

Πρόταση διδασκαλίας των μεταφορών και των ιδιωτισμών της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας

Proposition for teaching metaphors and idioms of Modern Greek as a foreign language

Γεωργία Ανδρέου & Ιωάννης Γαλαντόμος

Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Αργοναυτών & Φιλελλήνων, 38221, Βόλος, ΕΛΛΑΔΑ

andreou@uth.gr & iogalantom@uth.gr

Abstract

The goal of this paper is to suggest potential learning material for metaphors and idioms of Modern Greek as a foreign language based on the cognitive linguistic approach. Teaching and learning metaphors and idioms is deemed to be quite difficult for teachers and learners of every language and that's why the adoption of the cognitive framework is believed to facilitate their acquisition, since their learning according to cognitive linguistics, is not based on traditional methods such as alphabetical order or memorization but on the discovery of deeper semantic relations on which a major part of metaphors and metonyms of the Greek language relies on.

1 Εισαγωγή

Αναπόσπαστο τμήμα της διδασκαλίας οποιασδήποτε γλώσσας ως ξένης αποτελεί η διδακτική προσέγγιση του λεξιλογίου. Η πρωτεύουσα σημασία που κατέχει το λεξιλόγιο στην εκμάθηση ενός καινούργιου γλωσσικού συστήματος αποτυπώνεται εύστοχα στη ρήση του Wilkins με βάση την οποία «χωρίς γραμματική κατανοούμε πολύ λίγα, χωρίς λεξιλόγιο όμως τίποτα» (1972: 111). Το σχόλιο του προαναφερθέντος ερευνητή δύσκολα θα μπορούσε να αμφισβητηθεί εφόσον η γνώση μιας γλώσσας προϋποθέτει την ανάπτυξη, από μέρους του μαθητή, μιας σειράς γλωσσικών δεξιοτήτων, όπως η ακρόαση, η ομιλία, η ανάγνωση και η γραφή (Ανδρέου 2002: 180-181), στις οποίες πρωταγωνιστικό ρόλο διαδραματίζει η απόκτηση ενός επαρκούς αριθμού λέξεων. Σε διαφορετική περίπτωση, η ελλιπής γνώση του λεξιλογίου της γλώσσας-στόχου θα οδηγήσει σε παρερμηνεία των εκπεφρασμένων μηνυμάτων.

Μολονότι η συνεισφορά του λεξιλογίου στην εκμάθηση μιας γλώσσας είναι αναντίρρητη μόλις τα τελευταία τριάντα χρόνια έχει στραφεί το ερευνητικό ενδιαφέρον στη μελέτη του (Μήτσης 2004: 111). Απόρροια αυτής της καθυστέρησης είναι η διδασκαλία του αφενός να μην έχει επηρεαστεί σημαντικά από τα πορίσματα της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας και αφετέρου να βασίζεται στις προσωπικές παραστάσεις και προσλαμβάνουσες του εκάστοτε διδάσκοντα (Μήτσης ό.π.).

Σύμφωνα με τον Μήτση (2004: 139) κατά τη διδασκαλία των λέξεων σε περιβάλλοντα εκμάθησης μιας γλώσσας ως ξένης, ιδιαίτερης προσοχής θα πρέπει να τύχουν οι μεταφορικές χρήσεις μιας λέξης (*metaphors*) και οι ιδιωτισμοί (*idioms*), οι οποίοι παρουσιάζουν δυσκολίες.

Χωρίς να παραγνωρίζουμε το γεγονός ότι οι εν λόγω λεξιλογικές δομές απαιτούν μεθοδολογική και συστηματική προσέγγιση τόσο εξαιτίας της σημασίας και της χρήσης τους, όσο και λόγω της υφής/κατασκευής τους, θεωρούμε ότι οι δυσκολίες που εμφανίζονται κατά την εκμάθησή τους επιτείνονται από τους ακόλουθους τρεις παράγοντες: πρώτον, από το περιεχόμενο που αποδίδεται στις μεταφορές και τους ιδιοτισμούς, δηλ. τον τρόπο με τον οποίο ορίζονται, δεύτερον, από την παρουσία/απουσία γλωσσικών ασκήσεων που να στοχεύουν στη σωστή χρήση τους και τρίτον, από τη μέθοδο διδασκαλίας που υιοθετεί ο κάθε διδάσκων. Λαμβάνοντας υπόψη αυτές τις παραμέτρους πιστεύουμε ότι οι θεωρητικές αρχές της γνωστικής γλωσσολογίας (*cognitive linguistics*) προσφέρουν πειστικές ερμηνείες και αξιόπιστα εργαλεία ικανά να υπερκεράσουν τις δυσχέρειες που ανακύπτουν όταν το μαθητικό κοινό απαρτίζεται από αλλοδαπούς διδασκόμενους.

Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με το λεξικό Μπαμπινιώτη η μεταφορά είναι ένα «σχήμα λόγου, κατά το οποίο ένα αντικείμενο ή μια αφηρημένη έννοια δεν εκφράζονται με το αντίστοιχο κυριολεκτικό τυπικό στοιχείο της γλώσσας, αλλά υποδηλώνονται με άλλη λέξη ή φράση, με την οποία έχουν ένα ή περισσότερα κοινά σημασιολογικά χαρακτηριστικά» (2002²: 1087). Με βάση αυτόν τον ορισμό, ο οποίος στη γνωστική γλωσσολογία χαρακτηρίζεται παραδοσιακός, η μεταφορά είναι αφενός ένα σχήμα λόγου, οπότε εκ των πραγμάτων περιορισμένο στη λογοτεχνία ή σε ορισμένα είδη λόγου και αφετέρου χρησιμοποιείται εναλλακτικά αντί του κυριολεκτικού τρόπου έκφρασης, οπότε θεωρείται ισοδύναμος με τον τελευταίο.

Τόσο η ορολογία (σχήμα λόγου, κυριολεξία), όσο και οι λειτουργίες που αποδίδονται στη μεταφορά (ισοδύναμος τρόπος έκφρασης) στο πλαίσιο της γνωστικής γλωσσολογίας αντιμετωπίζονται με επιφυλακτικότητα για τους ακόλουθους λόγους. Ξεκινώντας από τις λειτουργίες της μεταφοράς προέχει να απαντήσουμε στο ερώτημα γιατί ένας ομιλητής επιλέγει να μιλήσει μεταφορικά. Ο Gibbs (1994: 124-5, 134) συνοψίζοντας τις ποικίλες θεωρίες που έχουν, κατά καιρούς, προταθεί (υπόθεση εκφραστικότητας [*expressibility hypothesis*], υπόθεση μεστού νοήματος [*compactness hypothesis*], υπόθεση ζωντανίας [*vividness hypothesis*]) διαπιστώνει ότι ο άνθρωπος μιλάει μεταφορικά επειδή δεν μπορεί να εκφραστεί διαφορετικά, η μεταφορική γλώσσα είναι τόσο πρωταρχική σε συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας ώστε σε διαφορετική περίπτωση ο εκφωνούμενος λόγος δεν θα είναι εκφραστικός, μεστός, ζωντανός.

Η θέση του Gibbs αντανακλά μια από τις βασικότερες παραδοχές της γνωστικής γλωσσολογίας, σύμφωνα με την οποία η μεταφορά δεν είναι ένα φαινόμενο της λογοτεχνίας ή της ρητορικής, αλλά ένα μοναδικό φαινόμενο, μέσω του οποίου ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται, κατανοεί και συγκροτεί όχι μόνο τον εσωτερικό του κόσμο, αλλά και ό,τι τον περιβάλλει. Η έννοια της μοναδικότητας ή καλύτερα του αναπόφευκτου ρόλου της μεταφοράς στην οργάνωση της ανθρώπινης εμπειρίας είναι πιο εμφανής στο ακόλουθο παράδειγμα: *ο Μητσοτάκης εξεργάγη όταν είδε τον Σαμαρά* ή όπως θα έλεγε ένας νεότερος ομιλητής *τα πήρε στο κρανίο/στην κράνα!*. Με δεδομένες τις παραστάσεις που διαθέτει ο κάθε χρήστης της ελληνικής θα ήταν εντελώς αδόκιμο να αναφερθεί κάποιος στα αισθήματα του πρώην Έλληνα πρωθυπουργού χρησιμοποιώντας την «ισοδύναμη» έκφραση *θύμωσε πολύ/υπερβολικά*. Ίσως για λόγους ευπρέπειας να το έπραττε, αλλά προκειμένου να αποδώσει τα αισθήματα από τα οποία πιστεύει (στο μέτρο του δυνατού) ότι διακατέχεται ο συγκεκριμένος πολιτικός για τον άνθρωπο που ευθύνεται για την πτώση της κυβέρνησής του, μονάχα το ρήμα *εκρήγνυμαι* με τη μεταφορική του σημασία θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει: διαφορετικά η μεταφορά των σκέψεων του δεν θα ήταν εύστοχη και αντιπροσωπευτική.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι στο γνωστικό μοντέλο ο ρόλος της μεταφοράς αναβαθμίζεται αισθητά εφόσον της αποδίδεται πρωτεύουσα σημασία στην εννοιολογική οργάνωση και γλωσσική αποτύπωση των ανθρώπινων σκέψεων. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί ότι η μεταφορά, στη γνωστική γλωσσολογία, αποδεικνύεται ένα σύνθετο φαινόμενο (Kövecses 2005: 8-9) με ποικίλες εκφάνσεις και εφαρμογές για την ανθρώπινη πραγματικότητα. Για τις ανάγκες της ανάλυσής μας είναι σημαντικό να υπενθυμίσουμε τη διάκριση ανάμεσα στις εννοιολογικές μεταφορές (*conceptual metaphors*) και στις μεταφορικές γλωσσικές εκφράσεις (*metaphorical linguistic expressions*), οι οποίες αποτελούν τις γλωσσικές πραγματώσεις των πιο αφηρημένων δομών (εννοιολογικές μεταφορές). Για παράδειγμα η χρήση του ρήματος *εκρήγνυμαι* (βλ. παραπάνω) αποτελεί τη μεταφορική γλωσσική έκφραση της εννοιολογικής μεταφοράς Ο ΘΥΜΟΣ ΕΙΝΑΙ ΕΝΑ ΚΑΥΤΟ ΥΓΡΟ ΣΕ ΕΝΑΝ ΠΕΡΙΕΚΤΗ (για συμβατικούς λόγους οι μεταφορικές εκφράσεις

αποδίδονται με πλάγιους χαρακτήρες, ενώ οι εννοιολογικές μεταφορές με κεφαλαία μικρά γράμματα).

Όσον αφορά τη χρήση του όρου *κυριολεξία*, έρευνες γνωστικών γλωσσολόγων (π.χ. Lakoff 1986) και ψυχολόγων (π.χ. Gibbs 1994) κατέδειξαν ότι είναι αμφίσημος και ανοικτός σε πολλές ερμηνείες. Χαρακτηριστικά ο Lakoff (ό.π. 292) αναγνώρισε τέσσερα είδη κυριολεκτικού τρόπου έκφρασης, τη συμβατική κυριολεξία (*conventional literality*), την υποκειμενική κυριολεξία (*subject matter literality*), τη μη-μεταφορική κυριολεξία (*nonmetaphorical literality*) και την αληθή υπό προϋποθέσεις κυριολεξία (*truth-conditional literality*), ενώ ο Gibbs (ό.π. 75) προσέθεσε ένα επιπλέον είδος, την αδέσμευτη από συμφραζόμενα κυριολεξία (*context-free literality*).

Επιθυμώντας να αποσαφηνίσει το περιεχόμενο του συγκεκριμένου όρου ο Lakoff (1993: 205) θεωρεί ότι μια έννοια είναι κυριολεκτική όταν για την κατανόησή της δεν απαιτείται η χρήση γλωσσικού υλικού από άλλη γλωσσική περιοχή. Συνοψίζοντας, μια έννοια είναι μεταφορική όταν χρησιμοποιείται υλικό από άλλη έννοια προκειμένου να περιγραφεί, ενώ είναι κυριολεκτική όταν γίνεται κατανοητή άμεσα, χωρίς την παρέμβαση στοιχείων διαφορετικής έννοιας. Χαρακτηριστικά θα μπορούσαμε να αναφέρουμε το παράδειγμα του ρήματος *βράζω*. Όταν λέμε ότι *το φαγητό θα βράσει σε τριάντα λεπτά* αντιλαμβανόμαστε τη σημασία του συγκεκριμένου ρήματος χωρίς την αρωγή γλωσσικού υλικού από άλλη έννοια. Στην περίπτωση, ωστόσο, που θα διατυπώσουμε την πρόταση *έβραζε όταν έμαθε ότι κόπηκε στο μάθημα*, ενώ *είχε διαβάσει καλά* τότε αντιλαμβανόμαστε ότι για να μιλήσουμε για το συναίσθημα του θυμού ανατρέχουμε στον τομέα της μαγειρικής προκειμένου να αντλήσουμε τα μέσα ώστε να περιγράψουμε με μεγαλύτερη ακρίβεια το συγκεκριμένο είδος θυμού.

Αναφορικά με τους ιδιωτισμούς, σύμφωνα με το λεξικό Μπαμπινιώτη είναι οποιαδήποτε «έκφραση της οποίας η σημασία δεν προκύπτει από τον συνδυασμό των σημασιών των λέξεων που την αποτελούν» (2002²: 771). Ο ορισμός αυτός έχει εφαρμογή σε ιδιωτισμούς όπως οι ακόλουθοι *την κάνω*, *τα παίζω*, *μου τη δίνει* όπου πράγματι η σημασία των επιμέρους συστατικών δεν συμβάλλει στην ορθή ερμηνεία τους. Υπάρχουν, ωστόσο, ιδιωτισμοί όπου παρατηρείται το αντίστροφο: η σημασία των λέξεων που τον απαρτίζουν είναι δυνατόν να συνδράμουν τον αλλοδαπό διδασκόμενο στην σωστή αποκωδικοποίηση του νοήματός τους ή τουλάχιστον του δίνουν τη δυνατότητα να το εικάσει με μεγάλες πιθανότητες επιτυχίας. Τέτοιοι ιδιωτισμοί είναι οι ακόλουθοι: *τρώει(κάποιον) το χόμα*, *βάζω φρένο*, *τα βρίσκω σκούρα* κ.ά.

Στο πλαίσιο της γνωστικής γλωσσολογίας η προσέγγιση της σημασίας των ιδιωτισμών εδράζεται στο γεγονός ότι αυτοί είναι, κυρίως, εννοιολογικοί και δευτερευόντως γλωσσικοί (Kövecses 2002: 201). Έτσι, ό,τι συντελεί στην κατανόηση του ιδιωτισμού *είμαι στις μαύρες μου* είναι η έννοια της στενοχωρίας και όχι η ανάλυση της σημασίας των λέξεων που τον συγκροτούν. Ως εκ τούτου η σημασία των ιδιωτισμών δεν είναι αυθαίρετη ή τυχαία, αλλά κινητροδοτείται (*motivated*) από την προϋπάρχουσα οργάνωση της έννοιας π.χ. της στενοχωρίας στο ανθρώπινο μυαλό. Στο ίδιο πλαίσιο πιστεύεται ότι τρεις είναι οι γνωστικοί μηχανισμοί, οι οποίοι ενεργοποιούν την ερμηνεία των ιδιωτισμών: η μεταφορά, η μετωνυμία (*metonymy*) και η συμβατική γνώση (*conventional knowledge*). Για παράδειγμα ο ιδιωτισμός *παίρνω τα πάνω μου* αποτελεί πραγμάτωση της εννοιολογικής μεταφοράς Ο ΑΝΘΡΩΠΟΣ ΜΕ ΕΠΑΡΣΗ ΕΙΝΑΙ ΕΠΑΝΩ. Ο ιδιωτισμός *πατώ πόδι* ερμηνεύεται με βάση την εννοιολογική μετωνυμία ΤΟ ΠΟΔΙ ΑΝΤΙ ΤΟΥ ΕΛΕΓΧΟΥ, ενώ ο ιδιωτισμός *έγινε/θα γίνει Τέξας* βασίζεται στην κοινή γνώση που μοιράζονται οι χρήστες της ελληνικής για τον τρόπο επίλυσης διαφορών στη συγκεκριμένη αμερικανική μεγαλούπολη σε παλαιότερες περιόδους.

Η δεύτερη παράμετρος σχετίζεται με την ενσωμάτωση ή έλλειψη στα εγχειρίδια διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας γλωσσικών ασκήσεων εμπέδωσης και αναπαραγωγής μεταφορικών σημασιών και ιδιωτισμών. Έρευνα περιορισμένης έκτασης σε συγκεκριμένα βιβλία κατέδειξε το κενό που υπάρχει στον τομέα της δημιουργικής αφομοίωσης του εν λόγω λεξιλογίου. Ειδικότερα η έρευνα συμπεριέλαβε δύο, ευρέως γνωστά, εγχειρίδια, αυτό του Ιδρύματος Λαμπράκη (1995²) και το αντίστοιχο των Παναγοπούλου & Χατζηπαναγιωτίδη (1997). Όπως διαπιστώθηκε οι αναφορές σε μεταφορές και ιδιωτισμούς είτε απουσιάζουν είτε παρατίθενται χωρίς περαιτέρω σχολιασμό για την ορθή χρήση τους στα διάφορα περιβάλλοντα.

Τέλος, ο τρίτος παράγοντας που δυσχεραίνει την ομαλή εκμάθηση των μεταφορών και των ιδιωτισμών συνδέεται με τη μεθοδολογία, την οποία υιοθετεί ο εκάστοτε διδάσκων, δηλ. τον τρόπο

διδασκαλίας. Έτσι, ο Μήτσης (2004:140-1) προτείνει η διδασκαλία των ιδιωτισμών να γίνεται είτε με βάση κάποια θεματική ενότητα (π.χ. στην ενότητα για την παιδεία θα μπορούσαν να διδαχθούν οι ιδιωτισμοί (*δεν*) *τα παίρνει, πιάνει πουλιά στον αέρα, μένει πίσω* κ.ά.) είτε, βασιζόμενοι στη διαπίστωση του εν λόγω ερευνητή (1998:194) ότι οι ελληνικοί ιδιωτισμοί στηρίζονται σε ένα μικρό αριθμό ρημάτων (π.χ. *δίνω, κάνω, είμαι*), να διδάσκονται ομαδοποιημένα κάθε φορά, που θα συναντάται το ρήμα, το οποίο αποτελεί και τον πυρήνα τους. Το βασικό μειονέκτημα που παρουσιάζουν και οι δύο μέθοδοι ταξινόμησης είναι ότι συσκοτίζουν τις βαθύτερες σχέσεις, οι οποίες αποδεδειγμένα υφίστανται και συνδέουν ένα σημαντικό τμήμα των μεταφορικών εκφράσεων και των ιδιωτισμών.

Στον αντίποδα των προαναφερθεισών προσεγγίσεων και ανεπαρκειών εντάσσεται η γνωστική μεθοδολογία, η οποία χωρίς να επιλύει όλα τα προβλήματα που ανακύπτουν κατά τη φάση εκμάθησης των μεταφορών και των ιδιωτισμών, εντούτοις προσφέρει ικανοποιητικές και πειστικές λύσεις τόσο στη δικαιολόγηση της ύπαρξης και την εννοιολογική κατηγοριοποίηση σημαντικού τμήματος μεταφορικών εκφράσεων και ιδιωτισμών όσο και στις διδακτικές εφαρμογές σε περιβάλλοντα διδασκαλίας οποιασδήποτε γλώσσας ως ξένης. Η παραδοχή αυτή αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα στην περίπτωση της ελληνικής, η οποία χαρακτηρίζεται από μεγάλο βαθμό μεταφορικότητας και ως εκ τούτου οι συγκεκριμένες δομές αποτελούν βασικό εργαλείο για την επίτευξη επιτυχούς επικοινωνίας. Ενδεικτικό είναι και το σχόλιο του Danesi (1986:9), με βάση το οποίο «η πραγματική ένδειξη ότι ένας εκπαιδευόμενος έχει αναπτύξει επικοινωνιακή επάρκεια αποτελεί η ικανότητα να αποτυπώνει με μεταφορικό τρόπο τις σκέψεις του [*metaphorize*] στη γλώσσα-στόχο». Έτσι, αποδεχόμενοι τη διάκριση του λεξιλογίου σε παθητικό και ενεργητικό (Ανδρέου 2002: 204) θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι οι λέξεις με μεταφορική σημασία και οι ιδιωτισμοί ανήκουν στο ενεργητικό λεξιλόγιο, εφόσον η γνώση και η δημιουργική χρήση τους εξασφαλίζει στους αλλοδαπούς διδασκόμενους απρόσκοπτη συμμετοχή και κατανόηση της ελληνικής γλωσσικής και κατ' επέκταση κοινωνικής πραγματικότητας.

2 Η νέα ελληνική ως ξένη γλώσσα

Τα τελευταία χρόνια οι έντονες κοινωνικές ανακατατάξεις προκάλεσαν τη ραγδαία αύξηση του ενδιαφέροντος για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Το ενδιαφέρον αυτό εκφράστηκε αφενός με την αναδιάρθρωση των προγραμμάτων σπουδών των τμημάτων των ανθρωπιστικών σχολών και αφετέρου με τη συγγραφή μεγάλου αριθμού διδακτικών εγχειριδίων. Παράλληλα, σε θεσμικό πλαίσιο το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας προχώρησε στην ίδρυση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (εφεξής ΚΕΓ) και στην καθιέρωση των επιπέδων και των εξετάσεων ελληνομάθειας. Ωστόσο, όπως σημειώνει και ο Μοσχονάς (2003: 102), η έλλειψη παράδοσης στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας είχε ως αποτέλεσμα την περιθωριοποίηση παραμέτρων που σχετίζονται με το γλωσσικό υπόβαθρο και τις επικοινωνιακές ανάγκες των αλλοδαπών διδασκόμενων (ό.π. 90).

3 Πρόταση διδασκαλίας

Οι παραπάνω διαπιστώσεις δικαιολογούν σε μεγάλο βαθμό τον χαρακτηρισμό των μεταφορών και των ιδιωτισμών ως δύσκολων λεξιλογικών μονάδων. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο πιστεύουμε ότι το θεωρητικό υπόβαθρο της γνωστικής γλωσσολογίας προσφέρει ικανοποιητικές διδακτικές προεκτάσεις και η αξιοποίησή του αναμένεται να συμβάλει στην περαιτέρω μελέτη και έρευνα του λεξιλογίου της νέας ελληνικής.

Κατά τον σχεδιασμό γλωσσικού προγράμματος ο εκάστοτε διδάσκων θα πρέπει να καθορίσει την ταυτότητα του πληθυσμού-στόχου, έπειτα να διερευνήσει τις πιθανές ανάγκες του και τέλος να προχωρήσει στην ανάλυση των γλωσσικών δεξιοτήτων που απαιτούνται για την ικανοποίηση αυτών των αναγκών (Τοκατλίδου 2003: 116). Η αποτύπωση αυτών των παραμέτρων κρίνεται απαραίτητη προκειμένου η επιλογή και η διαμόρφωση του γλωσσικού υλικού να καλύπτει τις πραγματικές και όχι τις πλασματικές ανάγκες των αλλοδαπών σπουδαστών.

Υπό αυτές τις συνθήκες η διδακτική πρόταση που καταθέτουμε στην παρούσα εργασία αφορά στην διδασκαλία μεταφορών και ιδιωτισμών που αναφέρονται στην έννοια του θυμού. Το συγκεκριμένο συναίσθημα επελέγη επειδή είναι ιδιαίτερος παραγωγικό και πραγματώνεται με

ένα πλήθος μεταφορικών εκφράσεων και ιδιωτισμών. Όσον αφορά την ομάδα-στόχο, το προτεινόμενο υλικό, με βάση τη λεπτομερή διάκριση της Τοκατλίδου (2003: 113-115), απευθύνεται σε ενήλικες αλλοδαπούς, οι οποίοι είναι μόνιμα εγκατεστημένοι στην Ελλάδα και ως εκ τούτου η επαρκής γνώση της ελληνικής θα συμβάλει στην ομαλότερη ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία. Σχετικά με το επίπεδο γλωσσομάθειας ο Boers (2004: 222) συνιστά ότι πιο δεκτικοί στην εφαρμογή της γνωστικής μεθοδολογίας θα είναι οι αλλοδαποί μαθητές μεσαίου (*intermediate*) επιπέδου δεδομένου ότι οι προχωρημένοι (*advanced*) ίσως αποδειχτούν πιο διστακτικοί στην αφομοίωση μεταφορών και ιδιωτισμών, των οποίων η ορθότητα στη γλώσσα-στόχο τους προκαλεί αμφιβολίες λόγω της δομής και της σημασίας τους (ό.π. 222), ενώ οι αρχάριοι σπουδαστές (*elementary*) θα αντιμετωπίσουν δυσκολίες εξαιτίας της ελλιπούς γνώσης του λεξιλογίου (ό.π. 221). Έτσι, με βάση τα τέσσερα επίπεδα ελληνομάθειας του ΚΕΓ πιο κατάλληλοι θα αποδεικνύονταν οι σπουδαστές του Γ επιπέδου, ενώ σύμφωνα με την ορολογία του Διδακταλείου Ελληνικής Γλώσσας του Πανεπιστημίου Αθηνών (Ιακώβου 2003: 168-170) την αντίστοιχη καταλληλότητα θα επεδείκνυαν οι σπουδαστές του επιπέδου επάρκειας. Για την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων συνιστάται οι μαθητές να έχουν διδαχτεί, εκ των προτέρων, με σαφή τρόπο την ύπαρξη, υφή και λειτουργία της εννοιολογικής μεταφοράς ή/και μετωνυμίας ώστε να ανταποκριθούν όσο το δυνατόν καλύτερα στις διάφορες πτυχές της συγκεκριμένης μεθόδου (Kövecses 2001: 109). Το προτεινόμενο υλικό διδασκαλίας αποτελείται από δύο ενότητες, τις μη μεταφορικές και τις μεταφορικές χρήσεις διαφόρων λέξεων και ιδιωτισμών. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθούν τα ακόλουθα, πρώτον, οι μεταφορές και οι ιδιωτισμοί ενσωματώνονται σε συμφραζόμενα (Μήτσης 2004: 142). Επιπλέον το υλικό που χρησιμοποιείται σε κάθε περίπτωση είναι ενδεικτικό και επαφίεται στη διακριτική ευχέρεια του εκάστοτε διδάσκοντα να το επεκτείνει και να το εμπλουτίσει με λεξιλογικά στοιχεία, τα οποία αποδεδειγμένα αποτελούν γλωσσικές πραγματώσεις εννοιολογικών μεταφορών/μετωνυμιών ή ακόμη και να προσθέσει συμπληρωματικό υλικό, το οποίο δεν εντάσσεται σε κάποια εννοιολογική μεταφορά/μετωνυμία αλλά σχετίζεται με την προς εξέταση έννοια. Τέλος οι ερμηνείες που παρατίθενται στην ενότητα Α έχουν αντληθεί από το λεξικό Μπαμπινιώτη (2002²) και έχουν καταχωρηθεί με τροποποιήσεις για τις ανάγκες του υλικού μας.

Ακολουθεί δείγμα της πρότασης διδασκαλίας μας υπό το πρίσμα της γνωστικής γλωσσολογίας.

3.1 ΕΝΟΤΗΤΑ 1/ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ: θυμός

A. Κυριολεκτικές χρήσεις

1. Αφού κοιτάξετε τον ακόλουθο κατάλογο λέξεων να τις ταιριάξετε με τον ορισμό που καλύτερα εκφράζει το περιεχόμενό τους.

φορτώνω, ατμός, βαπόρι, ξεχειλίζω, πυροδοτώ, σιγοβράζω, έκρηξη, μπαρούτι, θηρίο, πρασινίζω, κοκκινίζω, φουντώνω, αφρίζω, κρανίο, εκρήγνυμαι

- α. το ατμόπλοιο
- β. αποκτώ πιο πυκνή βλάστηση, δυναμώνω
- γ. τοποθετώ φορτίο σε μεταφορικό μέσο
- δ. εξαερωμένη μορφή υγρών
- ε. βγάζω αφρούς από το στόμα
- στ. ξεπερνώ το στόμιο δοχείου ώστε να χύνομαι έξω από αυτό
- ζ. το κεφάλι
- η. παθαίνω έκρηξη
- θ. κάνω (κάτι) κόκκινο
- ι. ο θρυμματισμός σώματος ή εξωτερικού περιβλήματος λόγω εκτόνωσης εσωτερικών πιέσεων
- κ. μεταδίδω φωτιά
- λ. δίνω πράσινο χρώμα (σε κάτι)
- μ. βράζω (κάτι) σε χαμηλή φωτιά
- ν. η πυρίτιδα
- ξ. το άγριο ζώο

2. Συμπληρώστε τα κενά με τον κατάλληλο τύπο της λέξης από τη λίστα της άσκησης 1.
- α. Άγνωστος τηλεφώνησε στην αστυνομία και ανέφερε ότι στις 11:00 θα σημειωθεί.....στο υποκατάστημα της Εθνικής Τράπεζας.
 - β. Ο Γιάννης μπάρκαρα στα.....σε πολύ μικρή ηλικία.
 - γ. Η ζούγκλα είναι γεμάτη από.....
 - δ. Αν αφήσεις ανοιχτό το νερό η μπανιέρα θα.....
 - ε. Όταν βράζει το φαγητό βγάζει.....
 - στ. Μην κουνήσεις την Coca-Cola γιατί θα.....όταν την ανοίξεις.
 - ζ. Η βόμβα θα.....στις 12:00 ακριβώς.
 - η. Το κανόνι χρειάζεται.....για να λειτουργήσει.
 - θ. Μόλις κλείσεις την κατσαρόλα άφησε το φαγητό να.....στους 1000C.
 - ι. Κάθε φορά που φεύγω για διακοπές.....το αυτοκίνητο με ένα σωρό πράγματα.
 - κ. Το χαστούκι του δασκάλου ήταν τόσο δυνατό που το μάγουλο του Κωστάκη.....
 - λ. Η 17N συνήθιζε να.....τους εκρηκτικούς μηχανισμούς από μακριά.
 - μ. Την Άνοιξη όλα.....
 - ν. Ο Πέτρος διακομίστηκε στο νοσοκομείο με κάταγμα.....
 - ξ. Οι δυνατοί άνεμοι είχαν ως αποτέλεσμα να.....η φωτιά στο δάσος.
3. Προσπαθήστε να μεταφράσετε τις λέξεις της άσκησης 1 στη γλώσσα σας. Υπάρχουν διαφορές ή ομοιότητες με την ελληνική ως προς τη σημασία τους;

B. Μεταφορικές χρήσεις

4. Διαβάστε τις παρακάτω προτάσεις.
- α. Η οργή των εργαζομένων ξεχείλισε μόλις η διεύθυνση του εργοστασίου ανακοίνωσε πέντε ακόμη απολύσεις.
 - β. Φίλε τα πήρα στο κρανίο όταν η Ελένη με χώρισε.
 - γ. Το λουκέτο στη Βιομηχανία Ζάχαρης πυροδότησε ακραίες αντιδράσεις στην τοπική κοινωνία.
 - δ. Ο Μητσοτάκης εξερράγη στο άκουσμα του ονόματος του Σαμαρά.
 - ε. Μην μου λες άλλα ψέματα γιατί φορτώνω επικίνδυνα.
 - στ. Κύριε εισαγγελέα δεν ευθύνομαι εγώ που τον χτύπησα, αλλά πραγματικά έγινα θηρίο όταν αναφέρθηκε υποτιμητικά στην οικογένειά μου.
 - ζ. Μην του πεις ότι πήρα το πρώτο βραβείο γιατί θα πρασινίσει από το κακό του.
 - η. Προτίμησα να φύγω μακριά του γιατί φοβήθηκα· έπρεπε να τον δεις, έβγαζε ατμούς.
 - θ. Δεν ξέρω, αλλά κάθε φορά που συναντώ το συγκεκριμένο άτομο γίνομαι βαπόρι.
 - ι. Με τέτοιες εκρήξεις θυμού καλύτερα να πάει σε γιατρό.
 - κ. Είμαι σίγουρος ότι θα κάνει μπαμ μόλις πληροφορηθεί τις τελευταίες εξελίξεις.
 - λ. Δεν με συμπαθεί καθόλου· γι' αυτό και νομίζω ότι γίνεται μπαρούτι κάθε φορά που βρισκόμαστε στο δρόμο.
 - μ. Μου τη δίνει στα νεύρα που δεν μπορώ να λύσω αυτό το πρόβλημα.
 - ν. Τι κακός άνθρωπος! Κοκκινίζει από το κακό του όταν βλέπει κάποιον να γελάει.
 - ξ. Νομίζω πως όταν του έλεγα τα άσχημα νέα σιγόβραζε. Έπρεπε να τον έβλεπες. Το βλέμμα του είχε κάτι το περίεργο.
 - ο. Άφησε τον να βράζει στο ζουμί του. Δεν με ενδιαφέρει. Πάντα τέτοιος ήταν. Ακόμη και να τον δω να αφρίζει δεν μου καίγεται καρφί.
 - π. Πρόσεξε πως θα του μιλήσεις· αυτό το διάστημα φουντώνει με το παραμικρό.
5. Υπογραμμίστε τους ιδιωτισμούς και τις λέξεις που πιστεύετε ότι χρησιμοποιούνται μεταφορικά ή μετωνυμικά στις παραπάνω προτάσεις.
6. Κατηγοριοποιήστε τους ιδιωτισμούς και τις μεταφορές της άσκησης 4 σύμφωνα με τις ακόλουθες μεταφορές και μετωνυμίες.

Ο ΘΥΜΟΣ ΕΙΝΑΙ ΕΝΑ ΚΑΥΤΟ ΥΓΡΟ ΣΕ ΕΝΑΝ ΠΕΡΙΕΚΤΗ
ΤΟ ΕΝΤΟΝΟ ΧΡΩΜΑ ΤΟΥ ΠΡΟΣΩΠΟΥ ΑΝΤΙ ΤΟΥ ΘΥΜΟΥ
Η ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΕΝΟΣ ΘΥΜΩΜΕΝΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ ΕΙΝΑΙ Η ΕΠΙΘΕΤΙΚΗ
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΕΝΟΣ ΖΩΟΥ
Ο ΘΥΜΟΣ ΕΙΝΑΙ ΣΩΜΑΤΙΚΗ ΕΠΑΦΗ
ΤΟ ΚΕΦΑΛΙ ΕΙΝΑΙ ΠΕΡΙΕΚΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ
Ο ΘΥΜΟΣ ΕΙΝΑΙ ΒΑΡΟΣ
Ο ΘΥΜΟΣ ΕΙΝΑΙ ΦΩΤΙΑ

7. Με βάση τις ασκήσεις 4 & 6 συζητήστε στην τάξη για τους τρόπους με τους οποίους εκφράζουν τον θυμό τους οι Έλληνες.
8. Σκεφτείτε πως εκφράζεστε στη γλώσσα σας όταν είστε θυμωμένοι και γράψτε τρεις (3) προτάσεις (στα ελληνικά). Παρατηρείτε διαφορές ή ομοιότητες με την ελληνική; Συζητήστε τις διαπιστώσεις σας στην τάξη.
9. Συμπληρώστε τα κενά με την κατάλληλη λέξη.
 - I. Από τη στιγμή που είδα τα αρνητικά αποτελέσματα της εξέτασης έγινα.....
 - α. μηχανή
 - β. έξω φρενών
 - γ. τρελός
 - II. Δεν αντέχω άλλο. Μια εβδομάδα τώρα είμαι.....
 - α. στην πρίζα
 - β. χαρούμενος
 - γ. στον ουρανό
 - III. Το μόνο που καταφέρνει ο Κώστας κάθε φορά που μιλάμε για κάτι σοβαρό είναι να με βγάζει.....
 - α. ασπροπρόσωπο
 - β. έξω από τα ρούχα μου
 - γ. από την καρέκλα μου
 - IV. Ευτυχώς που άλλαξα δρόμο όταν είδα την Κατερίνα, αλλιώς θα είχα γίνει πάλι.....
 - α. καράβι
 - β. φως
 - γ. μπουρλότο
 - V. Χθες πήγα στην εφορία και παραλίγο να με πιάσουν
 - α. τα διαόλια
 - β. από τα χέρια
 - γ. οι χαρές
10. Βρείτε ποιες εννοιολογικές μεταφορές υπάρχουν πίσω από τους ιδιωτισμούς της άσκησης 9.
11. Γράψτε για κάθε μεταφορά και ιδιωτισμό που μάθατε σε αυτό το μάθημα ένα δικό σας παράδειγμα.
12. Από τους ιδιωτισμούς και τις μεταφορές αυτού του μαθήματος επιλέξτε επτά (7) και ζωγραφίστε τις εικόνες που σας έρχονται στο μυαλό όταν τους ακούτε.
13. Σε πίνακα που θα φτιάξετε μόνοι σας ταξινομήστε το λεξιλόγιο που μάθατε σε αυτό το μάθημα. Οριζόντια γράψτε τις εννοιολογικές μεταφορές και μετωνυμίες και κάθετα τους ιδιωτισμούς και τις μεταφορές που αποτελούν γλωσσική πραγματάωσή τους.

Εσείς για ποιους λόγους φουντώνετε συνήθως;

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ανδρέου, Γ. 2002. Γλώσσα. Θεωρητική και Μεθοδολογική Προσέγγιση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Boers, F. 2004. Expanding Learners' Vocabulary Through Metaphor Awareness: What Expansion, What Learners, What Vocabulary? In: Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching. Berlin & New York. pp. 211-232.
- Danesi, M. 1986. The role of metaphor in second language pedagogy. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* 3, 189-194.
- Gibbs, R.W. Jr. 1994. *The Poetics of Mind. Figurative Thought, Language, and Understanding*. Cambridge: CUP.
- Ιακώβου, Μ. 2003. Επίπεδα Γλωσσομάθειας στη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας και Πιστοποίηση. Στο: Γλώσσα & Πολιτισμός. Πρακτικά Συνεδρίου. Αθήνα. σελ. 167-172.
- Kövecses, Z. 2005. *Metaphor in Culture. Universality and Variation*. Cambridge: CUP.
- Kövecses, Z. 2002. *Metaphor. A Practical Introduction*. Oxford: OUP.
- Kövecses, Z. 2001. A Cognitive Linguistic View of Learning Idioms in an FLT Context. In: *Applied Cognitive Linguistics II: Language Pedagogy*. Berlin & New York. pp. 87-115.
- Lakoff, G., Turner, M. 1989. *More Than Cool Reason. A Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago & London: The Chicago University Press.
- Lakoff, G. 1986. The Meanings of Literal. *Metaphor and Symbolic Activity*, 1(4), 291-296.
- Lakoff, G. 1993. The contemporary theory of metaphor. In: *Metaphor and Thought*. Cambridge. pp. 202-251.
- Μήτσης, Ν. 1998. Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης (ή ξένης) γλώσσας. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. 2004. Η Διδασκαλία της Γλώσσας υπό το Πρίσμα της Επικοινωνιακής Προσέγγισης. Εισαγωγή στη Θεωρία και τις Τεχνικές του Επικοινωνιακού Μοντέλου. Αθήνα: Gutenberg.
- Μοσχονάς, Σπ. 2003. Πριν από τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας. Στο: Σύγχρονες Τάσεις στην Ελληνική Γλωσσολογία. Αθήνα. σελ. 87-107.
- Μπαμπινιώτης, Γ. 2002. Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπαμπινιώτης, Γ. 1995. Ελληνική Γλώσσα. Σε συνεργασία με τους Αναγνωστοπούλου, Α., Αργυρούδη, Ει., Κολυβά, Μ. και Μήτση, Ν. Αθήνα: Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη.
- Παναγοπούλου, Ε., Χατζηπαναγιωτίδη, Α. 1997. Ελληνικά για προχωρημένους (ομογενείς και αλλογενείς), Γ' κύκλος. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [ΙΔΡ. Μ. ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΙΔΗ].
- Τοκατλίδου, Β. 2003. Η Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης και Δεύτερης Γλώσσας: Στόχοι και Προσεγγίσεις. Στο: Γλώσσα & Πολιτισμός. Πρακτικά Συνεδρίου. Αθήνα. σελ. 105-117.
- Wilkins, D.A. 1972. *Linguistics in Language Teaching*. London: Arnold.