

## *Η διδασκαλία των ξένων γλωσσών και επικοινωνία*

*Ελίζα Κουτούπη-Κητή<sup>1</sup>*

*Τμήμα Αγγλικής*

*Τομέας Θεωρητικής και Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας*

*Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο*

### ***Εισαγωγή***

Στην παρούσα ομιλία θα ήθελα να κάνω μια πολύ σύντομη ανασκόπηση της ερευνητικής εστίασης στη γλωσσολογία, στα βήματα της οποίας πιστά ακολουθεί η μεθοδολογία της διδασκαλίας με μια σαφή απόσταση που, βέβαια, αναμένεται να υπάρχει μεταξύ της θεωρητικής έρευνας και των εφαρμογών των πορισμάτων της στις εφαρμοσμένες επιστήμες, όπως είναι η διδακτική. Επιπλέον, θα θίξω προβλήματα που πηγάζουν από την ίδια θεωρητική περιοχή και τα οποία αποτελούν προβλήματα και για τη διδακτική και το διδακτικό υλικό.

### ***Στόχος στη διδασκαλία ξένων γλωσσών***

Είναι κοινός τόπος ότι η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας συνεπάγεται όχι απλώς το φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό και σημασιολογικό σύστημα της γλώσσας παρά μια γενικότερη δεξιότητα του χρήστη-παίκτη, θα λέγαμε, να 'παίζει' με όσο το δυνατό μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στα διάφορα κοινωνικά παιχνίδια που στήνονται σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις και τα οποία τις αποτελούν. Οι δεξιότητες συμπεριλαμβάνουν, ή πρέπει να συμπεριλαμβάνουν, ακόμη και το παίξιμο και συγκινησιακών καταστάσεων που είτε αποτελούν εκφάνσεις της συμπεριφοράς του ομιλητή είτε τίθενται κι αυτά στο

---

<sup>1</sup> Ευχαριστώ την οργανωτική επιτροπή για την πρόσκλησή της να συμμετάσχω σε αυτό το συνέδριο.

τραπέζι του παιχνιδιού και των διαπραγματεύσεων από τον παίκτη, συχνά για να πετύχει τους στόχους του.

Είναι γνωστό, βέβαια, ότι στο τέλος της δεκαετίας του '70, η έντονη δυσαρέσκεια με δομικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών που εστιάζονταν στο γραμματικο-συντακτικό σύστημα της γλώσσας, δηλαδή στην κατάκτηση της δομής της γλώσσας-στόχου, έκανε τους ερευνητές να στραφούν στη θεωρητική γλωσσολογία, και πιο συγκεκριμένα στην αναδυόμενη πραγματολογία, αυτοφύες παρακλάδι της φιλοσοφίας. Τι βρήκαν, λοιπόν, εκεί;

### ***Η επανάσταση του Wittgenstein***

Η πιο επαναστατική και ρηξικέλευθη πρόταση για το τι εστί γλώσσα ήταν αυτή του δεύτερου Wittgenstein (1953) η οποία θεώρησε την ομιλία ως ένα τύπο ζωής ή ένα βιότυπο, όπως θα μπορούσαμε να τον ονομάσουμε. Στις *Φιλοσοφικές Αναζητήσεις* του, ο Wittgenstein διετύπωσε πολλές εμβριθείς και προκλητικές για την εποχή του προτάσεις σχετικά με τη γλώσσα και τη σκέψη. Η πιο βασική του ιδέα είναι η σύλληψη του νοήματος ως χρήση η οποία ορίζεται από τα γλωσσικά παιχνίδια που και αυτά με τη σειρά τους αποτελούν βιότυπους ή τύπους ζωής.

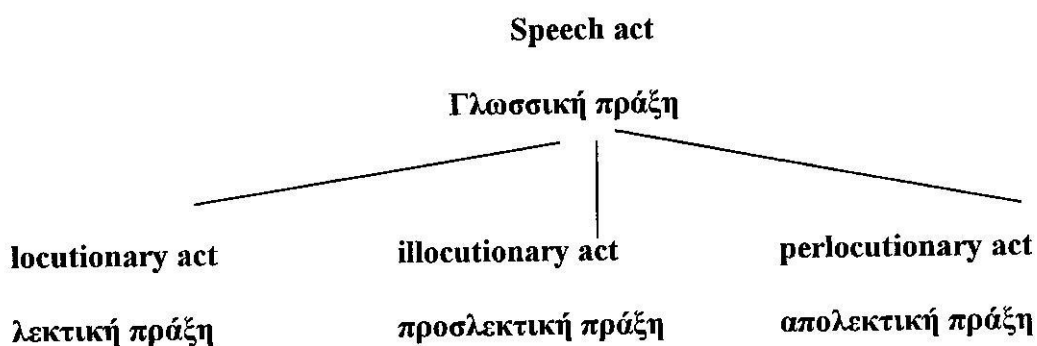
Επομένως, ο Wittgenstein είναι ο πρώτος φιλόσοφος που αναγνωρίζει ανενδοίαστα το ρόλο της κοινότητας και της διαπροσωπικής επικοινωνίας στην ανάλυση της σημασίας της γλώσσας, και μια τέτοια προσέγγιση στην ανάλυση της γλώσσας δικαιολογημένα θεωρείται κάθε άλλο παρά ατομιστική αλλά καθολική.

### ***Θεωρία των γλωσσικών πράξεων: Η επικοινωνιακή προσέγγιση***

Τι έγινε όμως στη συνέχεια; Όπως γνωρίζουμε τη σκυτάλη σε μια πιο πραγματιστική ανάλυση της γλώσσας τη διεκδίκησε και την πήρε η

θεωρία των γλωσσικών πράξεων. Τι είναι η γλωσσική πράξη; Δεν είναι τίποτα περισσότερο από την αναγνώριση ότι αυτά που λέμε δεν εξυπηρετούν μόνο στο να περιγράψουμε τον κόσμο μας παρά κυρίως για να τον δομήσουμε. Αναγνωρίζεται πλέον ο ρόλος του ομιλητή ως κατασκευαστή καταστάσεων, ως παίκτη σε τυπικές και μη καταστάσεις. Δίδεται πρωταρχική σημασία στο εκφώνημα παρά στην πρόταση και αυτό γιατί επέρχεται μέσα στο χώρο της πραγματολογίας πια η σταθερή σύνδεση του σημείου με τον χρήστη. Πιο σημαντικά, όμως, με τη σύνδεση του χρήστη με το σημείο επέρχεται η αναγνώριση του σκοπού και της σκοπιμότητας που έχει ο χρήστης στην εκφώνηση του λόγου του. Αυτή την εποχή, στην αρχή του δεύτερου μισού του αιώνα μας κυριολεκτικά βομβαρδιζόμαστε από τέτοιες απόψεις στην ανάλυση της γλώσσας και του λόγου, βέβαια από τη μεριά της φιλοσοφίας παρά της γλωσσολογίας (Grice 1957, 1967, Austin 1962, Searle 1969, 1975).

Η κάθε πράξη εκφώνησης αποτελεί και μία γλωσσική πράξη (speech act) που αναλύεται σε τρία συγχρόνως επίπεδα, όπως φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα:



Η λεκτική πράξη αποτελείται από το γραμματο-συντακτικό μέρος και τη σημασιολογία του, ενώ το πραγματιστικό περιεχόμενο (pragmatic content) της εκφώνησης προσδιορίζεται στο δεύτερο επίπεδο, αυτό της προσλεκτικής πράξης, όπου ο ακροατής πρέπει να προσδώσει και μία συγκεκριμένη πρόθεση (intention) στον εκφωνητή της πράξης, δηλαδή τι

σκοπό έχει στη συγκεκριμένη εκφώνηση, πως πρέπει να ερμηνευθεί από τον ακροατή η πράξη του, κ.ο.κ. Στην ερμηνεία αυτή βοηθούν τόσο γραμματο-συντακτικά και σημασιολογικά φαινόμενα και μονάδες όσο και επιτονισμός και ιδιαίτερα λεξικά στοιχεία. Το τρίτο επίπεδο, αυτό των αποτελεσμάτων, ελεγχόμενων και μη, της όλης γλωσσικής πράξης, δεν θα μας απασχολήσει εδώ.

Η θεωρία των γλωσσικών πράξεων έφερε κυριολεκτικά μια επανάσταση και στη διδακτική των γλωσσών μετά από ένα εύλογο χρονικό διάστημα βέβαια. Η λεγόμενη επικοινωνιακή μέθοδος δεν είναι τίποτε άλλο παρά η μετάφραση της θεωρίας των γλωσσικών πράξεων στη διδακτική των ξένων γλωσσών.<sup>2</sup> Λογικό ήταν σε αυτή την εφαρμογή προτεραιότητα να έχει η τυποποίηση, και πράγματι υιοθετούνται οι λεγόμενες συμβατικές γλωσσικές πράξεις με συμβατικούς και σχεδόν προβλέψιμους προσλεκτικούς ενδείκτες. Προσλεκτικοί ενδείκτες (illocutionary force indicating devices) καλούνται εκείνες οι λεκτικές μονάδες του εκφωνήματος ή της εκφώνησης που προσδίδουν ή καθορίζουν τη γλωσσική πράξη στην οποία αποσκοπεί ο ομιλητής. Οι προσλεκτικοί ενδείκτες που βρίθουν στα διδακτικά βιβλία είναι αυτές οι μονάδες που εμείς οι πραγματολόγοι αποκαλούμε συμβατικές, όπως επιτελεστικά ρήματα: *υπόσχομαι, παραδέχομαι συγχαίρω διαβεβαιώνω*, κ.ο.κ.

### ***Προβλήματα της θεωρίας των γλωσσικών πράξεων για τη διδακτική***

Ποια είναι, όμως, μερικά από τα προβλήματα αυτής της προσέγγισης; Η κριτική αντιμετώπιση σε ό,τι ακολουθεί προέρχεται πάλι από την επικοινωνιακή σκοπιά και όχι από αυτήν της εκμάθησης των

<sup>2</sup> Αυτή είναι μια γενίκευση που αντικατοπτρίζει το σταθερό προσανατολισμό των διδακτικών βιβλίων και γενικότερα της μεθοδολογίας προς τη λειτουργικότητα των προτάσεων (βλ. Jones, 1977). Βέβαια, δεν παραγνωρίζεται η επίδραση του Hymes (1971), ούτε η παράδοση του Firth στην Αγγλία συνεχιζόμενη από τον Halliday.

γραμματικο-συντακτικών ή και σημασιολογικών παραμέτρων της γλώσσας, όπως γίνεται συνήθως.

A. Ένα πρωταρχικό πρόβλημα είναι η υποτιθέμενη καθολική συμβατικότητα στην εκφορά των γλωσσικών πράξεων. Τα αποτελέσματα μιας μικρής έρευνας που διεξήγαγα πρόσφατα (Kitis, 1999b) έδειξαν ότι φοιτήτριες του τμήματος της Αγγλικής, Α.Π.Θ. χειρίζονται ανετότερα τις συμβατικές γλωσσικές πράξεις στη αγγλική από ό,τι τις μη συμβατικές.

Συμβαίνει, όμως, ο λόγος στο φυσικό του περιβάλλον να κατακλύζεται κυριολεκτικά από μη συμβατικοποιημένες γλωσσικές πράξεις. Η μεθοδολογία της διδακτικής και το διδακτικό υλικό πρέπει να καλύπτουν επαρκώς αυτή την ανάγκη.

Για να δείξουμε τι εννοούμε όταν μιλάμε για μη συμβατικοποιημένες γλωσσικές πράξεις, αρκεί να αναφερθούμε στην πολλαπλότητα των χρήσεων των συνδετικών της γλώσσας. Όπως κατέδειξα σε παλαιότερη έρευνά μου (Kitis, 1987), οι σύνδεσμοι δεν χρησιμοποιούνται απλώς για να συνδέσουν προτασιακά περιεχόμενα, προτάσεις δηλαδή. Οι σύνδεσμοι λειτουργούν κυρίως στο επίπεδο της συνεκτικότητας των συνομιλιακών μας κινήσεων και των γλωσσικών πράξεων, ένα επίπεδο που βρίσκεται πέραν της γλωσσικής κωδικοποίησης, παρά στο επίπεδο της σημασιολογίας. Π.χ. η λειτουργία του συνδέσμου *because* στα παραδείγματα (1), (2) τοποθετείται, και πρέπει να νοηθεί, στο επίπεδο των γλωσσικών πράξεων:

1. α. *She must be in, 'cause the light is on.*
2. β. Πρέπει να είναι μέσα, γιατί/\*επειδή έχει φώς.

Ας προσέξουμε ότι ενώ στα αγγλικά δεν έχει πρόβλημα ο μαθητής, αντίστοιχα στην εκμάθηση της ελληνικής πρέπει να ξεχωρίζει πότε να

χρησιμοποιεί το *επειδή* και πότε το *γιατί*. Οι δυο αιτιολογικοί σύνδεσμοι δεν καλύπτουν το ίδιο λειτουργικό πεδίο (Kitis 1994, Κουτούπη-Κητή 1996).

Το ‘πλεονέκτημα’ όμως δεν βρίσκεται πάντα στην ελληνική. Αν συμβουλευτούμε τα λεξικά μας θα δούμε ότι το *since* στην αιτιολογική του σημασία μεταφράζεται ως *αφού* κυρίως στα ελληνικά. Ενώ, όμως, η χρήση του αγγλικού συνδέσμου είναι περιορισμένη ως δείκτη λόγου (discourse marker), το *αφού* αντίθετα δίνει και παίρνει στον καθημερινό μας λόγο λειτουργώντας σε μια πολλαπλότητα επιπέδων που φυσικό είναι να μεταφέρεται στη διαγλώσσα του μαθητή (6):

3. Παντρέψου τον.
4. Αφού δεν τον αγαπώ.
5. Marry him.
6. \**Since I don't like him.*

B. Ένα δεύτερο πρόβλημα είναι αυτό της πολλαπλότητας των γλωσσικών πράξεων ή επικοινωνιακών λειτουργιών μιας γλωσσικής μονάδας ή ενός εκφωνήματος γενικότερα. Αυτό είναι ένα πρόβλημα που μάλλον δεν έχει πολυθιγεί και πάντως δεν έχει λυθεί στη θεωρία των γλωσσικών πράξεων και οπωσδήποτε δεν καλύπτεται στη μεθοδολογία της διδακτικής. Είναι όμως ένα γεγονός. Μόλις εξετάσουμε φυσικό λόγο σε φυσικά περιβάλλοντα βρισκόμαστε αντιμέτωποι με την πολύ-λειτουργικότητα των εκφωνημάτων. Ακριβώς όπως και στη θεωρία της πράξης, οι γλωσσικές πράξεις θεωρούνται λειτουργικές εκφάνσεις υποκείμενης συμπεριφοράς, που ορίζονται από σκοπιμότητα και ανάλογα με το συνκείμενο και το περικείμενο, καταστασιακά και λεκτικά, παρά ανεξάρτητες μονάδες συμπεριφοράς. *I wouldn't mind going out for a walk* μπορεί να είναι συγχρόνως και προσφορά και παράκληση αλλά και

απλή πληροφόρηση, και αυτό που είπα κάποτε στην αγγλίδα οικοδέσποινά μου λίγο πριν καθίσουμε στο τραπέζι, *Your cat is licking the plates*, εκφωνήθηκε με μια πολλαπλή σκοπιμότητα που στόχευε σε μια πολλαπλή λειτουργικότητα.

Γ. Ένα τρίτο πρόβλημα στη θεωρία των γλωσσικών πράξεων που μεταφέρεται και στην εφαρμογή της είναι η σχεδόν παντελής παραμέληση της παραμέτρου ‘κατάσταση’, ‘συν-κείμενο’, ‘περικείμενο’, και βέβαια η έλλειψη συστηματικής ‘θεραπείας’ αυτής της παραμέτρου είναι απολύτως κατανοητή, μια και οι εγγενείς δυσκολίες είναι πασίγνωστες. Με αυτό το πρόβλημα συνδέεται και το επόμενο.

Δ. Όπως επεσήμανα από πάρα πολύ παλιά (Kitis, 1982), και σήμερα φαίνεται να έχει γίνει αποδεκτό, η θεωρία των γλωσσικών πράξεων συνεπάγεται μια μάλλον ατομιστική αντίληψη του λόγου, όσο κι αν αυτό ακούγεται λίγο παράξενο. Η ανάλυση των γλωσσικών πράξεων αφορά βασικά απομονωμένες προτασιακές μονάδες ή εκφωνήματα, συνήθως εκτός ενός συνολικού συνομιλιακού ή κοινωνικού περιβάλλοντος λόγου και πράξης. Αυτή η προσέγγιση σχετίζεται, όπως, πιστεύω, γίνεται εύκολα αντιληπτό, και με το πρόβλημα της πολύ-λειτουργικότητας των εκφωνημάτων στο φυσικό λόγο, πρόβλημα που δεν αντιμετωπίζεται στη διδακτική, όπως δεν αντιμετωπίστηκε μέχρι στιγμής στη θεωρία της πραγματολογίας.

Ε. Ένα ακόμη πρόβλημα που διεκδικεί το μερίδιο προσοχής των ερευνητών τόσο στη θεωρία όσο και στην εφαρμογή είναι αυτό της πολιτισμικής σχετικότητας. Ποια είναι η πρωτοτυπική υπόσχεση, π.χ., στα ελληνικά και ποια στα αγγλικά, και μήπως αυτή η γλωσσική πράξη διαφοροποιείται ανάλογα με τα φυσικά περιβάλλοντα; Ποια είναι η

συνήθης δήλωση άγνοιας στην ελληνική και ποια στην αγγλική. Ενθυμούμαι ακόμη εκείνον τον περίεργο οδηγό του Λονδρέζικου λεωφορείου που (όπως πίστευα τότε) αρνιόταν να μου πει αν το λεωφορείο που οδηγούσε πήγαινε στο Barking ή όχι. Κρεμασμένη στο λεωφορείο ρωτούσα και ξαναρωτούσα την ίδια ερώτηση και εκείνος επέμενε: *I don't think so*. Ακόμη θυμάμαι τον καυγά που έστησα με έναν τεχνίτη σε ένα εργοτάξιο στα Midlands όταν στην ερώτησή μου για την ώρα με προσφώνησε 'love'. Κι ακόμη θυμάμαι, μόνιμη κάτοικος πια Αγγλίας, πόσο άβολα ένιωθα στο guesthouse στη Lake District, όταν η Ελληνίδα φίλη μου αποδεχόταν την προσφορά του απογευματινού τσαγιού της οικοδέσποινας με ένα 'ευγενέστατο' (χαμόγελο, τονισμός) αλλά ξερό *yes*. Και πιο πρόσφατα, σε λεωφορείο του National Express από Κέιμπριτζ προς Λονδίνο άκουσα την κινέζα, που θα μπορούσε όμως να είναι και Ελληνίδα, να ρωτά: «I am sorry. Can I ask you if it stops at Barking?» Ακριβώς όπως και στη Νεοελληνική, η τακτική να εισάγουμε μια πράξη παράκλησης (requestive act) με την προσφηματική έκφραση απολογίας είναι συνήθης πρακτική στη κινεζική διάλεκτο, όχι όμως και στην αγγλική που διαχωρίζει μεταξύ του «I am sorry» και του «Excuse me».

Εκείνο που φαίνεται να αγνοείται σχεδόν παντελώς στην διδακτική, όμως, είναι η καθημερινή πρακτική στο φυσικό λόγο να διαφοροποιούμε την προσλεκτική δύναμη των γλωσσικών μας πράξεων με διάφορες μη συμβατικές γλωσσικές μονάδες, που αποκαλούνται ρυθμιστές της προσλεκτικής δύναμης (Holmes, 1984). Αυτές οι μονάδες ρυθμίζουν την ένταση της γλωσσικής πράξης που επιτελούμε και πρέπει να εκλαμβάνονται ως ρυθμιστές και όχι να αποκωδικοποιούνται ως σημασιολογικές συμβατικές μονάδες. Για να φέρω ένα καθημερινό παράδειγμα, οι φοιτήτριές μου δυσκολεύτηκαν πολύ στο χειρισμό των

ρυθμιστικών μονάδων του (7) όταν χρειάστηκε να το μεταφέρουν σε δικό τους λόγο:

7. *«Well, John, I think, is a bit perhaps foolish».*

Ιδού μερικές μεταφορές που υποδηλώνουν την ελλιπή κατανόηση, για να μιλήσουμε μόνο για αυτήν και όχι για την παραγωγή λόγου:

7. α. *He told John that he thought it was perhaps a bit foolish.*  
 β. *He said to John that he thought is perhaps a bit foolish.*  
 γ. *He said that he thought of it to be a bit foolish.*  
 δ. *He told John that it was a bit foolish.*  
 ε. *He admitted to John that it is a bit perhaps foolish.*  
 στ. *He thinks that is a bit perhaps foolish.*  
 ζ. *He said that he thought John was a bit perhaps foolish.*  
 η. *He thought it was a bit perhaps foolish.*

Είναι εμφανές ότι συγχέουν όχι μόνο την προσλεκτική πράξη, αλλά και αυτό το προτασιακό περιεχόμενο, δηλαδή αυτό που λέγεται.

Θα ήθελα να θίξω και ένα τελευταίο πρόβλημα σε σχέση με τις γλωσσικές πράξεις, που βέβαια αυτή τη φορά δεν έχει σαφή σχέση με τη θεωρητική προσέγγιση, έχει όμως σχέση με την έμφαση που δόθηκε σε συμβατικοποιημένους τύπους γλωσσικών πράξεων. Το διδακτικό μας υλικό, όπως επίσης και πολλοί εμπλεκόμενοι στη διδασκαλία ξένων γλωσσών, συμπεριλαμβανομένων και δασκάλων με μητρική την αγγλική, παγιδεύονται από αυτό που ευφημιστικά ονομάζω 'κανονικότητα' (Kitis 1999b). Αντιμέτωποι με ένα εκφώνημα σαν το (8), όταν καλούνται να το αναφέρουν σε έναν τρίτο, οι δάσκαλοι ή μελλοντικοί δάσκαλοι στη συντριπτική τους πλειοψηφία χρησιμοποιούν τη γραμματο-συντακτική γνώση τους ξεχνώντας τη λειτουργικότητά του στο ζωντανό λόγο. Με άλλα λόγια το μεταφέρουν σε αυτό που παραδοσιακά ονομάζουμε πλάγιο λόγο μάλλον μηχανιστικά, χωρίς να ανιχνεύσουν το σκοπό με τον οποίο

εκφωνήθηκε. Δηλαδή, ποιος ήταν ο στόχος του ομιλητή, ήθελε απλώς να ενημερώσει, ήθελε να παρατηρήσει, να επικρίνει ή να μαλώσει, κ.ο.κ. Αυτό που μεταφέρουν είναι το προτασιακό περιεχόμενο ως σημασιολογικό φορτίο και παραμερίζουν τον παράγοντα ‘χρήση’ και ‘λειτουργία’. Με άλλα λόγια, τόσο οι φοιτήτριές μου όσο και πολλοί δάσκαλοι της αγγλικής μετέφεραν το (8) ως (IV) ενώ οι ομάδες (II) και (III) περιέχουν μεταφορές που λαμβάνουν περισσότερα στοιχεία από τη λειτουργικότητα του εκφωνήματος (8):

(8) *"The clock has stopped. Did you forget to wind it?"*

- I. a. John asked me to wind the clock because it had stopped.
- b. John asked me to wind the clock, which had stopped.
- c. John complained to me for forgetting to wind the clock.
- d. John accused me of having forgotten to wind the clock as it had stopped.
- II. John asked whether I forgot to wind the clock because it had stopped.
- IV. John said/stated, etc., that the clock had stopped and he asked me if I had forgotten to wind it.<sup>3</sup>

Για να μην αφήσουμε απέξω και τα διδακτικά βιβλία, ας δούμε την μάλλον καταστρεπτική επίδραση της ‘κανονικότητας’, όπως μας κληροδοτήθηκε από τη δομική προσέγγιση (βλ. ‘συνταγές’ για τη μεταφορά σε πλάγιο λόγο, *backshifting* etc.), σε σύγχρονο διδακτικό βιβλίο. Στην ίδια ενότητα που παρουσιάζονται εικόνες αστυνομικών που είτε ‘προσάγουν’ νεαρούς παραβάτες της τάξης, είτε τους επιτιμούν προτείνοντας απειλητικά το δείκτη του χεριού, (συμβατικοποιημένη χειρονομία επιτίμησης ή απειλής), ζητείται από το μαθητή να συμπληρώσει το κενό της αναφοράς της πρότασης (9) που δίδεται στο (10). Η λύση, βέβαια, δίδεται στο (11):

9. *Why won't you let me speak to my lawyer? Said the young man.*

10. *The young man asked ... .. let him speak to his lawyer.*

11. *The young man asked why they wouldn't let him speak to his lawyer.*

Το κατά πόσο αυτή η αναφορά αντικατοπτρίζει το πραγματιστικό περιεχόμενο (pragmatic content, 'real life' situation) της εκφώνησης του νεαρού, τη δύσκολη, πράγματι, ψυχολογική κατάσταση ή τη διαμαρτυρία ή συνηθέστατα την αγανάκτηση του νεαρού παραβάτη, ας το κρίνει ο αναγνώστης.

### *Άλλες πραγματολογικές θεωρίες*

Κλείνοντας το κεφάλαιο της θεωρίας των γλωσσικών πράξεων, δεν θα περάσουμε σε άλλες συναφείς και εξ ίσου σημαντικές θεωρίες στη πραγματολογία, όπως η θεωρία της λογικής του λόγου, του νοήματος και του υπονοήματος (Grice, 1967), οι οποίες μάλιστα δεν φαίνεται να τιμούνται ανάλογα στη διδακτική των ξένων γλωσσών, ούτε σε προβλήματα που συνεπάγεται μια τέτοια παράληψη. Ούτε, έστω, θα θίξουμε τη συνομιλιακή προσέγγιση στην ανάλυση του λόγου που μας προτείνει ιδιαίτερη έμφαση στη διαχείριση γενικά του συνομιλιακού συμβάντος, που φυσικά επιτυγχάνεται με τη χρήση γλωσσικών μονάδων. Αυτές οι μονάδες σε αυτή τους τη λειτουργία συχνά απεγκλωβίζονται από το συμβατικό τους σημασιολογικό φόρτο και τίθενται στην υπηρεσία της διαχείρισης των στροφών σε ομιλία (turns at talking) στο συνεχή λόγο (sequential speech). Ο μαθητής της ξένης γλώσσας πρέπει να μάθει να διαχειρίζεται ισότιμα τη συμμετοχή του στο συνομιλιακό συμβάν και αυτό θα επιτευχθεί αν τον εκπαιδεύσουμε κατάλληλα.

Ακόμη ένα σημαντικό πρόβλημα το οποίο τίθεται στο τραπέζι των υποχρεώσεών μας σε μια πιο συστηματική βάση είναι η ανάκληση

<sup>3</sup> Για συζήτηση και περισσότερες λεπτομέρειες, βλέπε (Kitis, 1999b).

δομημένης γνώσης. Αλλά αυτό αποτελεί και το πιο ακανθώδες πρόβλημα κατά την άποψή μου στη θεωρητική γλωσσολογία, όπως και γενικότερα στη γνωστική επιστήμη που αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο πολλών άλλων ερευνητικών πεδίων.

### ***Συμπερασματικά***

Η πιο ενδιαφέρουσα πρόταση στην πραγματολογική έρευνα, κατά τη γνώμη μου, τίθεται στα πλαίσια του δεύτερου Wittgenstein (Allwood 1999, Gumperz 1990, Kitis 1999a) διότι προτείνει μια πιο συνολική προσέγγιση, έστω και αν δεν θεωρείται ούτε ξεκάθαρη ούτε συστηματική.

Τέτοιες συνολικές προσεγγίσεις ξεφεύγουν ή αποκαθλώνονται από την ατομικότητα των γλωσσικών πράξεων, από την εστίαση σε σχέσεις απλής συνάφειας παρά επικεντρώνονται σε σχέσεις συνεκτικότητας που δεν καταγράφονται στο κείμενο, προφορικό ή γραπτό.

Όπως πλησιάζουμε το 2000, προσβλέπουμε σε μια λίγο πιο συνολική και βελτιωμένη έκδοση της γλωσσολογικής πραγματολογικής θεώρησης η οποία θα συμπαρασύρει, έστω και ετεροχρονισμένα όπως γίνεται συνήθως στις εφαρμοσμένες επιστήμες, και τη μεθοδολογία της διδακτικής. Ελπίζω ότι τελικώς οι γλωσσολόγοι θα αναγνωρίσουν ως το αντικείμενο της έρευνάς τους το συνολικό συμβάν της συνομιλιακής επικοινωνιακής διαδικασίας, όχι μόνο ως στατικό συμβάν, αλλά και ως συνεχή διαδικασία με όλη τη δυναμική που μια τέτοια θεώρηση συνεπάγεται και όλη τη λεπτομερή και ενδελεχή ανάλυση που επιβάλλει. Μα είναι αυτό γλωσσολογία, μπορούμε να αναρωτηθούμε, ή είναι ψυχολογία ή είναι κοινωνιολογία ή τι; Εγώ θα έλεγα, όντας πλήρως ενήμερη των μεθοδολογικών δυσκολιών που αυτή η άποψη συνεπάγεται, είναι όλα αυτά μαζί και πολλά άλλα, και εν πάση περιπτώσει, αυτό το

ερώτημα δεν πρέπει να μας ενδιαφέρει άπαξ και αναγνωρίσουμε τη χρησιμότητα και το αναγκαίο αυτής της θεώρησης. Ναι, είναι και ψυχολογία αφού μιλάμε για διαγλωσσικές διαδικασίες, αφού ο ψυχικός κόσμος αποτυπώνεται στη γλώσσα, επηρεάζεται και ανασκευάζεται από αυτή, αφού συγκινησιακές λειτουργίες ρυθμίζουν και ρυθμίζονται από τη γλώσσα αλλά και τον ενεργό λόγο. Ναι, είναι κοινωνιολογία αφού η δυναμική των ανθρωπίνων σχέσεων όπως και οι ιδεολογίες και οι θέσεις και ρόλοι ισχύος περνάν όλα μέσα από τη γλώσσα και το λόγο. Η γλώσσα, ως φυσικό φαινόμενο, χρησιμοποιείται από τον άνθρωπο σε διαλογικά παιχνίδια πράξης. Η γλώσσα είναι ένα είδος, το πιο κυρίαρχο, ανθρώπινης συμπεριφοράς, η γλώσσα είναι δύναμη, δυναμίτης και ισχύς, και όχι ένα αντικείμενο είτε φιλολογικών αναζητήσεων είτε φυσικών επιστημών. Ούτε καν είναι ένα σώμα δεδομένων (corpus) στο οποίο έχουν καταγραφεί συνομιλιακά δεδομένα σε φυσικό, αβίαστο περιβάλλον. Όπως τονίζει η Weigand (1999), τα δεδομένα είναι ένα πολύτιμο εργαλείο για την πιστοποίηση των περιγραφών μας που παραμένουν μέσα στα πλαίσια του λεκτικού πεδίου, π.χ. για την αξιολόγηση των λεξιλογικών εννοιών. Οι διαλογικές πράξεις και πρακτικές, όμως, είναι ένα πολύπλοκο φαινόμενο που συνεπάγεται διαφορετικές περιοχές και δεξιότητες: γλώσσα και γνωστικό σύστημα, έννοιες και κατανόηση, κανόνες και κανονικότητες, νόημα και υπονόημα, εμπειρία και φαντασία, λογική αλλά και παραλογισμό. Η γλώσσα, επομένως, πρέπει να μελετηθεί σαν αυτό που πραγματικά είναι και όχι όπως μας βολεύει μεθοδολογικά και ερευνητικά. Στο κατώφλι του 21ου αιώνα, η γλωσσολογική πραγματολογική θεώρηση μεταμορφώνεται σταθερά σε μια ανθρωπιστική επιστήμη που περιγράφει, εξηγεί και οριοθετεί την πρακτική και λειτουργία του ανθρώπου όταν επικεντρώνεται στη διαπραγμάτευση της θέσης του μέσα σε κοινωνικές ομάδες και κοινότητες (Weigand, 1999). Οι εφαρμοσμένες επιστήμες

δεν μπορούν παρά να ακολουθήσουν και, συμεριζόμενη την αισιοδοξία του Efstathiadis (1993) για τις απεριόριστες δυνατότητες της επικοινωνιακής προσέγγισης, είμαι σίγουρη ότι η διδακτική των γλωσσών δεν μπορεί να αποτελέσει εξαίρεση.

### **Βιβλιογραφία**

- Allwood, Jens (1999). 'An activity based approach to pragmatics'. Paper given at the Pragma99 Conference, Tel Aviv, June 1999
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with the words*. Oxford: Clarendon Press.
- Efstathiadis, S. (1993). *A survey of FLLT methodology. Principles, problems, prospects*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Gumperz, John 1990. 'Conversational cooperation in social perspective'. *Berkeley Linguistic Society*, 16: 429-41.
- Grice, H. P. (1957). 'Meaning'. *The Philosophical Review* 66: 377-88.
- Grice, H. P. (1967). 'Logic and conversation'. William James Lectures, delivered at Harvard University, 1967.
- Holmes, J. (1984). 'Modifying illocutionary force'. *Journal of Pragmatics*, V8(3): 345-365.
- Hymes, D. (1971). 'Competence and performance in linguistic theory'. In R. Huxley and E. Ingram (eds.) *Language acquisition: Models and methods*. London: Academic Press.
- Jones, L. (1977). *Functions of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kitis, Eliza (1982). *Problems connected with the notion of implicature*. University of Warwick Ph.D. thesis.
- Kitis, Eliza (1987). 'Discourse connectors and language learning materials'. *Journal of Applied Linguistics*, 3: 30-50.

- Kitis, Eliza (1994). 'Some preliminary remarks on the Greek causal conjunctions γιατί/jati, επειδή/epēidi and διότι/dioti'. *Proceedings of 8th International Symposium on English and Greek: Description and/or Comparison of the two languages*. School of English, Aristotle University, Thessaloniki, 306-318.
- Kitis Eliza.(1999a). 'On Relevance again: From Philosophy of Language across «Pragmatics and Power» to Global Relevance'. *Journal of Pragmatics* 31: 643-667.
- Kitis (1999b). 'Reporting speech acts in EFL'. In *Proceedings of 13<sup>th</sup> International Symposium of Theoretical and Applied Linguistics*. Department of English, Aristotle University of Thessaloniki, 1999.
- Κουτούπη-Κητή, Ελίζα (1996). 'Συμπληρωματικές παρατηρήσεις σε αιτιολογικούς συνδέσμους της Νεοελληνικής'. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*. Πρακτικά της 17ης συνάντησης Τμήματος Γλωσσολογίας, Α.Π.Θ., 424-436.
- Searle, J. (1969). *Speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J.(1975). 'Indirect speech acts'. In P. Cole and J. Morgan (eds.). *Syntax and Semantics V3, Speech acts*. New York: Academic Press. 59-82.
- Weigand, Edda (1999). 'The dialogic action game'. In Malcolm Coulthard (ed.) *Dialogue analysis. VII. Working with dialogue*. Tübingen: Niemeyer.
- Wittgenstein, Ludwig (1953). *Philosophical Investigations*, transl. G. E. M. Anscombe. Oxford: Blackwell.