, β) κατανόηση και παραγωγή, και γ) μεταπραματολογική ανάλυση και ανατροφοδότηση από τους συμμαθητές και το διδάσκοντα. Οι φάσεις αυτές, ωστόσο, δεν μπορούν πάντα να έχουν διακριτά όρια στη διδακτική πράξη ούτε να ακολουθούν μια συγκεκριμένη σειρά. Πολλές δραστηριότητες είναι δυνατόν να αξιοποιούνται για περισσότερες από μία φάσεις και η μεταπραματολογική ανάλυση, για παράδειγμα, να προηγείται ή να έπεται των δραστηριοτήτων.

Οι δραστηριότητες που παρατίθενται στο Παράρτημα 1 είναι σχεδιασμένες έτσι ώστε ο διδάσκων να μπορεί να τις αξιοποιήσει σε περισσότερες από μία φάσεις και να τις προσαρμόσει στις ανάγκες των μαθητών του. Κάτι ανάλογο ισχύει και για το επίπεδο στο οποίο απευθύνονται. Λόγω της αντιμετώπισής τους ως κατεξοχήν μορφολογικού φαινομένου τα υποκοριστικά τείνουν να εμφανίζονται στα εγχειρίδια που απευθύνονται σε αρχάριους μαθητές και στη συνέχεια να αγνοούνται παντελώς. Προσπαθώντας να αντιμετωπίσουμε αυτό το πρόβλημα, οι δραστηριότητες που προτείνουμε κυμαίνονται σε ένα αρκετά ευρύ φάσμα επιπέδων πέρα από το στοιχειώδες, ξεκινώντας από κάποιες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο Βασικό Επίπεδο (A2) έως και το Επίπεδο Αυτάρκειας (Γ2). Παρ' όλα αυτά, δεν επιχειρούμε να χαρακτηρίσουμε τις δραστηριότητες αυτές ως προς το επίπεδο στο οποίο ανταποκρίνονται. Κάτι τέτοιο δεν θα ήταν ρεαλιστικό, αφού αποτελεί κοινό τόπο στον χώρο της πραγματολογίας της διαγλώσσας ότι η γραμματική ανάπτυξη δεν προϋποθέτει απαραίτητα και αντίστοιχο επίπεδο πραγματολογικής ανάπτυξης (Bardovi-Harlig 1999: 686). Έτσι, είναι πιθανό ο διδάσκων να έχει ένα κοινό που θεωρητικά αποτελείται από προχωρημένους μαθητές, οι οποίοι όμως δεν είναι καθόλου εξοικειωμένοι με την πραγματολογική λειτουργία των υποκοριστικών. Σε αυτή τη βάση θα ήταν ενδεχομένως σκόπιμο να ξεκινήσει από δραστηριότητες που φαινομενικά απευθύνονται σε προγενέστερο επίπεδο γλωσσικής ανάπτυξης, αλλά επί της ουσίας αποτελούν μια λογική αφετηρία και για πιο προχωρημένους μαθητές, οι οποίοι όμως δεν έχουν επίγνωση της πραγματολογικής φύσης του υπό εξέταση φαινομένου.

Ένα στοιχείο που πρέπει επιπλέον να επισημανθεί είναι ότι οι δραστηριότητες επικεντρώνονται στην πραγματολογική λειτουργία των υποκοριστικών χωρίς να το κάνουν πάντα με τρόπο κραυγαλέο. Τα υποκοριστικά εμφανίζονται περικειμενοποιημένα και συνδυασμένα με άλλα κοινωνιοπραματολογικά στοιχεία, όπως π.χ. οι γλωσσικές πράξεις, τα χαρακτηριστικά συγκεκριμένων κειμενικών ειδών και το γλωσσικό χιούμορ.

Βάσει των παραπάνω, οι δραστηριότητες που παρουσιάζονται στο Παράρτημα διακρίνονται από συγκεκριμένες αρχές σχεδιασμού που είναι οι ακόλουθες. Οι δραστηριότητες 1-4 μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε κοινό βασικού επιπέδου και άνω. Όλες δίνουν τη δυνατότητα εντοπισμού των υποκοριστικών ως πραγματολογικών μηχανισμών και κατανόησης της λειτουργίας τους ως προς τη θετική ευγένεια. Η δραστηριότητα 1 επιστρατεύει την τεχνική του εμπλουτισμού του γλωσσικού εισαγομένου (input enrichment), καθώς και της ενίσχυσης του εισαγομένου (input enhancement), χρησιμοποιώντας πληθώρα υποκοριστικών και κατευθύνοντας την προσοχή των μαθητών κατευθείαν στους υποκορισμένους τύπους μέσω της χρήσης έντονων γραμμάτων. Η δραστηριότητα 2 συνδέει τη χρήση των υποκοριστικών με συγκεκριμένες γλωσσικές πράξεις και με τις κοινωνικές παραμέτρους που ευνοούν ή αποθαρρύνουν τη χρήση τους στο πλαίσιο των πράξεων αυτών, ενώ η δραστηριότητα 3 εντάσσει τα υποκοριστικά σε περικείμενα θετικής ευγένειας που δεν προϋποθέτουν απαραίτητα αυστηρά φιλικές σχέσεις ανάμεσα στους συμμετέχοντες στη συνομιλία. Η δραστηριότητα 4 επιχειρεί έναν περαιτέρω συσχετισμό των υποκοριστικών με το καθημερινό/ανεπίσημο ύφος, προβάλλοντας παράλληλα την απουσία τους από πιο επίσημα περικείμενα.

Οι δραστηριότητες 5-8 απευθύνονται σε μαθητές μέσου επιπέδου και άνω. Συγκεκριμένα, οι δραστηριότητες 5-7 προωθούν τον εντοπισμό της χρήσης των υποκοριστικών σε συγκεκριμένα κειμενικά είδη και παράλληλα τον εντοπισμό της απουσίας

τους από κάποια άλλα. Ιδιαίτερα η δραστηριότητα 8 ενθαρρύνει τους μαθητές να εντοπίσουν τη σχέση των υποκοριστικών με κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά, όπως η γλώσσα που απευθύνεται σε γυναίκες, οι στενοί οικογενειακοί δεσμοί και η ιδιαίτερη σχέση των Ελλήνων με το φαγητό.

Τέλος, η δραστηριότητα 9 χρησιμοποιεί μια κινηματογραφική ταινία ως πηγή γλωσσικού εισαγομένου σχετικά με τα υποκοριστικά. Η χρήση κινηματογραφικών ταινιών ως πηγής κοινωνιοπραγματολογικά και πολιτισμικά κατάλληλου εισαγομένου για τη διδασκαλία των πραγματολογικών φαινομένων συνίσταται ευρέως στην πρόσφατη βιβλιογραφία (βλ. π.χ. Washburn 2001, Rose 2005, Martínez-Flor 2008). Προκειμένου, ωστόσο, οι μαθητές να συνδέσουν τη χρήση των υποκοριστικών με το γενικότερο περιεχόμενο της ταινίας και τη χιουμοριστική γλώσσα που χρησιμοποιείται, οι ερωτήσεις που ακολουθούν στο πλαίσιο της δραστηριότητας δεν αφορούν μόνο στα υποκοριστικά, αλλά και σε στοιχεία της υπόθεσης καθώς και σε άλλα γλωσσικά στοιχεία.

Όλες ανεξαιρέτως οι δραστηριότητες δίνουν ευκαιρίες μεταπραγματολογικής ανάλυσης σχετικά με τη χρήση των υποκορισμένων τύπων και οι περισσότερες από αυτές κλείνουν με μια φάση κατά την οποία ζητείται παραγωγή από τους μαθητές. Δύο ζητήματα, ωστόσο, ως προς τη φάση της παραγωγής πρέπει να επισημανθούν. Το πρώτο αφορά το είδος του γλωσσικού εξαγομένου το οποίο καλούνται να παραγάγουν οι μαθητές. Το ιδανικό θα ήταν οι μαθητές να αποπειραθούν στο πλαίσιο της παραγωγής τους να χρησιμοποιήσουν υποκοριστικά με τον κατάλληλο τρόπο. Το να μην το κάνουν, ωστόσο, σε καμία περίπτωση δεν σημαίνει ότι η δραστηριότητα απέτυχε. Ο διδάσκων μπορεί να χρησιμοποιήσει (ενδεχομένως να ηχογραφήσει) το γλωσσικό εξαγομένο των μαθητών και στο πλαίσιο της μεταπραγματολογικής ανάλυσης να συζητήσει μαζί τους τόσο τις περιπτώσεις όπου χρησιμοποιήθηκαν υποκοριστικά όσο και εκείνες όπου θα μπορούσαν να έχουν χρησιμοποιηθεί.

Το δεύτερο θέμα είναι πιο γενικό και αφορά συλλήβδην τον ρόλο της παραγωγής στο πλαίσιο της διδασκαλίας των πραγματολογικών στοιχείων. Αντίθετα με την έγερση της συνειδητότητας των μαθητών σχετικά με τα πραγματολογικά στοιχεία και την κατανόηση εκ μέρους τους του φάσματος πραγματολογικών επιλογών της γλώσσας-στόχου, που αποτελούν επιταγή για τη διδακτική πρακτική, η χρήση των στοιχείων αυτών από τους μαθητές κατά την παραγωγή δεν είναι κάτι που μπορεί ή πρέπει να επιβληθεί. Με άλλα λόγια, η διδασκαλία οφείλει να αποκαλύπτει στους μαθητές τις επιλογές που έχουν για να εκφραστούν σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις, αλλά δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να επιβάλει κοινωνιοπραγματολογική συμπεριφορά φυσικού ομιλητή. Οι διδάσκοντες οφείλουν να διαχειρίζονται τις δραστηριότητες παραγωγής με πολιτισμική ευαισθησία και σεβασμό στις επιλογές των μαθητών, που μπορεί να αποκλίνουν συνειδητά από τις αντίστοιχες των φυσικών ομιλητών σε ανάλογες καταστάσεις. Η συνειδητότητα αποτελεί και εδώ έννοια κλειδί. Στόχος της διδασκαλίας της πραγματολογίας είναι οι μαθητές να έχουν επίγνωση των επιλογών τους. Ο βαθμός στον οποίο επιλέγουν να αξιοποιήσουν την επίγνωση αυτή πρέπει να παραμένει προσωπική τους επιλογή (βλ. και Ishihara 2011).

Θα πρέπει, τέλος, να επισημανθεί ότι η παράθεση των δραστηριοτήτων του Παραρτήματος είναι ενδεικτική και σε καμία περίπτωση εξαντλητική. Πληθώρα άλλων δραστηριοτήτων μπορεί να σχεδιαστεί για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου ή παρεμφερών πραγματολογικών στοιχείων όπως, για παράδειγμα, δραστηριότητες βασισμένες σε ηλεκτρονικά μηνύματα (e-mail), δραστηριότητες συμπλήρωσης συνομιλίας ή δραστηριότητες που βασίζονται σε αυθεντικό υλικό το οποίο θα συγκεντρώσουν και θα φέρουν στην τάξη οι ίδιοι οι μαθητές.¹⁰ Με αυτή την έννοια, ο κατάλογος δραστηριοτήτων αποσκοπεί στο να

¹⁰ Η συγκεκριμένη τεχνική αντιμετωπίζει το μαθητή ως εθνογράφο/ερευνητή και θεωρείται ιδιαίτερα αποτελεσματική για τη διδασκαλία της πραγματολογίας στην περίπτωση των μαθητών εκείνων που ζουν στην κοινότητα της γλώσσας-στόχου (βλ. Ishihara 2011: 115).

δώσει στον διδάσκοντα θεωρητικά εμπειριστατωμένες ιδέες και κατευθυντήριες γραμμές για το σχεδιασμό δραστηριοτήτων κατάλληλων για τη διδασκαλία των πραγματολογικών λειτουργιών του υποκορισμού στα Ελληνικά.

7. Συμπεράσματα

Αφόρμηση για τη μελέτη αυτή υπήρξαν δύο βασικές παραδοχές: αφενός ότι η συστηματική διδασκαλία των πραγματολογικών στοιχείων αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας και, αφετέρου, ότι οι διδάσκοντες των δευτέρων/ξένων γλωσσών θα πρέπει να διαθέτουν ειδική εκπαίδευση σχετικά με τα κοινωνιοπραγματολογικά φαινόμενα της γλώσσας την οποία διδάσκουν, καθώς και τον τρόπο διδασκαλίας τους. Υποστηρίχθηκε περαιτέρω ότι στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας δεν μπορεί να είναι απλώς η αποφυγή πραγματολογικής αποτυχίας εκ μέρους των μαθητών, αλλά η ανάπτυξη πραγματολογικής επάρκειας.

Σε αυτή τη βάση, επικεντρωθήκαμε εδώ στο φαινόμενο του υποκορισμού στα Ελληνικά και στις σημαντικές κοινωνιοπραγματολογικές διαστάσεις που έχει η χρήση του. Αξιοποιώντας συναφείς θεωρίες γλωσσικής κατάκτησης προσπαθήσαμε να καταθέσουμε μια, κατά το δυνατόν, πλήρη πρόταση για τη διδασκαλία της κοινωνιοπραγματολογικής διάστασης των υποκοριστικών σε τάξεις της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, εμπλουτισμένη με ποικιλία δραστηριοτήτων σχετικών με το υπό εξέταση φαινόμενο. Θεωρούμε ότι η μελέτη αυτή μπορεί να είναι σημαντική για τους διδάσκοντες της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας με δύο τρόπους: αφενός, για να τους ευαισθητοποιήσει για τη σημασία της διδασκαλίας των υποκοριστικών ειδικά, αλλά κυρίως των κοινωνιοπραγματολογικών στοιχείων γενικότερα και, αφετέρου, για να τους παράσχει τις θεωρητικές και πρακτικές κατευθύνσεις για τη συστηματική διδασκαλία των στοιχείων αυτών μέσα στη γλωσσική τάξη.

Βιβλιογραφία

- Alcón, E. & Safont-Jordá, M. P. 2008. Pragmatic awareness in second language acquisition. In J. Cenoz & N. H. Hornberger (eds), *Encyclopedia of Language and Education Vol. 6*. New York: Springer, 193-204.
- Antonopoulou, E. & Sifianou, M. 2003. Conversational dynamics of humour: The telephone game in Greek. *Journal of Pragmatics* 35, 741-769.
- Bardovi-Harlig, K. 1999. Exploring the interlanguage of interlanguage pragmatics: A research agenda for acquisitional pragmatics. *Language Learning* 49, 677-713.
- Bardovi-Harlig, K. 2001. Empirical evidence of the need for instruction in pragmatics. In K. Rose & G. Kasper (eds), *Pragmatics in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press, 13-32.
- Bardovi-Harlig, K. & Dörnyei, Z. 1998. Do language learners recognize pragmatic violations? Pragmatic versus grammatical awareness in instructed L2 learning. *TESOL Quarterly* 32 (2), 233-262.
- Barron, A. 2002. *Acquisition in Interlanguage Pragmatics: Learning How to Do Things with Words in a Study Abroad Context*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Bella, S. 2009. Invitations and politeness in Greek: The age variable. *Journal of Politeness Research* 5, 243-271.
- 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, 1718-1740.
- Bella, S. 2012. Length of residence and intensity of interaction: Modification in Greek L2 requests. *Pragmatics* 22, 1-39.
- Blum-Kulka, S. 2005 [1992]. The metapragmatics of politeness in Israeli society. In R. Watts, S. Ide & S. Ehlich (eds), *Politeness in Language: Studies in its History, Theory and Practice*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 255-280.

- Blum-Kulka, S., House, J. & Kasper, G. (eds) 1989. *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, NJ: Ablex.
- Brown, P. & Levinson, S. 1987. *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dabašinkiene, I. 2009. Intimacy, familiarity and formality: Diminutives in Modern Lithuanian. *Lituanus* 55, 1-10.
- Daltas, P. 1985. Some patterns of variability in the use of diminutive and augmentative suffixes in spoken Modern Greek Koine (MGK). *Γλωσσολογία/Glossologia* 4, 63-88.
- Εμμανουηλίδης, Π. & Πετρίδου-Εμμανουηλίδου, Ε. 1999. *Η ελληνική γλώσσα: Επικοινωνιακός λόγος (για τους ομογενείς, για τους παλινοστούντες, για τους ξένους και γενικά για όσους θέλουν να βελτιώσουν τα ελληνικά τους)*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Economidou-Kogetsidis, M. 2008. Internal and external mitigation in interlanguage requests production: The case of Greek learners of English. *Journal of Politeness Research* 4, 111-138.
- Eloeva, F. 1997. Greek diminutives and the puristic tendencies in the development of Greek. In G. Drachman, A. Malikouti-Drachman, C. Klidi & J. Fykias (eds) *Greek Linguistics '95. Proceedings of the Second International Conference in Greek Linguistics*. Salzburg 22-24 September 1995. Graz: Neugebauer, 249-256.
- Eslami-Rakesh, Z. 2005. Raising the pragmatic awareness of language learners. *ELT Journal* 59, 199-208.
- Faerch, C. & Kasper, G. 1989. Internal and external modification in interlanguage request realization. In S. Blum-Kulka, J. House & G. Kasper (eds), *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, NJ: Ablex, 221-247.
- Fasold, R. 1990. *The Sociolinguistics of Language*. Oxford: Blackwell.
- Gumperz, J. J. 1982. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haas, M. 1978. The expression of diminutives. In A. S. Dil (ed.) *Language, Culture and History: Essays by Mary Haas*. Stanford, CA: Stanford University Press, 82-87.
- Hassall, T. 2001. Modifying requests in a second language. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)* 39, 259-283.
- Θωμαδάκη, Ε. 2003. Παρατηρήσεις για τη μετακίνηση του τόνου στην κλίση και την παραγωγή. *Πρακτικά του 6^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης, 18-21 Σεπτεμβρίου 2003*. Δημοσίευση σε CD-ROM. Διαθέσιμο στο: <http://www.philology.uoc.gr/conferences/6thICGL/gr.htm>.
- Θωμαδάκη, Ε. 2008. Ελλειπτικά κλιτικά παραδείγματα και συχνότητα: Η περίπτωση των υποκοριστικών. Στο Α. Μόζερ, Αικ. Μπακάκου-Ορφανού, Χ. Χαραλαμπίσκης και Δ. Χειλά-Μαρκοπούλου (επιμ.), *Γλώσσας χάριν: Τόμος αφιερωμένος στον Καθηγητή Γεώργιο Μπαμπινιώτη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 129-140.
- Ishihara, N. 2011. Theories of language acquisition and the teaching of pragmatics. In N. Ishihara & A. Cohen (eds), *Teaching and Learning Pragmatics: Where Language and Culture Meet*. London: Longman, 99-122.
- Ishihara, N. & Cohen, A. 2011. Learners' pragmatics: Potential causes of divergence. In N. Ishihara & A. Cohen (eds), *Teaching and Learning Pragmatics: Where Language and Culture Meet*. London: Longman, 75-96.
- Jacoby, S. & Ochs, E. 1996. Co-construction: An introduction. *Research on Language and Social Interaction* 18, 171-183.
- Jurafski, D. 1996. Universal tendencies in the semantics of the diminutive. *Language* 72, 533-578.
- Καβαρνού, Θ. 2011. Μια πρόταση για τη διδασκαλία των υποκοριστικών στους μαθητές της Ελληνικής ως δευτερης/ξένης γλώσσας με βάση τις ιδιαιτερότητες που αυτά παρουσιάζουν και με έμφαση στην πραγματολογική τους αξία. Διπλωματική Εργασία. Διατμηματικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας. Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κακριδής-Ferrari, M. & Χειλά-Μαρκοπούλου, Δ. 1996. Η γλωσσική ποικιλία και η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Στο *Η Νέα Ελληνική ως ξένη γλώσσα: Προβλήματα διδασκαλίας*. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν, 17-51.
- Kasper, G. 1997. The role of pragmatics in language teacher education. In K. Bardovi-Harlig & B. Hartford (eds) *Beyond Methods*. New York: McGraw Hill, 113-136.

- Kasper, G. & Rose, K. 2002. *Pragmatic Development in a Second Language*. Oxford: Blackwell.
- Kondo, S. 2008. Effects of pragmatic development through awareness raising instruction: Refusals by Japanese EFL learners. In E. Alcón & A. Martínez-Flor (eds) *Investigating Pragmatics in Foreign Language Learning, Teaching and Testing*. Clevedon: Multilingual Matters, 153-177.
- Kramsch, C. 1986. From language proficiency to interactional competence. *Modern Language Journal* 70, 366-372.
- Μπέλλα, Σ. 2011. *Η δεύτερη γλώσσα: Κατάκτηση και διδασκαλία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Μπέλλα, Σ. υπό δημοσίευση α. Διατύπωση αιτημάτων: Διαφορές μεταξύ φυσικών και μη φυσικών ομιλητών της Ελληνικής. Τόμος προς τιμήν της ομότιμης καθηγήτριας Πηνελόπης Καλλιαμπέτσου, Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Τομέας Γαλλικής Γλώσσας και Γλωσσολογίας. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Μπέλλα, Σ. υπό δημοσίευση β. Τα εγχειρίδια της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας και ο μύθος της επικοινωνιακής μεθόδου. Πρακτικά του 7ου παγκόσμιου συνεδρίου για την ελληνική γλώσσα: Η διδασκαλία των Νέων Ελληνικών στον κόσμο. Οργανισμός για τη Διάδοση της Ελληνικής Γλώσσας. Μεσολόγγι 18-20 Σεπτεμβρίου 2008.
- Makri-Tsilipakou, M. 1997. ...Of friends and relatives. In E. Georgoudaki & D. Pastourmatzi (eds.), *Women, Creators of Culture*. Thessaloniki: Hellenic Association of American Studies, 73-94.
- Makri-Tsilipakou, M. 2001. Congratulations and bravo! In A. Bayraktaroglu & M. Sifianou (eds), *Linguistic Politeness across Boundaries: The Case of Greek and Turkish*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 137-178.
- Marmaridou, S. 1991. *What's so Proper about Names? A Study in Categorization and Cognitive Semantics*. Αθήνα: Παρουσία.
- Martínez-Flor, A. 2008. Analysing request modification in films: Implications for pragmatic learning in instructed foreign language contexts. In E. Alcón-Soler & M. P. Safont-Jordá (eds), *Intercultural Language Use and Language Learning*. Berlin: Springer, 245-280.
- Matsumura, S. 2001. Learning the rules of offering advice: A quantitative approach to second language socialization. *Language Learning* 51 (4), 635-679.
- Pavlidou, Th. 1994. Contrasting German and Greek politeness and the consequences. *Journal of Pragmatics* 21 (5), 487-511.
- Ράλλη, Α. 2005. *Μορφολογία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Rose, K. 2005. On the effects of instruction in second language pragmatics. *System* 33, 385-399.
- Σταυριανάκη, Α. 2009. -άκι και -ette: Τα υποκοριστικά επιθήματα της Ελληνικής και της Γαλλικής. Συγκριτική μελέτη και προεκτάσεις για τη γλωσσική εκμάθηση και διδασκαλία. *Πρακτικά συνεδρίου «2008, Ευρωπαϊκό έτος διαπολιτισμικού διαλόγου: Συνομιλώντας με τις γλώσσες-πολιτισμούς»*, 12-14 Δεκεμβρίου 2008. Α.Π.Θ. Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, 759-769.
- Safont, M. P. 2005. *Third Language Learners: Pragmatic Production and Awareness*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Saville-Troike, M. 1996. The ethnography of communication. In S. McKay & N. Hornberger (eds), *Sociolinguistics and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 351-382.
- Schmidt, R. 1990. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11, 129-158.
- Schmidt, R. 1993. Consciousness and foreign language learning. In G. Kasper & S. Blum-Kulka (eds), *Interlanguage Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press, 21-42.
- Schmidt, R. 1995. *Consciousness Foreign Language Learning: A Tutorial on the Role of Attention and Awareness in Learning* (No 9). University of Hawai, Second Language Teaching and Curriculum Center, Honolulu.
- Schmidt, R. 2001. Attention. In P. Robinson (ed), *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 3-32.
- Sifianou, M. 1992a. *Politeness Phenomena in England and Greece: A Cross-cultural Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Sifianou, M. 1992b. The use of diminutives in expressing politeness: Modern Greek versus English. *Journal of Pragmatics*, 17, 155-173.

- Sifianou, M. 2001. "Oh! How appropriate!" Compliments and politeness. In A. Bayraktaroğlu & M. Sifianou (eds), *Linguistic Politeness across Boundaries: The Case of Greek and Turkish*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 391-430.
- Swain, M. 1995. Three functions of output in second language learning. In G. Cook, & B. Seidlhofer (eds), *Principle and Practice in Applied Linguistics. Studies in Honour of H. G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press, 125-144.
- Swain, M. & Lapkin, S. 1995. Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics* 13, 371-391.
- Τολιάς, Δ. 1998. *Ξεκινώντας: Η Νέα Ελληνική ως ξένη γλώσσα 1*. Αθήνα: Ελληνοαμερικανική Ένωση.
- Terkourafi, M. 2004. Testing Brown and Levinson's theory in a corpus of conversational data from Cypriot Greek. *International Journal of the Sociology of Language* 168, 119-134.
- Terkourafi, M. 2005. Politeness in Cyprus: A coffee or a small coffee? In L. Hickey & M. Stewart (eds), *Politeness in Europe*. Clevedon: Multilingual Matters, 277-291.
- Thomas, J. 1983. Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics* 4, 91-112.
- Triandis, L.M. & Vassiliou, V. 1972. A comparative analysis of subjective culture. In Triandis, L.M. (ed.), *The Analysis of Subjective Culture*. New York: Wiley, 299-335.
- Trosborg, A. 1995. *Interlanguage Pragmatics: Requests, Complaints and Apologies*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Usó-Juan, E. 2010. Requests: A sociopragmatic approach. In A. Martínez-Flor & E. Usó-Juan (eds), *Speech Act Performance: Theoretical, Empirical and Methodological Issues*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 237-256.
- Vellenga, H. 2004. Learning pragmatics from ESL and EFL textbooks: How likely? *Teaching English as a Second or Foreign Language* 8, 1-13.
- Washburn, G. N. 2001. Using situation comedies for pragmatic language teaching and learning. *TESOL Journal* 10, 21-26.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: Προτεινόμενες δραστηριότητες

Δραστηριότητα 1

α. Διαβάστε τον παρακάτω διάλογο και μελετήστε τους τύπους με έντονα γράμματα. Στη συνέχεια, δουλέψτε με το διπλανό σας, αποφασίστε τι εκφράζουν οι τύποι αυτοί και κατηγοριοποιήστε τους στον πίνακα που ακολουθεί τον διάλογο.

Πέτρος: **Νικολάκη**, τι κάνεις;

Νίκος: **Α**, Πέτρο, τι μου κάνεις; Εγώ καλά είμαι. Χαθήκαμε, βρε **παιδάκι** μου!

Πέτρος: Τύχανε κάτι **δουλίτσες** τώρα τελευταία και δεν είχα καθόλου ελεύθερο χρόνο.

Νίκος: Τι κάνουν τα **αγοράκια** σου; Αρχισαν το σχολείο;

Πέτρος: Ναι, ο μεγάλος πάει στη δευτέρα τάξη τώρα. Η Ελενίτσα, η **κορούλα** σου;

Νίκος: Τη στέλνω ακόμη στον παιδικό σταθμό. Στα «**Χελιδονάκια**», εκεί που πήγαιναν και οι δικοί σου.

Θυμάμαι τον μικρό που ήταν λίγο **ζωηρούλης**. Ησύχασε καθόλου;

Πέτρος: Όχι και πολύ! Ελπίζω να ηρεμήσει περισσότερο τώρα που άρχισε το σχολείο.

Νίκος: Τι βλέπω; Ωραίο το **τζιπάκι** σου! Καινούριο δεν είναι;

Πέτρος: Είπα κι εγώ ν' αγοράσω ένα **αυτοκινητάκι** μετά από τόσα χρόνια. Το παλιό δεν πήγαινε άλλο...

Νίκος: Καλορίζικο και καλοτάξιδο! Θα σε περιμένω μια μέρα για **καφεδάκι**, έτσι;

Πέτρος: Σύμφωνοι, βρε **πουλάκι** μου, να τελειώσω πρώτα με τις εκκρεμότητές μου και τα λέμε.

Χαιρετίσματα και στη γυναίκα σου!

Νίκος: Ευχαριστώ! Γεια χαρά!

Συμπάθεια/Φιλικότητα	Τρυφερότητα	Φιλοφρόνηση	Κάτι που ο ομιλητής δεν θέλει να τονίσει

β. Παρουσιάστε το διάλογο που διαβάσατε στην τάξη. Τι συζήτησαν οι δύο φίλοι;

γ. Τώρα δουλέψτε πάλι σε ζευγάρια και σκεφθείτε διάφορα θέματα για συζήτηση ανάμεσα σε φίλους που συναντιούνται μετά από καιρό (παιδιά, αγορές, εμφάνιση, πρόσκληση για νέα συνάντηση κ.λπ.). Κατόπιν παίξτε ένα παιχνίδι ρόλων συζητώντας σαν δύο φίλοι.

Δραστηριότητα 2

α. Αποφασίστε τι κάνουν οι ομιλητές με τις παρακάτω φράσεις:

1. Γιατί δεν έρχεσαι το βράδυ από το σπίτι να πιούμε ένα κρασάκι;

α. ζητάει κάτι β. προσκαλεί γ. ρωτάει

2. Θα μπορούσα να δανειστώ ένα στυλό;

α. ρωτάει β. παραπονιέται γ. ζητάει κάτι

3. Καλά βρε πουλάκι μου, ακόμα δεν τελείωσες; Τόση ώρα περιμένω!

α. ζητάει κάτι β. προσκαλεί γ. παραπονιέται

4. Δεν φαίνεστε καλά. Να σας φέρω λίγο νεράκι;

α. κάνει μια φιλοφρόνηση β. προσφέρει κάτι γ. ζητάει κάτι

5. Μήπως χρειάζεστε βοήθεια;
α. κάνει μια φιλοφρόνηση β. προσκαλεί γ. προσφέρει κάτι
6. Τέλειο το παντελονάκι! Καινούργιο είναι;
α. παραπονιέται β. προσφέρει κάτι γ. κάνει μια φιλοφρόνηση
7. Κρατάτε λίγο την πόρτα ανοιχτή;
α. ζητάει κάτι β. παραπονιέται γ. προσκαλεί
8. Για δώσε μου λίγο εκείνο το χαρτάκι.
α. ρωτάει β. προσφέρει κάτι γ. ζητάει κάτι
9. Παγωτάκι;
α. ρωτάει β. προσφέρει κάτι γ. παραπονιέται
10. Δεν θα μπορέσω να έρθω μωρέ, έχω δουλίτσα το βράδυ.
α. παραπονιέται β. αρνείται κάτι γ. προσκαλεί
11. Περιμένετε λίγο, αν μπορείτε.
α. αρνείται κάτι β. προσφέρει κάτι γ. ζητάει κάτι
12. Δυστυχώς είναι αδύνατον, έχω μια άλλη υποχρέωση την Τετάρτη. Λυπάμαι πολύ.
α. αρνείται κάτι β. προσκαλεί γ. ζητάει συγγνώμη
- β.** Τώρα αποφασίστε ποιες από τις παραπάνω εκφράσεις θα χρησιμοποιούσατε προς έναν
- ο φίλο
 - ο συνομήλικό, αλλά όχι φίλο
 - ο άγνωστο/τον διευθυντή σας
- και δικαιολογήστε τις απαντήσεις σας.

Δραστηριότητα 3

Ο παρακάτω διάλογος έγινε σε ένα κομμωτήριο. Οι δυο γυναίκες που μιλάνε δεν είναι φίλες. Παρ' όλα αυτά χρησιμοποιούνται πολλά υποκοριστικά. Ποιο ρόλο πιστεύετε ότι παίζουν στη συνομιλία;

Πελάτισσα: *Καλημέρα σας! Έχω ραντεβού για χτένισμα στις 10.15.*

Υπάλληλος κομμωτηρίου: *Βεβαίως! Περιμένετε μια στιγμούλα στο σαλόνι και αρχίζουμε.[...]*

Υπάλληλος κομμωτηρίου: *Ελάτε, κυρία Αδάμου, να φορέσουμε τη ρομπούλα μας και να καθίσουμε για λούσιμο. Πώς θα κάνετε το μαλλάκι σας σήμερα;*

Πελάτισσα: *Όπως συνήθως. Δεν έχω και πολύ χρόνο για κάτι περισσότερο.*

Υπάλληλος κομμωτηρίου: *Πολύ ωραίο το χρωματάκι που πετύχατε την περασμένη φορά. Σας πάει πολύ!*

Πελάτισσα: *Ναι, έτσι νομίζω και εγώ.*

Υπάλληλος κομμωτηρίου: *Μπορείτε να κάνετε λίγο πίσω το κεφαλάκι σας; [...]*

Ιδιοκτήτρια του κομμωτηρίου: *Πετυχημένο το χτενισματάκι σας και σήμερα, κυρία Αδάμου.*

Πελάτισσα: *Ναι, όπως πάντα. Να σας πληρώσω...*

Ιδιοκτήτρια του κομμωτηρίου: *Είναι 25 ευρώ. Μην ξεχάσετε την αποδειξούλα σας! Να σας ενημερώσω και για τις νέες μας προσφορές: Δευτέρα και Τρίτη έχουμε 20% έκπτωση στις υπηρεσίες μας.*

Πελάτισσα: *Αλήθεια; Ευχαριστώ! Θα το έχω υπόψη μου. Αντίο σας!*

Ιδιοκτήτρια του κομμωτηρίου: *Καλή σας μέρα!*

Δραστηριότητα 4

α. Να αντιστοιχίσετε τις ονομασίες των σημείων όπου μπορεί να φάει κανείς με τις πληροφορίες που δίδονται για το καθένα παρακάτω.

<i>Τα φιλαράκια</i>	<i>Μοναδικές γαλλικές σπεσιαλιτέ, λεπτές γεύσεις, τολμηροί συνδυασμοί και πολυτελές περιβάλλον.</i>
<i>Το μπουζουκάκι</i>	<i>Διεθνής κουζίνα, ποικιλία σε ετικέτες μπίρας, ευχάριστη ατμόσφαιρα, απαλή μουσική.</i>
<i>À Paris</i>	<i>Μεζεδάκια για κρασάκι ή ουζάκι, πλούσιες σαλάτες και σπιτικά γλυκά.</i>
<i>Οι λεύκες</i>	<i>Έχει ξετρυπώσει παλιές συνταγές της γιαγιάς για τυροπιτάκια, σπανακοτυροπιτάκια και μπουρεκάκια κάθε είδους, κρεατάκι και ψαράκι μαγειρεμένο σπιτικά και νόστιμα. Γνήσιο βαρελίσιο κρασί και ουζάκι Μυτιλήνης.</i>
<i>Ο ποντικούλης</i>	<i>Πιάτα αρχαιοελληνικής κουζίνας, ξεχασμένες γεύσεις και συνδυασμοί υλικών που σήμερα προκαλούν με την πρωτοτυπία τους.</i>
<i>Δειπνοσοφιστές</i>	<i>Νόστιμοι μεζέδες, παραδοσιακές πίτες, δικό μας κρασάκι και μουσικούλα.</i>

β. Ποια φαίνεται να έχουν επίσημο και ποια ανεπίσημο και λαϊκό χαρακτήρα; Εντοπίστε τους τύπους που φανερώνουν τον ανεπίσημο χαρακτήρα.

γ. Τώρα αποφασίστε σε ζευγάρια σε ποιο από τα παραπάνω θα προτείνατε μια βραδινή έξοδο για φαγητό

- ο στη μητέρα σας
- ο στους φίλους σας από το εξωτερικό που επισκέπτονται την Ελλάδα
- ο στον νέο συνεργάτη στην επιχείρησή σας

δ. Δουλέψτε και πάλι σε ζευγάρια και διατυπώστε τις προτάσεις που θα κάνατε σε καθένα από τα παραπάνω πρόσωπα εναλλάσσοντας τους ρόλους μεταξύ σας. Φροντίστε να έχετε το ύφος που πρέπει κάθε φορά, ανάλογα με το πρόσωπο στο οποίο μιλάτε.

Δραστηριότητα 5

α. Διαβάστε τα δύο παρακάτω κείμενα, διαπιστώστε σε ποιο είδος κειμένων ανήκει το καθένα και ποιος είναι ο στόχος του.

β. Εντοπίστε τύπους υποκοριστικών και σκεφθείτε γιατί περιορίζονται στο ένα από τα δύο κείμενα.

I. *Τώρα το μωράκι σας κοιμάται ήσυχα όλη νύχτα, γιατί το δερματάκι του μένει στεγνό και απαλό περισσότερο από κάθε άλλη φορά!*

Μόνο με τα νέα Pampers Active Fit με Dry Max.

Η πιο λεπτή και απορροφητική πάνα που έγινε ποτέ!

II. *Ο Δρ David J. Atherton, ειδικός Παιδιατρικής Δερματολογίας, που εργάζεται ως Σύμβουλος στο Νοσοκομείο Παίδων του Λονδίνου Great Ormond Street Hospital, μιλά για τα νέα Pampers Active Fit με Dry Max. Λέει: «Είναι ιδιαίτερα καθησυχαστικό ότι οι νέες πάνες Pampers με τεχνολογία Dry Max έχουν υποβληθεί σε εξονυχιστικούς ελέγχους από τους κατασκευαστές, μέσω των οποίων επιβεβαιώθηκε ότι τα νέα προϊόντα προσφέρουν την απορροφητικότητα και στεγνότητα που όλοι περιμένουν από μια πάνα Pampers. Οι νέες πάνες σαφώς αποτελούν μια σημαντική βελτίωση, όσον αφορά το βάρος και τη λεπτότητά τους, παράγοντες οι οποίοι αναμένεται να βελτιώσουν την άνεση και την ελευθερία κινήσεων των βρεφών».*

(Από το δικτυακό τόπο Pampers Village στο www.pampers.gr)

γ. Τώρα δουλέψτε σε ζευγάρια και σκεφθείτε μια σειρά από προϊόντα για παιδιά και βρέφη (παιχνίδια, προϊόντα περιποίησης κ.τ.λ.). Γράψτε ένα κείμενο για ραδιοφωνική ή τηλεοπτική διαφήμιση ενός από τα προϊόντα αυτά. Θα ψηφιστεί η πιο πειστική και ενδιαφέρουσα από αυτές.

Δραστηριότητα 6

α. Διαβάστε τα δύο παρακάτω κείμενα και αποφασίστε σε τι είδος αντιστοιχεί το καθένα και ποιος είναι ο επικοινωνιακός του στόχος.

I. Αχ κουνέλι: Τραγουδήστε στο μωρό σας το «Αχ κουνέλι» κάνοντας σε κάθε στίχο τις αντίστοιχες κινήσεις με τα χέρια και τα δάχτυλά σας.

Πάει ο λαγός να πει νερό: Αρχίστε ζωγραφίζοντας έναν φανταστικό κύκλο στην κοιλιά του μωρού σας ή στην παλάμη του χεριού ενός νηπίου, καθώς τραγουδάτε το «πάει ο λαγός να πει νερό». Κατόπιν με «ένα βήμα, δύο βήματα» κάντε τα δάχτυλά σας να «περπατήσουν» επάνω στο στήθος του ή στο χέρι του, και έπειτα γαργαλήστε το κάτω από το πηγούνι. «Πάει ο λαγός να πει νερό». «Ένα βήμα, δύο βήματα...». Και γαργαλήστε το εκεί.

Ο κλόουν στο κουτί: Δείξτε στο μωρό σας πώς να καλύπτει τα μάτια του και έπειτα πείτε τις δύο πρώτες στροφές σε χαμηλή φωνή για να δημιουργήσετε ατμόσφαιρα. Προσθέστε σασπένς στην τρίτη στροφή, και έπειτα σηκώστε τα χέρια σας ψηλά και φωνάξτε δυνατά την τελευταία στροφή. Στο μωρό σας θα αρέσει πολύ να περιμένει ήσυχα, να περιμένει... και ξαφνικά να πετάγεται όπως ο κλόουν μέσα από το κουτί. «Ο κλόουν στο κουτί. Κάθεται ακίνητος», «Δε θα βγεις;», «Ναι, θα βγω!»

Βγαίνει η βάρκα!: Καθίστε στο πάτωμα αντικριστά ώστε το μικρό σας να σας βλέπει. Κρατήστε και τα δυο χέρια του με τα δικά σας, και κουνηθείτε μπρος-πίσω τραγουδώντας το τραγούδι. «Βγαίνει η βάρκα, βγαίνει η βάρκα του ψαρά, από το περιγιάλι, βάρκα, βάρκα!»

II. Υποκριτικό παιχνίδι

Οι ψυχολόγοι συχνά διαχωρίζουν το παιχνίδι σε δύο είδη: το λειτουργικό και το υποκριτικό. Το λειτουργικό παιχνίδι αφορά στη χρήση αντικειμένων για το σκοπό τον οποίο δημιουργήθηκαν αρχικά, όπως τα αντικείμενα που κρέμονται πάνω από την κούνια του μωρού και προσπαθεί να τα φτάσει, οι μπάλες που θα κυλήσει, οι πύργοι και οι γέφυρες που θα χτίσει. Το υποκριτικό παιχνίδι, ωστόσο, είναι πολύ πιο ενδιαφέρον. Σε αυτήν την περίπτωση το παιδί όχι μόνο δημιουργεί μία ιστορία γύρω από τη γέφυρα ή τον πύργο που θα χτίσει αλλά και, από την ηλικία των 18 μηνών κι έπειτα, αρχίζει να χρησιμοποιεί τα αντικείμενα και για σκοπούς άσχετους από αυτούς για τους οποίους αρχικά φτιάχτηκαν. Για παράδειγμα, μπορεί να σηκώσει μία μπανάνα, να προσποιηθεί ότι είναι τηλέφωνο και να κάνει μια λεπτομερή υποτιθέμενη συζήτηση με την μπανάνα! Οι ψυχολόγοι πιστεύουν ότι αυτό αντιπροσωπεύει μία τεράστια πρόοδο στις γνωστικές δεξιότητες του παιδιού, τη δυνατότητα συμβολικής σκέψης.

(Από εγχειρίδιο Εξελικτικής Ψυχολογίας)

β. Ποιο από τα δύο κείμενα νομίζετε ότι μπορούμε να τροποποιήσουμε χρησιμοποιώντας υποκοριστικά; Σε ζευγάρια εργαστείτε, για να χρησιμοποιήσετε υποκοριστικά στο κείμενό σας, ώστε να εξυπηρετεί καλύτερα τον επικοινωνιακό του στόχο. Στη συνέχεια, θα συγκρίνετε το κείμενό σας με το πρωτότυπο.

Πρωτότυπο κείμενο:

Αχ κουνελάκι: Τραγουδήστε στο μωράκι σας το «Αχ κουνελάκι» κάνοντας σε κάθε στιχάκι τις αντίστοιχες κινήσεις με τα χέρια και τα δάχτυλά σας.

Πάει ο λαγός να πει νερό: Αρχίστε ζωγραφίζοντας έναν φανταστικό κύκλο στην **κοιλίτσα** του μωρού σας ή στην παλάμη του χεριού ενός νηπίου, καθώς τραγουδάτε το «πάει ο λαγός να πει νερό». Κατόπιν με «ένα βήμα, δύο βήματα» κάντε τα δάχτυλά σας να «περπατήσουν» επάνω στο στήθος του ή στο **χεράκι** του, και έπειτα γαργαλήστε το κάτω από το πηγούνι. «Πάει ο λαγός να πει νερό». «Ένα βήμα, δύο βήματα...». Και γαργαλήστε το εκεί.

Ο κλόουν στο κουτί: Δείξτε στο **μωράκι** σας πώς να καλύπτει τα **ματάκια** του και έπειτα πείτε τις δύο πρώτες στροφές σε χαμηλή φωνή για να δημιουργήσετε ατμόσφαιρα. Προσθέστε σασπένς στην τρίτη στροφή, και έπειτα σηκώστε τα χέρια σας ψηλά και φωνάξτε δυνατά την τελευταία στροφή. Στο **μωράκι** σας θα αρέσει πολύ να περιμένει ήσυχα, να περιμένει... και ξαφνικά να πετάγεται όπως ο κλόουν μέσα από το κουτί. «Ο κλόουν στο κουτί. Κάθεται ακίνητος», «Δε θα βγεις;», «Ναι, θα βγω!».

Βγαίνει η βαρκούλα!: Καθίστε στο πάτωμα αντικριστά ώστε το μικρό σας να σας βλέπει. Κρατήστε και τα δυο **χεράκια** του με τα δικά σας, και κουνηθείτε μπρος-πίσω τραγουδώντας το

τραγούδι. «Βγαίνει η **βαρκούλα**, βγαίνει η **βαρκούλα** του ψαρά, από το περιγάλι, **βαρκούλα**, **βαρκούλα!**»

γ. Τώρα συνεργαστείτε σε ζευγάρια σκεφθείτε κάποια θέματα που αφορούν στην ασφάλεια των παιδιών. Γράψτε ένα σύντομο κείμενο που θα δημοσιευθεί σε περιοδικό για γονείς σχετικά με την ασφάλεια των παιδιών χρησιμοποιώντας γλώσσα κατάλληλη για το κοινό στο οποίο απευθύνεστε και την τρυφερή ηλικία που αποτελεί το θέμα σας.

Δραστηριότητα 7

α. Διαβάστε τα δύο κείμενα που ακολουθούν και εντοπίστε στοιχεία που εστιάζουν στους στενούς οικογενειακούς δεσμούς ή εκφράζουν την ιδιαίτερη σχέση των Ελλήνων με το φαγητό.

β. Με ποιους γλωσσικούς τύπους πραγματώνονται οι παραπάνω αντιλήψεις και σε ποιο φύλο πιστεύετε ότι απευθύνεται συχνά αυτού του είδους η γλώσσα και γιατί;

I. *Βρε καλώς τα κορίτσια! Καλέ, τι χαρά που κάνω που σας βλέπω σπιτάκι σας σήμερα, κυριακάτικα! Γιατί η Κυριακή δεν είναι για να μου τρέχετε στις χασαποταβέρνες και να μου τρώτε πάνω στα κουτσά τραπέζια παρέα μ' άλλους οχτακόσιους. Η Κυριακή είναι για άλλα πράγματα. Είναι για να στρώσεις ένα ωραίο τραπέζι, να καλέσεις τα φιλαράκια σου, ε, να φάνε και κάτι μαγειρευτό τα παιδάκια, που όλη την υπόλοιπη εβδομάδα – σας ξέρω εσάς τις εργαζόμενες: «Ελάτε παιδάκια μου να φάτε! Αυτή εδώ την πίτσα που βλέπετε μόνη, ολομόναχη με τα χεράκια μου την αγόρασα από την πιτσαρία της γειτονιάς». Αλλά τι να μου κάνετε και σεις; Σαράντα χέρια έχετε ή η θεά Κάλι είστε; Κατανοώ το δράμα σας κορίτσια! Άντε λοιπόν, ανασκουμπωθείτε, εδώ σας θέλω, όλες, και οι χαρωπές νοικοκυρές και οι κόρες οι ακαμάτρες...*

Εγώ ό,τι καλή ιδέα είχα στη ζωή μου, την είχα εδώ, να, πάνω από μια κατσαρόλα! Την άνοιγα, τσουπ, η ιδέα μου ερχότανε. Γι' αυτό, μέσα στην κουζίνιτσα μου... είμαι όλο χαρά κι όλο τραγούδι...

(Από την τηλεοπτική σειρά *Αρνάκι με κουσ-κουσ* με τη Μαλβίνα Κάραλη, στο Makri-Tsilipakou 1997: 86)

II. *Σοτάρουμε τα φιλέτα στο λαδάκι με τα ψιλοκομμένα κρεμμύδια και μετά ρίχνουμε την ντοματούλα μας με λίγη ζαχαρίτσα. Αφήνουμε να σιγοβράσει μέχρι να μελώσει. Λίγο πριν τα αποσύρουμε από τη φωτιά, αφήνουμε πάνω τους τις φετούλες από το τυράκι μας και, αν θέλουμε, ρίχνουμε και λίγο φρέσκο πιπεράκι... Είναι ένα νόστιμο και ελαφρύ φαγάκι που δε θα ξεχάσετε εύκολα!*

(Από ραδιοφωνική εκπομπή μαγειρικής)

γ. Τώρα δουλέψτε σε ζευγάρια και γράψτε μια συνταγή η οποία θα προορίζεται για μια ραδιοφωνική ή τηλεοπτική εκπομπή μαγειρικής που απευθύνεται στο μέσο ελληνικό κοινό. Μπορείτε να παρασκευάσετε φαγητά από την πατρίδα σας ή την Ελλάδα. Προσπαθήστε οι συνταγές σας να αποπνέουν ένα κλίμα οικειότητας και, παράλληλα, να πείθουν ότι πρόκειται για λαχταριστές νοστιμιές.

Δραστηριότητα 8

Παρακολουθήστε τώρα πάλι κάποια αποσπάσματα από την ελληνική κινηματογραφική ταινία *Δεσποινίς Διευθυντής* και απαντήστε στις ερωτήσεις που σχετίζονται με κάθε απόσπασμα.¹¹ (Βλ. Παράρτημα 2 για τα σχετικά αποσπάσματα).

Απόσπασμα 1

1. Ποια φράση του διαλόγου σημαίνει «ήρθαν ξένα και καινούρια πρόσωπα, για να διώξουν τα γνωστά και εξοικειωμένα με ένα χώρο»;

¹¹ Πριν από τη δραστηριότητα οι μαθητές θα πρέπει να έχουν παρακολουθήσει ολόκληρη την ταινία. Στην ταινία μπορούν να στηριχτούν ποικίλες δραστηριότητες. Εδώ παρατίθενται ενδεικτικά κάποιες που σχετίζονται με τη χρήση του υποκορισμού.

2. Τι σημαίνει η έκφραση «το παρατραβάτε» που χρησιμοποιεί ο Σαμιωτάκης;
3. Σε τι αναφέρεται ο Σαμιωτάκης όταν λέει «ας αφήσουμε τα αστεία»;
4. Τι ζητάει ο Σαμιωτάκης από τη δεσποινίδα Βασιλείου και την εξοργίζει όταν ακόμα δεν έχει καταλάβει ποια είναι;

Απόσπασμα 2

5. Με ποια φράση δηλώνει ο Ναύαρχος ότι χαίρεται που εμπιστεύθηκαν την εταιρεία τους σε μια άξια επιστήμονα και ωραία γυναίκα;
6. Ποιο είναι το πρόσωπο που ζητάει τον Αλέκο Σαμιωτάκη στο τελευταίο τηλεφώνημα;
 - α. η μητέρα του
 - β. μια χήρα θεία του
 - γ. μια φιλενάδα του
7. Πώς χρησιμοποιεί τη λέξη «μανούλα» η Λίλα Βασιλείου στο διάλογο και γιατί; Πώς την έχει χρησιμοποιήσει ο Σαμιωτάκης και γιατί ντρέπεται;

Απόσπασμα 3

8. Για ποιο λόγο η Λίλα Βασιλείου χρησιμοποιεί το επίθετο «προκομμένη» για να χαρακτηρίσει τη Βίκυ; Ποια είναι τα αισθήματά της για αυτή την κοπέλα;
9. Ποια πληροφορία σχετικά με τη Βίκυ θέλει η Λίλα Βασιλείου να δώσει στον Σαμιωτάκη;
10. Η Αθηνά αποκαλεί τη Λίλα «βρε πουλάκι μου». Τι εκφράζει με αυτή την προσφώνηση;
11. Η Αθηνά λέει στη Λίλα ότι πρέπει να γίνει «γυναίκα» και όχι «γυναικούλα». Ποια είναι η διαφορά ανάμεσα στα δύο;

Απόσπασμα 4

12. Πώς αποκαλεί η Βίκυ τον Ναύαρχο; Πώς συνδέεται αυτό με το χαρακτήρα της;
13. Τι εννοεί η Αθηνά όταν λέει «Μωρέ θα σε χορέψω εγώ εσένα μέχρι χορό του Ησαΐα»;
14. Πώς αποκαλεί η δεσποινίς Βασιλείου τον Γιάγκο; Γιατί νομίζετε ότι το κάνει;
15. Με ποια υποκοριστικά περιγράφεται από τη Λίλα η ανόητη συμπεριφορά στην οποία σκοπεύει να επιδοθεί στο πάρτι;
16. Πώς ζητάει η Λίλα να την αποκαλεί η γραμματέας γιατί στο πάρτι «είναι όλοι μια παρέα»;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: Αποσπάσματα κινηματογραφικής ταινίας (Δραστηριότητα 8)**Απόσπασμα 1**

[Πρώτη συνάντηση του Αλέκου Σαμιωτάκη και της Λίλας Βασιλείου. Ο Αλέκος Σαμιωτάκης δεν γνωρίζει ότι η δεσποινίς Βασιλείου είναι η καινούργια διευθύντρια και προϊστάμενός του]

Σαμιωτάκης: Ε, σταθείτε πού πάτε; Θα φύγετε χωρίς να μου πείτε μία λέξη;

Βασιλείου: Σας είπα... δύο... αριβεντέρτσι σινιόρε. Και σινιόρε θα πει κύριος. Αλλά φαίνεται ότι αυτή τη λέξη δεν την ξέρετε ούτε στα Ελληνικά.

Σαμιωτάκης: Ορίστε... Ήρθαν τα άγρια να διώξουνε τα ήμερα.

Βασιλείου: Αν εννοείτε εμένα... εγώ δεν διώχνω κανέναν. Απλώς φεύγω!

Σαμιωτάκης: Α, όχι δεν θα πάτε πουθενά.

Βασιλείου: Γιατί;

Σαμιωτάκης: Γιατί έτσι... εγώ είμαι λιγάκι άγριος.

Βασιλείου: Τέλος πάντων... ξεκαθαρίστε μας τώρα... είστε από τα άγρια ή από τα ήμερα;

Σαμιωτάκης: Αααα... Κοίτα εξυπνάδες! Φαίνεται εγώ έφυγα από την Αθήνα και αποβλακώθηκα!

Βασιλείου: Με συγχωρείτε... αυτό που είπα τώρα το πήρατε για εξυπνάδα;

Σαμιωτάκης: Έτσι μου φάνηκε.

Βασιλείου: Τότε όντως αποβλακώθηκατε!

Σαμιωτάκης: Ε, τώρα... δεν νομίζετε ότι το παρατραβάτε;

Βασιλείου: Ίσα ίσα, εγώ πάω να το συντομεύσω. Χαίρετε!

Σαμιωτάκης: Ε, όχι και χαίρετε!

Βασιλείου: Τώρα ποιος το παρατραβάει;

Σαμιωτάκης: Ε, τώρα μπλέξαμε. Να ξεκαθαρίσουμε.

Βασιλείου: Ποιος είστε κύριε;

Σαμιωτάκης: Ωραία να γνωριστούμε... Εσείς είστε η καινούργια, ε;

Βασιλείου: Μάλιστα. Εσείς ποιος είστε;

Σαμιωτάκης: Ο παλιός!

Βασιλείου: Ποιος παλιός;

Σαμιωτάκης: Ο Αλέκος!

Βασιλείου: Ααααα, ο παλιοαλέκος!

Σαμιωτάκης: Τώρα δεν αφήνουμε τα αστεία να μιλήσουμε λίγο σοβαρά; Δώστε μου ένα φιλάκι!

Βασιλείου: Έτσι θα μιλήσουμε σοβαρά;

Σαμιωτάκης: Βεβαίως

Βασιλείου: Με το φιλάκι;

Σαμιωτάκης: Χμμμ!

Βασιλείου: Ε, α στο διάολο πρωί πρωί!

Απόσπασμα 2

[Στο καφέ του αεροδρομίου ο Ναύαρχος (μέτοχος στην εταιρεία) και ο διευθυντής του συμβουλίου της εταιρείας συζητούν]

Ναύαρχος: Λοιπόν.. εγώ σας αφήνω.

Διευθυντής: Ε, ναι να μας αφήσεις για να κοιμηθούμε και λιγάκι [...] Με τη δεσποινίδα Βασιλείου θα συνεργαστείτε καλά γιατί είναι εξαιρετική επιστήμων.

Ναύαρχος: Και ωραία κοπέλα!

Διευθυντής: Είπα επιστήμων.

Ναύαρχος: Ωραία επιστήμων! Πάντως εγώ είμαι πολύ ευτυχής που εμπιστευθήκαμε την εταιρεία μας σ' αυτά τα ικανά, αλλά και τρυφερά χεράκια

[Την ίδια ώρα στο γραφείο της Βασιλείου. Η Βασιλείου είναι εκνευρισμένη γιατί το τηλέφωνο χτυπάει συνέχεια και διάφορες γυναίκες ζητούν τον Σαμιωτάκη]

Βασιλείου: [...] Α, ακούστε δεσποινίς εδώ είναι γραφείο κι έχουμε και δουλειά. Πώς; Με συγχωρείτε πάρα πολύ κυρία μου, δεν ήξερα, σας ζητώ χίλιες φορές συγγνώμη, ιuuu η μανούλα σας!

Σαμιωτάκης: Ναι... ε, άσε με ήσυχο και συ. Παράτα με σου λέω έχω δουλειά!

- Βασιλείου: Τι τρόπος είναι αυτός; Στη μητέρα σας μιλάτε έτσι; Αυτό με κάνει έξω φρενών περισσότερο απ' όλα.
- Σαμιωτάκης: Ε, ξέρετε δεσποινίς...
- Βασιλείου: Εγώ ξέρω γιατί δε γνώρισα μητέρα! Σεις δεν ξέρετε ότι η μάνα είναι το ιερότερο πράγμα στον κόσμο!
- Σαμιωτάκης: Τώρα εγώ ντρέπομαι...
- Βασιλείου: Και βέβαια να ντρέπεστε!
- Σαμιωτάκης: Με, με παρεξηγήσατε δεσποινίς, αυτή δεν ήταν η μητέρα μου.
- Βασιλείου: Δεν ήταν;
- Σαμιωτάκης: Όχι, ήτανε μια ζωντοχήρα που τη λέω «μανούλα μου».
- Βασιλείου: Ε, α στο διάολο πρωί πρωί!

Απόσπασμα 3

[Η Λίλα Βασιλείου και η ξαδέρφη της η Αθηνά συζητούν για τη φίλη του Σαμιωτάκη τον οποίο η Λίλα έχει ερωτευτεί]

- Βασιλείου: Βίκυ τη λένε;
- Αθηνά: Βίκυ.
- Βασιλείου: Μου 'χες πει ότι θα μάθαινες γι' αυτή την προκομμένη.
- Αθηνά: Έμαθα αρκετά!
- Βασιλείου: Για λέγε, για λέγε...
- Αθηνά: Ασήμαντη! Τόσο ασήμαντη ώστε κάνει εντύπωση.
- Βασιλείου: Δηλαδή... για να κάνω εντύπωση πρέπει να γίνω ασήμαντη
- Αθηνά: Να γίνεις γυναίκα! Αυτό είναι που κάνει στους άντρες τη μεγαλύτερη εντύπωση. Γυναίκα! [...] Αυτή τα 'χει και μ' ένα γιατρό...
- Βασιλείου: Αλήθεια; Αυτό να πούμε στον Αλέκο!
- Αθηνά: Στάσου, βρε πουλάκι μου, αυτά δεν λέγονται! Είπαμε να γίνεις γυναίκα όχι... γυναικούλα!

Απόσπασμα 4

[Στο πάρτι του Ναυάρχου]

- Βίκυ: Κύριε Ναύαρχε, θα χορέψουμε μαζί αυτό το χάλι-γκάλι;
- Ναύαρχος: Με μένα; Δε βρήκατε κανένα νεότερο;
- Βίκυ: Αν με δει ο Αλέκος με νέο, θα ζηλέψει.
- Ναύαρχος: Δε με κολακεύει καθόλου αυτό που είπατε αλλά... θα θυσιαστώ.
- Βίκυ: Ευχαριστώ ναυαρχούκο!
- Βασιλείου: Άκου ναυαρχούκο!
- Αθηνά: Ναύαρχε, μας προδίδετε;
- Ναύαρχος: Μόνο για ένα χορό. Όλους τους άλλους θα τους χορέψουμε μαζί.
- Αθηνά: Μωρέ, θα σε χορέψω εγώ εσένα μέχρι χορό του Ησαΐα! [...]
- Βασιλείου: Γιαγκούκο, ξαναγέμισέ το σε παρακαλώ.
- Γιάγκος: Θεσ να χορέψουμε;
- Αθηνά: Χόρεψε μαζί του παιδί μου να κάνεις και τις κορδέλες σου στον άλλον.
- Βασιλείου: Εντάξει, Γιαγκούκο! Θα χορέψουμε. Αλλά θα κάνω και τις κορδέλες μου! [...]
- Γιάγκος: Έλα, πάμε τώρα να χορέψουμε.
- Αθηνά: Άντε πάμε, Γιαγκούκο. Να κάνουμε τις τρελίτσες μας, τις σαχλίτσες μας τις κορδελίτσες μας.

[Η Λίλα χορεύει με ενθουσιασμό]

- Γραμματέας: Μπράβο, δεσποινίς Βασιλείου, μπράβο!
- Αθηνά: Λέγε με Λίλα, παιδάκι μου! Εδώ είμαστε όλοι μια παρέα! Λίλα, Λιλούκο...