ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜ. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Επιστήμες Αγωγής»

Ειδίκευση «Γραμματισμός, αφήγηση και διδασκαλία της Ελληνικής ως πρώτης, δεύτερης ή ξένης γλώσσας».

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Η κατανόηση της μεταφοράς από δίγλωσσους μαθητές δημοτικού

Χρήστος Ν. Χριστοδουλάκης

Επιβλέπουσα: Παρασκευή Θώμου

Ρέθυμνο, 2022

Χρήστος Ν. Χριστοδουλάκης

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Η κατανόηση της μεταφοράς από δίγλωσσους μαθητές δημοτικού

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

Παρασκευή Θώμου (επόπτρια)

Ασπασία Χατζηδάκη

Ιωάννης Σπαντιδάκης

Ρέθυμνο, 2022

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα διπλωματική εργασία διερευνάται ένας εκ των σημαντικότερων κλάδων που άπτονται της κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας, ο οποίος είναι η μεταφορική ικανότητα και πιο συγκεκριμένα, η κατανόηση της μεταφοράς στη δεύτερη γλώσσα. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο ένας δίγλωσσος μαθητής δημοτικού κατανοεί τη μεταφορά στην Ελληνική, οι στρατηγικές κατανόησης που επιστρατεύει, η κατανόηση των καθολικών και των πολιτισμικά εξειδικευμένων μεταφορών, καθώς και η επίδραση της Διπλής Κωδικοποίησης στην όλη διαδικασία.

Για τη διερεύνηση των εν λόγω ζητημάτων πραγματοποιήθηκε πειραματική έρευνα στην οποία συμμετείχαν 12 μαθητές δημοτικού ηλικίας 9 και 12 ετών, δίγλωσσοι στα ελληνικά, με μεσαίο (B1) επίπεδο ελληνομάθεια. Επιλέχθηκαν μαθητές με διάφορες μητρικές γλώσσες και εθνικότητες. Για τη συλλογή των δεδομένων, σχεδιάστηκαν δύο δραστηριότητες μεταφορικής κατανόησης ανοικτού τύπου, με 12 μεταφορικές εκφράσεις αμφότερες, στις οποίες οι μαθητές απάντησαν γραπτώς, καθώς και μία αναδρομική συνέντευξη, η οποία έλαβε χώρα αμέσως μετά την εκτέλεση των δύο δραστηριοτήτων για κάθε συμμετέχοντα. Στόχος της αναδρομικής συνέντευξης ήταν να διερευνήσει, να σκιαγραφήσει και να αποκρυσταλλώσει τον τρόπο σκέψης των μαθητών, καθώς και τις στρατηγικές και τις λοιπές πηγές γνώσης που χρησιμοποίησαν προκειμένου να εξαγάγουν τις μεταφορικές σημασίες.

Τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης έδειξαν ως ένα σημαντικό βαθμό συμφωνία με συναφή πορίσματα παλαιότερων ερευνών, ειδικά ως προς τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι δίγλωσσοι μαθητές δημοτικού με τον μεταφορικό λόγο στη Γ2. Ωστόσο, στην έρευνά μας παρατηρήθηκαν ορισμένες ενδιαφέρουσες διαφοροποιήσεις. Σύμφωνα με τα ευρήματά μας, τόσο η ενσώματη νόηση και η καθολικότητα, όσο και η πολιτισμική εξειδίκευση, η Διπλή Κωδικοποίηση, αλλά και η κοινωνικώς νοηματοδοτούμενη εμπειρία συνδιαμορφώνουν το μωσαϊκό που λέγεται μεταφορική κατανόηση.

Λέξεις – Κλειδιά

Γνωσιακή γλωσσολογία, εννοιακή μεταφορά, δεύτερη γλώσσα, καθολικότητα, πολιτισμική εξειδίκευση, ενσώματη νόηση, διπλή κωδικοποίηση, κατανόηση

ABSTRACT

This thesis investigates one of the most important aspects of second language acquisition (SLA), namely metaphorical competence and more specifically, the metaphor comprehension in second language (L2). We investigate how bilingual children comprehend Greek metaphorical expressions, what meaning – strategies they used, the understanding of universal and culture – specific metaphors, as well as the effect of Dual Coding on this overall procedure.

In order to investigate these matters, we conducted an experimental research, in which 12 elementary school students, age 9 and 12, all bilingual in Greek at an intermediate level (B1) participated. Students of various nationalities and mother tongues were recruited for the research, without any restriction in the number of nationalities or languages. Two open metaphor comprehension tasks on which the participants responded, as well as a simulated recall interview which took place immediately after the completion of the tasks, were designed for the purpose of data collection. The interview's goal was to investigate, delineate and concretize the students' way of thinking, as well as the strategies and the rest knowledge resources they used in order to figure out the metaphorical meanings.

The results of the qualitative analysis confirm, to a significant extent, the findings of previous related research, especially concerning the bilingual elementary students' difficulty with figurative speech. However, some interesting differentiations were noticed in our experimental research. In short, according to our findings, both embodied cognition, cultural specialization and Dual Coding together with socially meaningful experience form the mosaic called metaphor comprehension.

Keywords

Cognitive linguistics, conceptual metaphor, second language, universality, cultural specialization, embodied cognition, dual coding, comprehension

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ 8
ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ ΚΑΙ ΣΥΜΒΑΣΕΙΣ 10
ΕΙΣΑΓΩΓΗ 12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 17
ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΚΑΙ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ 17
1.1 Θεωρητικές προσεγγίσεις της μεταφοράς 18
1.1.1. Από την παραδοσιακή στη γνωσιακή προσέγγιση 18
1.1.2. Σωματικότητα της μεταφοράς 27
1.1.3. Καθολικότητα και πολιτισμική εξειδίκευση 30
1.1.4. Διπλή Κωδικοποίηση 35
1.1.5. Κριτική και αποτίμηση της Σωματικότητας και της Θεωρίας της Εννοιακής Μεταφοράς 38
1.2. Μεταφορά και κατάκτηση στη Γ2 41
1.2.1. Ο όρος «μεταφορική ικανότητα» 41
1.2.2. Μεταφορική ικανότητα και γλωσσική επάρκεια στη Γ2 45
1.2.3. Κατανόηση της μεταφοράς στη Γ2 48
1.2.3.1. Ψυχολογικές διεργασίες κατανόησης της μεταφοράς στη Γ2 48
1.2.3.2. Πειραματικές μελέτες για την κατανόηση τη μεταφοράς στη Γ2 και την επίδραση της Διπλής Κωδικοποίησης 52
1.2.3.3. Ο ρόλος της Γ1 57
1.2.3.4. Πειραματικές μελέτες για την επίδραση της Γ1 στην κατανόηση της μεταφοράς στη Γ2 59
1.2.3.5. Πειραματικές μελέτες για την επίδραση της καθολικότητας και της γλωσσικής/πολιτισμικής διαφοροποίησης στην κατανόηση της μεταφοράς στη Γ2 65
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 69
ΤΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ Η ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ 69
2.1. Ο στόχος της έρευνας 69
2.2. Τα ερευνητικά ερωτήματα 70
2.3. Η μέθοδος της έρευνας 73
2.3.1. Κριτήρια επιλογής και περιγραφή των συμμετεχόντων 73
2.3.2. Μέσα διαγνωστικού ελέγχου 77

2.3.2.1. Έλεγχος της Κατανόησης Γραπτού Λόγου 78
2.3.2.2. Λεξιλογικός έλεγχος 79
2.3.3. Μέσα συλλογής των δεδομένων 80
2.3.3.1. Δραστηριότητες κατανόησης των μεταφορικών σημασιών 81
2.3.3.1.1. Επιλογή των μεταφορικών εκφράσεων 82
2.3.3.1.2. Έλεγχος των μέσων συλλογής των δεδομένων 84
2.3.3.2. Συνεντεύξεις 85
2.3.4. Διαδικασία συλλογής των δεδομένων 86
2.3.4.1. Πρώτο στάδιο: υλοποίηση των δραστηριοτήτων 87
2.3.4.2. Δεύτερο στάδιο: Συνεντεύξεις 89
2.3.5. Κωδικοποίηση των δεδομένων 90
2.3.5.1. Γενικές αρχές κωδικοποίησης των δεδομένων 91
2.3.5.2 Κωδικοποίηση του βαθμού κατανόησης των μεταφορικών σημασιών 92
2.3.5.3. Κωδικοποίηση του βαθμού ενεργοποίησης και επίδρασης της Διπλής Κωδικοποίησης 93
2.3.5.4. Κωδικοποίηση του βαθμού και του είδους της επίδρασης της καθολικότητας και της πολιτισμικής εξειδίκευσης 94
2.3.5.5 Κωδικοποίηση των στρατηγικών κατανόησης 96
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 99
ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ 99
3.1. Πρώτο ερευνητικό ερώτημα 99
3.2. Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα 107
3.3. Τρίτο ερευνητικό ερώτημα 110
3.4. Ο ρόλος της Γ1 στην κατανόηση των μεταφορικών σημασιών 116
3.5. Ο ρόλος της Γ2 στην κατανόηση των μεταφορικών σημασιών 117
3.6. Παράγοντες καθορισμού του βαθμού δυσκολίας στην κατανόηση των μεταφορικών σημασιών 121
3.7. Σύνοψη των ευρημάτων 124
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 126
ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ 126
4.1. Ο τρόπος και ο βαθμός κατανόησης των μεταφορικών εκφράσεων 127
4.2. Ο ρόλος της καθολικότητας και της πολιτισμικής εξειδίκευσης στην κατανόηση των μεταφορικών εκφράσεων 134

4.3. Ο ρόλος της Διπλής Κωδικοποίησης στην κατανόηση των μεταφορικών εκφράσεων 142
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 148
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ 148
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ 155
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 171
Α. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1 (Κατανόηση μεταφορικών εκφράσεων με high imageability – υψηλή απεικονισιμότητα) 171
Β. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2 (Κατανόηση μεταφορικών εκφράσεων με low imageability – χαμηλή απεικονισιμότητα) 175
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2 179
ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ 179

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Verbal and nonverbal symbolic systems of Dual Coding Theory. From *A dual coding perspective on encoding processes* by Clark, J. M., & Paivio, A. (1987).

Πίνακας 2: Κατανομή του δείγματος με βάση την ηλικία.

Πίνακας 3: Κατανομή του δείγματος με βάση τη χώρα προέλευσης και τη Γ1.

Πίνακας 4: Κατανομή των γλωσσών που συναπαρτίζουν το ευρύτερο γλωσσικό ρεπερτόριο των συμμετεχόντων.

Πίνακας 5: Κατανομή του πληθυσμού των συμμετεχόντων που ομιλούν τουλάχιστον μία (1) Γγ (ΞΓ εκτός της Γ2).

Πίνακας 6: Κατάλογος των μεταφορικών εκφράσεων ανά δραστηριότητα.

Πίνακας 7: Κλίμακα αξιολόγησης της κατανόησης των μεταφορικών εκφράσεων.

Πίνακας 8: Κωδικοποίηση του βαθμού ενεργοποίησης της ΔΚ.

Πίνακας 9: Κωδικοποίηση του είδους επίδρασης της ΔΚ στη μεταφορική κατανόηση.

Πίνακας 10: Κωδικοποίηση του είδους της επίδρασης της καθολικότητας στη μεταφορική κατανόηση.

Πίνακας 11: Κωδικοποίηση του είδους της επίδρασης της πολιτισμικής εξειδίκευσης στη μεταφορική κατανόηση.

Πίνακας 12: Μεταφορικές εκφράσεις με καθολική – σωματική βάση.

Πίνακας 13: Μεταφορικές εκφράσεις με πολιτισμική εξειδίκευση.

Πίνακας 14: Κωδικοποίηση των στρατηγικών που χρησιμοποιήθηκαν κατά την κατανόηση των μεταφορικών εκφράσεων.

Πίνακας 15: Συνολική επίδοση της κατανόησης των μεταφορικών εκφράσεων ανά δραστηριότητα.

Πίνακας 16: Ιεράρχηση των μεταφορικών εκφράσεων της Δ1 βάσει του βαθμού δυσκολίας.

Πίνακας 17: Ιεράρχηση των μεταφορικών εκφράσεων της Δ2 βάσει του βαθμού δυσκολίας.

Πίνακας 18: Ποσοστιαία κατανομή του βαθμού κατανόησης των μεταφορικών εκφράσεων επί του συνόλου των δραστηριοτήτων.

Πίνακας 19: Συχνότητα εμφάνισης των στρατηγικών στη Δ1.

Πίνακας 20: Συχνότητα εμφάνισης των στρατηγικών στη Δ2.

Πίνακας 21: Συνολική συχνότητα εμφάνισης στρατηγικών.

Πίνακας 22: Κατανομή των μέσων όρων θετικής και αρνητικής επίδρασης της καθολικότητας – σωματικής βάσης ανά μεταφορική έκφραση.

Πίνακας 23: Κατανομή των μέσων όρων θετικής και αρνητικής επίδρασης της πολιτισμικής εξειδίκευσης ανά μεταφορική έκφραση.

Πίνακας 24: Κατανομή των Μ.Ο. ενεργοποίησης της ΔΚ ανά μεταφορική έκφραση της Δ1.

Πίνακας 25: Κατανομή των Μ.Ο. ενεργοποίησης της ΔΚ ανά μεταφορική έκφραση της Δ2.

Πίνακας 26: Κατανομή των Μ.Ο. του είδους της επίδρασης της ΔΚ ανά μεταφορική έκφραση της Δ1.

Πίνακας 27: Κατανομή των Μ.Ο. του είδους της επίδρασης της ΔΚ ανά μεταφορική έκφραση της Δ2.

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ ΚΑΙ ΣΥΜΒΑΣΕΙΣ

Α. ΓΕΝΙΚΕΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

ΑΣ άλλες στρατηγικές

Γ1 μητρική γλώσσα

Γ2 δεύτερη/ ξένη γλώσσα

Γy μια οποιαδήποτε τρίτη γλώσσα, η οποία συναπαρτίζει το γλωσσικό ρεπερτόριο του συμμετέχοντος

Δ1 δραστηριότητα 1 (κατανόηση των μεταφορικών σημασιών με ευκολία δημιουργίας νοητής εικόνας – υψηλή απεικονισιμότητα)

Δ2 δραστηριότητα 2 (κατανόηση των μεταφορικών σημασιών με δυσκολία δημιουργίας νοητής εικόνας – χαμηλή απεικονισιμότητα)

ΔΚ Διπλή Κωδικοποίηση

ΘΔΚ Θεωρία Διπλής Κωδικοποίησης

ΘΕΜ Θεωρία της Εννοιακής Μεταφοράς

ΚΓΛ Κατανόηση του Γραπτού Λόγου

ΚΔΓ Κατάκτηση Δεύτερης Γλώσσας

ΜΕΚΣ μεταφορική επέκταση της κυριολεκτικής σημασίας

Μ.Ο. μέσος όρος

Π χρήση περικειμένου

ΠΠ πεδίο – πηγή

ΠΣ πεδίο – στόχος

Β. ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ ΚΑΙ ΣΥΜΒΑΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΠΑΡΑΘΕΣΗ ΤΩΝ ΓΡΑΠΤΩΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΠΡΟΦΟΡΙΚΩΝ ΑΝΑΦΟΡΩΝ ΤΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΌΝΤΩΝ

Σ1, Σ2, Σ3 κ.ο.κ.	συμμετέχων 1, συμμετέχων 2, συμμετέχων 3 κ.ο.κ.
Ε	(ο) ερευνών
πλάγια γράμματα	οι μεταφορικές εκφράσεις που υπάρχουν στις δραστηριότητες 1 και 2

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία έχει σκοπό να διερευνήσει τους μηχανισμούς με τους οποίους ένας δίγλωσσος μαθητής δημοτικού με μεσαίο επίπεδο ελληνομάθειας κατανοεί τη μεταφορά στην ελληνική γλώσσα. Λαμβάνοντας υπ' όψιν παράγοντες όπως η καθολικότητα των μεταφορών, η διαφοροποίησή τους ανάλογα το γλωσσικό και πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο τις συναντάμε, η επίδραση της μητρικής γλώσσας και η δημιουργία νοητών εικόνων – αναπαραστάσεων των μεταφορών, η εν λόγω έρευνα καλείται να μελετήσει τους ψυχογλωσσολογικούς μηχανισμούς που λαμβάνουν χώρα στον εγκέφαλο των μαθητών στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν άγνωστες μεταφορικές εκφράσεις στην Ελληνική με προϋπόθεση να γνωρίζουν την κυριολεκτική σημασία των λέξεων που τις απαρτίζουν. Με άλλα λόγια, πώς ένας μαθητής δημοτικού με μητρική γλώσσα διαφορετική από την ελληνική, κατανοεί τη μεταφορά στην Ελληνική; Ποιοι γνωστικοί μηχανισμοί ενεργοποιούνται; Από τι επηρεάζονται; Στην έκφραση «ο Γιάννης είναι αλεπού» για παράδειγμα, ποιες στρατηγικές και ποιες νοητικές διεργασίες θα ακολουθήσει για να την κατανοήσει ένας μαθητής που έχει την Ελληνική ως Γ2;

Η δυσκολία στην κατανόηση των μεταφορών είναι ένα ζήτημα καίριο, όχι μόνο στη γνωσιακή γλωσσολογία, αλλά και στην εφαρμοσμένη γλωσσολογία. Για τον λόγο αυτό, η γνώση - κατανόηση και παραγωγή μεταφορών (μεταφορική ικανότητα) θα έπρεπε να αποτελεί βασικό άξονα της διδασκαλίας της γλώσσας και να καλλιεργείται παράλληλα με τη γραμματική και επικοινωνιακή ικανότητα (Danesi, 1993; Low, 1988). Ας μη λησμονούμε άλλωστε την τοποθέτηση του Danesi (1986), ο οποίος τόνισε ότι όταν ένας μαθητής είναι σε θέση να χρησιμοποιεί επαρκώς και με επιτυχία τη μεταφορική γλώσσα στη γλώσσα – στόχο, τότε μόνο έχει αναπτύξει επαρκώς και την επικοινωνιακή του ικανότητα. Η κατανόηση των μεταφορών αποτελεί προϋπόθεση για τη μεταφορική ικανότητα, ενώ συνιστά τη μία της όψη, με την παραγωγή μεταφορών να αποτελεί την άλλη όψη. Ως εκ τούτου, έχει διεξαχθεί πληθώρα ερευνών για τη μελέτη της κατανόησης των μεταφορικών σημασιών στη Γ2 τόσο από παιδιά, όσο και από ενήλικους δίγλωσσους ομιλητές, ωστόσο οι περισσότερες έχουν εξετάσει την Αγγλική ως Γ2 σε συνάρτηση με άλλες γλώσσες και τις μεταφορικές αντιστοιχίες με τις γλώσσες αυτές. Ο ρόλος της Διπλής Κωδικοποίησης δεν έχει μελετηθεί έως τώρα

επαρκώς όσον αφορά την επίδρασή του στην κατανόηση των μεταφορών, αλλά και τη μνημονική διατήρησή τους (retention). Επιπλέον, η καθολικότητα και η πολιτισμική εξειδίκευση των μεταφορών έχουν μελετηθεί γενικά και αφηρημένα, χωρίς να φαίνεται η άμεση συνάρτησή τους με την κατανόηση των μεταφορών. Τέλος, ενώ έχουν γίνει εκτεταμένες έρευνες σχετικά με τις στρατηγικές των μαθητών σε επίπεδο λεξιλογίου (Carton, 1971; Haastrup, 1991; Wesche & Paribakht, 2010 κ.α.), για τις διεργασίες που επιτελούνται από τους μαθητές κατά την απόπειρα κατανόησης μεταφορικών εκφράσεων δεν υπάρχουν επαρκή πειραματικά δεδομένα ώστε να έχουμε μια ξεκάθαρη εικόνα.

Στο σημείο αυτό πιάνει το νήμα η παρούσα διπλωματική εργασία και επιχειρεί να διερευνήσει περαιτέρω τον τρόπο με τον οποίο οι δίγλωσσοι μαθητές κατανοούν τη μεταφορά στην Ελληνική ως Γ2 συναρτήσει των προαναφερθέντων αξόνων που έχουν ελλιπώς διερευνηθεί έως τώρα. Αξίζει να σημειωθεί ότι αξιοποιείται η Ελληνική ως Γ2, καθώς μπορεί να έχει μελετηθεί από τη διάσταση της κατάκτησής της στη Γ1 ή από τη διάσταση της διδασκαλίας της στην Ελληνική ως Γ1 ή Γ2 (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 2009’ Γαλαντόμος, 2008’ Θώμου, 2008, 2010, 2012’ Σελίμης & Κατή, 2011 κ.α.), ωστόσο έχει μελετηθεί ελάχιστα από τη διάσταση της κατανόησης της μεταφοράς στην Ελληνική ως Γ2. Μία από τις λιγοστές αυτές μελέτες είναι η διατριβή της Αντωνίου (2017), η οποία διερεύνησε την κατανόηση της μεταφοράς στην Ελληνική ως Γ2 από Ρωσόφωνους και Αραβόφωνους ενήλικες ομιλητές της Ελληνικής ως Γ2 με μεσαίο επίπεδο ελληνομάθειας σε συνάρτηση με την ύπαρξη ή όχι καθοδηγητικού περικειμένου και την τυπολογική απόσταση μεταξύ της Ρωσικής και της Αραβικής με την Ελληνική. Στην έρευνά μας δεν επικεντρωνόμαστε σε κάποια συγκεκριμένη γλωσσική ομάδα, ούτε εξετάζουμε το περικείμενο ως παράγοντα καθορισμού της μεταφορικής κατανόησης, αλλά αξιοποιούμε μαθητές δημοτικού με πολλές, διαφορετικές μητρικές γλώσσες, αφενός γιατί μας ενδιαφέρει περισσότερο η μελέτη της καθολικότητας και της πολιτισμικής εξειδίκευσης της μεταφοράς εν τω συνόλω της και πώς αυτή καθρεφτίζεται στη κατανόησή της, καθώς και η μελέτη της νοητής εικόνας και ο διαφορετικός ρόλος που διαδραματίζει στη μεταφορική κατανόηση ανά γλώσσα και πολιτισμό. Με άλλα λόγια, η έρευνα αυτή δεν έχει σκοπό να υπεισέλθει στη μορφολογική και συντακτική δομή των μητρικών γλωσσών των μαθητών και να αντιπαραβάλει μία προς μία τις μεταφορές τους με τις μεταφορές της Ελληνικής αλλά

να τις αξιοποιήσει ως ολιστικά γλωσσικά συστήματα αξιών που τυχόν επηρεάζουν τους μηχανισμούς και τις διεργασίες κατανόησης της μεταφοράς.

Το θεωρητικό υπόβαθρο στο οποίο στηρίζεται η εν λόγω μελέτη αποτελεί η Θεωρία της Εννοιακής Μεταφοράς (Conceptual Metaphor Theory) (στο εξής ΘΕΜ) κατά Lakoff & Johnson (1980), η οποία σήμανε μια νέα εποχή στον χώρο της γλωσσολογίας αλλά και της φιλοσοφίας και στην οποία θα γίνει εκτενής αναφορά στο κεφάλαιο 1.

Η ΘΕΜ τοποθετεί στο επίκεντρο τόσο το άτομο ως ολότητα, αλλά και την όλη σωματική, φυσική και πολιτισμική εμπειρία του, γεγονός που παραπέμπει στον Kövecses (2005) και την περίφημη δουλειά του πάνω στην καθολικότητα (universality) και την διαπολιτισμική διαφοροποίηση (cross-cultural variation) των μεταφορών. Τέλος, στην προσπάθεια να μελετήσει με έναν όσο το δυνατόν ολιστικό τρόπο το φαινόμενο της κατανόησης και της κατάκτησης της μεταφοράς, η εργασία αυτή εισέρχεται ως ένα βαθμό και ψυχογλωσσολογικά στον πολυδιάστατο κόσμο της μεταφοράς, ώστε να μελετήσει πώς κατανοεί τελικά ένας δίγλωσσος μαθητής τη μεταφορά στην Ελληνική. Συγκεκριμένα, έχοντας ως αφετηρία τη Θεωρία της Ενσώματης Νόησης (Embodied Cognition Theory), αξιοποιεί τη Θεωρία της Διπλής Κωδικοποίησης (Dual Coding Theory) (στο εξής ΘΔΚ) κατά Paivio (1971, 1986) για να εξετάσει πώς η δημιουργία νοητών εικόνων επηρεάζει τις διεργασίες κατανόησης των μεταφορικών σημασιών και αν μπορεί τελικά να συνδράμει στη σωματοποίηση των αφηρημένων εννοιών. Οι δύο παραπάνω θεωρίες παρουσιάζονται αναλυτικά στο κεφάλαιο 1.

Όσον αφορά τη δομή της συγγραφής της, η παρούσα διπλωματική εργασία διαρθρώνεται σε πέντε κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στο θεωρητικό πλαίσιο γύρω από το θέμα που ερευνάται και στα ευρήματα σχετικών πειραματικών ερευνών. Αφιερώνονται ξεχωριστά υποκεφάλαια στους θεωρητικούς άξονες (Διπλή Κωδικοποίηση, καθολικότητα και πολιτισμική εξειδίκευση, μεταφορική ικανότητα) πάνω στους οποίους δομήθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα. Στα επόμενα υποκεφάλαια του κεφαλαίου 1 παρουσιάζονται κάποιες από τις πιο αντιπροσωπευτικές και συναφείς έρευνες που διεξήχθησαν με γνώμονα τη διερεύνηση των προαναφερθεισών θεωρητικών παραδοχών.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ερευνητικά ερωτήματα και η μέθοδος που ακολουθήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας και τη συλλογή των δεδομένων. Συγκεκριμένα, περιγράφονται αναλυτικά τα κριτήρια επιλογής των συμμετεχόντων, τα μέσα διαγνωστικού γλωσσικού ελέγχου καθώς και τα μέσα συλλογής των δεδομένων. Στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι, τα μέσα συλλογής των δεδομένων κατασκευάστηκαν εξ αρχής για αυτήν την έρευνα με οδηγό τα αντίστοιχα τεστ που κατασκεύασε για τη διατριβή της η Αντωνίου (2017). Αναφορικά με τις αναδρομικές συνεντεύξεις που χρησιμοποιήθηκαν (stimulated recall interviews) (Gass & Mackey 2000) για να μελετηθούν περαιτέρω οι στρατηγικές των μαθητών στην κατανόηση των μεταφορών, επεξηγούνται οι λόγοι για τους οποίους επιλέχθηκε η συγκεκριμένη τεχνική. Στη συνέχεια περιγράφονται η διαδικασία και τα στάδια συλλογής των δεδομένων, ενώ στο τέλος του κεφαλαίου περιγράφεται η κωδικοποίηση των δεδομένων.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η ποιοτική ανάλυση των ευρημάτων της έρευνάς μας, δομημένη ανά ερευνητικό ερώτημα. Σε πρώτη φάση παρουσιάζεται μια σύντομη και απαραίτητη στατιστική επεξεργασία ανά ερευνητικό ερώτημα, ακολουθούμενη στη συνέχεια από την ανάλυση που επιφέρουν τα ευρήματα, προκειμένου να διασαφηνιστούν περαιτέρω. Η ανάλυση των ευρημάτων τεκμηριώνεται τόσο από τις γραπτές δραστηριότητες τις οποίες εκτέλεσαν οι συμμετέχοντες, όσο και από τις αναδρομικές συνεντεύξεις, οι οποίες αποδείχθηκαν απαραίτητο εργαλείο για τον εμπλουτισμό και την αποκρυστάλλωση των ευρημάτων, καθώς και για την εξαγωγή συμπερασμάτων. Όπου κρίνεται απαραίτητο, παρουσιάζονται ενδεικτικά ορισμένα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις, προς επίρρωση των ευρημάτων μας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο αναφερόμαστε στην ερμηνεία των ευρημάτων και τον σχολιασμό τους, έχοντας κατά νου τα πορίσματα συναφών ερευνών. Οι ενότητες διαρθρώνονται με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και γύρω από τον κεντρικό άξονα δόμησης της έρευνάς μας, που είναι η μεταφορική κατανόηση. Κατά αυτόν τον τρόπο, στην πρώτη ενότητα σχολιάζεται ο τρόπος με τον οποίο οι δίγλωσσοι μαθητές δημοτικού κατανοούν τη μεταφορά στην Ελληνική και το πώς επηρεάζει αυτό η γνώση της κυριολεκτικής σημασίας. Στη δεύτερη ενότητα εξετάζεται, βάσει των ευρημάτων, με ποιους τρόπους η καθολικότητα και η πολιτισμική εξειδίκευση των μεταφορών επηρεάζει επίσης την κατανόηση των μεταφορικών εκφράσεων. Τα ευρήματα της

επίδρασης της Διπλής Κωδικοποίησης στη μεταφορική κατανόηση και ο σχολιασμός τους αποτελούν το θέμα της τρίτης και τελευταίας ενότητας του κεφαλαίου.

Στο τελευταίο, συμπερασματικό κεφάλαιο συνοψίζονται τα βασικότερα συμπεράσματα στα οποία καταλήξαμε έπειτα από τη διεξαγωγή της έρευνας, την ανάλυση των αποτελεσμάτων και την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΚΑΙ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο της εν λόγω έρευνας, ακολουθούμενο από τις πειραματικές μελέτες που το συνοδεύουν και σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα. Σε πρώτη φάση γίνεται μια ιστορική αναδρομή της μεταφοράς με αφετηρία τον Αριστοτέλη, για να φτάσουμε στην παραδοσιακή και τελικά στη γνωσιακή προσέγγιση των Lakoff & Johnson που έφερε την επανάσταση στη θέαση της μεταφοράς. Στη συνέχεια, λόγω της εξέχουσας σημασίας της στον χώρο της γνωσιακής και εφαρμοσμένης γλωσσολογίας όσον αφορά τη μεταφορά -και όχι μόνο-, θα αφιερώσουμε ξεχωριστό υποκεφάλαιο στη σωματοποίηση της μεταφοράς και θα ακολουθήσει μια κριτική πάνω σε αυτήν. Έπειτα, γίνεται λόγος για την καθολικότητα και την πολιτισμική εξειδίκευση της μεταφοράς, καθώς και για τη θεωρία της Διπλής Κωδικοποίησης, θεωρητικοί άξονες γύρω από τους οποίους σχεδιάστηκαν τα ερευνητικά μας ερωτήματα. Το πρώτο μέρος του κεφαλαίου λήγει με μια κριτική – αποτίμηση της Θεωρίας της Εννοιακής Μεταφοράς, για να περάσουμε στη συνέχεια στο δεύτερο μέρος στο οποίο γίνεται μια μεταβίβαση από τη γνωσιακή στην εφαρμοσμένη γλωσσολογία και συγκεκριμένα στην κατάκτηση της μεταφοράς, που αποτελεί και κεντρικό ζήτημα της έρευνάς μας. Σε πρώτο στάδιο γίνεται αναφορά στον όρο «μεταφορική ικανότητα», καθώς και μια σύνδεση του όρου αυτού με τη γλωσσική επάρκεια στη Γ2, για να μεταβούμε έπειτα στον ψυχογλωσσολογικό χαρακτήρα της κατανόησης της μεταφοράς συναρτήσει της Γ1, της γλωσσικής/πολιτισμικής εξειδίκευσης και της Διπλής Κωδικοποίησης. Το πρώτο κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τις σχετικές πειραματικές μελέτες και τα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν την κατανόηση της μεταφοράς στη Γ2 που ενσωματώνουν το προαναφερθέν θεωρητικό πλαίσιο.

1.1 Θεωρητικές προσεγγίσεις της μεταφοράς

1.1.1. Από την παραδοσιακή στη γνωσιακή προσέγγιση

Η μεταφορά δεν αποτελεί φαινόμενο καινούριο, αλλά μελετάται από την αρχαιότητα. Πρώτος στον δυτικό κόσμο ο Αριστοτέλης (384-322 π.Χ.) στην Ποιητική και τη Ρητορική του αναπτύσσει θεωρία για τη μεταφορά, προσεγγίζοντάς την ως σχήμα λόγου που εδράζεται στην υπόρρητη σύγκριση. Στην Ποιητική (1457a-1458a) συγκεκριμένα, αναφέρει ότι μεταφορά είναι η απόδοση σε ένα πράγμα ενός ονόματος που ανήκει σε ένα άλλο πράγμα. Επομένως, αναγνωρίζει τη μεταφορά ως μια μορφή παρομοίωσης μέσω μιας υπόρρητης σύγκρισης. Η μεταφορά για αυτόν συνδέεται με την έννοια της υποκατάστασης (substitution view) μεταξύ κυριολεκτικού και μεταφορικού. Ο μεταφορικός λόγος κάνει τις λέξεις να σημαίνουν κάτι διαφορετικό από το φανερό και αναμενόμενο, ενώ κάθε μεταφορική διατύπωση μπορεί να αντικατασταθεί από μια κυριολεκτική με την ίδια σημασία.

Η αριστοτελική άποψη υποστηρίζει ότι η μεταφορά έχει ποιητικό, διακοσμητικό χαρακτήρα, περιορίζεται στη γλώσσα, δεν συνιστά νοητικό φαινόμενο και κατά συνέπεια σύμφωνα με τον Ortony (1979: 86) καθιστά τις μεταφορές «όχι απαραίτητες, αλλά απλώς ωραίες», ενώ η χρήση τους είναι συνειδητή και σκόπιμη. Η Νικηφορίδου (1999: 164) συνοψίζει την προσέγγιση αυτή σε τρία βασικά σημεία: α) η μεταφορική αντιστοιχία επικεντρώνεται στο επίπεδο των λέξεων, της γλώσσας και όπως τονίζει ο Ricoeur (1977), η άποψη αυτή συνεχίζει να κυριαρχεί έως και τον 20^{ο} αιώνα, β) η μεταφορά βασίζεται στις ομοιότητες μεταξύ δύο πραγμάτων και γ) η μεταφορά αποτελεί πρακτικά μια παρέκκλιση από την κυριολεκτική χρήση των λέξεων, εφόσον συνιστά τη μεταβίβαση ενός ονόματος σε κάποιο αντικείμενο στο οποίο δεν ανήκει το όνομα αυτό κανονικά. Η ομοιότητα για την οποία κάνει λόγο η Νικηφορίδου, δεν είναι άλλη από την «προϋπάρχουσα ομοιότητα» που αναφέρει ο Kövecses (2002), η οποία, κατά τον ισχυρισμό του, εδράζεται στην πραγματικότητα και λειτουργεί περιοριστικά ως προς τη δημιουργία μεταφορών. Στο σημείο αυτό, ο Βελούδης (2005: 175) αναφέρει στοχευμένα ότι «η μεταφορά υπήρχε από πριν, δεν έχει την ανάγκη μας, ούτε κι εμείς τη δική της, στο βαθμό που μας είναι αδιάφορη η πολυτέλεια ενός διακοσμημένου και διακοσμητικού λόγου».

Η μεταφορά επομένως, σύμφωνα με την παραδοσιακή – όπως έμεινε γνωστή – προσέγγιση δεν υπερβαίνει τη γλώσσα, περιορίζεται εντός αυτής, δεν επιστρατεύει την εμπειρία, δεν αποτελεί εννοιακό ζήτημα και είναι καταδικασμένη να υπόκειται στην «προϋπάρχουσα ομοιότητα» που εδράζεται εντός των ορίων του φυσικού κόσμου. Ως απάντηση στην παραδοσιακή προσέγγιση, ήρθε η γνωσιακή προσέγγιση, πρωτεργάτες της οποίας είναι οι George Lakoff και Mark Johnson, οι οποίοι στο εμβληματικό τους έργο *Metaphors we live by* (1980) εισήγαγαν τη Θεωρία της Εννοιακής Μεταφοράς (Conceptual Metaphor Theory), η οποία εξακολουθεί μέχρι και σήμερα να εμπλουτίζεται και να εξελίσσεται, με κορυφαίες μελέτες αυτές των Johnson (1987), Kövecses (2005, 2010α, 2015), Lakoff (1987, 1993, 2008), Lakoff & Turner (1989).

Η έλευση της γνωσιακής προσέγγισης δεν προέκυψε ωστόσο τυχαία, εν μία νυκτί. Η μεταφορά, όπως τονίζουν οι Lakoff & Johnson (2005), είναι ένα φαινόμενο διάχυτο στην καθημερινή μας ζωή, το οποίο δομεί και καθορίζει τη σκέψη μας και κατ' επέκταση τις πράξεις μας, καθιστώντας το αντιληπτικό μας σύστημα εννοιακό, δεν αποτελεί απλώς ρητορική φιοριτούρα. Πολύ εύστοχα το συνοψίζει ο Derrida (2004: 40), «*Μηδέν άγαν στο ακριβό κόσμημα της μεταφοράς. Τίποτα εδώ δεν παραφορτώνει την αναγκαία άνθηση της ιδέας, την φυσική εκδίπλωση του νοήματος*». Ήδη στα 1972, οκτώ χρόνια πριν την εμφάνιση της ΘΕΜ, ο Γάλλος φιλόσοφος–αναγνωρίζει τη μεταφορά ως ένα μηχανισμό σκέψης, συνυφασμένο με το νόημα αυτό καθ' αυτό. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Dornseiff (1921), η ομαδοποίηση των μεταφορών ανάλογα με τις ιδέες που εκφράζουν, παρέχει πρόσβαση στον τρόπο σκέψης του συγγραφέα.

Ο όρος όμως «εννοιακός» δεν σημαίνει αποκλειστικά «διανοητικός», αλλά επεκτείνεται στις καθημερινές μας λειτουργίες και σχέσεις με τους άλλους ανθρώπους. Συνεπώς, το αντιληπτικό μας σύστημα δομείται βάσει εννοιών και εν συνεχεία δομεί την πραγματικότητά μας. Με αυτόν τον τρόπο, δεν μπορούμε παρά να θεωρήσουμε ότι το αντιληπτικό μας σύστημα δεν είναι προϊόν συνειδητής επεξεργασίας και προσέγγισης, συνεπώς και οι μεταφορές δεν μπορούν να είναι συνειδητά και σκόπιμα προσβάσιμες και εφαρμόσιμες στην πράξη. Το συνειδητό έρχεται να επικαλύψει την εννοιακής φύσης μεταφορά μέσω της γλώσσας, ώστε να της δώσει «μορφή και σάρκα» και να τη μετουσιώσει σε γλωσσική έκφραση. Οι παραπάνω θεωρητικές παραδοχές σε συνδυασμό με το έργο του Ortony (1979) *Metaphor and Thought* που προετοίμασε το

έδαφος για τη γνωσιακή στροφή, σήμαναν την έλευση της γνωσιακής προσέγγισης και τη Θεωρία της Εννοιακής Μεταφοράς (ΘΕΜ).

Στην καθημερινή μας ομιλία λέμε *πέρασαν οι μήνες*, *έρχονται μέρες πείνας*, *έφυγαν τα χρόνια* κ.ο.κ. Ο χρόνος στις εκφράσεις αυτές εννοιοποιείται στο αντιληπτικό μας σύστημα ως αντικείμενο κινούμενο στον χώρο. Η εννοιοποίηση αυτή συναντάται και σε πολλές άλλες εκφράσεις για τον χρόνο. Οι εκφράσεις αυτές χρησιμοποιούνται κατά κόρον στον προφορικό και γραπτό λόγο, και συνιστούν τμήμα κυρίως του ανεπίσημου, καθημερινού λεξιλογίου, ενώ δεν διέπονται από ποιητικότητα ή ρητορική διάθεση. Στο σημείο αυτό, ο Lakoff (1993: 206) διερωτάται:

α) υπάρχει κάποια γενική αρχή βάσει της οποίας οι γλωσσικές αυτές εκφράσεις για την κίνηση σε τόπο χρησιμοποιούνται για χαρακτηρίσουν τον χρόνο;

β) υπάρχει κάποια γενική αρχή βάσει της οποίας η γνώση και η εικόνα που έχουμε για την κίνηση σε τόπο λειτουργεί ως εξήγηση για τον χρόνο κατά τη χρήση αυτών των εκφράσεων;

Σύμφωνα με τη ΘΕΜ, «*η μεταφορά δεν είναι απλώς θέμα γλώσσας, αλλά και θέμα σκέψης και λογικής που μας επιτρέπει να κατανοήσουμε μια έννοια με όρους μιας άλλης, οικειότερης έννοιας, διαδικασία κατά την οποία η γλώσσα έχει δευτερεύοντα ρόλο*» αναφέρει ο Lakoff (1993: 208). Ως εκ τούτου, ο χρόνος εννοιοποιείται βάσει της φυσικής μας εμπειρίας ως κάτι το απτό, χειροπιαστό και υλικό που κινείται στον χώρο και έτσι *φεύγει*, *έρχεται*, *περνάει*, *αργεί*, *τρέχει* κ.ο.κ. Άλλωστε, όπως επισημαίνει ο Lakoff (1999), είναι αδύνατον να αντιληφθούμε την έννοια του χρόνου χωρίς μεταφορές. Η ΘΕΜ παρέχει δηλαδή την κατανόηση του πεδίου της αφηρημένης έννοιας του χρόνου μέσα από τους όρους του πιο οικείου στη φυσική μας εμπειρία πεδίου της πιο συγκεκριμένης και «εμπειρικής» έννοιας του τόπου. Συγκεκριμένα, η μεταφορά μπορεί να κατανοηθεί ως ένα είδος αντιστοιχίας ή συνάρτησης (mapping) από ένα πεδίο – πηγή (στο εξής ΠΠ), το οποίο είναι πιο οικείο στην εμπειρία μας και συγκεκριμένο σε ένα πεδίο – στόχο (στο εξής ΠΣ), το οποίο είναι ως επί το πλείστον αφηρημένο, λιγότερο οικείο και πιο δυσπροσπέλαστο εννοιακά, ελλείψει φυσικής εμπειρίας που να μας συνδέει με αυτό (Kövecses, 2010α; Lakoff, 1993; Lakoff & Johnson, 1980). Στο παράδειγμα που εξετάζουμε, το ΠΠ είναι η κίνηση σε τόπο και το ΠΣ είναι ο χρόνος. Η εννοιακή αυτή αντιστοίχιση (conceptual mapping) είναι πολύ

λεπτά δομημένη, κατά την οποία οντότητες εντός των δύο πεδίων αντιστοιχίζονται μεταξύ τους εννοιακά εντός του εγκεφάλου (π.χ. η οντότητα της ροής του χρόνου στο ΠΣ αντιστοιχίζεται εννοιακά με την οντότητα της κίνησης σε τόπο στο ΠΠ, η οντότητα της χρονικής λήξης στο ΠΣ αντιστοιχίζεται εννοιακά με την οντότητα του τέλους μιας διαδρομής στο ΠΠ).

Για την ευκολότερη απομνημόνευση των εννοιακών αντιστοιχίσεων, οι Lakoff & Johnson (1980) υιοθετούν τη στρατηγική στην οποία αξιοποιούν τη μνημονική τακτική ΠΕΔΙΟ – ΣΤΟΧΟΣ ΕΙΝΑΙ ΠΕΔΙΟ – ΠΗΓΗ, ή στο παράδειγμά μας, ΧΡΟΝΟΣ ΕΙΝΑΙ ΚΙΝΗΣΗ ΣΕ ΤΟΠΟ. Όταν μιλάμε συνεπώς για την εννοιακή μεταφορά ΧΡΟΝΟΣ ΕΙΝΑΙ ΚΙΝΗΣΗ ΣΕ ΤΟΠΟ, αναφερόμαστε στις οντολογικές αντιστοιχίες μεταξύ των δύο πεδίων που χαρακτηρίζουν τη μεταξύ τους εννοιολογική συνάρτηση. Ομοίως, στην εννοιακή μεταφορά ΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΕΙΝΑΙ ΠΡΟΟΡΙΣΜΟΙ, αντιλαμβανόμαστε την αφηρημένη έννοια του στόχου που θέτουμε στη ζωή με όρους από το οικειότερο πεδίο της συγκεκριμένης έννοιας του τοποθετημένου χωρικά προορισμού, μέσω της εννοιολογικής τους συνάρτησης. Στο σημείο αυτό βλέπουμε τη σύνδεση της ΘΕΜ και της ταξινόμησης των γλωσσικών μεταφορών σε υπερκείμενες εννοιακές μεταφορές με τον Dornseiff (1921) και την ομαδοποίηση των μεταφορών, ανάλογα με τις ιδέες που εκφράζουν, ως εργαλείο που μας παρέχει πρόσβαση στον τρόπο σκέψης του συγγραφέα.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον στο σημείο αυτό θα είχε να επανέλθουμε στο ζήτημα της ομοιότητας που θίχτηκε κατά την παρουσίαση της παραδοσιακής προσέγγισης, βάσει της οποίας αυτή αποτελεί τη βάση της μεταφοράς ως προϋπάρχουσα και γενεσιουργός αιτία και ιδιότητα της μεταφοράς, θεωρώντας την ένα είδος παρομοίωσης. Η γνωσιακή άποψη υποστηρίζει ότι η μεταφορά δεν βασίζεται στην προϋπάρχουσα, αντικειμενική ομοιότητα, χαρακτηριστικό εγγενές των οντοτήτων, σύμφωνα με την αντικειμενιστική φιλοσοφία (objectivist philosophy), αλλά σε πτυχές της ανθρώπινης εμπειρίας, όπως συσχετίσεις της καθημερινής, βιολογικής και πολιτιστικής μας μνήμης και εμπειρίας. Αναφερόμαστε σε ένα είδος ομοιότητας που δεν είναι αυθύπαρκτο, ανεξάρτητο ξεχωριστό από εμάς, αλλά αποκτά ουσία και νοηματοδοτείται εμπειρικά και αναδεικνύεται από εμάς, μέσα από την εμπειρία μας (Βελούδης, 2005). Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε μάλιστα, ότι η μεταφορά έχει την ιδιότητα να δημιουργεί ομοιότητες

νοηματοδοτώντας τις μέσω της εμπειρίας. Στην εννοιακή μεταφορά ΟΙ ΙΔΕΕΣ ΕΙΝΑΙ ΤΡΟΦΗ, οι ομοιότητες μεταξύ των δύο πεδίων δεν υπάρχουν χωρίς τη μεταφορά. Τόσο τις ιδέες, όσο και τις τροφές μπορούμε να τις καταπιούμε, να τις μασήσουμε, να τις χωνέψουμε. Η έννοια της κατάποσης του φαγητού υπάρχει ανεξάρτητα από τη μεταφορά, ωστόσο η έννοια της κατάποσης, της χώνεψης ή του μασήματος της ιδέας δεν μπορεί να υπάρχει ανεξάρτητα από τη μεταφορά, αφού προκύπτει, δημιουργείται, νοηματοδοτείται και συλλαμβάνεται εννοιακά βάσει της τροφής και η εν λόγω ομοιότητα απαντάται μόνο εντός της μεταφοράς (Lakoff & Johnson, 2005: 215-216, 221-222). Ο Kövecses (2010α) ονομάζει τις ομοιότητες αυτές αντιληπτές ομοιότητες (perceived similarities), οι οποίες στο παράδειγμά μας πηγάζουν από τη μεταφορική αντίληψη της ιδέας ως φαγητού. Συνεπώς, μιλάμε για μια εμπειρική βάση (experiential basis) πάνω στην οποία η μεταφορά δομείται και καθίσταται ζήτημα εννοιακό (Βελούδης, 2005).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η τοποθέτηση της Sweetser (1990), η οποία υπογραμμίζει ότι η μεταφορά επιτρέπει στους ανθρώπους να αντιλαμβάνονται ένα πράγμα με όρους ενός άλλου πράγματος, χωρίς ωστόσο να θεωρούν ότι τα δύο αυτά πράγματα είναι αντικειμενικά τα ίδια. Μάλιστα, τονίζει ότι η εμπειρία ενός ανθρώπου από το ΠΠ και το ΠΣ μοιράζεται ένα συγκεκριμένο και περιορισμένο ποσοστό κοινής δομής, αρκετό όμως και απαραίτητο για την αποτελεσματική μεταφορική συνάρτηση των σχετικών πτυχών των ΠΠ και ΠΣ. Η εν λόγω συνάρτηση συνεπώς, δομεί στο αντιληπτικό μας σύστημα την αντίληψη του ΠΣ με όρους της αντίληψης του ΠΠ και επειδή ακριβώς η μεταφορά έχει την ιδιότητα να αντιστοιχίζει/συναρτά εννοιακά οντότητες από ένα πεδίο σε ένα άλλο, είναι αδύνατον κάθε οντότητα του ΠΠ να αντιστοιχηθεί με κάποια οντότητα του ΠΣ.

Η τοποθέτηση αυτή της Sweetser (1990) έρχεται σε συνάρτηση με τον περιορισμό που θέτει η συστηματικότητα της μεταφοράς κατά Lakoff & Johnson (2005: 33), οι οποίοι αναφέρουν ότι ενώ η συστηματικότητα των μεταφορών μας επιτρέπει να βλέπουμε μια πλευρά κάποιας έννοιας σε σχέση με κάποια άλλη, αναγκαστικά μας αποκρύπτει άλλες πλευρές αυτής της έννοιας. Έτσι, αν λάβουμε ως παράδειγμα την εννοιακή μεταφορά ΑΝΤΙΠΑΡΑΘΕΣΗ ΕΙΝΑΙ ΠΟΛΕΜΟΣ, εστιάζουμε την προσοχή μας σε συγκεκριμένες οντότητες - πτυχές της έννοιας ΑΝΤΙΠΑΡΑΘΕΣΗ (π.χ. στις

μαχητικές πλευρές που σχετίζονται με τον πόλεμο) και δεν δίνουμε βάση σε άλλες οντότητες – πτυχές της έννοιας αυτής, οι οποίες δεν συνάδουν με τη συγκεκριμένη εννοιακή μεταφορά. Κατ' αυτόν τον τρόπο, πολλές φορές παραβλέπουμε τον εποικοδομητικό, συνεργατικό και ωφέλιμο χαρακτήρα που έχει η έννοια ΑΝΤΙΠΑΡΑΘΕΣΗ, όντες προσκολλημένοι στην οντότητα – πτυχή που σχετίζεται με την έννοια ΠΟΛΕΜΟΣ (Lakoff & Johnson, 2005: 33).

Με αφορμή τη σύλληψη της μεταφοράς ως μιας μορφής εικόνας και εννοιακής συνάρτησης εικονιστικών (iconic) πραγμάτων – νόμων και την προαναφερθείσα αντιληπτή ομοιότητα, οδηγούμαστε στις μεταφορές ομοιότητας (resemblance metaphors) και στην υποκατηγορία τους, τις μεταφορές εικόνας (image metaphors) κατά Grady (1999).

Προτού όμως φτάσουμε στο σημείο εκείνο, αξίζει να επισημάνουμε κάτι ακόμα που χρήζει της προσοχής μας. Από τη δημοσίευση του μνημειώδους *Metaphors We Live By* από τους Lakoff & Johnson (1980) και την έλευση της ΘΕΜ, πληθώρα μελετών και δημοσιεύσεων στον τομέα της γνωσιακής γλωσσολογίας έχει εστιάσει στις μεταφορές συσχέτισης (correlation metaphors). Ο λόγος είναι η άμεση συνάφειά της με την Ενσώματη Σκέψη (Embodied Thought) και την όλη Ενσώματη Θεωρία της Μεταφοράς (Embodied Metaphor) κατά Johnson (1987) που τοποθετεί στο επίκεντρο τη φυσική εμπειρία διαμέσου του ανθρωπίνου σώματος το οποίο λειτουργεί ως δίαυλος στην εννοιοποίηση της εμπειρίας. Οι μεταφορές συσχέτισης δίνουν τη δυνατότητα σε απολύτως διακριτές έννοιες να συνδεθούν γνωστικά λόγω της στενής τους σχέσης στον φυσικό κόσμο της εμπειρίας. Κατά αυτόν τον τρόπο λέμε *η σχέση μας βρίσκεται σε αδιέξοδο*, συνδέοντας γνωστικά τις διακριτές έννοιες ΣΧΕΣΕΙΣ και ΤΑΞΙΔΙΑ λόγω της στενής τους σύνδεσης σε ορισμένα είδη εμπειρίας και έχουμε την εννοιακή μεταφορά ΟΙ ΣΧΕΣΕΙΣ ΕΙΝΑΙ ΤΑΞΙΔΙΑ. Σύμφωνα με την Erviti (2012), το εν λόγω είδος μεταφορών εξακολουθεί να απασχολεί και να τραβά την προσοχή των γνωσιακών γλωσσολόγων, γεγονός που εντείνεται από το αμείωτο ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας για την Νευρική Βάση της Ενσώματης Σκέψης (Neural Basis of Embodied Thought) του Gibbs (2006), η οποία μας οδηγεί πίσω στις λεγόμενες πρωταρχικές μεταφορές (primary metaphors), όπως η θεωρία των εικονιστικών περιγραμμάτων (image schemas) του Johnson (1987) (κίνηση κατά μήκος ενός μονοπατιού, δομή

μερικού – όλου όπως στην περίπτωση στέγη - σπίτι, σχέση περιέκτη – περιεχομένου κ.ο.κ., καθώς και τη δομή χαρακτηριστικών που πηγάζουν από την αισθητικοκινητική μας εμπειρία, όπως το χρώμα, το μέγεθος και το βάρος), για τα οποία θα γίνει εκτενέστερη αναφορά παρακάτω. Ο Grady (1999 στο Erviti, 2012) κρίνει σκόπιμο ότι έχει έρθει η στιγμή να δοθεί η δέουσα προσοχή και στις μεταφορές ομοιότητας, οι οποίες βρίσκονταν στο παρασκήνιο, λόγω της παραδοσιακής τους αντίληψης.

Οι μεταφορές ομοιότητας σύμφωνα με τον Grady (1999) πηγάζουν από την ομοιότητα ανάμεσα σε δύο διακριτές οντότητες, η οποία καθίσταται παρατηρήσιμη μέσα από την αντίληψη και την κατηγοριοποίηση. Οι μεταφορές αυτές, τονίζει η Erviti (2012), πολύ συχνά αφορούν εκφράσεις όπου ένας άνθρωπος δηλώνεται ως κάποιο ζώο (animal metaphors), λόγω των –σε σημαντικό βαθμό στερεοτυπικών- ομοιοτήτων που παρουσιάζει με το ζώο αυτό. Έτσι, λέμε «*ο Γιώργος είναι το πιστό σκυλί του Δημήτρη*», με υπερκείμενη εννοιακή μεταφορά ΟΙ ΥΠΟΤΑΓΜΕΝΟΙ ΑΝΘΡΩΠΟΙ ΕΙΝΑΙ ΣΚΥΛΟΙ, διότι εκλαμβάνουμε στερεοτυπικά ως ομοιότητα ανάμεσα στους ανθρώπους και τους σκύλους το ότι και τα δύο πλάσματα υποτάσσονται στο αφεντικό τους και ακολουθούν πιστά τις εντολές του. Ωστόσο, σε παραλληλισμό με το παράδειγμα της Αντωνίου (2017), η ομοιότητα ανάμεσα στην υποταγή του Γιώργου και του σκύλου δεν είναι κυριολεκτική, αλλά μεταφορική. Η υποταγή στον Γιώργο είναι ίδιον του χαρακτήρα του που ανάγεται σε ψυχικά αίτια, ενώ η υποταγή του σκύλου είναι ενστικτώδες χαρακτηριστικό, ίδιον της βιολογικής του κατασκευής. Έτσι, όπως τονίζει και η Αντωνίου (2017: 13), ο χαρακτήρας γίνεται κατανοητός μεταφορικά μέσα από το ένστικτο.

Οι μεταφορές εικόνας σύμφωνα με τον Grady (1999) υπάγονται στην κατηγορία των μεταφορών ομοιότητας, διότι και αυτές υπακούν σε μια κοινή δομή. Συνιστούν πραγμάτωση μεταφορικών αντιστοιχίσεων εικόνων, οι οποίες σύμφωνα με τους Lakoff & Turner (1989), διαφέρουν από τα άλλα είδη μεταφορικών αντιστοιχίσεων μόνο στο ότι τη θέση των πεδίων εδώ παίρνουν νοητές εικόνες (mental images). Οι μεταφορές εικόνων μπορούν να θεωρηθούν πρωταρχικές μεταφορές (primary metaphors), καθώς η δομή των εικόνων περιλαμβάνει τη δομή μέρους – όλου, καθώς και τη δομή χαρακτηριστικών που προκύπτουν από την αισθητικοκινητική μας εμπειρία που αναφέρονται παραπάνω. Αυτή είναι η κοινή δομή των μεταφορών εικόνων. Αξίζει να

επισημανθεί δε, ειδικά στην περίπτωση της δομής μερικού – όλου, η εμφανής μετωνυμική βάση και κινητοποίηση των πρωταρχικών μεταφορών.

Η κοινή δομή των πρωταρχικών μεταφορών εικόνας μας δίνει το έναυσμα να επανέλθουμε στο σημείο αυτό στα εικονιστικά περιγράμματα (image schemas). Αρχικά περιγράφτηκαν από τον Johnson (1987), σύμφωνα με τον οποίο συνιστούν τα θεμέλια του νοητικού συστήματος διότι συνδέονται άμεσα με την εννοιακή ικανότητα (conceptualizing capacity), όπως τονίζει και ο Lakoff (1987: 280). Αργότερα, οι Lakoff & Johnson (2002) τα ορίζουν ως νευρωνικές δομές συνδεόμενες με την αίσθηση και την κίνηση στον χώρο που δημιουργούνται από τις σωματικές εμπειρίες μας, τις οποίες εν τέλει νοηματοδοτούν. Με άλλα λόγια, συνιστούν τη μετουσίωση της εμπειρίας σε σχηματικές αναπαραστάσεις, οι οποίες οδηγούν στη νοηματοδότησή της. Πώς όμως τα εικονιστικά περιγράμματα σχηματίζουν τις αφηρημένες έννοιες; Για να απαντήσουμε στο ερώτημα αυτό, θα ανατρέξουμε στην παραδοχή ότι το εννοιακό μας σύστημα δομείται και διαμορφώνεται με τη λειτουργία νευρωνικών δικτύων, όπως θα δούμε και στην επόμενη ενότητα (Pinker, 1997; Barsalou, 1999). Σύμφωνα με τους Lakoff & Johnson (2002), ο εγκέφαλός μας περιέχει αμέτρητα νευρωνικά κυκλώματα, τα οποία καταγράφουν τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο γύρω μας. Τα κυκλώματα αυτά υφίστανται ένα είδος «εκκαθάρισης» από τις εικόνες και τις συνδέσεις της εμπειρίας, με αποτέλεσμα να μείνει μια δομή με θέσεις που συμπληρώνονται σε δεύτερο χρόνο από πιο αφηρημένες έννοιες. Συνεπώς, οι αφηρημένες έννοιες σχηματίζονται πάνω στα πρότυπα που δημιουργήθηκαν από την εμπειρία.

Τα εικονιστικά περιγράμματα σύμφωνα με την Παναρέτου (2011: 72), χαρακτηρίζονται από ιδιαίτερα απλή δομή, σχεδόν σκελετική, σαφή οριοθέτηση και φυσικά, σύνδεση με την εμπειρία. Ο Βελούδης (2005: 186) τα ορίζει και ως «ενσώματα περιγράμματα» (embodied schemas) για να δείξει τον γενικό και αφαιρετικό χαρακτήρα τους προς την αναγνώριση και ταύτιση των εμπειριών στο επίπεδο της σωματικής αισθητικοκινητικότητας. Συνιστούν επομένως δομές με θέσεις κι έναν αφαιρετικό χαρακτήρα, ώστε να έρθουν οι αφηρημένες έννοιες και να παγιωθούν στις θέσεις αυτές. Για αυτόν τον λόγο, στην εν λόγω διπλωματική εργασία επιλέξαμε τον όρο «περιγράμματα», κατά τον Βελούδη (2005) ως απόδοση του αγγλικού όρου *schemas* και όχι «σχήματα», για να τονίσουμε τον σκελετικό, αφαιρετικό και χωρικά

οριοθετημένο χαρακτήρα τους που τους επιτρέπει να «γεμίζουν» με τις αφηρημένες έννοες προς νοηματοδότηση της εμπειρίας. Στο σημείο αυτό, όπως αναφέρει και η Παναρέτου (2011), αναλαμβάνει τα ηνία η μεταφορά, η οποία αποτελεί τον μηχανισμό κατά τον οποίο οι πιο απλές εμπειρίες γίνονται πιο σύνθετες, επιβεβαιώνοντας με αυτόν τον τρόπο την αναγκαιότητα της αφαιρετικού και σκελετικού χαρακτήρα της δημιουργίας των εικονιστικών περιγραμμάτων με στόχο τη νοηματοδότηση της εμπειρίας.

Επιστρέφοντας στις μεταφορές εικόνας, ας εξετάσουμε τη μεταφορά: «Η Γεωργία έχει μέση δαχτυλίδι», που χρησιμοποιούμε και στα ερευνητικά μας εργαλεία. Εδώ, η εικόνα του δαχτυλιδιού αντιστοιχίζεται με την εικόνα της γυναικείας μέσης, λόγω της ομοιότητάς τους που έγκειται στο κοινό τους σχήμα. Το βασικό χαρακτηριστικό της μεταφοράς αυτής ως μεταφοράς εικόνας, είναι ότι κρύβεται όχι στις λέξεις, αλλά στις νοητές εικόνες. Υπερβαίνει συνεπώς το γλωσσικό σκέλος και γίνεται εννοιακή μεταφορά για δύο λόγους: α) το γλωσσικό κομμάτι (οι λέξεις από τις οποίες αποτελείται η έκφραση) δεν υποδεικνύει ποιο μέρος του δαχτυλιδιού αντιστοιχεί με τη μέση της Γεωργίας, άρα είναι αναγκαία η δημιουργία νοητής εικόνας προκειμένου να γίνει η σύνδεση και β) είναι εμφανής η μετωνυμική βάση της, καθώς βλέπουμε και εδώ μια εφαρμογή της δομής μερικού – όλου, εφόσον εστιάζουμε με νοητή εικόνα στο τμήμα του δαχτυλιδιού που σχετίζεται με τον κενό χώρο στη μέση και όχι για παράδειγμα με το υλικό από το οποίο είναι φτιαγμένο ή από τον στολισμό του, γιατί αυτός ο μικροσκοπικός κενός χώρος στη μέση του δαχτυλιδιού μπορεί να παρομοιαστεί με τη λεπτή γυναικεία μέση και όχι το υλικό ή τα λοιπά στολίδια του δαχτυλιδιού. Οι λέξεις συνεπώς είναι τα εργαλεία που μας βοηθούν να συνδέσουμε εντός του εννοιολογικού μας πλαισίου μια συμβατική εικόνα με μία άλλη (Lakoff, 1993; Lakoff & Turner, 1989 στο Αντωνίου, 2017).

Οι μεταφορές ωστόσο, εκτός από εννοιακές και γλωσσικές, χωρίζονται και ανάλογα με τον βαθμό συμβατικοποίησής τους (conventionality). Σύμφωνα με τους Lakoff & Turner (1989), μια μεταφορά είναι συμβατικοποιημένη (conventionalized) σε εννοιακό επίπεδο όταν η χρήση της έχει αυτοματοποιηθεί και δεν απαιτεί προσπάθεια, διότι έχει εδραιωθεί ως τρόπος σκέψης. Όσο πιο καθημερινή και συχνή στη χρήση επομένως είναι μια μεταφορική έκφραση, τόσο μεγαλύτερος ο βαθμός συμβατικοποίησης της

υπερκείμενης εννοιακής μεταφοράς της. Άλλη σημαντική παράμετρος διαφοροποίησης των μεταφορών, είναι ο βαθμός βασικότητάς τους (basicness). Όσο μεγαλύτερος είναι βαθμός βασικότητας μιας μεταφοράς, τόσο μεγαλύτερη εννοιακή σπουδαιότητα έχει. Με άλλα λόγια, ο βαθμός βασικότητας είναι ένα είδος ιεράρχησης των μεταφορών σε σημαντικές και λιγότερο σημαντικές για τη δόμηση του εννοιακού μας συστήματος. Δεν μπορούμε για παράδειγμα ούτε να αντιληφθούμε τον χρόνο, ούτε να μιλήσουμε για αυτόν έξω από μεταφορές, όπως τονίζουν και οι Lakoff & Johnson (1999: 139). Αν προσπαθούσαμε να απογυμνώσουμε την έννοια του χρόνου από τις μεταφορές, τότε θα άλλαζε άρδην ο τρόπος που σκεφτόμαστε για τον χρόνο και κατ' επέκταση, σύμφωνα με τους Lakoff & Johnson (1999: 168), θα περιοριζόταν ο πλούσιος τρόπος που έχουμε για να σκεφτόμαστε για τις αφηρημένες έννοιες εν γένει.

1.1.2. Σωματικότητα της μεταφοράς

Σύμφωνα με την υπόθεση της Σωματικότητας (Embodiment Hypothesis),αλλά και τη θεωρία της Ενσώματης Νόησης (Embodied Cognition) καμία νοηματοδοτούμενη σκέψη δεν είναι ανεξάρτητη από το σώμα (Lakoff, 2015). Σύμφωνα με τους Ma, Bao & Li (2021), βασική αρχή της Ενσώματης Νόησης είναι ότι συγκινησιακά και αισθητικοκινητικά συστήματα στον ανθρώπινο εγκέφαλο παίζουν κεντρικό ρόλο στις γνωστικές διεργασίες στις οποίες υπόκειται ο εγκέφαλος για να επεξεργαστεί έννοιες και σημασίες. Η αρχή αυτή μας οδηγεί στο επόμενο βασικό χαρακτηριστικό της Ενσώματης Νόησης, που είναι η λειτουργία προσομοιώσεων εστιασμένων στην αισθητικοκινητική μας εμπειρία, στις οποίες προσομοιώσεις οι έννοιες ενσαρκώνονται μέσω αναπαραστάσεων. Σε πειραματική ερευνά τους μάλιστα, οι Gonzalez et al. (2006), διαπίστωσαν ότι οι περιοχές του εγκεφάλου που σχετίζονται με την όσφρηση ενεργοποιούνταν όταν οι συμμετέχοντες απλώς διάβαζαν τις αντίστοιχες οσφρητικές λέξεις (π.χ. ΚΑΝΕΛΑ, ΛΕΜΟΝΙ, ΚΑΦΕΣ κ.ο.κ.) χωρίς να μυρίζουν κάτι. Η εν λόγω μελέτη υποδεικνύει τη λειτουργία αισθητικοκινητικών συστημάτων κατά τη διάρκεια εννοιακών διεργασιών.

Σε διάλεξή του, ο Lakoff (2013) αναφέρει ότι οι άνθρωποι σκεφτόμαστε με όρους συγκεκριμένων και καθολικών (universal) εικονιστικών περιγραμμάτων (image schemas), τα οποία σωματικοποιούνται με σαφείς τρόπους μέσω της μεταφοράς. Στην

προηγούμενη ενότητα αναφέραμε ότι οι μεταφορές καθορίζουν τον τρόπο που σκεφτόμαστε, αντιλαμβανόμαστε, δομούμε και νοηματοδοτούμε τον κόσμο γύρω μας (Lakoff & Johnson, 1980). Κατ' αναλογία, ο Lakoff (2013) εδώ τονίζει ότι η μεταφορά λειτουργεί με εννοιακές αντιστοιχίσεις μεταξύ εικονιστικών περιγραμμάτων και γι' αυτόν τον λόγο διαμορφώνει και καθορίζει τη σκέψη μας. Αναφέρει μάλιστα, ότι για κάθε έννοια υπάρχει ιεραρχία ιδιαίτερα πολύπλοκων μεταφορών, οι οποίες βοηθούν στη σωματικοποίησή της. Αφηρημένες έννοιες (abstract concepts), όπως η ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ και η ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ έχουν πολύπλοκες δομές και εμπεριέχουν πρωταρχικές μεταφορές (βλ. παρακάτω) και εικονιστικά περιγράμματα, τα οποία πρέπει να αντιληφθούμε πώς σωματικοποιούνται ώστε να κατανοήσουμε τις έννοιες αυτές. Η σωματικότητα επομένως είναι αυτή που γεφυρώνει το χάσμα της οικειότητας που έχουμε με αυτές και τις καθιστά πιο απτές και συγκεκριμένες, προσβάσιμες σε εμάς. Όσο πιο αφηρημένη όμως είναι μια έννοια, τόσο πιο πολύπλοκη είναι η σωματικότητά της, διότι δεν σωματικοποιείται με έναν μόνο, αλλά με πολλούς τρόπους, οι οποίοι χρήζουν ανάλυσης προκειμένου να κατανοήσουμε πώς συνάγεται το νόημα από το σώμα.

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να μιλήσουμε για τις πρωταρχικές μεταφορές (primary metaphors), τις οποίες αναφέραμε στην προηγούμενη ενότητα και να αναλύσουμε εν συντομία το περιεχόμενό τους. Πρόκειται για μεταφορές οι οποίες τρόπον τινά εκλαμβάνονται ως πιο γενικές, οι οποίες εμπερικλείουν άλλες μεταφορές, πιο εξειδικευμένες. Έτσι, μιλάμε για εννοιακές μεταφορές όπως ΤΟ ΠΟΛΥ ΕΙΝΑΙ ΠΑΝΩ, ΟΙ ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ ΕΙΝΑΙ ΤΟΠΟΘΕΣΙΕΣ, ΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΕΙΝΑΙ ΠΡΟΟΡΙΣΜΟΙ κ.ο.κ. Οι πρωταρχικές αυτές μεταφορές αποτελούν την ομπρέλα άλλων πιο συγκεκριμένων εννοιακών μεταφορών, την πρωτοταγή πραγμάτωση των εικονιστικών περιγραμμάτων (image schemas) καθώς και τη βάση των φιλοσοφικών θεωριών και των Μαθηματικών (Lakoff, 2015). Πώς όμως προέκυψε για παράδειγμα η εννοιακή μεταφορά Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΓΓΥΤΗΤΑ/ΣΤΟΡΓΗ ΕΙΝΑΙ ΖΕΣΤΑΣΙΑ (ή στα αγγλικά: AFFECTION IS WARMTH); Το υπόβαθρο και η γενεσιουργός αιτία είναι η ενσώματη εμπειρία. Ως παιδιά κρατιόμαστε στοργικά από τους γονείς μας, είμαστε κοντά τους, μας αγκαλιάζουν ή πιανόμαστε χέρι - χέρι. Υπάρχει δηλαδή μια κυριολεκτική εγγύτητα μεταξύ των σωμάτων, η οποία προκαλείται ένεκα στοργής και οδηγεί σε αύξηση της θερμοκρασίας των σωμάτων επειδή τα

σώματά μας είναι κοντά το ένα με το άλλο. Ωστόσο, πέρα από το κομμάτι της φυσικής εμπειρίας, υπάρχει μια συσχέτιση στον εγκέφαλό μας ανάμεσα στη θερμοκρασία και τη στοργή, σε διαφορετικά μέρη του εγκεφάλου. Αντιστοίχως, πώς προέκυψε η πρωταρχική εννοιακή μεταφορά: ΤΟ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟ ΕΙΝΑΙ ΠΑΝΩ (MORE IS UP); Οι δύο έννοιες που εμπλέκονται εδώ είναι η ποσότητα (quantity) και η καθετότητα (verticality), οι οποίες εδράζονται σε διαφορετικά σημεία του εγκεφάλου και συνδέονται μεταξύ τους. Έτσι, ακόμα και όταν είμαστε βρέφη μερικών μηνών βλέπουμε ότι όσο αυξάνεται η ποσότητα του νερού μέσα στο ποτήρι, ανεβαίνει η στάθμη του. Βλέπουμε δηλαδή στην πράξη τη συσχέτιση της ποσότητας με την καθετότητα. Προφανώς η εν λόγω συσχέτιση δεν γίνεται από τα βρέφη συνειδητά, ωστόσο αυτό το συνεχές οπτικό ερέθισμα από τη βρεφική ηλικία οδηγεί τον εγκέφαλο να εγκαθιστά αυτή τη φυσική, οπτική εμπειρία σε διαφορετικά σημεία του εγκεφάλου και να συσχετίζει, δημιουργώντας την πρωταρχική εννοιακή μεταφορά ΤΟ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟ ΕΙΝΑΙ ΠΑΝΩ. Όσο πιο συχνή μάλιστα είναι η έκθεση στην εμπειρία αυτή, τόσο πιο στέρεη είναι η παγίωσή της στον εγκέφαλο και όλο και περισσότερες οι νευρικές συνδέσεις (neural connections), οι οποίες έπειτα δημιουργούν ένα νευρικό κύκλωμα (neural circuit) (Lakoff, 2015).

Εδώ ωστόσο αξίζει να τονίσουμε κάτι, το οποίο καθορίζει την όλη υπόθεση της Σωματικότητας. Τα νευρικά κυκλώματα στα οποία αναφερθήκαμε, δημιουργούνται ανάμεσα στις έννοιες που εδράζονται στον εγκέφαλο σε διαφορετικά σημεία. Οι έννοιες όμως για τις οποίες έχουμε περισσότερο εμπειρικό εισαγόμενο, δηλαδή αυτές από τις οποίες έχουμε περισσότερες εμπειρικές προσλαμβάνουσες είναι αυτές που ενδυναμώνονται, ενώ οι υπόλοιπες αποδυναμώνονται εντός του εγκεφάλου. Έτσι δημιουργείται το πεδίο – πηγή (ΠΠ) και το πεδίο – στόχος (ΠΣ). Γιατί όμως έχουμε: Η ΣΤΟΡΓΗ/ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΓΓΥΤΗΤΑ ΕΙΝΑΙ ΖΕΣΤΑΣΙΑ και όχι Η ΖΕΣΤΑΣΙΑ ΕΙΝΑΙ ΣΤΟΡΓΗ/ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΓΓΥΤΗΤΑ; Γιατί έχουμε: ΤΟ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟ ΕΙΝΑΙ ΠΑΝΩ και όχι ΤΟ ΠΑΝΩ ΕΙΝΑΙ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟ. Γνωρίζουμε ότι στην εννοιακή μεταφορά κατανοούμε μια έννοια αφηρημένη, λιγότερο οικεία σε εμάς μέσα από τους όρους μιας άλλης πιο συγκεκριμένης, απτής και οικείας σε εμάς έννοιας μέσω εννοιακών αντιστοιχίσεων. Στη μεταφορά: ΤΟ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟ ΕΙΝΑΙ ΠΑΝΩ, ο εγκέφαλός μας πάντα υπολογίζει την καθετότητα (ΠΠ), αλλά όχι πάντα την ποσότητα (ΠΣ). Στη μεταφορά: Η ΣΤΟΡΓΗ/ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ

ΕΓΓΥΤΗΤΑ ΕΙΝΑΙ ΖΕΣΤΑΣΙΑ ο εγκέφαλός μας υπολογίζει πάντα τη θερμοκρασία (ΠΠ) ως πιο άμεσα προσβάσιμη μέσω της απτής, φυσικής εμπειρίας από τη βρεφική ακόμα ηλικία, όπου ο εγκέφαλος την επεξεργάζεται περισσότερο και την ενδυναμώνει ως έννοια, καθιστώντας τη πιο στέρεη (concrete), αλλά όχι τη στοργή (ΠΣ), η οποία είναι άυλο, αφηρημένο συναίσθημα. Για να είναι σε θέση ο εγκέφαλος να επεξεργαστεί την αφηρημένη έννοια, τη συνδέει νευρικά με την έννοια της θερμοκρασίας. Το ίδιο συμβαίνει και με την έννοια της ποσότητας, η οποία δεν μπορεί να γίνει αντικείμενο επεξεργασίας από τον εγκέφαλο, αν δεν συνδεθεί πρώτα με το ΠΠ της καθετότητας (Lakoff, 2015). Η καθετότητα και η θερμοκρασία επομένως, ως πιο απτές, γειωμένες έννοιες ισχυροποιούν την εμπειρική βάση των εννοιακών μεταφορών που αναλύσαμε παραπάνω, προσδίδοντάς τους υψηλό βαθμό γείωσης και κατ' επέκταση, ευκολία εκμάθησης, αφού επί του πρακτέου κατακτώνται αυθόρμητα, χωρίς διδασκαλία (Lakoff & Turner, 1989: 83).

Καταλήγοντας, ολόκληρο το εννοιακό μας σύστημα δομείται από πρωταρχικές έννοιες (primitive concepts), όπως εικονιστικά περιγράμματα (image schemas) και βασικά πλαίσια (basic frames) και τις πρωταρχικές μεταφορές (primary metaphors). Αυτά είναι κοινά σε όλους τους ανθρώπινους οργανισμούς χαρακτηριστικά που δίνουν μια καθολική (universal) δομή στο εννοιακό μας σύστημα, για να πάρει τη σκυτάλη στη συνέχεια ο παράγοντας του πολιτισμού, ο οποίος μας δίνει εκατοντάδες χιλιάδες άλλες έννοιες, οι οποίες είναι ιδιαίτερα περίπλοκες και γλωσσικά - πολιτισμικά εξειδικευμένες (Lakoff, 2015).

1.1.3. Καθολικότητα και πολιτισμική εξειδίκευση

Είδαμε προηγουμένως ότι η καθολικότητα των μεταφορών είναι ο παράγοντας που σχετίζεται άμεσα με την εμπειρική βάση και τη σωματοποίηση της μεταφοράς, για να δώσει τη σκυτάλη στην πολιτισμική εξειδίκευση. Βλέπουμε δηλαδή ένα συνεχές στην ιστορική προσέγγιση της μεταφοράς, το οποίο έχει αφετηρία τη γλωσσική, αντικειμενική θεώρησή της, ενώ στη συνέχεια έπεται η εμπειρική, εννοιολογική και υποκειμενική θεώρησή της. Είναι σημαντικό δε να τονίσουμε, ότι η γνωσιακή προσέγγιση δίνει ένα καθολικό χαρακτήρα στη μεταφορά μέσω της εμπειρίας, «παντρεύοντας» την υποκειμενική θεώρηση με την οικουμενικότητα, λόγω των κοινών

γνωστικών λειτουργιών μας ως ανθρώπινων όντων. Συνεπώς, όπως επισημαίνει η Παναρέτου (2011), η έννοια της καθολικότητας κατά Lakoff & Johnson, δεν πρέπει να συγχέεται με την έννοια της καθολικότητας κατά Chomsky. Ο δεύτερος μίλησε για εμφυτότητα που πηγάζει από έναν έμφυτο μηχανισμό, ενώ οι πρώτοι μίλησαν για εκμάθηση κατά τη διαδικασία κατάκτησης της γλώσσας, τονίζοντας την αξία και τη συμβολή της εμπειρίας (Lakoff & Johnson, 1999: 56-57). Κατ' επέκταση, μπορούμε με σχετική βεβαιότητα να ισχυριστούμε ότι τόσο το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο ζούμε, όσο και ατομικοί παράγοντες καθορίζουν και διαμορφώνουν το εννοιακό μας σύστημα. Κύριος εκφραστής της άποψης περί καθολικότητας (universality), αλλά και διαφοροποίησης (variation) των μεταφορών είναι ο Zoltán Kövecses (2005). Με το εμβληματικό του έργο, *Metaphor. A Practical Introduction*, ο Kövecses επιχείρησε να ρίξει φως στον καθολικό χαρακτήρα της μεταφοράς συνδέοντάς τον με τη σωματοποίησή της (embodiment), αναδεικνύοντας παράλληλα τις γλωσσικά και πολιτισμικά εξειδικευμένες μεταφορές που πηγάζουν από πολιτισμικά στοιχεία, σε συνάρτηση με την ενσώματη εμπειρία (bodily experience).

Σε πρώτη φάση, αξίζει να τονίσουμε ότι σύμφωνα με τον Kövecses (2005: 283-288), υπάρχουν τρία βασικά συστήματα, τα οποία αλληλεπιδρούν με κεντρικό άξονα τη μεταφορά. Τα συστήματα αυτά είναι, η σωματικότητα (embodiment), η κοινωνικοπολιτισμική εμπειρία (context) και το γνωστικό προφίλ (cognitive style). Ο Kövecses κατάφερε και επιβεβαίωσε πειραματικά ότι υπάρχει πληθώρα μεταφορών που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν δυνάμει ή σχεδόν καθολικές (potentially or nearly universal). Ο λόγος που χρησιμοποιεί τον όρο «δυνάμει» ή «σχεδόν», είναι ότι δεν μπορούμε να μιλήσουμε για απόλυτη καθολικότητα, καθώς αυτό θα προϋπέθετε την πειραματική μελέτη της ίδιας μεταφοράς σε 6.000 γλώσσες, γεγονός που καθίσταται αδύνατον στην πραγματοποίησή του, όπως τονίζει και ο ίδιος (2010β: 198-199). Αυτή τη δυνάμει καθολικότητα, την αποδίδει στην καθολική ενσώματη εμπειρία (universal bodily experience) (Kövecses, 2010β: 198-200). Φερ' ειπείν, η εννοιακή μεταφορά Η ΧΑΡΑ ΕΙΝΑΙ ΠΑΝΩ, παρατηρεί ο Kövecses (2010β: 196-197), ότι απαντάται τόσο στα αγγλικά, όσο και στα ουγγρικά και στα κινεζικά, τρεις γλώσσες που δεν έχουν καμία τυπολογική συγγένεια μεταξύ τους, ενώ το ενδεχόμενο να έχουν μεταβιβαστεί γλωσσικά στοιχεία από τη μια γλώσσα στην άλλη είναι αρκετά απίθανο. Συνεπώς, καταλήγει ότι αυτή η δυνάμει καθολικότητα πρέπει να πηγάζει από καθολικές οπτικές

του ανθρώπινου σώματος, γεγονός που απέδειξε με άλλες εννοιακές μεταφορές, όπως Ο ΘΥΜΟΣ ΕΙΝΑΙ ΥΓΡΟ ΣΕ ΠΕΡΙΕΚΤΗ, οι οποίες απαντώνται –πέραν των προαναφερθεισών γλωσσών- στα πολωνικά, τα ζουλού, τη γλώσσα Wolof που ομιλείται σε Σενεγάλη, Γκάμπια και Μαυριτανία και τη γλώσσα της Ταϊτής. Η κοινή οπτική του ανθρώπινου σώματος εδώ, είναι ότι οι ομιλητές των γλωσσών αυτών βλέπουν τα σώματα και τα όργανά τους ως περιέκτες, ενώ μοιράζονται κοινές ψυχολογικές διεργασίες, όπως εσωτερική πίεση, αύξηση της θερμοκρασίας του σώματος, κοκκίνισμα του λαιμού και του προσώπου κ.α. (Kövecses, 2010β: 203). Συνεπώς, η ενσώματη εμπειρία παρέχει τη γνωσιακή βάση (cognitive basis) για τις καθολικές μεταφορές.

Ένα άλλο στοιχείο άξιο αναφοράς, είναι η μετωνυμική βάση των καθολικών μεταφορών. Οι γλώσσες που μοιράζονται την ίδια εννοιακή μεταφορά παρατηρήθηκαν από τον Kövecses να έχουν από κοινού μετωνυμικές εκφράσεις για τις έννοιες αυτές, έτσι έχουμε τις εννοιακές μετωνυμίες ΘΕΡΜΟΚΡΑΣΙΑ ΣΩΜΑΤΟΣ ΑΝΤΙ ΓΙΑ ΘΥΜΟ, ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΠΙΕΣΗ ΑΝΤΙ ΓΙΑ ΘΥΜΟ και ΚΟΚΚΙΝΙΣΜΑ ΠΡΟΣΩΠΟΥ ΑΝΤΙ ΓΙΑ ΘΥΜΟ στις προαναφερθείσες γλώσσες πλην της κινεζικής, η οποία ελλείψει μετωνυμικών εκφράσεων δεν εμπεριέχει την εννοιακή μετωνυμία με τον θυμό ως καυτό υγρό ή αέριο. Η σωματική κινητοποίηση (bodily motivation) της μεταφοράς του υγρού σε περιέκτη (αύξηση της ποσότητας του αίματος στο σώμα – περιέκτη όταν θυμώνουμε, εσωτερική πίεση στους μυς και τους πνεύμονες) καθιστά τα όρια μεταξύ κυριολεξίας και μεταφοράς δυσδιάκριτα και δημιουργεί μετωνυμικές εκφράσεις. Η εννοιακή μετωνυμία επομένως συνιστά ένα είδος εννοιοποιημένης φυσιολογίας (conceptualized physiology) με καθολικό χαρακτήρα, η οποία καταδεικνύει την ομοιότητα της μεταφορικής εννοιοποίησης του θυμού (μεταφορά του περιέκτη) και «γεννά» μεταφορές που αποτελούν κοινά στοιχεία ανάμεσα σε διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά συστήματα (Kövecses, 2010β: 205-206).

Η μελέτη του Kövecses ωστόσο, ανέδειξε όχι μόνο τον καθολικό χαρακτήρα των μεταφορών, αλλά και σημαντικές ενδοπολιτισμικές (within-culture) και διαπολιτισμικές (cross-cultural) διαφοροποιήσεις. Ο ίδιος αποδίδει αυτές τις διαφοροποιήσεις στο γεγονός ότι δεν καθορίζει μόνο η ανθρώπινη ενσώματη εμπειρία την κατανόηση, τη δημιουργία και τη χρήση των μεταφορών, αλλά σε εξίσου σημαντικό βαθμό και το

κοινωνικοπολιτισμικό περικείμενο, το οποίο λειτουργεί αντίθετα μεν με την καθολικότητα, συναπαρτίζει δε το εννοιακό μας σύστημα. Οι κοινωνικές και πολιτισμικές μας εμπειρίες, η αλληλεπίδραση με τον κόσμο, τα διάφορά ενδιαφέροντά μας και οι επικοινωνιακές περιστάσεις συνδιαμορφώνουν τις μεταφορές μας (Kövecses, 2010β: 285-286). Αυτό επομένως που πρέπει να καταστεί σαφές, είναι ότι υπάρχουν μεν γνωστικές διεργασίες καθολικής φύσης που άπτονται του γνωστικού προφίλ μας (cognitive style), όπως η εννοιακή μείξη (conceptual blending), η εμπειρική εστίαση και η προτίμηση μιας μεταφοράς έναντι μιας άλλης, αλλά δεν εφαρμόζονται καθολικά. Κάθε πολιτισμός ή ακόμα και μικρότερες πληθυσμιακές ομάδες εντός του ίδιου πολιτισμού μπορεί να τις χρησιμοποιούν με διαφορετικό τρόπο και σε διαφορετικό βαθμό (Kövecses, 2005: 285-286). Με άλλα λόγια, κάθε πολιτισμός δεν αξιοποιεί με τον ίδιο τρόπο την καθολική σωματική βάση των μεταφορών λόγω διαφοροποιημένης εμπειρικής εστίασης (differential experiential focus), θέση που μας επαναφέρει στη μετωνυμική βάση των μεταφορών και τη διαφοροποίησή τους από πολιτισμό σε πολιτισμό, λόγω της διαφορετικής μετωνυμικής εννοιοποίησης της σωματικής εμπειρίας. Έτσι, στη γλώσσα ζουλού έχουμε την καρδιά ως το επίκεντρο του θυμού στο σώμα, ενώ σε άλλους πολιτισμούς η καρδιά εννοιοποιείται μεταφορικά ως το επίκεντρο της αγάπης και της καλοσύνης και στα ιαπωνικά, το επίκεντρο του θυμού είναι η κοιλιά (Kövecses, 2010β: 216-217.

Προκειμένου να εξηγήσει και να τεκμηριώσει περαιτέρω επιστημονικά τη πολιτισμική διαφοροποίηση των μεταφορών, ο Kövecses (2010: 137-138) εισάγει τον όρο «κύρια σημασιακή εστία» (main meaning focus). Πρόκειται για ένα κύριο, πυρηνικό θέμα (theme) ή ορθότερα, έναν κύριο σημασιακό προσανατολισμό (main meaning orientation) που καθορίζει το ΠΠ. Όπως αναφέρεται παραπάνω, το ΠΠ συνίσταται από οντότητες, οι οποίες μεταφέρονται στο ΠΣ. Οι οντότητες αυτές ωστόσο, υπόκεινται σε αυτή την κύρια σημασιακή εστία, βάσει της οποίας αντιστοιχίζονται με το ΠΣ. Η κύρια σημασιακή εστία διαμορφώνεται με συμβατικό τρόπο από μια γλωσσική κοινότητα και αποτελεί μοναδικό χαρακτηριστικό της εκάστοτε πηγής. Έτσι, το ΠΣ προσλαμβάνει οντότητες από το ΠΠ, οι οποίες καθορίζονται και μεταφέρονται μέσω της κύριας σημασιακής εστίας. Με άλλα λόγια, το εννοιολογικό υλικό που μεταφέρεται από το ένα πεδίο στο άλλο, δεν επιλέγεται τυχαία, αλλά διαμορφώνεται και καθορίζεται από την κοινωνικά και πολιτισμικά εννοιοποιημένη κύρια σημασιακή

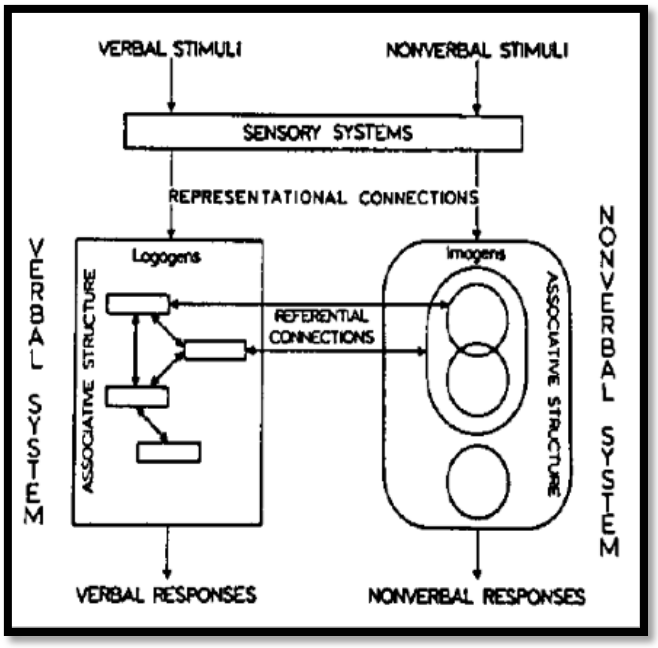
εστία, η οποία αναπαριστά τη βασική, πυρηνική γνώση που αφορά την πηγή και διακατέχει τη γλωσσική κοινότητα. Στο παράδειγμα που παραθέτει ο Kövecses (2010: 138), στην εννοιακή μεταφορά: ΟΙ ΘΕΩΡΙΕΣ ΕΙΝΑΙ ΚΤΗΡΙΑ, το ΚΤΗΡΙΟ, έχει ως κύρια σημασιακή εστία τη δημιουργία σταθερής και ανθεκτικής δομής (creation of stable structure). Η εν λόγω εστία μεταφέρει τις συγκεκριμένες οντότητες από το ΠΠ στο ΠΣ και έτσι κάνουμε λόγο για *σαθρά επιχειρήματα*, για *θεωρίες που δεν έχουν ισχυρά θεμέλια*, *αβάσιμες θεωρίες* κ.ο.κ. Σε αυτό το σημείο εντοπίζουμε τη σύνδεση του εν λόγω όρου με τη συστηματικότητα των μεταφορών, την οποία παρουσιάσαμε πρωτύτερα. Πιο συγκεκριμένα, ο όρος «κύρια σημασιακή εστία», θα μπορούσαμε να πούμε ότι συνιστά μιας πολιτισμικής χροιάς συστηματικότητα των μεταφορών, διότι ο πολιτισμικός παράγοντας είναι αυτός που καθορίζει την αντιστοίχιση συγκεκριμένων οντοτήτων από το ΠΠ στο ΠΣ και μας βοηθά να εξηγήσουμε και να περιγράψουμε ακριβέστερα τις διαπολιτισμικές διαφοροποιήσεις των μεταφορών.

Συνεπώς, η πολιτισμική διαφοροποίηση στις μεταφορικές εννοιοποιήσεις της ενσώματης εμπειρίας έγκειται στο διαφορετικό εύρος των εννοιακών μεταφορών και μετωνυμιών ανά πολιτισμό, της διαφορετικής ανάπτυξης σε βάθος των εννοιακών μεταφορών και μετωνυμιών, καθώς και της διαφορετικής έμφασης που δίνεται στη μεταφορά έναντι στη μετωνυμία και το αντίστροφο, λόγω της διαφορετικής σημασιακής εστίας ανά γλωσσική – πολιτισμική ομάδα. Πολλές φορές συναντάμε την ίδια εννοιακή μεταφορά σε διαφορετικούς πολιτισμούς, αλλά με διαφορετικές πραγματώσεις κάθε φορά λόγω του διαφορετικού, μοναδικού τρόπου με τον οποίο κάθε πολιτισμός ή κάθε υποομάδα εντός του ίδιου πληθυσμού «φωτίζει» την ενσώματη εμπειρία.

1.1.4. Διπλή Κωδικοποίηση

Η θεωρία της Διπλής Κωδικοποίησης (Dual Coding Theory) είναι μια θεωρία βασικών ψυχολογικών μηχανισμών που επιτρέπει ενοποιημένες εξηγήσεις για ποικίλα εκπαιδευτικά φαινόμενα (Clark & Paivio, 1991: 150). Αναπτύχθηκε από τον Allan Paivio (1971,1986) σε μια προσπάθεια να εξηγήσει την ανθρώπινη συμπεριφορά και εμπειρία με όρους δυναμικών συνειρμικών διεργασιών που λαμβάνουν χώρα σε ένα πλούσιο δίκτυο λεκτικών (verbal) και μη λεκτικών (nonverbal) αναπαραστάσεων (representations). Με άλλα λόγια, η Διπλή Κωδικοποίηση (στο εξής ΔΚ) συνιστά τις νοητικές διεργασίες που υποβόσκουν στην ανθρώπινη συμπεριφορά και εμπειρία και εξηγεί ψυχολογικά φαινόμενα χάρη σε λεκτικά και μη λεκτικά νοητικά συστήματα εντός του εγκεφάλου, τα οποία επεξεργάζονται εικονιστικές (imagery) και γλωσσικές (linguistic) πληροφορίες (Paivio, 1971, 1986). Αξίζει μάλιστα να τονιστεί, ότι η ΔΚ δύναται να παρέχει τα θεμέλια για ένα γενικό ψυχολογικό μοντέλο εκπαίδευσης, το οποίο θα εξηγεί εκπαιδευτικά φαινόμενα με όρους γνωστικών μηχανισμών. Ο λόγος είναι ότι ο μηχανισμός της ΔΚ συσχετίζεται με διάφορες πτυχές της ανθρώπινης νόησης, του συναισθήματος, των αισθητικοκινητικών δεξιοτήτων και άλλων ψυχολογικών πεδίων (Clark & Paivio, 1991: 150).

Σύμφωνα με τη θεωρία της ΔΚ, νοητικές αναπαραστάσεις συνδέονται με ξεχωριστές λεκτικές και μη λεκτικές συμβολικές λειτουργίες και διατηρούν ιδιότητες των αισθητικοκινητικών γεγονότων πάνω στα οποία βασίζονται (Clark & Paivio, 1991). Για την ορθότερη εξήγηση της θεωρίας, θα αξιοποιήσουμε το παράδειγμα του «μαύρου κουτιού» (βλ. Πίνακας 1), όπως παρουσιάζεται από τους Clark & Paivio (1987).



Πίνακας 1: Verbal and nonverbal symbolic systems of Dual Coding Theory. From *A dual coding perspective on encoding processes* by Clark, J. M., & Paivio, A. (1987).

Στο κουτί αυτό βλέπουμε καταρχάς τη λέξη «STIMULI» (= ΕΡΕΘΙΣΜΑ). Έχουμε από τη μια πλευρά το λεκτικό ερέθισμα (verbal stimuli) και από την άλλη πλευρά το μη λεκτικό ερέθισμα (nonverbal stimuli). Στην κάτω πλευρά του κουτιού βλέπουμε τις λεκτικές αποκρίσεις (verbal responses) εξ αριστερών και τις μη λεκτικές αποκρίσεις (nonverbal responses) εκ δεξιών. Το κουτί αυτό επομένως συμβολίζει τις γνωστικές διεργασίες που πραγματοποιούνται στον εγκέφαλο του ανθρώπου. Στην πάνω πλευρά είναι τα ερεθίσματα (λεκτικό – μη λεκτικό) που εισέρχονται στο κουτί και αυτά που εξέρχονται από το κουτί στην κάτω πλευρά είναι οι αποκρίσεις (λεκτική – μη λεκτική).

Αν κοιτάξουμε πιο ειδικά μέσα στο κουτί, βλέπουμε δυο αισθητηριακά συστήματα (sensory systems), το λεκτικό σύστημα (verbal system) στα αριστερά και το μη λεκτικό σύστημα (nonverbal system) στα δεξιά, τα οποία εκ πρώτης όψεως δείχνουν ξεχωριστά και ανεξάρτητα μεταξύ τους μέσα στον εγκέφαλο. Το αριστερό σχετίζεται με λεκτικές πληροφορίες και το δεξί σχετίζεται με μη λεκτικές πληροφορίες. Τα δύο αυτά φαινομενικά ξεχωριστά και ασύνδετα μεταξύ τους συστήματα, τελικά συνδέονται μεταξύ τους με κάποιες αναφορικές συνδέσεις (referential connections). Οι συνδέσεις αυτές υποδηλώνουν τη ροή πληροφοριών από το ένα σύστημα στο άλλο. Όσο αφορά τις συνδέσεις αναπαραστάσεων (representational connections) που βλέπουμε στον

πίνακα να εισέρχονται στα δύο αισθητηριακά συστήματα, έχουμε λεκτικές αναπαραστάσεις (verbal representations), οι οποίες πηγάζουν από τα λεκτικά ερεθίσματα και εισέρχονται στο λεκτικό σύστημα και μη λεκτικές αναπαραστάσεις/αναπαραστάσεις εικόνων (nonverbal/mental representations), οι οποίες πηγάζουν από τα μη λεκτικά ερεθίσματα και εισέρχονται στο μη λεκτικό σύστημα.

Στο σημείο αυτό παρατηρούμε μια ειδοποιό διαφορά. Στο λεκτικό σύστημα οι λεκτικές αναπαραστάσεις (logogens) είναι διακριτές και συνδέονται μεταξύ τους σε ένα δίκτυο σχέσεων, ενώ στο μη λεκτικό σύστημα, οι μη λεκτικές αναπαραστάσεις ή νοητές εικόνες (imagens) αλληλοδιαπλέκονται (merging). Αν δοκιμάσουμε για παράδειγμα να σκεφτούμε τη λέξη «σκύλος», τότε αυτή η λέξη - ερέθισμα θα προκαλέσει μια λεκτική αναπαράσταση και στη συνέχεια θα δημιουργήσει συνειρμικές συνδέσεις μέσω μιας συνειρμικής δομής εντός του λεκτικού συστήματος, ενεργοποιώντας και άλλες λεκτικές αναπαραστάσεις, όπως «γάβγισμα», «λουρί», «γλώσσα», «ουρά» κ.ο.κ., οι οποίες όμως είναι διακριτές, ξεχωριστές στον εγκέφαλό μας. Αυτές που διαπλέκονται μεταξύ τους είναι οι νοητές εικόνες που δημιουργούνται από αυτές τις λεκτικές αναπαραστάσεις και συγκροτούν μια ευρύτερη εικόνα με όλες αυτές τις νοητές εικόνες ενσωματωμένες. Ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί ότι δεν προκύπτουν μόνο οι νοητές εικόνες (imagens) από τις λεκτικές αναπαραστάσεις (logogens), αλλά και το αντίστροφο (π.χ. ονομασία εικόνας). Ο λόγος για τις προαναφερθείσες αναφορικές συνδέσεις (referential connections), οι οποίες συνδέουν τις λεκτικές με τις μη λεκτικές αναπαραστάσεις.

Συνοψίζοντας, σύμφωνα με τη θεωρία της ΔΚ, τα ερεθίσματα κωδικοποιούνται με δύο τρόπους: α) λεκτικά και β) μη λεκτικά, ως εικόνες. Η θεωρία αυτή συνδέει την έννοια του πρακτικού, απτού και αδιάσειστου (concreteness) με την ανώτερη ικανότητα του ανθρώπου να δημιουργεί νοητές εικόνες των συγκεκριμένων (concrete) εννοιών συναρτήσει των αφηρημένων (abstract) εννοιών. «Όλες οι έννοιες σύμφωνα με τη θεωρία της ΔΚ αναπαριστώνται μέσω του γλωσσικού συστήματος, αλλά μόνο οι απτές, συγκεκριμένες έννοιες έχουν μια απευθείας σύνδεση με νοητές εικόνες», επισημαίνουν οι Ma, Bao & Li (2021: 532). Το δε «στοίχημα» της ΔΚ που τα τελευταία χρόνια μόλις μελετάται στον χώρο της ψυχογλωσσολογίας, είναι η λύση στο πρόβλημα της σωματικότητας των αφηρημένων εννοιών, το οποίο παρουσιάζεται στην επόμενη ενότητα. Η θεωρία της ΔΚ δύναται να αποδειχθεί μια ισχυρή εναλλακτική στο

πρόβλημα της σωματικότητας των αφηρημένων εννοιών - για το οποίο έχει κατακριθεί κατά καιρούς η ΘΕΜ – μέσω ειδικών επιστημονικών πειραμάτων από σύγχρονους γνωστικούς ψυχολόγους, σε μια προσπάθεια ανίχνευσης του μυστικού τρόπου με τον οποίο ο ανθρώπινος νους επεξεργάζεται τις σημασίες και τις έννοιες, αξιοποιώντας στον μέγιστο βαθμό τη δημιουργία νοητών εικόνων (imageability) συναρτήσει γλωσσικών προσομοιώσεων (linguistic simulations) (Ma, Bao & Li, 2021).

Καταλήγοντας, αξίζει να σημειωθεί ότι η ΔΚ δύναται να δώσει λύση και σε πιο πρακτικά, εκπαιδευτικά ζητήματα, όπως την αναπαράσταση και κατανόηση της νέας, αλλά και της ήδη υπάρχουσας γνώσης, τη μάθηση, τη μνήμη και τη διαχείριση του άγχους, ενώ μπορεί να αποδειχθεί ιδιαίτερα χρήσιμη στον χώρο της εκπαιδευτικής ψυχολογίας. Συνεπώς, ερμηνεύει και διαχειρίζεται ποικίλα εκπαιδευτικά φαινόμενα, ενώ παράλληλα παρέχει σημαντική θεωρητική προσφορά σε επίπεδο στρατηγικών και ψυχολογικών διεργασιών. Προϋπόθεση για όλα τα παραπάνω, αποτελεί η συνδυαστική αξιοποίηση των μηχανισμών με τους οποίους λειτουργεί η ΔΚ, οι οποίοι παρουσιάστηκαν παραπάνω (Clark & Paivio, 1991).

1.1.5. Κριτική και αποτίμηση της Σωματικότητας και της Θεωρίας της Εννοιακής Μεταφοράς

Όπως είθισται για μία θεωρία, τόσο η υπόθεση της Σωματικότητας, όσο και η θεωρία της Εννοιακής Μεταφοράς έχουν γίνει κατά καιρούς αντικείμενα ευρείας και ενίοτε έντονης κριτικής, είτε σε μεμονωμένα σημεία τους, είτε στο σύνολό τους ως σύλληψη και φιλοσοφία. Δεν αποτελεί έκπληξη ωστόσο, ότι πάνω από 40 χρόνια από την εμφάνιση της ΘΕΜ και παρά τις όποιες κριτικές που έχουν ασκηθεί εις βάρος της, εξακολουθεί να κατέχει περίοπτη θέση στον χώρο της γνωσιακής γλωσσολογίας και όχι μόνο, όπως θα δούμε παρακάτω. Στην ενότητα αυτή θα δούμε μερικές εκ των σημαντικότερων ενστάσεων που διατυπώθηκαν κατά καιρούς, τόσο ως προς τη ΘΕΜ, αλλά και ως προς την υπόθεση της Σωματικότητας ειδικότερα.

Η Wierzbicka (1986) ήδη από τα πρώτα χρόνια εμφάνισης και δημοτικότητας της ΘΕΜ, αμφισβήτησε την εμπειρική βάση της μεταφοράς, ισχυριζόμενη ότι ο εσωτερικός κόσμος είναι πιο οικείος στον άνθρωπο από τον εξωτερικό. Έτσι, μπορεί φερ’ ειπείν να συλλάβει κάποιος την έννοια ΑΓΑΠΗ, χωρίς την παρουσία της έννοιας ΤΑΞΙΔΙ, διότι

σύμφωνα με την ίδια δεν βιώνονται όλα τα είδη αγάπης ως ταξίδι, όπως η αγάπη της μητέρας για το παιδί της. Κεντρικός άξονας σύμφωνα με τη Wierzbicka (1986) για την κατανόηση της έννοιας ΑΓΑΠΗ, είναι τα θετικά συναισθήματα, η αίσθηση να θέλουμε να είμαστε μαζί με το άλλο άτομο και να θέλουμε το καλό του, αισθήματα που δεν συνδυάζονται απαραίτητα από το ερωτικό στοιχείο. Παρατηρούμε επομένως έναν έντονο σκεπτικισμό ως προς τον καθολικό χαρακτήρα της εμπειρίας ως εργαλείου διαμόρφωσης και κατ' επέκταση ως προς την καθολικότητα του συναισθήματος προς την απόδοση και γείωση των αφηρημένων εννοιών.

Ο Kompa (2017) αμφισβητεί τόσο τη σωματικότητα της μεταφοράς, όσο και την κατανόηση των αφηρημένων εννοιών μέσω της μεταφοράς, υποστηρίζοντας ότι δεν υφίσταται επιστημονικά κάποια σωματική προσέγγιση των αφηρημένων εννοιών, ελλείψει των απαραίτητων αισθητικοκινητικών πληροφοριών που μπορούν να παρέχουν την κατανόησή τους. Συγκεκριμένα, αντίθετα από τα λεγόμενα των Lakoff & Johnson (1999: 71-72) ότι όλες οι μεταφορές που σχετίζονται με την ΑΓΑΠΗ δομούνται από την ανθρώπινη, εμπειρική αντίληψη που έχουμε για τον έρωτα και την αγάπη, τονίζει ότι υπάρχουν και άλλοι τρόποι εννοιοποίησης της ΑΓΑΠΗΣ, όπως ως ένα παιχνίδι, ή το πότισμα ενός φυτού (Kompa, 2017: 202). Εκφράζει επίσης σκεπτικισμό ως προς τη μεταφορική αντιστοίχιση (mapping) και συσχέτιση (association) των εννοιών, καθώς σύμφωνα με τον ίδιο, η εννοιακή μεταφορά δεν περιλαμβάνει μόνο συσχέτιση μεταξύ δύο πεδίων, αλλά και συνειδητή ενεργοποίηση της προγενέστερης γνώσης που έχουμε για το ένα πεδίο (domain knowledge), ώστε να κατανοήσουμε το άλλο (Kompa, 2017: 204-205. Επομένως, χωρίζει τις μεταφορές σε δύο είδη, αυτές που βασίζονται στη συσχέτιση και αυτές που βασίζονται στη γνώση του ΠΠ. Επιπλέον, βλέπει με κριτικά μάτια τον ρόλο τόσο της νοητής εικόνας (mental imagery), όσο και της προσομοίωσης (simulation) κατά Barsalou (1999), θεωρώντας ότι δεν είναι απαραίτητες για την κατανόηση των μεταφορικών σημασιών, εφόσον σύμφωνα με τον ίδιο, η μεταφορική κατανόηση έγκειται στη διεύρυνση της γνώσης που έχουμε για μία έννοια, γεγονός που απαιτεί να εξερευνήσουμε περισσότερο τις διαφορές και λιγότερο τις αντιληπτές ομοιότητες ανάμεσα στις έννοιες.

Στο ίδιο μήκος κύματος κινούνται και οι Casasanto & Gijssels (2015), σύμφωνα με τους οποίους η νοητική αναπαράσταση (mental representation) των αφηρημένων

εννοιών δεν συνιστά αποδεικτικό στοιχείο για τη σωματικότητα των μεταφορών, καθώς, σύμφωνα με τους ίδιους, οι άνθρωποι μεν αποδεδειγμένα σκέφτονται μεταφορικά, αυτό όμως δεν συνεπάγεται ότι οι εννοιακές μεταφορές των αφηρημένων εννοιών σωματοποιούνται,. Συνεπώς, τονίζουν ότι η μεταφορικότητα δεν πρέπει να εξισώνεται με τη σωματικότητα, και επιχειρούν να αποδείξουν τον ισχυρισμό τους αυτόν παραθέτοντας τα αποτελέσματα της έρευνας των Quadflieg et al. (2011). Στην πειραματική εκείνη έρευνα, η Quadflieg και οι συνάδελφοί της έχοντας ως βάση τις πρωταρχικές μεταφορές (primary metaphors), επιχείρησαν να συνδέσουν τον προσανατολισμό ΠΑΝΩ με θετικά συναισθήματα και τον προσανατολισμό ΚΑΤΩ με αρνητικά συναισθήματα. Ιδιαίτερα ενδιαφέρον αποδείχθηκε ότι όταν οι συμμετέχοντες έρχονταν σε επαφή με αφηρημένες λέξεις του τύπου «ΨΗΛΑ» και «ΧΑΜΗΛΑ», όπως λέξεις με θετική συνυποδήλωση: «ΓΕΛΙΟ» και λέξεις με αρνητική συνυποδήλωση: «ΚΙΝΔΥΝΟΣ», οι αντίστοιχες αντιληπτικές και αισθητικοκινητικές περιοχές του εγκεφάλου δεν ενεργοποιούνταν.

Ο Taylor (2002), ισχυριζόμενος ότι η μεταφορά περιορίζεται στον ποιητικό, διακοσμητικό της χαρακτήρα και δεν δημιουργεί το ΠΣ, τονίζει ότι οι αφηρημένες έννοιες έχουν δομή από μόνες τους και δεν σχηματίζονται μέσω μεταφορικών αντιστοιχίσεων. Ο λόγος σύμφωνα με τον ίδιο, είναι ότι αν δεν υπήρχε προϋπάρχουσα δομή, τότε δεν θα υφίστατο κάποια βάση ή κίνητρο για την επιλογή του ΠΠ και των μεταφορικών αντιστοιχίσεων. Αν δεν υπάρχει δηλαδή στον νου μας κάποια ιδέα για την έννοια ΑΓΑΠΗ, τότε δεν υφίσταται κάποιο κριτήριο επιλογής του ταξιδιού ως ΠΠ.

Αμφισβητήσεις έχουν εκφραστεί κατά καιρούς από γνωστικούς ψυχολόγους ως προς τον ισχυρισμό ότι η σκέψη και η δόμηση του κόσμου είναι μεταφορικής φύσης (Glucksberg & Keysar, 1990; Honeck & Temple, 1994; Keysar & Bly, 1995; McGlone, 1996; Murphy, 1996; Ortony, 1988; Stock, Slack & Ortony, 1993). Μεταξύ άλλων, υποστηρίζουν ότι ο μεταφορικός λόγος (metaphorical talk) δεν αντικατοπτρίζει απαραίτητα τη μεταφορική σκέψη (metaphorical thought), τονίζοντας ότι ένας άνθρωπος μπορεί να μιλά με μεταφορές, χωρίς να σκέφτεται μεταφορικά. Προς υπεράσπιση του ισχυρισμού τους, θέτουν το παράδειγμα του χιονιού, αναφέροντας ότι επειδή έχουμε 22 γλωσσικούς όρους για να περιγράψουμε το χιόνι, αυτό δεν συνεπάγεται 22 διαφορετικές εννοιοποιήσεις του χιονιού (Murphy, 1996). Σύμφωνα με

άλλους γνωστικούς ψυχολόγους, η μεταφορά δεν είναι εννοιακή, διότι τα γλωσσικά δεδομένα αυτά καθαυτά δεν αποδεικνύουν την ύπαρξη μεταφορικών αντιστοιχίσεων κατά τη διαδικασία της μεταφορικής κατανόησης (Glucksberg, Brown & McGlone, 1993; Honeck & Temple, 1994; McGlone, 1996; Keysar, Horton, Shen & Glucksberg, 2000).

Παρά τις αντιρρήσεις που έχουν εκφραστεί κατά καιρούς, η ΘΕΜ κατέχει εξέχουσα θέση στον χώρο της Γνωσιακής Γλωσσολογίας, ενώ έχει επεκταθεί και σε άλλους τομείς του επιστητού, όπως η Φιλοσοφία, η Ψυχολογία, η Πολιτική και τα Μαθηματικά (Παναρέτου, 2011). Η ΘΕΜ παρέχει ένα νέο τρόπο σκέψης αναφορικά με τη γλωσσική δομή και συμπεριφορά, ενώ σύμφωνα με ψυχολογικές έρευνες, έχει αποδειχτεί ότι επιδρά θετικά στην επίλυση προβλημάτων, τη λήψη αποφάσεων, τη μάθηση και τη μνήμη (Gibbs, 1994, 2011). Φέρνει στο προσκήνιο τη νόηση και την εμπειρία, πραγματοποιώντας μια ώσμωση ανάμεσα στο εννοιακό - αφηρημένο και στο απτό – γειωμένο. Μετουσιώνει τη σκέψη σε λέξεις, ανανοηματοδοτώντας τόσο την εμπειρία, όσο και τη γλώσσα. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Gibbs (2011: 16), έχει αλλάξει την αντίληψη που έχει ο ακαδημαϊκός χώρος για τη σχέση γλώσσας και σκέψης, παρέχοντας ένα νέο τρόπο σκέψης ως προς το πώς οι αφηρημένες έννοιες εδραιώνονται εννοιακά και επηρεάζουν διαφορετικά πεδία της ανθρώπινης σκέψης, όπως και την κατανόηση, αλλά και τη χρήση της γλώσσας.

1.2. Μεταφορά και κατάκτηση στη Γ2

1.2.1. Ο όρος «μεταφορική ικανότητα»

Η μεταφορική ικανότητα (metaphorical capacity) αναφέρεται στην ικανότητα του ανθρώπου να κατανοεί και να παράγει μεταφορές, δηλαδή να αντιλαμβάνεται και να δημιουργεί σχέσεις με μια επιπρόσθετη μεταφορική χροιά ανάμεσα σε διαφορετικές έννοιες (Danesi, 1993; Littlemore & Low, 2006; Littlemore, 2008). Σύμφωνα με τον Tóth (1999 στο Berendi, 2005), η μεταφορική ικανότητα είναι μια περίπλοκη ικανότητα, η οποία αναπτύσσεται σταδιακά και αλλάζει συνεχώς, ενώ βασίζεται στην εμφάνιση και διαρκή διεύρυνση του φάσματος των εννοιακών μεταφορών. Η

μεταφορική ικανότητα πρέπει σύμφωνα με τον Danesi (1993) να εξετάζεται συναρτήσει της εννοιακής ευχέρειας (conceptual fluency). Η εννοιακή ευχέρεια συνιστά μια στενή, προσωπική και σε βάθος σχέση του ομιλητή με τη γλώσσα ως εννοιακό σύστημα. Υπερβαίνοντας το λεξιλογικό, γραμματικό και επικοινωνιακό επίπεδο της γλωσσικής ευχέρειας (verbal fluency), ο ομιλητής υπεισέρχεται στο βαθύτερο, εννοιακό και κατ' επέκταση πολιτισμικά προσδιορισμένο επίπεδο της γλώσσας. Το να διαθέτει ο ομιλητής εννοιακή ευχέρεια σημαίνει πρακτικά να γνωρίζει πώς η γλώσσα αντικατοπτρίζει τις έννοιές της με βάση τη μεταφορά, αντιστοιχίζοντας υποσυνείδητα και γνωστικά την φυσική, σωματική εμπειρία με τις έννοιες. Για τον λόγο ότι η μεταφορική δόμηση έχει τόσο καθολικό, όσο και πολιτισμικά εξειδικευμένο χαρακτήρα, η μεταφορική ικανότητα εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από την πολιτισμικά διαφοροποιημένη εννοιολόγηση της πραγματικότητας.

Δεν πρέπει ωστόσο να λησμονείται η αξία και η συνεισφορά του γλωσσικού σκέλους στην όλη συζήτηση περί μεταφορικής ικανότητας. Άλλωστε, η εννοιακή ικανότητα (conceptual competence) για την οποία κάνει λόγο ο Danesi (2003) επιχειρώντας να καταστήσει σαφέστερο και διαυγέστερο τον όρο «μεταφορική ικανότητα», δεν αποτελεί παρά τη λεκτικοποίηση των εννοιών με στόχο τη δημιουργία και μετάδοση μηνυμάτων με πολιτισμικά κατάλληλη δομή ή με άλλα λόγια, τη γλωσσική επικάλυψη αναπαραστατικών συστημάτων όπως εικόνες και ιδέες εντός ενός πολιτισμού. Η εννοιακή ικανότητα ως εκ τούτου, συνδέεται και με την επάρκεια (proficiency) σε μια γλώσσα υπό ένα πραγματολογικό πρίσμα, αφού μας υπαγορεύει το περιεχόμενο του λόγου μας, πριν πάρουν τη σκυτάλη η γλωσσική και η επικοινωνιακή ικανότητα (Αντωνίου, 2017).

Η μεταφορική ικανότητα ως τρίτο είδος επάρκειας, ακολουθώντας τη γλωσσική ικανότητα κατά Chomsky και την επικοινωνιακή ικανότητα κατά Hymes (1972), έχει τραβήξει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών της Γ2 (Gardner & Winner, 1978; Low, 1988; Danesi, 1993; Littlemore, 2001α; Littlemore & Low, 2006). Ο Danesi (1992) υποστηρίζει ότι η μεταφορική ικανότητα λειτουργεί ως ευεργετικό συμπλήρωμα στους δύο προαναφερθέντες τύπους ικανότητας, τονίζοντας ότι οι μεταφορές και οι ιδιωτισμοί δεν θα έπρεπε να αγνοούνται στη διδασκαλία της Γ2, καθώς τότε εμποδίζονται οι μαθητές της Γ2 από το να προσεγγίσουν τη γλωσσική παραγωγή των φυσικών

ομιλητών. Οι μεταφορές εμποτίζουν και τροφοδοτούν τη μεταφορική ικανότητα των μαθητών της Γ2 και τους ανοίγουν νέους δρόμους στην προσέγγιση και την κατανόηση νέων γλωσσών και πολιτισμών. Με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται τόσο η εννοιακή ικανότητα, όσο και η εννοιακή ευχέρεια, ώστε να μπορούν οι μαθητές να σκέφτονται μεταφορικά, να προσεγγίζουν τη γλώσσα εννοιακά και στη συνέχεια να λεκτικοποιούν τις καθολικά και πολιτισμικά διαφοροποιημένες έννοιες προς την εννοιολόγηση και αναπαράσταση του κόσμου.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η προσέγγιση του Low (1988), ο οποίος ανέδειξε την κοινωνική διάσταση της μεταφορικής ικανότητας, στην προσπάθειά του να διευκολύνει την ένταξη της μεταφοράς στη διδασκαλία της Γ2. Το συγκεκριμένο μοντέλο μάλιστα έχει διαπιστωθεί ότι μπορεί να συμβάλει σε σημαντικό βαθμό στη διδασκαλία της Γ2, διότι προσδιορίζει τους τύπους προβλημάτων που θέτουν οι μεταφορές στους μαθητές. Σύμφωνα με τον Low (1988: 129-135), οι δεξιότητες της μεταφορικής ικανότητας που ακολουθούν αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για να γίνει κάποιος ικανός χρήστης της δεύτερης ή ξένης γλώσσας:

Α) να είναι σε θέση να κατασκευάζει λογικές σημασίες

Β) να γνωρίζει πότε μια μεταφορά αποτελεί συμβατική μεταφορά που έχει επεκταθεί και πότε αποτελεί πρωτότυπη μεταφορά και να μαντεύει τις προθέσεις του ομιλητή

Γ) να έχει επίγνωση των αποδεκτών συνδυασμών του ΠΠ και του ΠΣ

Δ) να είναι σε θέση να ερμηνεύει τις ενισχυτικές εκφράσεις (hedges), δηλαδή τα επιρρηματικά (adverbials) που καθοδηγούν τον ακροατή/αναγνώστη αν το εκάστοτε εκφώνημα πρέπει να ερμηνευθεί κυριολεκτικά ή/και μεταφορικά (π.χ. «μου έχουν *πραγματικά* ανάψει τα λαμπάκια»)

Ε) να έχει επίγνωση των «κοινωνικά ευαίσθητων» μεταφορών (π.χ. «αυτή είναι γυναίκα φώκια»)

ΣΤ) να έχει επίγνωση των πολλαπλών επιπέδων ερμηνείας των μεταφορών

Ζ) να έχει μια διαδραστική επίγνωση της μεταφοράς, δηλαδή επίγνωση του ρόλου που διαδραματίζει η μεταφορά στην επίτευξη διαφόρων στόχων σε συνομιλιακό επίπεδο

Σε άλλη έρευνα, οι Littlemore & Low (2006β), αναδεικνύουν τη σπουδαιότητα που έχει για την εκπαίδευση η μεταφορική ικανότητα, τονίζοντας τον κεντρικό της ρόλο στην κοινωνιογλωσσική, προσλεκτική, κειμενική και γραμματική γνώση σύμφωνα με το μοντέλο του Bachman (1990). Άλλες αξιόλογες και ενδιαφέρουσες έρευνες, για τις οποίες θα γίνει λόγος και σε επόμενες ενότητες, είναι αυτές της Azuma (2004) και της Türker (2016), οι οποίες επιχειρούν από τη δική τους σκοπιά να προσεγγίσουν τον όρο «μεταφορική ικανότητα». Η Azuma (2004) προσέγγισε τη μεταφορική ικανότητα από μια πιο λεξιλογική οπτική γωνία, σε μια απόπειρα εξισορρόπησης του λεξιλογικού με το εννοιακό στοιχείο στην κατανόηση και την παραγωγή μεταφορικών εκφράσεων, οι οποίες σύμφωνα με την ίδια κατανοούνται και παράγονται τόσο λεξιλογικά, όσο και εννοιακά, αναδεικνύοντας μια θετική ανάλογη σχέση ανάμεσα στο εύρος του λεξιλογίου και την κατανόηση και χρήση μεταφορών. Η Türker (2016), ορμώμενη από την παραδοχή ότι οι μεταφορικές εκφράσεις και οι υπερκείμενες εννοιακές μεταφορές αποτελούν συνειδητοποιήσεις μιας περισσότερο εννοιακής και όχι αμιγώς γλωσσικής διαδικασίας και δεδομένου ότι οι δίγλωσσοι μαθητές προτεραιοποιούν την κυριολεκτική έναντι της μεταφορικής σημασίας, εξετάζει πώς η εννοιακή και η γλωσσική γνώση, καθώς και η συχνότητα στη Γ1 καθορίζουν τη μεταφορική ικανότητα. Έπειτα από πειράματα, η Türker κατέληξε ότι οι λεξικές και εννοιακές αναπαραστάσεις που είναι κοινές στη Γ1 και τη Γ2 μπορούν να λειτουργήσουν και θετικά και αρνητικά στην ανάπτυξη της μεταφορικής ικανότητας των μαθητών, ανάλογα πάντα τις όποιες διαγλωσσικές και διαπολιτισμικές διαφορές. Περισσότερος λόγος για την επίδραση της Γ1 στην μεταφορική κατανόηση στη Γ2 θα γίνει σε επόμενες ενότητες.

Συνοψίζοντας, η μεταφορική ικανότητα συνιστά έναν όρο πολυσχιδή ή όπως αναφέρει η Littlemore (2010: 307), μια «πολυδιάστατη οντότητα», η οποία αγγίζει πάνω σε ποικίλες θεωρητικές παραδοχές, άπτεται γλωσσικών, εννοιακών και κοινωνικοπολιτισμικών ζητημάτων και διαθέτει πολλαπλές εκφάνσεις, εκ των οποίων κάθε μελετητής επιλέγει ποια ή ποιες θα αναδείξει ανάλογα με τους στόχους που θέτει.

Ωστόσο, αυτό για το οποίο υπάρχει απόλυτη ομοφωνία και δεν μπορεί να διαψευσθεί, είναι η σπουδαιότητα που έχει η μεταφορική ικανότητα στην κατάκτηση της Γ2 και η ανάγκη ισότιμης αντιμετώπισης και προσέγγισής της με τη γραμματική και την επικοινωνιακή ικανότητα.

1.2.2. Μεταφορική ικανότητα και γλωσσική επάρκεια στη Γ2

Η μεταφορική ικανότητα ως ένα ζήτημα τόσο γλωσσικό, όσο και εννοιακό, δεν μπορεί παρά να σχετίζεται ποικιλοτρόπως με την έννοια της γλωσσικής επάρκειας. Δεδομένου ότι αντανακλά τη σκέψη μας, την εννοιολόγηση του κόσμου αλλά και το λεξιλογικό μας επίπεδο, καθίσταται αναγκαίο να εξετάζεται σε συνάρτηση με τη γλωσσική επάρκεια. Έχει παρατηρηθεί ότι η ικανότητα να κατανοούμε μεταφορές συνεχίζει να βελτιώνεται τόσο κατά τη διάρκεια των σχολικών χρονών όσο και μετά την ενηλικίωση. Αυτή η αναπτυξιακή πορεία είναι προφανής όταν η κατανόηση αξιολογείται με δραστηριότητες που απαιτούν λεκτική παράφραση της μεταφορικής σημασίας. Τι είναι άραγε αυτό που καθορίζει τη βελτίωση της μεταφορικής ικανότητας κατά τη διάρκεια των σχολικών χρονών; Θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι το επίπεδο της γλωσσικής επάρκειας το οποίο βελτιώνεται σε συνδυασμό με τις υπόλοιπες νοητικές και γνωστικές λειτουργίες καθώς και την κριτική ικανότητα, την εμπειρία και τη συναναστροφή με τον κόσμο. Επομένως η ανάπτυξη της μεταφορικής ικανότητας εξαρτάται από την εννοιακή γνώση και την εννοιακή ευχέρεια των παιδιών, τις γλωσσικές τους δεξιότητες αλλά και την ικανότητα να επεξεργάζονται πληροφορίες. Όσο αφορά τη σχέση μεταξύ γλωσσικών δεξιοτήτων και μεταφορικής κατανόησης, η Βοσνιάδου (1987) ανέφερε ως σημαντικό γλωσσικό παράγοντα που επηρεάζει τη μεταφορική κατανόηση, τον τρόπο απόκρισης στις δραστηριότητες (response mode) Τα τελευταία χρόνια έχουν διεξαχθεί αρκετές μελέτες οι οποίες εξετάζουν τη σχέση ανάμεσα στη μεταφορική ικανότητα και τη γλωσσική επάρκεια και τα ευρήματα έχουν αρκετό ενδιαφέρον. Η Johnson (1991) επιχείρησε να εξετάσει το ρόλο που διαδραματίζει η γλωσσική επάρκεια αλλά και πιο γενικοί αναπτυξιακοί παράγοντες όπως η νοητική ικανότητα και η προγενέστερη γνώση στην ερμηνεία που δίνουν τα παιδιά στη μεταφορά. Το δείγμα αποτελούνταν από μονόγλωσσα παιδιά στα αγγλικά

και δίγλωσσα παιδιά σε ισπανικά και αγγλικά ηλικίας 7 έως 12 ετών, ενώ βρέθηκε ότι η μεταφορική ικανότητα αυξανόταν με την ηλικία, η οποία απεδείχθη παράγοντας πολύ πιο καθοριστικός από τη γλωσσική και την κοινωνικοοικονομική κατάσταση. Συνεπώς στην έρευνα της Johnson, ο γνωστικός - εννοιακός παράγοντας απεδείχθη πιο καθοριστικός από τον γλωσσικό και η μεταφορική κατανόηση επετεύχθη με μεγαλύτερη ακρίβεια από μεγαλύτερους ηλικιακά αλλά όχι σε καλύτερο επίπεδο γλωσσομάθειας μαθητές. Η γλωσσική γνώση και επάρκεια σαφώς διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο όσο αφορά τη μεταφορική ικανότητα, αλλά πρέπει πάντα να εξετάζεται σε συνδυασμό με την εννοιακή γνώση και τις γνωστικές - νοητικές δεξιότητες. Με άλλα λόγια, η μεταφορική ικανότητα αποτελεί ένα μωσαϊκό λεξιλογικής γνώσης και αναλογικής σκέψης.

Σε άλλη έρευνα, οι Jones & Stone (1989) εξέτασαν τη μεταφορική ικανότητα σε επίπεδο κατανόησης μεταφορών σε μαθητές με γλωσσικές μαθησιακές δυσκολίες και σε τυπικούς μαθητές εντός περικειμένου. Παρατηρήθηκε ότι η ομάδα ελέγχου είχε υψηλότερες επιδόσεις από την ομάδα με τις γλωσσικές μαθησιακές δυσκολίες, ανεξάρτητα από το είδος απόκρισης. Οι Jones & Stone τονίζουν ότι η χαμηλότερη επίδοση της πειραματικής ομάδας οφειλόταν όχι στο γεγονός ότι προτεραιοποίησαν την κυριολεκτική λεξική γνώση, συνεπώς δεν έδιναν βάση στη γνώση αυτή καθαυτή του λεξιλογίου, αλλά υποστηρίζουν ότι η διαφορά στην επίδοση οφειλόταν στη γνώση των πιο αφηρημένων και υπαινικτικών σημασιών των λέξεων, κάτι που καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό και από το επίπεδο της γλωσσικής επάρκειας.

Σε μία από τις πιο σύγχρονες έρευνες στον χώρο της κατάκτησης της μεταφοράς, οι Hessel & Murphy (2018) έλεγξαν τη μεταφορική κατανόηση σε μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά στα αγγλικά πρώτης και δευτέρας τάξης (ηλικίας 5 έως 7 ετών) στο Ηνωμένο Βασίλειο. Βρέθηκε ότι τα μονόγλωσσα παιδιά είχαν καλύτερες επιδόσεις στη μεταφορική κατανόηση από τα δίγλωσσα παιδιά αλλά και τα δίγλωσσα τα παιδιά της δευτέρας τάξης τα πήγαν καλύτερα από τα παιδιά της πρώτης τάξης, γεγονός που ενισχύει τον ισχυρισμό ότι η καλύτερη και σε μεγαλύτερο βάθος λεξιλογική γνώση ενισχύει τη μεταφορική ικανότητα, διότι όταν γνωρίζουμε σε βάθος μία λεξική μονάδα τότε μπορούμε να υπεισέλθουμε σε μεγαλύτερο εννοιακό βάθος και να την κατανοήσουμε σε μεγαλύτερο βαθμό. Βλέπουμε επομένως και πάλι εδώ την

αλληλεπίδραση του γλωσσικού με το εννοιακό σκέλος. Ωστόσο, πρέπει πάντα να λαμβάνουμε υπόψη και τον τρόπο απόκρισης. Φερ' ειπείν, τα δίγλωσσα παιδιά τα πήγαν εμφανώς καλύτερα στις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής από ό,τι στις δραστηριότητες λεκτικής παράφρασης λόγω του επιπέδου γλωσσικής επάρκειας και συγκεκριμένα της λεξιλογικής γνώσης, η οποία υστερούσε έναντι αυτής των μονόγλωσσων παιδιών. Αξίζει να σημειωθεί στο σημείο αυτό ότι η γνώση καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την αναγνωστική κατανόηση και κατ' επέκταση και τη μεταφορική κατανόηση. Για να κατανοήσουμε μια μεταφορά δεν αρκεί να προσεγγίσουμε τις λέξεις από τις οποίες αποτελείται και μεταφορική έκφραση ως μεμονωμένα στοιχεία, αλλά να προσεγγίσουμε τη μεταφορά ως ενιαία οντότητα, ως σύνολο. Συνεπώς χρειαζόμαστε τόσο λεξιλογική γνώση όσο και γνωστικές δεξιότητες.

Σε άλλη αξιοσημείωτη έρευνα, οι Aleshtar & Dowlatabadi (2014) εξέτασαν τη σχέση ανάμεσα στη γλωσσική επάρκεια Ιρανών φοιτητών δίγλωσσων στα αγγλικά και τη μεταφορική τους ικανότητα. Παρατήρησαν ότι υπάρχει θετική, ανάλογη σχέση ανάμεσα στη γλωσσική επάρκεια και τη μεταφορική ικανότητα. Οι φοιτητές με υψηλότερο επίπεδο γλωσσικής επάρκειας είχαν καλύτερες επιδόσεις στο τεστ μεταφορικής ικανότητας από τους φοιτητές με χαμηλότερο επίπεδο γλωσσικής επάρκειας, γεγονός που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι φοιτητές χειρίστηκαν τις μεταφορικές εκφράσεις στο βαθμό που τους επέτρεψε και τους βοήθησε η γλωσσική τους γνώση. Συνεπώς η μεταφορική ικανότητα ποικίλει ανάλογα το επίπεδο της γλωσσικής επάρκειας. Όσο αυξάνεται η γλωσσική επάρκεια, αυξάνεται και η μεταφορική ικανότητα. Ωστόσο, πρέπει να λάβουμε υπόψη μας και κάποιους άλλους παράγοντες. Υψηλότερο επίπεδο γλωσσικής επάρκειας θα μπορούσε να σημαίνει αυτόματα και μεγαλύτερος βαθμός οικειότητας με την αγγλική γλώσσα και κατ' επέκταση και με την κουλτούρα, τον πολιτισμό και τον τρόπο σκέψης που συνοδεύει την αγγλική γλώσσα. Οι μαθητές με υψηλότερο επίπεδο γλωσσικής επάρκειας έχοντας μεγαλύτερη οικειότητα με την αγγλική γλώσσα ίσως σημείωσαν για αυτόν τον λόγο υψηλότερη επίδοση. Είναι σημαντικό να τονίσουμε στο σημείο αυτό ότι οι συμμετέχοντες με χαμηλό επίπεδο γλωσσικής επάρκειας δεν δίνουν την ίδια έμφαση στη μεταφορά και τη χρήση της, ενώ οι συμμετέχοντες με υψηλό επίπεδο επάρκειας λόγω της οικειότερης και στενότερης σχέσης που έχουν με την Αγγλική, έχουν επίγνωση της ανάγκης τους να κατανοούν και να χρησιμοποιούν μεταφορές πιθανόν για

κάποια μελλοντική καριέρα για να βελτιώσουν τις δεξιότητες τους στην Αγγλική και να αυξήσουν τη μεταφορική τους ικανότητα.

Για να επιστρέψουμε όμως στην αλληλεπίδραση του γλωσσικού με το εννοιακό σκέλος, οι Johnson & Rosano (1993) εξέτασαν τη σχέση ανάμεσα στο γνωστικό προφίλ (cognitive style) και τη μεταφορική ερμηνεία (metaphor interpretation) στη Γ2 και βρήκαν ότι φυσικοί ομιλητές τα πήγαν καλύτερα από τους δίγλωσσους αλλά δεν υπήρχαν διαφορές μεταξύ τους σε επίπεδο γνωστικής πολυπλοκότητας στην ερμηνεία των μεταφορών. Υποστηρίζουν ότι ενώ η γλωσσική επάρκεια φαίνεται να μην παίζει κύριο ρόλο στον καθορισμό του επιπέδου πολυπλοκότητας στην ερμηνεία των μεταφορών ο γλωσσικός και πολιτισμικός παράγοντας μπορεί σημαντικά να επηρεάσει το περιεχόμενο των μεταφορικών ερμηνειών. Η γλωσσική και πολιτισμική ποικιλία με άλλα λόγια συνεπάγεται ποικιλία ερμηνειών στις μεταφορές. Ο Danesi (1995: 5) μάλιστα, τονίζει ότι η μεταφορική ικανότητα είναι στενά συνδεδεμένη με τους τρόπους που χρησιμοποιεί ένας πολιτισμός για να οργανώσει εννοιακά τον κόσμο του. Η μεταφορά ως ένα κοινό γλωσσικό φαινόμενο και κύριο μέρος του συμβατικού τρόπου με τον οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται και δομούν εννοιακά κόσμο, αντανακλά διαφορετικά πολιτισμικά μοντέλα που χρησιμοποιούνται σε διαφορετικές γλώσσες. Συνεπώς, η δομή και η εφαρμογή των μεταφορών είναι πολιτισμικά καθορισμένη. Για τον λόγο αυτό, η κατανόηση των μεταφορών σε μία γλώσσα απαιτεί μία στέρεη οικειότητα ως ένα βαθμό με τον αντίστοιχο πολιτισμό. Βλέπουμε δηλαδή πώς το κομμάτι της γλωσσικής επάρκειας πρέπει να συνεξετάζεται όχι μόνο με την εννοιακή - γνωστική ικανότητα, αλλά και με την πολιτισμική διαφοροποίηση.

1.2.3. Κατανόηση της μεταφοράς στη Γ2

1.2.3.1. Ψυχολογικές διεργασίες κατανόησης της μεταφοράς στη Γ2

Όπως είδαμε σε προηγούμενη ενότητα, η κατανόηση των μεταφορικών σημασιών αποτελεί βασικότατο σκέλος της μεταφορικής ικανότητας. Ωστόσο αποτελεί πρόκληση μέχρι και σήμερα η διευκρίνιση και ο σαφής καθορισμός των ψυχολογικών

διεργασιών τις οποίες επιστρατεύει ο μαθητής για να κατανοήσει τη μεταφορά στη Γ2, παρόλο που στη Γ1 πληθώρα μελετών και προτεινόμενων μοντέλων στο χώρο της ψυχογλωσσολογίας έχουν αποπειραθεί να διασαφηνίσουν τον όρο. Επομένως πώς κατακτάται η μεταφορική γλώσσα στη Γ2; Στο σημείο αυτό, αξίζει να ξεκαθαριστεί ότι λόγω της ιδιαίτερης πολυπλοκότητας του φαινομένου για το οποίο γίνεται λόγος και ελλείψει πλήρως ανεπτυγμένων και επαρκών σε αριθμό μελετών, αυτό που αποτέλεσε τη βάση για την ανάπτυξη του πρώτου αξιόλογου μοντέλου το οποίο μελετά και περιγράφει τις διεργασίες κατανόησης της μεταφοράς στη Γ2 είναι τα ήδη υπάρχοντα δεδομένα από τη μελέτη της Γ1 (Littlemore & Low, 2006α). Εξετάζοντας το θέμα από μία καθαρά νευροψυχολογική και νευρογλωσσική οπτική με προεκτάσεις στο χώρο της διδασκαλίας, διακρίνουν πέντε βασικές ψυχολογικές διεργασίες που ακολουθούν υποσυνείδητα οι φυσικοί ομιλητές όταν έρχονται αντιμέτωποι με μία μεταφορική έκφραση και υποστηρίζουν ότι οι ίδιες διεργασίες μπορούν να λάβουν χώρα από δίγλωσσος ομιλητές, αλλά ενσυνείδητα. Οι ψυχολογικές διεργασίες που πρότειναν οι Littlemore & Low είναι οι εξής:

α) *Εντοπισμός (Noticing)*: ο εντοπισμός μιας μεταφοράς από τον μαθητή είτε στη Γ1, είτε στη Γ2 δεν αποτελεί αυτονόητη πράξη. Προϋποθέτει μία ανεπτυγμένη ως ένα βαθμό μεταφορική επίγνωση, τόσο σε επίπεδο επεξεργασίας όσο και σε επίπεδο συνειδητοποίησης της μεταφορικής έκφρασης. Με άλλα λόγια, μιλάμε για μια πρώιμη παρατήρηση της ασυμφωνίας του ΠΠ και του ΠΣ που καθιστά μία έκφραση μεταφορική και σηματοδοτεί τη μεταφορική επέκταση. Έχει παρατηρηθεί ότι δεν γίνονται όλες οι μεταφορές το ίδιο εύκολα αντιληπτές. Για παράδειγμα, οι λεγόμενες αυτοματοποιημένες μεταφορικές εκφράσεις είναι από τις πιο δύσκολες ως προς την ανίχνευση της μεταφορικότητάς τους λόγω του ότι χρησιμοποιούνται σε τέτοιο βαθμό και έχουν τόσο έντονη σωματική βάση και μετωνυμική κινητροδότηση που καθιστούν τα όρια μεταξύ κυριολεξίας και μεταφοράς δυσδιάκριτα. Ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τον εντοπισμό της μεταφοράς είναι η επίδραση της παραδοσιακής προσέγγισης που θέλει τη μεταφορά να έχει καθαρά ποιητική και διακοσμητική χρήση και ωθεί τους μαθητές να μην αναζητούν την παρουσία της σε πεζά κείμενα. Συν τοις άλλοις, σε διάφορες έρευνες έχει παρατηρηθεί ότι οι μεταφορές που ανιχνεύονται πιο εύκολα εξαρτώνται από τη λεξιλογική σύνθεσή τους και τη θέση τους μέσα στο κείμενο

ή ακόμα και τη γραμματική κατηγορία στην οποία εμπίπτουν τα λεξικά της στοιχεία (Cameron, 2003; Steen, 2004).

β*) Ενεργοποίηση των γνώσεων του ΠΠ*: Για να γίνει κατανοητή μία μεταφορική έκφραση είναι απαραίτητη η ενεργοποίηση των γνώσεων του ΠΠ. Ωστόσο, η ενεργοποίηση αυτή δεν γίνεται αυτόματα, διότι είναι γλωσσικά και πολιτισμικά καθορισμένη. Η ενεργοποίηση του ΠΠ σηματοδοτεί την ενεργοποίηση διαφόρων χαρακτηριστικών και δικτύων που έρχονται σε συνάρτηση με το ΠΠ και εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το επίπεδο της γλωσσικής επάρκειας του δίγλωσσου ομιλητή, αλλά και από τον παράγοντα της πολιτισμικής εξειδίκευσης. Ανάλογα τον πολιτισμό και τη γλώσσα, κάποιες μεταφορές υπερέχουν έναντι άλλων, όπως τονίζει η Giora (2003) στην υπόθεση της διαβαθμισμένης υπεροχής. Συνεπώς, για τους φυσικούς ομιλητές μπορεί η ενεργοποίηση των γνώσεων του ΠΠ να συνιστά μια διαδικασία στις περισσότερες περιπτώσεις επιτυχημένη και σχεδόν αυτόματη, στην περίπτωση όμως των δίγλωσσων ομιλητών το πολιτισμικό στοιχείο και υπεροχή συγκεκριμένων χαρακτηριστικών των προαναφερθέντων δικτύων καθορίζουν την έκβαση της ενεργοποίησης. Ίσως αυτός να είναι και ένας λόγος που οι δίγλωσσοι ομιλητές αποφεύγουν πολλές φορές το μεταφορικό λόγο και προτεραιοποιούν τον κυριολεκτικό, ακριβώς επειδή πρέπει να καταβάλουν πολύ μεγαλύτερη προσπάθεια ώστε να υπερβούν το στάδιο της υπεροχής των χαρακτηριστικών και να γίνουν κατανοητοί από τους φυσικούς ομιλητές.

γ) *Συσχετιστική Ευχέρεια*: θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μία πιθανή λύση στο πρόβλημα της ενεργοποίησης των γνώσεων του ΠΠ. Συνιστά την ικανότητα να πραγματοποιούμε ένα μεγάλο αριθμό συνδέσεων για ένα ερέθισμα. Η συσχετιστική ευχέρεια έχει μία θετική, ανάλογη σχέση με την μεταφορική ικανότητα. Όσο πιο πολλές οι συνδέσεις, τόσο πιο επιτυχημένη θα είναι η μεταφορική ερμηνεία. Στη μελέτη μεταφοράς προτιμάται ο όρος μεταφορική ευχέρεια, το όνομα του οποίου μας μαρτυρά την άμεση σχέση που έχει με τη μεταφορική ικανότητα. Για να είναι επιτυχής η μεταφορική ερμηνεία, είναι απαραίτητη η διερεύνηση του δικτύου χαρακτηριστικών που περιβάλλει το ΠΠ, ώστε να μεταβιβαστούν τα απαραίτητα χαρακτηριστικά στο ΠΣ. Οι διαφορετικές εκκινήσεις για την ερμηνεία μιας μεταφοράς αυξάνουν την πιθανότητα επιτυχίας της, διότι αυξάνονται οι συνδέσεις των χαρακτηριστικών. Αυτό ωστόσο που πρέπει να λάβουμε υπόψη μας είναι τα συναφή σχήματα (schemata) σύμφωνα με την Littlemore (2008) και την Cook (1997), δηλαδή τις αναπαραστάσεις που έχουμε για τον

κόσμο, οι οποίες είναι σε μεγάλο βαθμό πολιτισμικά καθορισμένες. Ενώ δηλαδή ο φυσικός ομιλητής δεν χρειάζεται να μετασχηματίσει τα συναφή του σχήματα ώστε να κατανοήσει και να παραγάγει μεταφορές, δεν υπεισέρχεται στις βαθύτερες λεπτομέρειες των δικτύων χαρακτηριστικών του ΠΠ διότι δεν απαιτείται από αυτόν προσπάθεια ώστε να δώσει τη σωστή μεταφορική ερμηνεία, για τον δίγλωσσο ομιλητή αυτό δεν ισχύει. Ο δεύτερος πρέπει πρώτα να μεταπηδήσει τα συναφή σχήματα του συνομιλητή του που έχει διαφορετική Γ1, δηλαδή να κάνει περισσότερες υποθέσεις, περισσότερες συνδέσεις να υπεισέλθει σε βαθύτερες λεπτομέρειες του ΠΠ και να πραγματοποιήσει περισσότερες συνδέσεις σε αυτό ώστε να καταλήξει στη σωστή μεταφορική ερμηνεία.

δ) *Αναλογική σκέψη*: Πρόκειται για μία διεργασία παρατήρησης ομοιοτήτων ανάμεσα στις έννοιες του ΠΠ και του ΠΣ. Απαραίτητη προϋπόθεση συνιστά η ανίχνευση και η μέγιστη αξιοποίηση του ΠΣ, ώστε να επιτευχθεί η μεταφορική και εννοιακή αντιστοιχία για την οποία έγινε λόγος σε προηγούμενη ενότητα. Μιλάμε δηλαδή για κατ' αναλογία ομοιότητες σε εννοιακό επίπεδο μεταξύ των δύο πεδίων. Το ιδιαίτερο σχετικά με την εν λόγω ψυχολογική διεργασία, είναι ο κεντρικός ρόλος που διαδραματίζει στην επεξεργασία μιας μεταφορικής έκφρασης όσον αφορά τους δίγλωσσους ομιλητές. Για τους φυσικούς ομιλητές, η επεξεργασία μιας μεταφορικής έκφρασης αποτελεί διαδικασία σε μεγάλο βαθμό αυτοματοποιημένη και ασυνείδητη λόγω της πληθώρας γνώσεων, περικειμενικών ενδεικτών και συναφών δικτύων. Στην περίπτωση ωστόσο των δίγλωσσων ομιλητών, ελλείψει των προαναφερθέντων παραγόντων, η αναλογική σκέψη αποδεικνύεται ίσως το σημαντικότερο όπλο στη φαρέτρα τους, καθώς συνιστά τη διεργασία που τους βοηθά να εντοπίσουν αναλογίες ανάμεσα στο ΠΠ και το ΠΣ, καλύπτοντας το υπάρχον κενό, όπως τονίζουν και οι Littlemore & Low (2006α).

ε) *Δημιουργία νοητής εικόνας*: Η σπουδαιότητα της νοητής εικόνας ως εργαλείου για τη βελτίωση της μεταφορικής ικανότητας είναι αδιαμφισβήτητη, πολλώ δε μάλλον μετά την ανάπτυξη της Θεωρίας της Διπλής Κωδικοποίησης (ΘΔΚ), για την οποία έγινε αναλυτική παρουσίαση σε προηγούμενη ενότητα. Ο διττός τρόπος κωδικοποίησης της μη κυριολεκτικής γλώσσας έφερε στο προσκήνιο την εικόνα, τόνισε την αξία της και άνοιξε νέες διόδους στην κατάκτηση της μεταφορικής γλώσσας, αλλά και στην περιγραφή της μεταφορικής σκέψης. Με την εικόνα, η πληροφορία κωδικοποιείται δύο φορές, διαπλέκεται με το λεκτικό σκέλος και όχι μόνο απομνημονεύεται καλύτερα,

αλλά προσεγγίζεται και κατανοείται και πιο εύκολα από τον δίγλωσσο ομιλητή, ο οποίος υστερεί σε επίπεδο γλωσσικής επάρκειας και αξιοποίησης γνώσεων, περικειμενικών ενδεικτών και συναφών δικτύων έναντι των φυσικών ομιλητών. Συνεπώς, ορμώμενοι από την παιδαγωγική σπουδαιότητα της ΘΔΚ, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η δημιουργία νοητής εικόνας ενισχύει την προαναφερθείσα διεργασία της αναλογικής σκέψης, προς διευκόλυνση της κατανόησης και μνημονικής ανάκλησης των μεταφορικών εκφράσεων, ενισχύοντας κατ' επέκταση τη μεταφορική ικανότητα.

1.2.3.2. Πειραματικές μελέτες για την κατανόηση τη μεταφοράς στη Γ2 και την επίδραση της Διπλής Κωδικοποίησης

Όπως έχει τονιστεί προηγουμένως, η μεταφορική κατανόηση επιτυγχάνεται μέσω εννοιακής αντιστοίχισης μεταξύ πεδίων (Lakoff & Johnson, 1980). Η ενσώματη νόηση διαδραματίζει κεντρικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία, δίνοντάς μας τη δυνατότητα να εννοιοποιούμε μεταφορικά αφηρημένες έννοιες, όπως η αγάπη και η ελευθερία και να τις συνδέουμε με απτές, γειωμένες έννοιες που εδράζονται στη σωματική και κοινωνική εμπειρία μας. Με αυτόν τον τρόπο, οι αφηρημένες έννοιες υφίστανται μια εκ νέου εννοιοποίηση, μια μετουσίωση με άλλα λόγια σε γειωμένες, βιωματικά και αισθητικοκινητικά προσανατολισμένες έννοιες. Οι λέξεις, οι οποίες «ντύνουν» γλωσσικά τις έννοιες επαναπροσδιορίζονται σημασιολογικά και πραγματολογικά εισερχόμενες εντός μιας νέας μορφής ζωής, όπως θα έλεγε και ο Wittgenstein, της μεταφοράς. Όταν το άτομο έχει πραγματοποιήσει τις μεταφορικές αντιστοιχίσεις και έχει συνειδητοποιήσει την ύπαρξη και τη χρήση της λέξης στη νέα μορφή ζωής, τότε έχει επιτύχει τη μεταφορική κατανόηση.

Όσο αφορά τη κατανόηση της μεταφοράς στη Γ2, απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η συνειδητοποίηση και η επίγνωση του μετωνυμικού υποβάθρου που «γεννά» τις μεταφορικές εκφράσεις. Αυτό θα δημιουργήσει μια νέα αντίληψη στους μαθητές αναφορικά με τη γλώσσα και θα βοηθήσει πρακτικά τόσο στην κατανόηση των μεταφορικών εκφράσεων, όσο και στη μνημονική τους διατήρηση, λόγω της χαρακτηριστικής φύσης τους (Giora, 1997; Niemeier, 2005). Η Littlemore (2001) αναδεικνύει τον ρόλο της νοημοσύνης στη διαδικασία της μεταφορικής κατανόησης. Ορμώμενη από τη θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης του Gardner (1983), ο

οποίος διέκρινε οκτώ τύπους νοημοσύνης, η Littlemore υποστηρίζει την ύπαρξη και ενός ένατου τύπου νοημοσύνης, της *μεταφορικής νοημοσύνης*. Η μεταφορική νοημοσύνη σχετίζεται άμεσα με τον προσωπικό τρόπο σκέψης κάθε ατόμου και έχει θετική - ανάλογη σχέση με τις μεταφορικές αναλογίες. Όσο πιο αφηρημένος και λιγότερο κυριολεκτικός είναι ο τρόπος σκέψης, τόσο αυξημένη είναι η μεταφορική νοημοσύνη και συνεπώς ευκολότερη η δημιουργία μεταφορικών αναλογιών (Ferreira, 2008).

Η μεταφορική νοημοσύνη ακόμη, σύμφωνα με τη Littlemore (ό.π.), έρχεται σε άμεση συνάφεια με μια σειρά επικοινωνιακών στρατηγικών τις οποίες όπως τονίζει η Tarone (1983) επιστρατεύουν οι μαθητές της Γ2 ώστε να υπερκαλύψουν κενά που έχουν στο γλωσσικό σύστημα προκειμένου να μεταδώσουν επαρκώς νοηματικά μηνύματα. Μερικές από τις στρατηγικές αυτές, οι οποίες μάλιστα αποτελούν την αντίστοιχη εκδοχή των λεξικών καινοτομιών (lexical innovations) στις οποίες προβαίνουν οι φυσικοί ομιλητές κατά τη μεταφορική επέκταση, είναι η παράφραση (paraphrase) και η δημιουργία νεολογισμών (word coinage). Μέσω των στρατηγικών αυτών, ένας μαθητής της Γ2 με ανεπτυγμένη μεταφορική νοημοσύνη προσπαθεί να βρει λύσεις στα γνωστικά κενά του (knowledge gaps) και έτσι προβαίνει σε μεταφορικές αναλογίες ώστε να αποκτήσει εννοιακή ευχέρεια (Littlemore, ό.π.)

Σε άλλη της έρευνα, η Littlemore (2003) πάνω στην κατανόηση των μεταφορικών εκφράσεων, παρατηρεί ότι οι λανθασμένες ερμηνείες που δίνονταν από τους μαθητές οφείλονταν σε παρανοήσεις που έκαναν στο ΠΠ, εκλαμβάνοντάς το με σημασία διαφορετική από αυτή που είχε κατά νου ο συνομιλητής τους. Η παρατήρηση αυτή της Littlemore φανερώνει μια σύγκλιση ανάμεσα στην εικόνα και το πολιτισμικό στοιχείο, καθώς στην έρευνά της αποδείχθηκε πειραματικά πως οι δίγλωσσοι μαθητές τείνουν να διακρίνουν και να αντιλαμβάνονται τα περικειμενικά στοιχεία εκείνα που είναι πιο κοντά στις πολιτισμικές τους προσδοκίες. Οι Boers & Demecheleer (2001) έδειξαν σε δική τους έρευνα ότι οι μαθητές της Γ2 σχηματίζουν νοητές εικόνες σχετιζόμενες με ιδιωτισμούς της Γ2 και υποστήριξαν ότι ο αυξανόμενος βαθμός ικανότητας δημιουργίας νοητών εικόνων δύναται να αυξήσει τη σημασιολογική διαφάνεια ενός ιδιωτισμού.

Στο σημείο αυτό με αφορμή το πόρισμα της έρευνας των Boers & Demecheleer (2001) και έχοντας πάντα κατά νου τη βασική αρχή της Ενσώματης Νόησης σύμφωνα

με τον Barsalou (1999), η οποία είναι η δημιουργία προσομοιώσεων εστιασμένων στην αισθητικοκινητική μας εμπειρία, στις οποίες οι έννοιες ενσαρκώνονται μέσω αναπαραστάσεων, αξίζει να επανέλθουμε σε μία εκ των θεμελιωδών αρχών της ΘΕΜ. Η αρχή αυτή αναφέρεται στη δημιουργία πολλαπλών ειδών μεταφορών στις οποίες προβαίνει το άτομο για να συσχετίσει αφηρημένες έννοιες με αντιληπτικο-κινητικές προσομοιώσεις. Βλέπουμε επομένως ότι η ίδια η ΘΕΜ αξιοποιεί τη δημιουργία νοητών εικόνων και εμπειρικών αναπαραστάσεων προς κατανόηση των αφηρημένων εννοιών. Ωστόσο, όπως έχει αναφερθεί σε προηγούμενη ενότητα, η ΘΕΜ έχει επικριθεί κατά καιρούς ως προς την εξήγηση της σωματικότητας των αφηρημένων εννοιών (Casasanto & Gijssels (2015). Η δημιουργία εμπειρικών προσομοιώσεων και η αναπαράσταση των εννοιών κατά Barsalou (1999) προς διευκόλυνση της προσέγγισης και κατανόησης των αφηρημένων εννοιών δεν πιστοποιούν ότι οι αφηρημένες έννοιες σωματικοποιούνται, τονίζουν οι Casasanto & Gijssels (ό.π.). Την ίδια θέση υποστήριξε και επιχείρησε να αποδείξει πειραματικά και η Quadflieg με τους συναδέλφους της (2011), επαληθεύοντας στο συγκεκριμένο πείραμα τη θέση της. Τελικά, πώς η ανώτερη ικανότητα δημιουργίας νοητών εικόνων σύμφωνα με τη ΘΕΜ, αλλά και τους Boers & Demecheleer (2001) μπορεί να επεκταθεί πέρα από τις συγκεκριμένες, απτές έννοιες και να φτάσει στις αφηρημένες έννοιες αναδεικνύοντας την πρακτική τους ισχύ (concreteness);

Την απάντηση στο ερώτημα έρχεται επιδιώκοντας να δώσει η Θεωρία της Διπλής Κωδικοποίησης, για την οποία έχει γίνει εκτενής αναφορά σε προηγούμενη ενότητα. Αυτό που αξίζει να αναφερθεί στο σημείο αυτό όσο αφορά τη ΘΔΚ και τονίζουν στην έρευνά τους οι Ma, Bao & Li (2021) είναι τα δύο σημαντικά παρακλάδια της, η LASS (language-and-situated-simulation theory) και η WAT (word-as-tool) (Barsalou, Santos, Simmons & Wilson, 2008; Borghi & Cimatti, 2009 στο Ma, Bao & Li, 2021). Σύμφωνα με τη θεωρία LASS, η γλωσσική κατανόηση εμπλέκει τη συνεχή αλληλεπίδραση ανάμεσα στη γλωσσική μορφή και τις χωρικά – καταστασιακά τοποθετημένες (situated) προσομοιώσεις. Από την άλλη πλευρά, η θεωρία WAT υποδηλώνει ότι η γλωσσική μορφή δεν είναι απλώς ένα μέσο που συμπεριλαμβάνει προσομοιώσεις, αλλά ένα μέσο αξιοποίησης της ανθρώπινης εμπειρίας. Υποδηλώνει επιπλέον ότι οι αφηρημένες έννοιες απαιτούν μακροβιότερη κοινωνική αλληλεπίδραση από ό,τι οι συγκεκριμένες – απτές έννοιες ώστε να κατανοηθούν, άποψη που οδηγεί

στην εντονότερη εξάρτηση από τη γλωσσική προσομοίωση. Συνοψίζοντας, τόσο η LASS, όσο και η WAT υποδηλώνουν ότι η εσωτερικευμένη γλώσσα (internalized language) στον ανθρώπινο εγκέφαλο εξυπηρετεί ως μια πρόσθετη εννοιακή δομή. Συνεπώς, η διπλή κωδικοποίηση βοηθά στην επίλυση του προβλήματος της σωματικότητας των αφηρημένων εννοιών μέσω δημιουργίας νοητών εικόνων. Σε αυτό ωστόσο βοηθά η γλώσσα που το άτομο έχει κατακτήσει και εδράζεται στον εγκέφαλό του, η οποία αξιοποιείται είτε μέσω της εμπειρίας, είτε μέσω προσομοιώσεων. Τα γλωσσικά συστήματα στον εγκέφαλο του ατόμου που λειτουργούν ως πρόσθετες – διαμεσολαβητικές εννοιακές δομές ενεργοποιούνται και το βοηθούν να κατανοήσει τις αφηρημένες έννοιες.

Σε μία ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα έρευνα αναφορικά με την επίδραση της Διπλής Κωδικοποίησης στην κατανόηση των αφηρημένων εννοιών, οι Sakreida et al (2013) ζήτησαν από τους συμμετέχοντες να διαβάσουν σιωπηλά 30 προτάσεις που τους παρουσιάζονταν οπτικά (π.χ. «*Το παιδί κλωτσά την μπάλα*» σε συνδυασμό με την εικόνα ενός παιδιού να κλωτσά μια μπάλα). Κάθε πρόταση δομήθηκε με τον κατάλληλο συνδυασμό: ουσιαστικό – ρήμα, ώστε να εναλλάσσεται η αφηρημένη – συγκεκριμένη (abstract – concrete) ιδιότητα των λέξεων, π.χ. συγκεκριμένο ουσιαστικό – συγκεκριμένο ρήμα/ αφηρημένο ουσιαστικό – συγκεκριμένο ρήμα κ.ο.κ. Τα αποτελέσματα σύμφωνα με το fMRI σκανάρισμα έδειξαν ότι το συγκεκριμένο, απτό ερέθισμα (concrete stimuli) πυροδότησε ενεργοποίηση του αισθητικοκινητικού συστήματος, ενώ το αφηρημένο ερέθισμα (abstract stimuli) πυροδότησε έντονη, αισθητή ενεργοποίηση των περιοχών που αποτελούν τη βάση για λεξιλογική και φωνολογική επεξεργασία. Οι Sakreida et al. στο εν λόγω πείραμα απέδειξαν ότι κατά την επαφή με συγκεκριμένες και αφηρημένες έννοιες, το άτομο ενεργοποιεί διαφορετικούς συνδυασμούς εγκεφαλικών συστημάτων και νευρικών λειτουργιών για να τις κωδικοποιήσουν με διαφορετικούς τρόπους. Το ιδιαίτερα ενδιαφέρον εύρημα ωστόσο εδώ είναι ότι λόγω της πυροδότησης γλωσσικών, αλλά όχι αισθητικοκινητικών συστημάτων από τις αφηρημένες έννοιες, είναι πολύ πιθανό η γλώσσα να έχει μια συμβολική ιδιότητα που εξυπηρετεί ως εννοιακή δομή και βοηθά το άτομο να ενεργοποιεί προσομοιώσεις καταστάσεων ή την προϋπάρχουσα εμπειρία. Μιλάμε συνεπώς για μια πειραματική πραγμάτωση των προαναφερθεισών θεωριών LASS και WAT.

Οι Ma, Bao & Li (2021) προτείνουν ένα μοντέλο αξιοποίησης της ΘΔΚ σε μια προσπάθεια λύσης του προβλήματος της σωματικότητας των αφηρημένων εννοιών, βασιζόμενο πιο συγκεκριμένα στη θεωρία WAT. Έχοντας ως βασική αρχή ότι η εσωτερικευμένη στον εγκέφαλό μας γλώσσα εξυπηρετεί συμβολικά ως μια επιπρόσθετη εννοιακή δομή και με βάση τα ευρήματα των Sakreida et al. (2013), οι Ma, Bao & Li (2021) τονίζουν ότι σύμφωνα με τη WAT, οι αφηρημένες έννοιες απαιτούν μεγαλύτερης χρονικής διάρκειας κοινωνική αλληλεπίδραση από ό,τι οι συγκεκριμένες έννοιες, γεγονός που οδηγεί στην εντονότερη εξάρτησή τους από τις γλωσσικές προσομοιώσεις. Συνεπώς, η ΘΔΚ υποστηρίζει ότι η σχέση ανάμεσα στο πόσο αφηρημένη είναι μία έννοια (abstractness) και στο πόσο εύκολη είναι η δημιουργία νοητής εικόνας για την έννοια αυτή (imageability) είναι αντιστρόφως ανάλογη, με αποτέλεσμα να αυξάνεται η εξάρτηση από τις γλωσσικές προσομοιώσεις (Ma, Bao & Li, 2021).

Έχοντας κατά νου το άνωθεν θεωρητικό πλαίσιο, επιχειρούν να εφαρμόσουν στην πράξη τη ΘΔΚ για τη λύση του προβλήματος της μη σωματικότητας των αφηρημένων εννοιών που θα οδηγήσει μετέπειτα στην ευκολότερη κατανόηση και μνημονική διατήρηση της μη κυριολεκτικής γλώσσας. Συγκεκριμένα, εξετάζουν κατά πόσο υπάρχει αντιστρόφως ανάλογη σχέση μεταξύ της αφηρημένης φύσης (abstractness) και της δημιουργίας νοητών εικόνων (imageability) ή ανάλογη σχέση μεταξύ αφηρημένης φύσης και γλωσσικών προσομοιώσεων. Δεν αρκεί, σύμφωνα με τους ίδιους, να αποδειχθεί ότι οι αφηρημένες έννοιες ενεργοποιούν γλωσσικά και όχι αισθητικοκινητικά συστήματα, αλλά πρέπει να δειχθεί εμπράκτως ότι υπάρχει ανάλογη σχέση μεταξύ αφηρημένης φύσης και γλωσσικών προσομοιώσεων, ώστε να είναι υλοποιήσιμη στην πράξη η ΘΔΚ για την επίλυση του προβλήματος. Επομένως, σύμφωνα με το θεωρητικό υπόβαθρο της θεωρίας WAT, κρίνεται αναγκαίο να αποδειχθεί κατ’ επέκταση μια ανάλογη σχέση μεταξύ της ποσότητας κοινωνικής αλληλεπίδρασης που απαιτείται για την κατάκτηση της αφηρημένης έννοιας και της εξάρτησής της από τις γλωσσικές προσομοιώσεις. Η ποσότητα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης καθορίζεται εν πολλοίς από το επίπεδο σημασιολογικής πολυπλοκότητας (semantic complexity) μιας έννοιας, δηλαδή στην ιδιότητα μιας λέξης να υποδιαιρείται σε πολλές λέξεις, αναφέρουν οι Ma, Bao & Li (2021).

Το μόνο που μένει να εξεταστεί και θέτουν ως μελλοντική πρόκληση οι εν λόγω ερευνητές είναι το κατά πόσο η ανάλογη σχέση μεταξύ αφηρημένης φύσης και σημασιολογικής πολυπλοκότητας έχει διαφορετικά επίπεδα εξάρτησης από τη γλωσσική προσομοίωση. Αυτό προϋποθέτει κατηγοριοποίηση των λέξεων ανάλογα με το επίπεδο σημασιολογικής πολυπλοκότητας. Εάν η ομάδα των πιο πολύπλοκων σημασιολογικά λέξεων οδηγήσει σε εντονότερη ενεργοποίηση του γλωσσικού συστήματος στον εγκέφαλο, τότε θα αποδειχθεί στην πράξη ότι όσο περισσότερη είναι η κοινωνική αλληλεπίδραση που απαιτείται για την κατάκτηση μιας έννοιας, τόσο πιο ισχυρή είναι η εξάρτηση της έννοιας αυτής από τη γλωσσική προσομοίωση (Ma, Bao & Li, 2021).

1.2.3.3. Ο ρόλος της Γ1

Η επίδραση της μητρικής γλώσσας (transfer/ cross – linguistic influence) στην κατάκτηση της Γ2 έχει επηρεάσει και αποτελέσει το αντικείμενο πληθώρας μελετών και ερευνών τις τελευταίες δεκαετίες. Στην εν λόγω εργασία προτιμήθηκε ο όρος «επίδραση» (influence) έναντι των «παρεμβολή» (interference) ή «μεταβίβαση» (transfer) και θα εξηγήσουμε ευθύς αμέσως τον λόγο. Σύμφωνα με τον Kellerman (1977: 131), ο όρος «παρεμβολή» αναφέρεται στην εμφάνιση λαθών στη γλώσσα – στόχο, τα οποία δύνανται να αποδοθούν στην επίδραση της μητρικής γλώσσας, ενώ σύμφωνα με τους Kellerman (1977), Sharwood Smith (1983), Sharwood Smith & Kellerman (1986) και Αντωνίου (2017), ο όρος «μεταβίβαση» είναι ένας παλαιότερος όρος, με έντονο συμπεριφοριστικό θεωρητικό υπόβαθρο που δύναται να οδηγήσει σε παρεμβολή. Ως εκ τούτου, προκρίθηκε ο όρος «επίδραση», ως ένας όρος «ομπρέλα» που εμπεριέχει μεν τη μεταβίβαση, την παρεμβολή, αλλά και άλλα φαινόμενα, όπως ο γλωσσικός δανεισμός και η γλωσσική φθορά, εστιάζει δε στην ενσωμάτωση των στοιχείων από τη μια γλώσσα στην άλλη, «φιλτράροντας» κατά κάποιον τρόπο τη μεταφορά τους, όπως τονίζουν οι Sharwood Smith & Kellerman (1986). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το πώς η επίδραση της Γ1 στην κατάκτηση της Γ2, ως φαινόμενο που άρχισε να μελετάται τη δεκαετία του ’50 από τον Lado (1957) ακολουθεί την όλη μετάβαση από τον Συμπεριφορισμό που κυριαρχούσε τότε, στη γνωσιακή προσέγγιση. Έτσι, από μια αντιπαραβολική ανάλυση (contrastive analysis) των γλωσσών κατά Lado (1957) που εστίαζε ως επί το πλείστον στη Γ1 και τις

παρεμβολές της και στηριζόταν γερά στον Συμπεριφορισμό, η επίδραση της Γ1 άρχισε να προσεγγίζεται από μια πιο γνωστική (cognitive) σκοπιά, με έμφαση στις διεργασίες κατάκτησης της Γ2 (Gass, 1979, 1992; Kellerman, 1977, 1979; Sharwood Smith, 1979). Η νέα αυτή «σχολή σκέψης» με άλλα λόγια προέκρινε την κατάκτηση της Γ2 ως ένα μωσαϊκό υποθέσεων που διαμορφώνεται αφενός από την αξιοποίηση διαθέσιμων δεδομένων στη Γ2, αφετέρου από τη χρήση των γνώσεων από τη Γ1 ή από άλλες γλώσσες που πιθανόν γνωρίζουν οι μαθητές (Gass & Selinker, 1992).

Αυτός ωστόσο που σήμανε σε σημαντικότερο βαθμό τη στροφή της μελέτης της επίδρασης της Γ1 από την καθαρά αντιπαραβολική ανάλυση στην ψυχογλωσσολογική προσέγγιση ήταν ο Kellerman (1977, 1979, 1983). Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, η επίδραση της Γ1 δεν περιορίζεται αποκλειστικά στη σύγκριση μεταξύ των γλωσσών, αλλά προκρίνει την ενεργό εμπλοκή του μαθητή. Τα δύο βασικότερα στοιχεία σύμφωνα με τον Kellerman που μπορούν να διευκολύνουν ή να αναστείλουν τη μεταβίβαση στοιχείων από τη Γ1 στη Γ2 είναι η ψυχοτυπολογία (psychotypology) και η μεταβιβασιμότητα (transferability) των στοιχείων της Γ1. Η ψυχοτυπολογία αφορά τις προσωπικές πεποιθήσεις των μαθητών περί της τυπολογικής συγγένειας ή απόστασης μεταξύ δύο γλωσσών (Kellerman, 1977, 1983 στο Αντωνίου, 2017). Η μεταβιβασιμότητα ενός στοιχείου της Γ1 κατά τον Kellerman (1983) αντανακλά τις απόψεις του ίδιου του μαθητή για τις πιθανότητες μεταβίβασης του εν λόγω στοιχείου στη Γ2. Συνιστά στοιχείο που καθορίζει και χαρακτηρίζει μια δομή της Γ1 ως γλωσσικά εξειδικευμένη ή γλωσσικά ουδέτερη. Στην πρώτη περίπτωση, η δομή της Γ1 καθίσταται μη μεταβιβάσιμη στη Γ2, ενώ στη δεύτερη περίπτωση, η δομή της Γ1 καθίσταται μεταβιβάσιμη στη Γ2. Άλλος παράγοντας που καθορίζει τη μεταβιβασιμότητα είναι η πυρηνικότητα της σημασίας (coreness). Όσο πιο κοντά είναι σημασία μιας λέξης στην πυρηνική της σημασία (core meaning) κατά Kellerman (1979), τόσο πιο πιθανή είναι η μεταβίβασή της στη Γ2. Επιπλέον, ο βαθμός της αφηρημένης φύσης (abstractness) μιας λέξης και η μεταφορική της επέκταση καθορίζει σημαντικά τη μεταβίβασή της στη Γ2. Με άλλα λόγια, η μεταβιβασιμότητα αποτελεί καθρέφτη του μαθησιακού φορτίου κατά Nation (2001) που φέρει ένα στοιχείο της Γ1. Όλα τα παραπάνω, αποτελούν δείκτες αύξησης του μαθησιακού φορτίου, οι οποίοι καθιστούν λιγότερο πιθανή τη μεταβίβαση του εκάστοτε στοιχείου από τη μια γλώσσα στην άλλη.

Κάτι τελευταίο που πρέπει να διευκρινιστεί στο σημείο αυτό είναι ότι η ψυχοτυπολογία των μαθητών για τη Γ2 και η μεταβιβασιμότητα ενός στοιχείου της Γ1 αλληλεπιδρούν. Έτσι, φερ' ειπείν, αν ο μαθητής αντιλαμβάνεται ότι οι Γ1 και οι Γ2 έχουν μεγάλη τυπολογική απόσταση και επιπλέον αν μια δομή στη Γ1 φέρει υψηλό μαθησιακό φορτίο, τότε αυτομάτως καθίσταται μη μεταβιβάσιμη στη Γ2 (Kellerman, 1983).

1.2.3.4. Πειραματικές μελέτες για την επίδραση της Γ1 στην κατανόηση της μεταφοράς στη Γ2

Σύμφωνα με την Türker (2016), τα περισσότερα μοντέλα επεξεργασίας της μεταφορικής γλώσσας στη Γ2 ερευνούν τη δυνατότητα εφαρμογής των υποθέσεων περί της μεταφορικής γλώσσας της Γ1 στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας (στο εξής ΚΔΓ). Η γενική ικανότητα εννοιοποίησης είναι καθολική, ωστόσο οι μεταφορικές εκφράσεις και τα εννοιακά συστήματα ποικίλουν από γλώσσα σε γλώσσα και από πολιτισμό σε πολιτισμό. Προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει ότι η δίγλωσσοι μαθητές προτεραιοποιούν την κυριολεκτική έναντι της μεταφορικής σημασίας, αφήνοντας να εννοηθεί ότι αρχικά θεωρούν τις επιφανειακές συνειδητοποιήσεις των μεταφορικών εκφράσεων, ήτοι τις συνειδητοποιήσεις μιας περισσότερο εννοιακής, παρά γλωσσικής διαδικασίας, πιο σαφείς - ξεκάθαρες και γειωμένες στην πραγματικότητα, καθιστώντας δυσδιάκριτα τα όρια ανάμεσα στο ΠΠ και το ΠΣ. Εάν κυριολεκτική σημασία των επιφανειακών συνειδητοποιήσεων των μεταφορικών εννοιών είναι απαραίτητη για τους δίγλωσσους μαθητές, τότε πρέπει να διερευνηθεί αφενός το πώς οι μαθητές της Γ1 καθορίζουν τη μεταφορική σημασία, αφετέρου το αν οι μαθητές της Γ2 πραγματοποιούν πρόσβαση στην εννοιακή γνώση της Γ1 τους προκειμένου να ερμηνεύσουν τη μεταφορική σημασία στη Γ2. Με την προϋπόθεση ότι το κάνουν αυτό οι μαθητές της Γ2, πρέπει να εξεταστεί ο βαθμός στον οποίο οι διαφορές και οι ομοιότητες μεταξύ Γ1 και Γ2 σε λεξιλογικό και εννοιακό επίπεδο επηρεάζουν την κατανόηση στη Γ2.

Στο σημείο αυτό αξίζει να διαχωρίσουμε τη λεξιλογική από την εννοιακή γνώση. Η λεξιλογική γνώση συνιστά γλωσσικά κωδικοποιημένες έννοιες που σχετίζονται συμβατικά με μία δεδομένη γλωσσική δομή και συνδέονται στενά με υποβόσκουσα εννοιακή γνώση. Η εννοιακή γνώση από την άλλη πλευρά, είναι μη

γλωσσική γνώση που περιλαμβάνει την αντιληπτική, την επαγωγική (inferential) και την υποκειμενική εμπειρία στη σύσταση του νοήματος. Άξιο αναφοράς στο σημείο αυτό είναι ότι ποικίλες διαγλωσσικές μελέτες έχουν δείξει ότι εννοιακά χαρακτηριστικά μοναδικά σε μία γλώσσα - πολιτισμό (conceptual distinctions) και μοτίβα εννοιοποίησης (patterns of conceptualization) που κατακτώνται σε μία γλώσσα μπορούν να τελεσφορήσουν και σε μία άλλη (Bylund & Jarvis, 2011; Jarvis, 2007; Jarvis & Pavlenko, 2008). Οι δίγλωσσοι μαθητές βρίσκουν νόημα στις μεταφορικές εκφράσεις της Γ2 με το να πραγματοποιούν πρόσβαση στην εννοιακή γνώση τους. Οι δίγλωσσοι μαθητές άλλωστε, μπορούν να επωφεληθούν από κοινά στοιχεία στα υποβόσκοντα ενεργειακά συστήματα των μεταφορικών εκφράσεων ακριβώς όπως επωφελούνται από τη σύγκριση μορφοσυντακτικών και λεξιλογικών χαρακτηριστικών στη Γ1 και τη Γ2 (Buckingham, 2006). Στο σημείο αυτό θυμόμαστε την προαναφερθείσα σε προηγούμενη ενότητα Υπόθεση της Διαβαθμισμένης Υπεροχής της Giora (1997, 1999, 2002, 2003), η οποία έφερε στο προσκήνιο το ίδιον του εξέχοντος χαρακτηριστικού (salience), το οποίο δεν αποτελεί μόνο γλωσσικό, αλλά και κοινωνικοπολιτισμικό φαινόμενο (Kecskes, 2001, 2006, 2008). Λαμβάνοντας υπ' όψιν αυτό και όλα τα προηγούμενα και δεδομένου ότι γνωρίζουμε πως οι επιφανειακές αναπαραστάσεις κοινών εννοιών μπορεί να ενδιαφέρουν διαγλωσσικά και διαπολιτισμικά, μπορούμε να αναμένουμε ότι τυχόν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στη Γ1 και τη Γ2 σε λεξιλογικό και εννοιακό επίπεδο μπορούν να επηρεάσουν την κατανόηση των μαθητών στη Γ2.

Όπως αναφέρει η Türker (2016), η ιδέα της διαγλωσσικής εννοιακής μεταβίβασης (cross - linguistic conceptual transfer), ήτοι η δυνατότητα της Γ1 να επηρεάζει τη Γ2 στο επίπεδο που η νόηση και η γλώσσα αγγίζουν η μία την άλλη - έχει διερευνηθεί ενεργά τα τελευταία χρόνια, αν και οι περισσότερες μελέτες εστιάζουν κατά κανόνα στο κομμάτι του λεξιλογίου και όχι στην κατάκτηση ιδιωτισμών στη Γ2. Ωστόσο γίνεται λόγος στις εν λόγω έρευνες για πραγματοποίηση διαγλωσσικών εννοιακών αντιστοιχίσεων.

Σε μία έρευνα του Bortfeld (2003), ζητήθηκε από Άγγλους φυσικούς ομιλητές να κατηγοριοποιήσουν σε εννοιακές κατηγορίες (λ.χ. ΘΥΜΟΣ, ΠΑΡΑΝΟΙΑ) ιδιωτισμούς στα αγγλικά (Γ1), τα μανδαρινικά και τα λετονικά. Οι μανδαρινικοί και οι λετονικοί ιδιωτισμοί μεταφράστηκαν κυριολεκτικά λέξη προς λέξη στα αγγλικά. Οι

συμμετέχοντες ήταν σε θέση να εντοπίσουν τα εννοιακά θεμέλια των ιδιωματισμών των άλλων γλωσσών βασισμένοι στη σημασιολογική και εννοιακή τους γνώση και καθοδηγούμενοι από την ευρύτερη ικανότητα εννοιοποίησης που κατείχαν. Συνεπώς, απεδείχθη ότι οι εννοιακές δομές μπορούν να είναι προσβάσιμες παρά τις όποιες διαγλωσσικές διαφορές σε επίπεδο λεξικοποίησης (lexicalization).

Μία ακόμα έρευνα που ενισχύει την άποψη περί ύπαρξης εννοιακής βάσης στη Γ1 για την κατανόηση της μεταφορικής γλώσσας στη Γ2 είναι αυτή του Charteris - Black (2002) πάνω στις μεταφορές με μέλη του σώματος (body - part metaphors). Εξέτασε το αν το γλωσσικό και εννοιακό υπόβαθρο στη Γ1 των συμμετεχόντων μπορεί να επηρεάσει την επίδοσή τους σε δραστηριότητες με χρήση μεταφορικών εκφράσεων στη Γ2. Οι συμμετέχοντες τα πήγαν καλύτερα όταν οι ιδιωτισμοί της Γ1 και της Γ2 μοιράζονταν μία κοινή εννοιακή βάση και ισοδύναμες γλωσσικές μορφές και λιγότερο καλά όταν ιδιωτισμοί της Γ1 και της Γ2 δεν μοιράζονταν κάποια κοινή εννοιακή βάση, παρόλο που είχαν ισοδύναμες γλωσσικές μορφές. Βλέπουμε συνεπώς στο σημείο αυτό ένα σχετικό προβάδισμα της εννοιακής έναντι της λεξιλογικής γνώσης.

Ωστόσο, στην έρευνα των Yeganehjoo et al. (2012), η λεξιλογική ομοιότητα κρίθηκε πιο σημαντική από την εννοιακή μεταξύ Γ1 και Γ2 κατά την ανάκληση ιδιωτισμών στη Γ1. Συγκεκριμένα, διερευνήθηκε το πώς οι διαγλωσσικές ομοιότητες σε εννοιακό και λεξιλογικό επίπεδο μπορούν να επηρεάσουν την παραγωγή ιδιωτισμών στη Γ2 σε Πέρσες ομιλητές της Αγγλικής ως Γ2. Παρατηρήθηκε ότι η πιο ταχεία παραγωγή των ιδιωτισμών της Γ2 συνέβαινε όταν υπήρχαν λεξιλογικά στοιχεία κοινά στους ιδιωτισμούς των Γ1 και Γ2, ενώ η χαμηλότερη επίδοση παρατηρήθηκε στις περιπτώσεις όπου Γ1 και Γ2 είχαν κοινές έννοιες. Αξίζει να σημειωθεί ωστόσο, όπως παρατήρησε εύστοχα και η Türker (2016), ότι δεν υπήρχε γνωστικό/εννοιακό ερέθισμα - κίνητρο που να κινητοποιεί γνωστικές διεργασίες βάσει κοινής εννοιακής βάσης στο εν λόγω πείραμα, δηλαδή οι ιδιωτισμοί με κοινή εννοιακή βάση δεν ήταν εννοιακά κινητοποιημένοι. Με άλλα λόγια, οι ιδιωματικές εκφράσεις που μοιράζονταν μια εννοιακή συνθήκη δεν ήταν σε θέση να προκαλέσουν, να πυροδοτήσουν, να ενεργοποιήσουν τις υπάρχουσες εννοιακές δομές των μαθητών, διότι το κοινό εννοιακό σκέλος ή ορθότερα, η εννοιακή αρχή (conceptual prime) απλώς υποδήλωνε μεταφορικές σημασίες, χωρίς να παρέχει πρόσβαση σε εννοιακές δομές, που να υποδεικνύουν τη μετωνυμική κινητοποίηση της μεταφορικής έκφρασης. Αντιθέτως, η

λεξική κινητοποίηση ήταν ξεκάθαρη στο εν λόγω πείραμα, εφόσον οι συμμετέχοντες άκουγαν επί λέξει τη μετάφραση κάθε ιδιωτισμού, εστιάζοντας στο κοινό λεξιλογικό σκέλος, το οποίο και τους κινητοποίησε εν τέλει να ανακαλέσουν στη μνήμη τους τις μεταφορικές σημασίες. Συνεπώς, η έρευνα αυτή περισσότερο θα λέγαμε ότι εστίαζε στο λεξιλογικό κομμάτι και την άποψη περί νοητικής αναπαράστασης των ιδιωτισμών στο νοητικό λεξικό των δίγλωσσων συμμετεχόντων, παρά στην εννοιακή βάση τους. Ας πάρουμε για παράδειγμα την έκφραση: *Ted is the apple of his father's eye*, η οποία έχει ως μεταφορική σημασία τη μεγάλη αγάπη που έχει ο πατέρας του Ted για τον Ted. Η λεξιλογική αρχή εδώ είναι η λέξη *eye* (=μάτι), ενώ η εννοιακή αρχή είναι η έννοια του αγαπημένου προσώπου. Βλέπουμε συνεπώς τη λεξιλογική κινητοποίηση, η οποία δύναται να μας παραπέμψει σε μια σύνδεση του ματιού και της αγάπης, ανακαλώντας εκφράσεις όπως *μάτια μου, τον έχω σαν τα μάτια μου, τον προσέχω σαν τα μάτια μου* κ.ο.κ. Η εννοιακή βάση όμως που να δημιουργεί κάποια εννοιακή κινητοποίηση για τη δημιουργία της εν λόγω έκφρασης και κατ' επέκταση να την καθιστά σημασιολογικά πιο διαφανή, δεν υπάρχει ή τουλάχιστον δεν είναι επαρκής. Όλα τα παραπάνω θέτουν σε μερική αμφισβήτηση τα αποτελέσματα της έρευνας. Πέραν τούτου, η εν λόγω έρευνα εστίαζε στην ανάκληση ιδιωτισμών και όχι στην κατανόηση βάσει ψυχολογικών διεργασιών και γνωστικών στρατηγικών, παράγοντας ιδιαίτερα καθοριστικός ως προς την αξιοπιστία και την έκβασή της.

Ορμώμενοι από τις παραπάνω έρευνες, φτάνουμε στην έρευνα της ίδιας της Türker (2016), η οποία διερεύνησε το πώς η εννοιακή γνώση, η γλωσσική γνώση και η συχνότητα στη Γ1 επηρεάζει την κατανόηση μεταφορικών εκφράσεων στη Γ2. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η επίδραση της εννοιακής και της γλωσσικής γνώσης καθώς και της συχνότητας στη Γ1 ποικίλουν ανάλογα με το περικείμενο. Οι δίγλωσσοι μαθητές τα πήγαν καλύτερα στη μεταφορική γλώσσα της Γ2 όταν υπήρχαν ομοιότητες σε λεξιλογικό και εννοιακό επίπεδο μεταξύ Γ1 και Γ2, αλλά μόνο σε περιπτώσεις με ελάχιστο ή μηδενικό περικείμενο. Παρόμοια ήταν και τα ευρήματα αναφορικά με τον παράγοντα της συχνότητας. Αξίζει ωστόσο να υπεισέλθουμε σε ορισμένα πιο ειδικά ευρήματα της έρευνας. Η Türker βρήκε ότι οι μαθητές δεν επωφελήθηκαν απαραίτητα από την εννοιακή γνώση της Γ1 στην κατανόηση εννοιακά όμοιων αλλά γλωσσικά διαφορετικών μεταφορικών εκφράσεων στη Γ1 και τη Γ2 και μάλιστα δεν υπήρξε σημαντική διαφοροποίηση με την κατανόηση εννοιακά και γλωσσικά διαφορετικών

μεταφορών σε Γ1 και Γ2. Με άλλα λόγια, η κοινή εννοιακή βάση στην περίπτωση αυτή δεν συνεισέφερε στη μεταφορική κατανόηση. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος επίδοσης των συμμετεχόντων στις μεταφορές με κοινή εννοιακή, αλλά διαφορετική γλωσσική βάση ήταν 4.47 και στις μεταφορές με διαφορετική εννοιακή και διαφορετική γλωσσική βάση, ο μέσος όρος επίδοσης ήταν 4.27. Βλέπουμε επομένως, πόσο κοντά είναι αυτοί οι δύο μέσοι όροι. Αντιθέτως, στην περίπτωση των εκφράσεων με κοινή εννοιακή και γλωσσική βάση, ο μέσος όρος επίδοσης ήταν 5.6, αισθητά υψηλότερος από τους προηγούμενους δύο. Ας μη λησμονούμε βέβαια, ότι το περικείμενο ωθεί τους μαθητές να εστιάσουν περισσότερο στη γλωσσική μορφή, οδηγώντας τους σε πιο πολλά λάθη όταν οι μεταφορικές εκφράσεις έχουν διαφορετική γλωσσική μορφή στη Γ1 και τη Γ2, ακόμα και αν υπάγονται στην ίδια εννοιακή μεταφορά.

Επομένως, η γενική εικόνα της έρευνας ήταν ότι οι μεταφορικές εκφράσεις με εννοιακές και γλωσσικές ομοιότητες αποδείχθηκαν ευκολότερες από εκείνες που δεν μοιράζονταν κοινή εννοιακή ή γλωσσική βάση, ενισχύοντας την άποψη περί θετικής επίδρασης της εννοιακής και της γλωσσικής γνώσης της Γ1. Συνεπώς η κοινή εννοιακή βάση διευκολύνει τη μεταφορική κατανόηση μέσα από τη σχέση αλληλεξάρτησης που διαμορφώνει με την κοινή γλωσσική βάση. Επίσης, η υψηλή συχνότητα των μεταφορών στη Γ1 ενισχύει με τη σειρά της τη μεταφορική κατανόηση στη Γ2, αλλά μόνο σε περιπτώσεις με ελάχιστο ή μηδενικό περικείμενο, εύρημα που αντανακλά μια αντιστρόφως ανάλογη σχέση μεταξύ συχνότητας και περικειμένου. Το ίδιο όπως είδαμε ισχύει και στην περίπτωση της κοινής εννοιακής και γλωσσικής βάσης. Συνεπώς, η κοινή εννοιακή βάση δρα ευεργετικά όταν δεν υπάρχει καθοδηγητικό περικείμενο και όταν συνοδεύεται από κοινή γλωσσική βάση.

Μία ακόμα αξιόλογη πειραματική έρευνα που εξετάζει την επίδραση της Γ1 αλλά από άλλη σκοπιά αυτή τη φορά, είναι αυτή των Arif & Abdullah (2017). Στηριζόμενοι στην Υπόθεση της Αλληλεξάρτησης των Γλωσσών κατά Cummins (1979), εξέτασαν τη μεταφορική κατανόηση Ιρακινών μαθητών της Αγγλικής ως Γ2 με μεταφορές, μισές εκ των οποίων ήταν στην Αραβική (τη Γ1 των μαθητών) και μισές στην Αγγλική. Ο Cummins (2005: 37) ορίζει την Υπόθεση της Αλληλεξάρτησης των Γλωσσών ως εξής: «*Στο βαθμό κατά τον οποίο η διδασκαλία στη Γχ προωθεί αποτελεσματικά την ικανότητα στη Γχ, θα προκύψει μεταφορά αυτής της επάρκειας στη Γψ, υπό την προϋπόθεση ότι θα υπάρχει επαρκής έκθεση στη Γψ (είτε στο σχολείο είτε*

στο περιβάλλον) και ικανό κίνητρο για να μάθει κανείς τη Γψ». Βάσει αυτού του ισχυρισμού, συμπεραίνουμε ότι οι γλώσσες δεν λειτουργούν επιβαρυντικά η μία ως προς την άλλη. Παρά τις διαφορές τους σε επίπεδο λεξιλογίου, αλφαβήτου, γραμματικής κ.α., παρουσιάζουν ομοιότητες σε ένα βαθύτερο εννοιολογικό επίπεδο, σε ένα επίπεδο γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων και όχι σε γλωσσικές δομές, όπως εύστοχα αναφέρει η Τσιπλάκου (2010, στο Σκούρτου, 2011). Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι οι χαμηλές επιδόσεις στις μεταφορές της Αραβικής συνοδεύονταν από χαμηλές επιδόσεις στις μεταφορές της Αγγλικής, όπως και οι υψηλές επιδόσεις αντίστοιχα. (Arif & Abdullah, 2017: 12). Η Υπόθεση της Αλληλεξάρτησης των Γλωσσών επομένως επαληθεύεται στη μεταφορική κατανόηση, όσο αφορά τη θετική γνωστική μεταβίβαση στοιχείων της Γ1 προς απόκτηση μεταφορικής γλώσσας και καθίσταται παραγωγική στην κατάκτηση της Γ2. Η καλλιέργεια της μεταφορικής επίγνωσης (metaphor awareness) στη Γ1 με άλλα λόγια, μπορεί να αξιοποιηθεί ως σκαλωσιά για την κατάκτηση της Γ2 όπως τονίζουν οι Arif & Abdullah (2017: 12), οδηγώντας σε ανώτερη μεταφορική ικανότητα και θετική μεταβίβαση στη Γ2 βάσει της υπόθεσης του Cummins και της Κοινής Υποκείμενης Γλωσσικής Ικανότητας (Common Underlying Language Proficiency), η οποία αλληλεπιδρά με τις γνωστικές δεξιότητες. Η Κοινή Υποκείμενη Γλωσσική Ικανότητα αναφέρει ότι οι διαφορετικές γλώσσες που εδράζονται στον εγκέφαλο του ατόμου δεν λειτουργούν χωριστά και ανεξάρτητα η μία από την άλλη, αλλά μέσω του ίδιου κεντρικού συστήματος επεξεργασίας, συνιστώντας μια κοινή, ενιαία γλωσσική ικανότητα (Σκούρτου, 2011).

Συνεπώς, η Γ1 επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την επεξεργασία και την κατάκτηση των μεταφορικών εκφράσεων στη Γ2, ειδικά ελλείψει περικειμένου, ακόμα και στα ανώτερα επίπεδα επάρκειας. Αξίζει να σημειωθεί ωστόσο, πως το αν θα επηρεάσει θετικά ή αρνητικά τη μεταφορική κατανόηση επαφίεται στην ύπαρξη ή μη, αντίστοιχης γλωσσικής ή εννοιακής μεταφοράς στη Γ2, όπως τονίζει η Αντωνίου (2017) καθώς και στην ανάπτυξη της Κοινής Υποκείμενης Γλωσσικής Ικανότητας σύμφωνα με την Υπόθεση Αλληλεξάρτησης των Γλωσσών κατά Cummins (1979), όπως είδαμε στην τελευταία έρευνα των Arif & Abdullah (2017).

1.2.3.5. Πειραματικές μελέτες για την επίδραση της καθολικότητας και της γλωσσικής/πολιτισμικής διαφοροποίησης στην κατανόηση της μεταφοράς στη Γ2

Η επίδραση της Γ1 μονοπωλεί τις έρευνες περί κατάκτησης στη Γ2, εν αντιθέσει με τον διαγλωσσικό/διαπολιτισμικό παράγοντα, ο οποίος στην πλειονότητα των περιπτώσεων που έγινε απόπειρα διερεύνησής του, εξετάστηκε με γνώμονα την Αγγλική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα και τη διαβαθμισμένη τυπολογική απόσταση από την εκάστοτε Γ1. Στη συγκεκριμένη ενότητα θα γίνει αναφορά σε έρευνες που διεξήχθησαν με γνώμονα την γλωσσική/πολιτισμική διαφοροποίηση, σε συνάρτηση ωστόσο με την επίδραση της Γ1. Η βασική διαφορά από την προηγούμενη ενότητα στο σκέλος αυτό, είναι ότι θα επιδιώξουμε να «φωτίσουμε» συγκριμένες πτυχές των ερευνών αυτών που αφορούν καθαρά το κομμάτι της καθολικότητας και της πολιτισμικής εξειδίκευσης.

Μία πρόσφατη έρευνα που επιχείρησε να φωτίσει τον παράγοντα της καθολικότητας και της πολιτισμικής εξειδίκευσης στην κατανόηση όχι μόνο μεταφορών, αλλά και μετωνυμιών είναι αυτή των Chen & Lai (2014). Με δείγμα ενήλικους μαθητές, φυσικούς ομιλητές της Κινεζικής με ξένη γλώσσα την Αγγλική, οι δύο ερευνητές αξιοποίησαν μεταφορικές και μετωνυμικές εκφράσεις αναφορικά με το συναίσθημα ΘΥΜΟΣ και τις χώρισαν σε κατηγορίες ανάλογα με την εγγύτητα που είχαν με τις αντίστοιχες κινεζικές ως προς την κυριολεκτική, τη μη κυριολεκτική σημασία και την υποβόσκουσα εννοιακή μεταφορά. Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τους μαθητές να καταγράψουν τις σημασίες των εκφράσεων στη Γ1 τους, αφού πρώτα είχαν ενταχθεί σε προτάσεις. Τα ευρήματα έδειξαν ότι το υψηλότερο σκορ σημειώθηκε στις εκφράσεις με ίδια κυριολεκτική, μη κυριολεκτική σημασία και ίδια εννοιακή μεταφορά σε Κινεζική και Αγγλική. Από την άλλη πλευρά, το χαμηλότερο σκορ σημειώθηκε στις εκφράσεις που διέφεραν ανάμεσα στις δύο γλώσσες σε όλες τις προς εξέταση παραμέτρους, ενώ οι διαφορές σε επίπεδο κυριολεκτικής σημασίας ανάμεσα στη Γ1 και τη Γ2 δεν ανέστειλαν την κατανόηση των εκφράσεων.

Κάτι που αξίζει να σχολιάσουμε αναφορικά με την εν λόγω έρευνα, είναι η επιλογή της αφηρημένης έννοιας ΘΥΜΟΣ. Η συγκεκριμένη έννοια αποτελεί συναίσθημα το οποίο άπτεται σαφούς και άμεσης σωματικότητας με έντονη μετωνυμική κινητοποίηση και αντιδράσεις οι οποίες είναι εμφανείς σωματικά (π.χ. αύξηση της αρτηριακής πίεσης, αύξηση θερμοκρασίας, κοκκίνισμα λαιμού και

προσώπου κ.ο.κ.). Συνεπώς, συνιστά εμφανή πραγμάτωση της θεωρίας της σωματικότητας και κατ' επέκταση της καθολικότητας των μεταφορών, το οποίο πιθανόν να λειτούργησε ως παράγοντας που διευκόλυνε την επίδοση των μαθητών στις μη κυριολεκτικές εκφράσεις με κοινή εννοιακή μεταφορά. Η κοινή εννοιακή μεταφορά σε συνδυασμό με την καθολικότητα στη μετουσίωση του συναισθήματος σε σωματική αντίδραση ευνόησε σημαντικά τους μαθητές, ανεξάρτητα από την κυριολεκτική σημασία των εκφράσεων, η οποία όπως απεδείχθη, δεν επηρέασε την μεταφορική κατανόηση, πιθανότατα για τον λόγο αυτό.

Μία διαφορετική έρευνα, η οποία εστίασε στη γλωσσική και πολιτισμική εξειδίκευση των μεταφορών, είναι αυτή της Azuma (2004) που διεξήχθη στο πλαίσιο εκπόνησης της διδακτορικής της διατριβής με Ιάπωνες μαθητές της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας. Τα ευρήματα έδειξαν ότι το υψηλότερο σκορ σημειώθηκε στην κατανόηση ιδιωτισμών με κοινή εννοιακή βάση στις δύο γλώσσες, ήτοι μεταφορικές εκφράσεις καθολικού χαρακτήρα και το χαμηλότερο σκορ στην κατανόηση ιδιωτισμών που ήταν πολιτισμικά εξειδικευμένοι. Βλέπουμε συνεπώς πώς η Azuma εδώ αναδεικνύει τον ρόλο της πολιτισμικής εξειδίκευσης και της δυσκολίας που τη συνοδεύει στην κατανόηση της μη κυριολεκτικής γλώσσας, αντιπαραβάλλοντάς την με την καθολικότητα.

Ορμώμενη από τα ευρήματα αυτά, σε επόμενη έρευνά της, η Azuma (2009) υπεισήλθε σε μεγαλύτερο βάθος όσο αφορά τον παράγοντα της πολιτισμικής εξειδίκευσης. Εξέτασε την κατανόηση μεταφορικών και μετωνυμικών εκφράσεων σε φυσικούς ομιλητές της Αγγλικής και φυσικούς ομιλητές της Ιαπωνικής, οι οποίοι ήταν μαθητές της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας. Η ενδιαφέρουσα προσθήκη στην έρευνα αυτή ήταν το γεγονός ότι όλες οι εκφράσεις δόθηκαν σε όλους στην Αγγλική, αλλά διαχωρίστηκαν σε αγγλικής και σε ιαπωνικής προέλευσης, δηλαδή μεταφράσεις ιαπωνικών μη κυριολεκτικών εκφράσεων. Με αυτόν τον τρόπο, η Azuma ανέδειξε τον παράγοντα της πολιτισμικής εξειδίκευσης τόσο σε δύο ομάδες (πειραματική και ελέγχου), όσο και σε δύο γλώσσες. Πέραν του αναμενόμενου αποτελέσματος, ήτοι η υψηλή επίδοση των αγγλόφωνων στις εκφράσεις αγγλικής προέλευσης και τις εκφράσεις με γλωσσική και εννοιακή εγγύτητα με τις αντίστοιχες ιαπωνικές και η χαμηλή τους επίδοση στις εκφράσεις ιαπωνικής προέλευσης, η Azuma οδηγήθηκε σε ένα εύρημα ιδιαίτερα ενδιαφέρον. Οι ερμηνείες που έδιναν οι αγγλόφωνοι στις

εκφράσεις ήταν όμοιες, ανεξάρτητα από τη χώρα προέλευσης. Βλέπουμε στο σημείο αυτό την ισχυρή επιρροή της γλώσσας και της λεξιλογικής της επικάλυψης στις μη κυριολεκτικές εκφράσεις στην περίπτωση της συγκεκριμένης ομάδας, σε αντίθεση με τον ευρύτερο γνωστικό, κοινωνικό και πολιτισμικό παράγοντα (Azuma, 2012). Οι Ιάπωνες ομιλητές, όπως αναμενόταν, σημείωσαν υψηλότερες επιδόσεις στις εκφράσεις ιαπωνικής προέλευσης και χαμηλότερες στις υπόλοιπες, ειδικά στις εκφράσεις χωρίς εννοιακή και γλωσσική εγγύτητα με τις αντίστοιχες ιαπωνικές, πιθανόν επειδή όλες οι εκφράσεις ήταν στην Αγγλική. Αξίζει να τονιστεί δε η επισήμανση της ερευνήτριας περί των μη κυριολεκτικών ψευδόφιλων (figurative "false friends"), δηλαδή εκφράσεων που είναι όμοιες σε γλωσσικό επίπεδο, αλλά διαφέρουν σημασιολογικά στη Γ1 και τη Γ2, τις οποίες αποκαλεί χαρακτηριστικά «επικίνδυνες» αναφορικά με την άλλοτε θετική και άλλοτε αρνητική επίδραση της Γ1 (Azuma, 2012: 208-212 όπως αναφέρεται στο Αντωνίου, 2017: 66).

Τη διαπολιτισμική διαφοροποίηση και εξειδίκευση όσο αφορά την περσική γλώσσα (φαρσί) στις εννοιακές μεταφορές με θέμα τη γαστρονομία και το φαγητό ως ΠΠ επιχείρησαν να αναδείξουν και να σκιαγραφήσουν οι Khajeh & Abdullah (2012) με γνώμονα τη θεωρία των εικονιστικών περιγραμμάτων (image schemas) και των προτασιακών περιγραμμάτων (proposition schemas) κατά Lakoff & Johnson (1980). Έχοντας πάντα κατά νου αφενός ότι οι μεταφορές όχι μόνο αντικατοπτρίζουν το εννοιακό μας σύστημα, αλλά διαμορφώνουν πολιτισμικά μοντέλα, αφετέρου ότι η μεταφορά ως φαινόμενο είναι μεν καθολική, αλλά η εφαρμογή και πραγμάτωσή της είναι πολιτισμικά εξειδικευμένη, κάνουν λόγο για την πολιτισμική νόηση ως εξίσου σημαντικό και καίριο είδος νόησης με την ενσώματη (Lakoff & Johnson, 1980; Liu, 2002 όπως αναφέρονται στο Khajeh & Abdullah, 2012). Αναδεικνύουν την πολιτισμική κινητοποίηση της ενσώματης εμπειρίας σε αντιδιαστολή με τους Lakoff & Johnson (1980) και Sweetser (1990), σύμφωνα με τους οποίους «*το άτομο δομεί έννοιες αποκλειστικά με βάση το σώμα του*». (Khajeh & Abdullah, 2012: 70). Στην εν λόγω έρευνα, επιχειρούν να αναδείξουν τον πολιτισμικά εξειδικευμένο χαρακτήρα των μεταφορών με ΠΠ το ΦΑΓΗΤΟ και ΠΣ τις ΙΔΕΕΣ, την ΙΔΙΟΣΥΓΚΡΑΣΙΑ και τη ΣΕΞΟΥΑΛΙΚΗ ΕΠΙΘΥΜΙΑ, τονίζοντας ότι η καθολικότητα και η σωματική βάση των μεταφορών έγκειται σε ένα πιο γενικό και επιφανειακό επίπεδο, ενώ σε πιο ειδικό επίπεδο παρατηρούνται διαπολιτισμικές αποκλίσεις όσο αφορά τη μεταφορική

εννοιοποίηση (Khajeh & Abdullah, 2012: 83). Σύμφωνα με τα ευρήματά τους, οι μεταφορές σχετικά με το φαγητό και τη γαστρονομία απαντώνται σε αφθονία στα φαρσί σε σχέση με άλλες γλώσσες, λόγω της στενής σχέσης των εννοιών αυτών με την περσική κουλτούρα, θρησκεία, πνευματικότητα και ταυτότητα. Οι συγκεκριμένες αυτές έννοιες αποτελούν το ΠΠ για τη δημιουργία μεταφορών με ΠΣ αφηρημένες έννοιες όπως η ΑΝΤΙΞΟΟΤΗΤΑ λόγω της κοινωνικοπολιτισμικής επιρροής που έχει το ΦΑΓΗΤΟ στον περσικό πολιτισμό. Το ίδιο παρατηρείται και με άλλες αφηρημένες έννοιες, όπως τον ΦΘΟΝΟ, τη ΘΛΙΨΗ και την ΑΠΩΛΕΙΑ, μαρτυρώντας τον τρόπο με τον οποίο ένας πολιτισμός – στη συγκεκριμένη περίπτωση ο περσικός - μπορεί να διαμορφώσει τις έννοιες της ΣΚΕΨΗΣ, της ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗΣ ΔΙΑΘΕΣΗΣ και της ΣΕΞΟΥΑΛΙΚΗΣ ΕΠΙΘΥΜΙΑΣ περισσότερο από την ενσώματη εμπειρία (Khajeh & Abdullah, 2012: 84).

Λαμβάνοντας υπ’ όψιν όλο το ανωτέρω θεωρητικό πλαίσιο, καθώς και τα ευρήματα των προαναφερθεισών μελετών, γίνεται ευρέως αντιληπτό ότι η κατανόηση της μεταφοράς στη Γ2 αποτελεί ένα ιδιαίτερα πολυσχιδές ζήτημα, το οποίο χρήζει περαιτέρω διερεύνησης, προκειμένου να αποσαφηνιστεί και να σκιαγραφηθεί στον μέγιστο δυνατό βαθμό. Ο λόγος που κάτι τέτοιο κρίνεται απαραίτητο, είναι ώστε να καλλιεργηθεί η μεταφορική επίγνωση στους μαθητές και να δομηθούν διδακτικές παρεμβάσεις με κεντρικό άξονα τη μεταφορά και τη γλωσσική διδασκαλία της Γ2 υπό αυτό το πρίσμα. Ως εκ τούτου, στην παρούσα διπλωματική εργασία, επιχειρούμε να συμβάλουμε στη διερεύνηση του ζητήματος της μεταφορικής κατανόησης, αναδεικνύοντας διάφορες πτυχές και παραμέτρους της, μερικές εκ των οποίων δεν έχουν διερευνηθεί μέχρι στιγμής στον δέοντα βαθμό.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΤΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ Η ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται η μέθοδος της παρούσας έρευνας. Κατ' αρχάς, διατυπώνεται ο στόχος και η συλλογιστική αφετηρία εκ της οποίας διαμορφώθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα. Ακολουθεί η περιγραφή των συμμετεχόντων του δείγματος και τα κριτήρια επιλογής τους. Στη συνέχεια, περιγράφονται τα μέσα διαγνωστικού γλωσσικού ελέγχου που χρησιμοποιήθηκαν (α) για να διαπιστωθεί εάν οι συμμετέχοντες πληρούσαν τις προϋποθέσεις σε γλωσσικό επίπεδο για τη συμμετοχή τους στο πείραμα και (β) για να εξασφαλιστεί ότι όλοι οι συμμετέχοντες θα γνώριζαν τις κυριολεκτικές σημασίες των μεταφορικών εκφράσεων. Στη συνέχεια γίνεται αναλυτική αναφορά στην κατασκευή των δύο δραστηριοτήτων που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή δεδομένων ως προς την κατανόηση των μεταφορών με ευκολία δημιουργίας νοητής εικόνας και όχι, για να ενεργοποιηθεί η διπλή κωδικοποίηση και να ανιχνευθεί ο ρόλος της. Παρουσιάζονται αναλυτικά τα κριτήρια των επιλογών που έγιναν, η λογική του σχεδιασμού τους και οι έλεγχοι εγκυρότητάς τους. Ακολουθεί μια σύντομη παρουσίαση του συγκεκριμένου τύπου αναδρομικών συνεντεύξεων που χρησιμοποιήθηκαν για την εκμαίευση πληροφοριών σχετικά με τις διεργασίες κατανόησης και τις πηγές γνώσης που αξιοποίησαν οι συμμετέχοντες κατά την κατανόηση των μεταφορών. Έπειτα, περιγράφεται αναλυτικά η διαδικασία και τα στάδια συλλογής των δεδομένων. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την παρουσίαση της κωδικοποίησης των δεδομένων, καθώς και οι σχετικοί περιορισμοί που προέκυψαν.

2.1. Ο στόχος της έρευνας

Στόχος της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η διερεύνηση του φαινομένου της κατανόησης της μεταφοράς στην Ελληνική από δίγλωσσους μαθητές δημοτικού με επίπεδο ελληνομάθειας Β1 σε συνάρτηση με την καθολικότητα και την πολιτισμική διαφοροποίηση των μεταφορών, την επίδραση της μητρικής γλώσσας και τη Θεωρία της Διπλής Κωδικοποίησης. Με την αναφορά της εν λόγω θεωρίας καθίσταται σαφής ο κεντρικός ρόλος της έννοιας της νοητής εικόνας και της

αλληλεπίδρασης των λεκτικών και μη λεκτικών ερεθισμάτων κατά την πειραματική διαδικασία. Το γεγονός αυτό μαρτυρά την επιδίωξη της παρούσας έρευνας να φέρει στο φως και να αναδείξει τις ψυχολογικές, γνωστικές διεργασίες και τις στρατηγικές που ακολουθούν οι μαθητές στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν τη σημασία μεταφορικών εκφράσεων, εφόσον γνωρίζουν την κυριολεκτική σημασία των λεξιλογικών μονάδων που τις απαρτίζουν. Η μεταφορική κατανόηση ενέχει ιδιαίτερο βαθμό δυσκολίας για τους δίγλωσσους μαθητές και μέσω της έρευνας αυτής επιδιώκεται η ανίχνευση και η ψυχογλωσσολογική μελέτη της φύσης της δυσκολίας αυτής, με γνώμονα τις παραμέτρους που αναφέρονται παραπάνω.

2.2. Τα ερευνητικά ερωτήματα

Οι περισσότερες έρευνες που έχουν διεξαχθεί και μελετούν το φαινόμενο της κατανόησης της μεταφοράς στη Γ2 έχουν επικεντρωθεί στην Αγγλική ως Γ2 και εξετάζουν το φαινόμενο της επίδρασης της Γ1 των μαθητών στη μεταφορική κατανόηση με κεντρικό άξονα την αντιστοιχία μεταφορών της Γ1 και της Γ2 σε γλωσσικό και εννοιολογικό επίπεδο. Σύμφωνα με τις μελέτες αυτές, η εγγύτητα μεταξύ Γ1 και Γ2 και η ύπαρξη αντίστοιχων μεταφορών σε γλωσσικό και εννοιολογικό επίπεδο διευκολύνει σημαντικά τη μεταφορική κατανόηση στη Γ2. Ωστόσο, οι έρευνες αυτές δεν έχουν αναδείξει τον παράγοντα της τυπολογικής απόστασης ανάμεσα στη Γ1 και τη Γ2. Τι συμβαίνει άραγε όταν η Γ1 και η Γ2 του μαθητή δεν ανήκουν στην ίδια οικογένεια γλωσσών και για παράδειγμα έχουν διαφορετικό σύστημα γραφής και αλφάβητο, όπως η Ελληνική και η Ουγγρική; Ειδικότερα όσο αφορά την Ελληνική, οι έρευνες σε ένα τέτοιο θέμα σπανίζουν. Η Αντωνίου (2017) ωστόσο, στη διδακτορική της διατριβή μελετά πειραματικά την κατανόηση της μεταφοράς από Αραβόφωνους και Ρωσόφωνους ενήλικους δίγλωσσους ομιλητές της Ελληνικής ως Γ2, φέρνοντας στο προσκήνιο τόσο την Ελληνική ως Γ2, όσο και τον παράγοντα της τυπολογικής απόστασης. Σε αυτή την πρωτότυπη για την ελληνική βιβλιογραφία μελέτη, η Αντωνίου (2017) θέτοντας ως βασικούς άξονες το περικείμενο και τη μητρική γλώσσα ως παράγοντες επιρροής, αλλά και καθορισμού της μεταφορικής κατανόησης, παρατηρεί ότι:

α) η δυσκολία στην κατανόηση των μεταφορικών σημασιών ήταν σημαντική, αλλά μειωνόταν με την παρουσία καθοδηγητικού περικειμένου

β) ακόμα και με την ένταξη των εκφράσεων σε περικείμενο, αρκετές εκφράσεις αποδείχθηκαν ιδιαίτερα δύσκολες για τους συμμετέχοντες, γεγονός που μαρτυρά ότι τα ιδιότυπα χαρακτηριστικά των μεμονωμένων μεταφορικών εκφράσεων δρουν ανασταλτικά στη θετική επίδραση του περικειμένου, ενώ η Γ1 άλλοτε βοηθά και άλλοτε δυσχεραίνει τη μεταφορική κατανόηση

γ) η διαφορετική τυπολογική απόσταση της Ρωσικής και της Αραβικής από την Ελληνική δεν οδήγησε σε στατιστικά σημαντική διαφορά στη μεταφορική κατανόηση

Το τελευταίο εύρημα διαφέρει από τα ευρήματα παλαιότερων μελετών, όπως αυτής των Wesche & Paribakht (2010), στην οποία βρέθηκε ότι η διαφορετική τυπολογική απόσταση επηρέαζε τις λεξικές συνεπαγωγές στην κατανόηση άγνωστων λέξεων. Η Αντωνίου (2017) ωστόσο παρατήρησε στη δική της μελέτη ότι η διαφορετική τυπολογική απόσταση Αραβικής και Ρωσικής σε σχέση με την Ελληνική επηρέασε τις ψυχολογικές διεργασίες και τις στρατηγικές των μαθητών. Τη χρήση περισσότερων συνδυαστικών στρατηγικών από τους Αραβόφωνους μάλιστα, η Αντωνίου τη θεωρεί ως τον κύριο αντισταθμιστικό παράγοντα στη μεταφορική κατανόηση, παρόλο που η Ρωσική έχει μικρότερη τυπολογική απόσταση από την Ελληνική, ενώ επίσης σημαντικό ρόλο διαδραματίζει το περικείμενο και τα ιδιότυπα χαρακτηριστικά κάθε μεταφορικής έκφρασης.

Κινούμενη σε παρόμοιο μήκος κύματος με την Αντωνίου (2017), η εν λόγω μελέτη διερευνά την κατανόηση της μεταφοράς στην Ελληνική, αλλά με κάποιες σημαντικές διαφοροποιήσεις. Βασικό άξονα αποτελεί η επιλογή συμμετεχόντων με διαφορετικές μητρικές γλώσσες, χωρίς να τίθεται κάποιο ποιοτικό ή ποσοτικό όριο, ώστε να μελετηθεί η επίδραση της καθολικότητας και της πολιτισμικής διαφοροποίησης των μεταφορών σε μεγαλύτερο βαθμό, ως επέκταση της επίδρασης της Γ1. Με αυτόν τον τρόπο, πραγματοποιείται σύγκριση πολλών διαφορετικών γλωσσών με διαφορετική τυπολογική συγγένεια με την Ελληνική ως προς τον τρόπο που επηρεάζουν σε γλωσσικό και εννοιολογικό επίπεδο τη μεταφορική κατανόηση, ενώ παράλληλα

εξετάζεται η μεταξύ τους σχέση μέσω της ανάδειξης της καθολικότητας και της πολιτισμικής εξειδίκευσης.

Ταυτόχρονα, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις μεταφορές εικόνας και στην έννοια της νοητής εικόνας, ώστε να ελεγχθεί η Θεωρία της Διπλής Κωδικοποίησης και να ανιχνευθεί ο τρόπος με τον οποίο επιδρά στις στρατηγικές και τις ψυχολογικές διεργασίες των μαθητών, καθώς και στη μεταφορική κατανόηση. Στο σημείο αυτό αξίζει να διευκρινιστεί ότι απαραίτητη προϋπόθεση για τη διεξαγωγή της έρευνας αποτελεί η γνώση της κυριολεκτικής σημασίας των μεταφορικών εκφράσεων, επομένως και η γνώση των λεξιλογικών μονάδων που τις απαρτίζουν. Εάν οι συμμετέχοντες δεν γνωρίζουν την κυριολεκτική σημασία των εκφράσεων, θα καταστεί ανέφικτη η μεταφορική επέκταση, ενώ εάν γνωρίζουν ήδη τη μεταφορική σημασία πριν συμμετάσχουν στην πειραματική διαδικασία, δεν θα λάβει χώρα ομοίως κάποια μεταφορική επέκταση, καθώς θα προβούν σε απλή ανάκληση των σημασιών, επομένως θα δοθεί αποκλειστική έμφαση στη μνήμη και όχι στις ψυχολογικές και γνωστικές στρατηγικές/διεργασίες. Επιπλέον, εξίσου σημαντικός άξονας είναι η απουσία καθοδηγητικού περικειμένου, ώστε να δοθεί η μέγιστη δυνατή έμφαση στις διεργασίες και τις στρατηγικές των συμμετεχόντων, χωρίς κάποια καθοδήγηση. Συνεπώς, οι τρεις βασικοί άξονες οι οποίοι διαμορφώνουν και τα ερευνητικά μας ερωτήματα είναι η γλωσσική – λεξιλογική γνώση των συστατικών των εκφράσεων, η καθολικότητα/ πολιτισμική εξειδίκευση και η Θεωρία της Διπλής Κωδικοποίησης.

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, προκύπτουν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

Α) Πώς κατανοεί ένας δίγλωσσος μαθητής με μεσαίο επίπεδο ελληνομάθειας μια μεταφορική έκφραση της Ελληνικής όταν γνωρίζει την κυριολεκτική σημασία της;

Β) Παρουσιάζονται διαφορές στην κατανόηση των καθολικών και των πολιτισμικά εξειδικευμένων μεταφορών από τους δίγλωσσους μαθητές;

Γ) Πώς επηρεάζει η διπλή κωδικοποίηση (dual coding) την κατανόηση και την κατάκτηση των μεταφορών;

2.3. Η μέθοδος της έρευνας

2.3.1. Κριτήρια επιλογής και περιγραφή των συμμετεχόντων

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 12 μαθητές δημοτικού με την Ελληνική ως Γ2 και με μεσαίο επίπεδο ελληνομάθειας (Β1). Οι 10 από αυτούς φοιτούσαν στο 8ο Δημοτικό Σχολείο Ρεθύμνου και οι υπόλοιποι 2 φοιτούσαν στο σχολείο όπου εργαζόταν ο ερευνών, το Δημοτικό Σχολείο Γαράζου, στον νομό Ρεθύμνης. Το 8ο Δημοτικό Σχολείο Ρεθύμνου επιλέχθηκε, διότι ο ερευνών εργαζόταν εκεί κατά τη σχολική χρονιά 2020-2021, συνεπώς υπήρχε εξοικείωση με τον χώρο, τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή. Επίσης, υπήρχε γνώση σχετικά με το γεγονός ότι το συγκεκριμένο σχολείο είχε μεγάλο πλήθος μαθητών από μεταναστευτικές οικογένειες με Γ1 διαφορετική από την Ελληνική. Πριν την έναρξη της διεξαγωγής της έρευνας, χορηγήθηκε στους συμμετέχοντες έντυπη, ενυπόγραφη δήλωση προστασίας των προσωπικών τους δικαιωμάτων από τον ερευνώντα, η οποία προοριζόταν για την ενημέρωση των κηδεμόνων τους. Σε πρώτη φάση είχαν επιλεγεί περισσότεροι από 12 μαθητές, αλλά αποκλείστηκαν υποχρεωτικά όσοι δεν ολοκλήρωσαν το πείραμά μας. Δεδομένου ότι οι συμμετέχοντες ήταν παιδιά ηλικίας 9 έως 12 ετών, προέκυψαν ορισμένα ζητήματα ανά διαστήματα, τα οποία λειτούργησαν περιοριστικά όσον αφορά την αρτιότερη δυνατή διεξαγωγή της έρευνας. Τα ζητήματα αυτά αφορούν λόγους για τους οποίους αποκλείστηκε ένας αριθμός συμμετεχόντων. Τέτοιοι ήταν: η έλλειψη διαθέσιμου χρόνου εκ μέρους τους λόγω των σχολικών τους υποχρεώσεων, μιας και η έρευνα έλαβε μέρος στο σχολείο των μαθητών κατά τις πρωινές, σχολικές ώρες, η αρνητική στάση ορισμένων μαθητών απέναντι στη διαδικασία, καθώς όπως δήλωσαν, τους θύμιζε τεστ στο μάθημα της Γλώσσας και η κούραση που επερχόταν κατά τη διάρκεια της πειραματικής διαδικασίας. Ένεκα των προαναφερθέντων λόγων, κάποιοι μαθητές αρνήθηκαν να συμμετάσχουν, ενώ 2 άλλοι εγκατέλειψαν τη διαδικασία κατά τη διάρκεια. Ας μη λησμονούμε σαφώς και τον παράγοντα του επιπέδου ελληνομάθειας, λόγω του οποίου επίσης αποκλείστηκαν ορισμένες περιπτώσεις, διότι δεν βρίσκονταν στο επιθυμητό επίπεδο.

Ηλικία: 9 έως 12 ετών (Γ΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού). Για τις ανάγκες και τον στόχο της έρευνας, κρίθηκε χρήσιμο οι συμμετέχοντες να μη βρίσκονται στην ίδια ηλικία, αλλά στο ίδιο επίπεδο ελληνομάθειας. Συγκεκριμένα, 3 εκ των συμμετεχόντων είχαν

ηλικία 9 ετών και φοιτούσαν στη Γ΄ τάξη του δημοτικού και οι υπόλοιποι 9 συμμετέχοντες ήταν 12 ετών και φοιτούσαν στη ΣΤ΄ τάξη του δημοτικού. Ο λόγος που επιλέχθηκαν μαθητές διαφορετικών ηλικιών ήταν για να διερευνηθεί η πιθανή διαφορά ανάμεσα στα μικρότερα παιδιά (9 ετών) και τα μεγαλύτερα (12 ετών) σχετικά με τις στρατηγικές που ακολουθούν για να κατανοήσουν τις μεταφορικές εκφράσεις και τις επιδόσεις τους. Με άλλα λόγια, σκοπός της επιλογής ενός ηλικιακά ευρέος δείγματος (ευρέος σε σχέση με τις ηλικίες του δημοτικού σχολείου) ήταν να εξεταστεί πώς η κατανόηση της μεταφοράς διαφοροποιείται από την ηλικία των 9 ετών έως την ηλικία των 12 ετών και να διερευνηθούν οι παράγοντες που τη διαφοροποιούν, όπως γνωστικές δεξιότητες (cognitive skills), σωματικά και κοινωνικά βιώματα (bodily/social experiences) κ.ο.κ. Στον πίνακα 2 παρακάτω, βλέπουμε την ηλικιακή κατανομή του δείγματός μας.

Φύλο: Επιδιώχθηκε όσο το δυνατόν ισομερής καταμέριση του δείγματος ανά φύλο, ώστε να εξεταστεί η επίδραση του παράγοντα «φύλο» στις στρατηγικές και διεργασίες που επιλέγονται και λαμβάνουν χώρα, καθώς και στη μεταφορική κατανόηση. Το δείγμα αποτελούνταν από 6 κορίτσια (50% του δείγματος) και 6 αγόρια (50 % του δείγματος).

ΗΛΙΚΙΑ (σε έτη)
9
9
9
12
12
12
12
12
12
12
12
12

M.O.= 11.25

Πίνακας 2: Κατανομή του δείγματος με βάση την ηλικία.

Χώρα προέλευσης: Η χώρα προέλευσης, όπως και η Γ1 των συμμετεχόντων δεν συγκεκριμενοποιήθηκε, ούτε περιορίστηκε σε κάποιον αριθμό, ώστε το δείγμα να διέπεται από τη μεγαλύτερη δυνατή ποικιλία μητρικών γλωσσών και πολιτισμών. Ωστόσο, δεδομένου ότι η πλειοψηφία των μεταναστευτικών οικογενειών στο Ρέθυμνο το έτος 2022 φέρει καταγωγή από την Αλβανία και από ασιατικές χώρες, το δείγμα κατά τον σχεδιασμό της έρευνας εικαζόταν ότι θα προέρχεται στην πλειοψηφία του από την Αλβανία και από ασιατικές χώρες, συνεπώς θα ομιλεί και τις αντίστοιχες μητρικές γλώσσες. Τελικά, το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 6 μαθητές με καταγωγή από την Αλβανία με Γ1 τα αλβανικά, 3 μαθητές από τη Συρία με Γ1 τα αραβικά, έναν μαθητή από την Αίγυπτο με Γ1 τα αραβικά επίσης μία μαθήτρια από την Ινδία με Γ1 τα παντζαμπί και τα χίντι και έναν μαθητή από Ρωσία με Γ1 τα ρώσικα (Πίνακας 3). Οι 4 από τους 12 συμμετέχοντες (33.3% του δείγματος) με χώρες προέλευσης τις: Ρωσία, Συρία, Συρία και Αίγυπτο αντίστοιχα, δεν γεννήθηκαν στην Ελλάδα, αλλά στη χώρα προέλευσής τους. Ο μαθητής από τη Ρωσία ήταν 12 ετών και ήρθε στην Ελλάδα σε ηλικία 6 ετών, ενώ οι υπόλοιποι 3 μαθητές ήταν 9 ετών και ήρθαν στην Ελλάδα στην ηλικία επίσης των 6 ετών. Και οι 4 μαθητές φοιτούσαν από την Α΄ δημοτικού σε ελληνικό σχολείο, ενώ οι 2 από τους 4 (χώρες προέλευσης: Συρία & Συρία) φοίτησαν σε Τάξη Υποδοχής έως και τη Β΄ δημοτικού. Ισχυρότερη γλώσσα και για τους 4 ήταν η Γ1 τους, σε αντίθεση με τους υπόλοιπους 8 συμμετέχοντες, οι οποίοι είχαν γεννηθεί στην Ελλάδα και δεν υπήρχε εμφανώς ισχυρότερη γλώσσα από αυτές που απάρτιζαν το γλωσσικό τους ρεπερτόριο. Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί, ότι οι 5 από τους 6 αλβανόφωνους συμμετέχοντες ένιωθαν περισσότερη αυτοπεποίθηση στη χρήση της Ελληνικής έναντι της Αλβανικής, ενώ οι εναπομείναντες συμμετέχοντες από Συρία, Ινδία και Αλβανία αντίστοιχα, ένιωθαν περισσότερη αυτοπεποίθηση στη Γ1 τους.

ΧΩΡΑ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗΣ	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΧΩΡΑΣ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΣΥΝΟΛΟ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ (Ν)	ΜΗΤΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ (Γ1)	ΠΟΣΟΣΤΟ ΜΗΤΡΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ (Γ1) ΠΡΟΣ ΤΟ ΣΥΝΟΛΟ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ (Ν)
Αλβανία	6	50%	Αλβανικά	50%
Συρία	3	25%	Αραβικά	33.3%
Αίγυπτος	1	8.3%	Αραβικά	33.3%
Ρωσία	1	8.3%	Ρώσικα	8.3%
Ινδία	1	8.3%	Παντζαμπί, Χίντι	8.3%
Σύνολο:	12	100%		100%

Πίνακας 3: Κατανομή του δείγματος με βάση τη χώρα προέλευσης και τη Γ1.

ΑΛΛΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ (Γy) ΠΟΥ ΟΜΙΛΟΥΝ ΟΙ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ
Αγγλικά
Γαλλικά
Γερμανικά

Πίνακας 4: Κατανομή των γλωσσών που συναπαρτίζουν το ευρύτερο γλωσσικό ρεπερτόριο των συμμετεχόντων

ΠΛΗΘΟΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΠΟΥ ΟΜΙΛΟΥΝ ΤΟΥΛΑΧΙΣΤΟΝ ΜΙΑ Γy	ΠΟΣΟΣΤΟ
6	50%
Σύνολο: 12	100%

Πίνακας 5: Κατανομή του πληθυσμού των συμμετεχόντων που ομιλούν τουλάχιστον μία (1) Γy (ΞΓ εκτός της Γ2).

Γλωσσικό επίπεδο στην Ελληνική: Οι συμμετέχοντες βρίσκονταν σε μέσο (Β1) επίπεδο ελληνομάθειας, το οποίο κρίνεται ως το καταλληλότερο για τους σκοπούς της έρευνας, διότι αποτελεί το επίπεδο όπου οι μαθητές είναι πιθανότερο να γνωρίζουν τις κυριολεκτικές αλλά όχι τις μεταφορικές σημασίες των μεταφορικών εκφράσεων, απαραίτητη προϋπόθεση για τη διεξαγωγή της έρευνας, εφόσον αποτελεί και το πρώτο ερευνητικό ερώτημα. Εάν οι συμμετέχοντες βρίσκονταν σε προχωρημένο επίπεδο, θα υπήρχε σοβαρή πιθανότητα να γνωρίζουν εκ των προτέρων τις μεταφορικές σημασίες των εκφράσεων, ενώ εάν βρίσκονταν σε αρχάριο επίπεδο, δεν θα μπορούσαν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της έρευνας, εφόσον οι γλωσσικές δεξιότητες σε αρχάριο επίπεδο είναι ελλιπώς ανεπτυγμένες.

2.3.2. Μέσα διαγνωστικού ελέγχου

Η επιλογή των συμμετεχόντων πραγματοποιήθηκε σε ξεχωριστές μέρες, αφενός λόγω του περιορισμένου αριθμού των σχολικών ωρών, αφετέρου λόγω των εργασιακών υποχρεώσεων του ερευνώντος σε διαφορετικό σχολείο από το σχολείο που ως επί το πλείστον πραγματοποιήθηκε η έρευνα. Η βοήθεια και η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της ΣΤ΄ και της Γ΄ τάξης, καθώς και με την εκπαιδευτικό της Τάξης Υποδοχής ήταν καταλυτικές ως προς τον καθορισμό του δείγματος. Προκειμένου να ελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών να συμμετέχουν στην έρευνα, αφού ερχόταν σε συνεννόηση με τους προαναφερθέντες εκπαιδευτικούς, ο ερευνών πλησίαζε είτε ξεχωριστά κάθε παιδί, είτε όταν ήταν μαζί με κάποιον/-α κοντινό/-ή φίλο/φίλη, ώστε να νιώθει πιο οικεία και του ζητούσε να τον βοηθήσει σε μια εργασία που έχει να κάνει για το πανεπιστήμιο, στην οποία θα συμμετείχε σε συνέντευξη, «*όπως οι ηθοποιοί και οι*

τραγουδιστές στην τηλεόραση». Η πλειοψηφία των μαθητών που ρωτήθηκαν, δέχθηκαν με μεγάλη προθυμία να συμμετέχουν στην έρευνα, ενώ όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, υπήρξαν περιπτώσεις όπου μαθητές αρνήθηκαν να συμμετέχουν. Μετά την αρχική επιλογή των συμμετεχόντων, έπρεπε να διαπιστωθεί ότι το δείγμα βρίσκεται στο επιθυμητό επίπεδο ελληνομάθειας, ώστε να πληροί τις προϋποθέσεις για να συμμετέχει στην έρευνα. Συνεπώς, κρίθηκε απαραίτητος ένας πιο ειδικός έλεγχος στην Κατανόηση Γραπτού Λόγου (ΚΓΛ). Έπειτα, ακολούθησε η δραστηριότητα του λεξιλογικού ελέγχου. Ο συνολικός διαγνωστικός έλεγχος πραγματοποιήθηκε σε μία μέρα κατά τη διάρκεια των σχολικών ωρών, διαρκώντας συνολικά 3 διδακτικές ώρες. Οι μαθητές βγήκαν από τις τάξεις τους μετά την έναρξη των διδακτικών ωρών, αφού πρώτα ο ερευνών έπαιρνε την άδεια από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης και συγκεντρώθηκαν τις πρώτες δύο διδακτικές ώρες στην αίθουσα της τάξης Γ2 και την τρίτη διδακτική ώρα στην αίθουσα Ε2. Επιλέχθηκαν οι εν λόγω αίθουσες, καθώς εκείνες τις ώρες αντίστοιχα είχαν στο πρόγραμμα Γυμναστική, συνεπώς ήταν άδειες. Επίσης, προτιμήθηκαν έναντι της κενής αίθουσας του ολοημέρου, λόγω των εγκαταστάσεων που επέτρεπαν την παρουσίαση του λεξιλογικού ελέγχου σε προτζέκτορα.

2.3.2.1. Έλεγχος της Κατανόησης Γραπτού Λόγου

Απαραίτητη προϋπόθεση για τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν να ελεγχθεί αν είναι ανεπτυγμένη σε επιθυμητό επίπεδο η δεξιότητα της Κατανόησης Γραπτού Λόγου (ΚΓΛ), καθώς οι δύο δραστηριότητες της κύριας φάσης της έρευνας αποτελούν δραστηριότητες κατανόησης των μεταφορικών σημασιών. Δεδομένου ότι η μεταφορική κατανόηση εξετάζεται στον γραπτό λόγο και η ήδη υπάρχουσα γνώση της κυριολεκτικής σημασίας των εκφράσεων ενεργοποιείται με την επαφή των συμμετεχόντων με τις εκφράσεις σε γραπτή μορφή, δεν θα μπορούσε να λείπει ο συγκεκριμένος διαγνωστικός έλεγχος. Για τον σκοπό αυτό, χρησιμοποιήθηκαν δύο κείμενα-δραστηριότητες ΚΓΛ από τις εξετάσεις ελληνομάθειας του ΚΕΓ για το Β1 επίπεδο. Τα κείμενα ήταν μικρής-μεσαίας έκτασης (έως 400 λέξεις), θεματολογίας συναφούς με τα ενδιαφέροντα μαθητών δημοτικού, ενώ οι δραστηριότητες που συνόδευαν τα κείμενα, εξέταζαν στοιχειωδώς τις λεξιλογικές και γραμματικές γνώσεις των συμμετεχόντων, προτρέποντάς τους σε προσεκτική ανάγνωση σε τοπικό επίπεδο.

Πρόκειται για τον τύπο ανάγνωσης που πραγματοποιούμε όταν διαβάζουμε λέξη προς λέξη ένα κείμενο, επιχειρώντας να συναγάγουμε ολοκληρωμένα νοήματα από αυτό, σε επίπεδο μικροδομής, δηλαδή εντός των ορίων της πρότασης (Weir & Khalifa, 2008: 5). Η δραστηριότητα της ΚΓΛ πραγματοποιήθηκε ταυτόχρονα σε όλους τους συμμετέχοντες τη μέρα που έγινε η τελική επιλογή του δείγματος και διήρκησε δύο διδακτικές ώρες (80 λεπτά). Στη συνέχεια διορθώθηκαν τα γραπτά των συμμετεχόντων από τον ερευνητή και με βάση τις βαθμολογίες τους (8/13 έως 12/13), διαπιστώθηκε ότι υπάγονταν στο επίπεδο Β1. Αξίζει να σημειωθεί στο σημείο αυτό ότι τα ηλικιακά μεγαλύτερα παιδιά σημείωσαν υψηλότερα σκορ (από 9/13 έως 12/13), ενώ τα μικρότερα ηλικιακά παιδιά σημείωσαν χαμηλότερα σκορ (8/13 έως 10/13). Με το πέρας της διόρθωσης και της επιβεβαίωσης ότι οι συμμετέχοντες υπάγονταν στο επιθυμητό επίπεδο, ακολούθησε η δραστηριότητα του λεξιλογικού ελέγχου.

2.3.2.2. Λεξιλογικός έλεγχος

Ο λεξιλογικός έλεγχος στόχευσε στην εξασφάλιση δύο παραμέτρων:

α) ότι οι συμμετέχοντες γνώριζαν την κυριολεκτική σημασία των εκφράσεων και πιο συγκεκριμένα των λεξικών συστατικών που τις απαρτίζουν, δηλαδή το ΠΠ προκειμένου να πραγματοποιηθεί η μεταφορική επέκταση.

β) ότι ενώ γνώριζαν την κυριολεκτική σημασία, δεν γνώριζαν τη μεταφορική σημασία των εκφράσεων, άρα και των μεμονωμένων λεξικών συστατικών που απαρτίζουν τις εκφράσεις (π.χ. αποτελεί προϋπόθεση να γνωρίζουν την κυριολεκτική σημασία της λέξης «φέσι», αλλά όχι τη μεταφορική σημασία της στη φράση «μας άφησε φέσι»).

Για την εξασφάλιση της πρώτης παραμέτρου, κατασκευάστηκε μια παρουσίαση με διαφάνειες, όπου σε κάθε διαφάνεια παρουσιάζονται δύο από τις λέξεις – συστατικά των μεταφορικών εκφράσεων συνοδευόμενες από τις αντίστοιχες εικόνες που δείχνουν τη σημασία τους (π.χ. η λέξη «άγκυρα» στη γραπτή της μορφή συνοδευόμενη από μια εικόνα με μία άγκυρα). Η παρουσίαση αυτή έγινε σε όλους τους συμμετέχοντες τη μέρα που πραγματοποιήθηκε η τελική επιλογή του δείγματος και συνοδεύτηκε από προφορική συζήτηση και διάλογο, στοχεύοντας παράλληλα στην εντύπωση της εικόνας

στον νου των συμμετεχόντων, προς ενίσχυση της δημιουργίας νοητών εικόνων κατά την επαφή με τις εκφράσεις στη φάση διεκπεραίωσης των δραστηριοτήτων κατανόησης των μεταφορικών εκφράσεων. Σε δεύτερη φάση, κατά τη διάρκεια της παρουσίασης και της συζήτησης, ο ερευνητής ρωτούσε τους συμμετέχοντες εάν γνώριζαν μεταφορικές εκφράσεις με τις λέξεις αυτές ή αν είχαν ακούσει ποτέ τις μεταφορικές εκφράσεις που θα χρησιμοποιηθούν αμέσως μετά στις δραστηριότητες. Οι εκφράσεις εκφωνούνταν κατά τη διάρκεια της παρουσίασης προς τους συμμετέχοντες, οι οποίοι ερωτούνταν εάν τις έχουν ακούσει, συναντήσει κάπου ή εάν γνώριζαν τη σημασία τους. Με αυτόν τον τρόπο, εξασφαλίστηκε και η δεύτερη παράμετρος, η οποία ωστόσο όπως θα δούμε παρακάτω, επανήλθε στο προσκήνιο μετά τη φάση των δραστηριοτήτων κατανόησης, κατά τη διάρκεια των ατομικών συνεντεύξεων. Η όλη διαδικασία του λεξιλογικού ελέγχου διήρκησε μία διδακτική ώρα (40 λεπτά).

2.3.3. Μέσα συλλογής των δεδομένων

Ως μέσα συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν:

α) δύο δραστηριότητες κατανόησης των μεταφορικών σημασιών,

β) συνεντεύξεις με ανάκληση βάσει ερεθίσματος (stimulated recall interviews).

Ο λόγος που επιλέχθηκαν ανοιχτού τύπου μέσα συλλογής δεδομένων είναι ώστε να αναδειχθούν οι πραγματικές στρατηγικές που ακολούθησαν οι συμμετέχοντες, οι οποίες πιθανόν να μην ήταν πραγματικές αν τα μέσα συλλογής δεδομένων ήταν κλειστού τύπου, όπως ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Στόχος των μέσων ήταν να επιστρατεύσουν οι συμμετέχοντες τις γνωστικές διεργασίες και στρατηγικές τους σε συνδυασμό με την προϋπάρχουσα φυσική, σωματική και διαπροσωπική – κοινωνικά νοηματοδοτούμενη εμπειρία τους στην προσπάθειά τους να συναγάγουν τις σημασίες των μεταφορικών εκφράσεων μόνοι τους. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε από τις 11 Μαρτίου έως τις 5 Απριλίου 2022 κατά τις πρωινές σχολικές ώρες, αλλά και κατά τη διάρκεια της λειτουργίας του ολοημέρου (14:00 έως 16:00). Στο 8^{ο} Δημοτικό Σχολείο Ρεθύμνου η συλλογή έλαβε χώρα στην αίθουσα ολοημέρου και στο Δημοτικό Σχολείο Γαράζου στη μία εκ των δύο αιθουσών του σχολείου, όπου προσέρχονταν οι μαθητές είτε ένας-ένας, είτε δύο μαζί λόγω έλλειψης

διαθέσιμου χρόνου. Αυτό αναφορικά με την εκτέλεση των γραπτών δραστηριοτήτων κατανόησης. Η διεξαγωγή των συνεντεύξεων λάμβανε χώρα ξεχωριστά για κάθε μαθητή στην αίθουσα του ολοημέρου, απουσία των λοιπών συμμετεχόντων, προκειμένου να μην κατευθυνθούν ή να μη γίνουν αντικείμενο προετοιμασίας οι απαντήσεις του δείγματός μας και να είναι όσο το δυνατόν πιο αυθεντικές και πρωτότυπες.

2.3.3.1. Δραστηριότητες κατανόησης των μεταφορικών σημασιών

Η πρώτη από τις δύο δραστηριότητες περιέχει 12 μεταφορικές εκφράσεις με ευκολία δημιουργίας νοητών εικόνων (high imageability) προς ενεργοποίηση της διπλής κωδικοποίησης. Με άλλα λόγια, η έμφαση στη δραστηριότητα αυτή δίνεται στις μεταφορές εικόνας (image metaphors) και στον ρόλο που διαδραματίζει η νοητή εικόνα στην εξαγωγή της σημασίας της μεταφοράς. Αυτό που πρέπει να επισημανθεί ωστόσο, είναι ότι η δραστηριότητα αυτή ακολουθεί αμέσως μετά τον λεξιλογικό έλεγχο, ώστε να έχει προηγηθεί η σύνδεση του λεκτικού με το μη λεκτικό ερέθισμα που πραγματοποιείται στην παρουσίαση με τη γραπτή μορφή της λέξης και την εικόνα που τη συνοδεύει. Στόχος επομένως είναι η αντιπαραβολή των δύο διαφορετικού τύπου ερεθισμάτων στον νου του συμμετέχοντα ως ένα είδος συνειδητών πραγματώσεων των αναφορικών συνδέσεων (referential connections) ανάμεσα στα δύο συστήματα, το λεκτικό και το μη λεκτικό, ώστε να ενεργοποιηθεί η διπλή κωδικοποίηση (Clark & Paivio, 1991).

Η δεύτερη δραστηριότητα περιέχει 12 μεταφορικές εκφράσεις με δυσκολία δημιουργίας νοητής εικόνας λόγω του έντονα αφηρημένου χαρακτήρα των λέξεων - εννοιών ή εκφράσεις στις οποίες η δημιουργία νοητής εικόνας δεν συμβάλλει στην εξαγωγή κάποιου συναφούς νοήματος διότι δεν σχετίζεται με τη σημασία της έκφρασης. Συνεπώς, παράλληλα με τον έλεγχο κατανόησης των μεταφορικών εκφράσεων και τη σκιαγράφηση των στρατηγικών των συμμετεχόντων, ελέγχεται ο ρόλος της διπλής κωδικοποίησης και η συμβολή της στην εξαγωγή των σημασιών των εκφράσεων και στον καθορισμό των επιμέρους στρατηγικών που ακολουθούν οι

συμμετέχοντες. Απαραίτητη προϋπόθεση για την εφαρμογή των δραστηριοτήτων αποτελεί η δυνατότητα απόδοσης στην Ελληνική της σημασίας των εκφράσεων γραπτώς με λεξιλόγιο που αντιστοιχεί σε επίπεδο ελληνομάθειας Β1. Επιπλέον, σε κάθε μία από τις δύο δραστηριότητες περιλαμβάνονται τόσο πολιτισμικά εξειδικευμένες μεταφορικές εκφράσεις, όσο και καθολικές που πηγάζουν από την ενσώματη εμπειρία και νόηση, προς ανάδειξη του καθολικού, αλλά και πολιτισμικά εξειδικευμένου χαρακτήρα της μεταφοράς και του ρόλου που διαδραματίζουν στη μεταφορική κατανόηση. Κατά τη διάρκεια εκτέλεσης των δραστηριοτήτων, δύο συμμετέχοντες ηλικίας 9 ετών, οι οποίοι φοιτούσαν στη Γ΄ τάξη, ζήτησαν να αποχωρήσουν και να μη συμμετέχουν περαιτέρω στην έρευνα λόγω κούρασης και έλλειψης ενδιαφέροντος. Το γεγονός ότι η διαδικασία εκτέλεσης των δραστηριοτήτων στην περίπτωση των δύο αυτών μαθητών έλαβε χώρα τις ώρες του ολοημέρου (14.30 έως 16.00), κατέστησε την όλη διαδικασία κουραστική για αυτούς και έτσι προτίμησαν να ξεκουραστούν ή να παίξουν. Η οικειοθελής αποχώρηση των εν λόγω μαθητών καθόρισε σε σημαντικό βαθμό την ανομοιόμορφη ηλικιακά κατανομή του δείγματος και την αύξηση του μέσου όρου ηλικίας (11.25 έτη από 10.75 έτη που θα ήταν ο μέσος όρος ηλικίας εάν το δείγμα αποτελούνταν από 5 παιδιά 9 ετών και 7 παιδιά 12 ετών).

2.3.3.1.1. Επιλογή των μεταφορικών εκφράσεων

Η επιλογή των κατάλληλων για τις ανάγκες της έρευνας μεταφορικών εκφράσεων ήταν μια απαιτητική και σύνθετη διαδικασία, καθώς το υλικό που επιλέχθηκε αρχικά, υπέστη αρκετές τροποποιήσεις, προκειμένου να υπακούει στους σκοπούς της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, για την επιλογή των μεταφορικών εκφράσεων απαραίτητη προϋπόθεση όπως αναφέρεται παραπάνω, η οποία τέθηκε εξ αρχής και η οποία αποτελεί ένα εκ των ερευνητικών ερωτημάτων, ήταν η γνώση της κυριολεκτικής σημασίας από τους συμμετέχοντες, αλλά όχι της μεταφορικής. Διαφορετικά, οι μαθητές θα προέβαιναν σε απλή μνημονική ανάκληση των μεταφορικών σημασιών, γεγονός που θα λειτουργούσε απαγορευτικά στην έρευνά μας, αφού αυτό που τέθηκε υπό διερεύνηση ήταν οι στρατηγικές και οι διεργασίες για τη μεταφορική επέκταση των εκφράσεων. Πέραν τούτου, λαμβάνοντας υπόψη τη στοχοθεσία της έρευνας, επιδιώχθηκε μέσα από τις μεταφορικές εκφράσεις να αναδειχθεί τόσο η καθολικότητα

και η σωματική βάση της μεταφοράς, όσο και η πολιτισμική εξειδίκευση. Τόσο στην πρώτη, όσο και στη δεύτερη δραστηριότητα υπήρχαν εκφράσεις και με καθολικό - σωματικό και με πολιτισμικά εξειδικευμένο χαρακτήρα. Παράλληλα, στη δραστηριότητα 2 με την απουσία ή/και δυσκολία δημιουργίας νοητών εικόνων βοηθητικών στην εξαγωγή της σημασίας προς καταστολή της διπλής κωδικοποίησης, επιλέχθηκαν μη κυριολεκτικές εκφράσεις, οι οποίες όσο το δυνατόν εξυπηρετούσαν τον εν λόγω στόχο. Στη δραστηριότητα 1 αντιθέτως, επιλέχθηκαν μεταφορικές εκφράσεις, οι οποίες κινητοποιούσαν τους συμμετέχοντες να δημιουργήσουν νοητές εικόνες προκειμένου να προβούν στην εξαγωγή της μεταφορικής σημασίας. Σε συνδυασμό μάλιστα με την προηγηθείσα παρουσίαση του λεξιλογίου των εκφράσεων με τη χρήση εικόνας για κάθε λέξη, η δημιουργία νοητής εικόνας ήταν σχεδόν αναπόφευκτη.

Ένας επιπλέον παράγοντας, ο οποίος καθόρισε τη δομή και την τελική μορφή των μεταφορικών εκφράσεων και κατέστησε έτι πιο πρόσφορη και αναγκαία την ενεργοποίηση της διπλής κωδικοποίησης ήταν η έλλειψη καθοδηγητικού περικειμένου. Όλες οι εκφράσεις δόθηκαν στους συμμετέχοντες μέσα σε προτάσεις, ελλείψει όμως περικειμένου το οποίο να τους μαρτυρά ή έστω να τους οδηγεί στη σωστή μεταφορική σημασία. Άλλο ένα στοιχείο που διαμόρφωσε την τελική μορφή των μεταφορικών εκφράσεων ήταν η δυνατότητα να αποδοθεί η σημασία τους στην Ελληνική με λεξιλόγιο αντίστοιχο του Β1 επιπέδου ελληνομάθειας.

Με βάση τα κριτήρια αυτά, οι μεταφορικές εκφράσεις επιλέχθηκαν από ειδικό υλικό που αφορά μη κυριολεκτικές εκφράσεις και λεξικά. Συγκεκριμένα, οι εκφράσεις αντλήθηκαν από ένα σύνολο μη κυριολεκτικών φραστικών σχημάτων σε επιμέλεια της επόπτριας καθηγήτριας της παρούσας έρευνας, Παρασκευής Θώμου, από το Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας (Μπαμπινιώτης, 2019), το Λεξικό των Ιδιωτισμών της Νέας Ελληνικής (Βλαχόπουλος, 2007) και από τον ίδιο τον ερευνητή. Η ένταξη των εκφράσεων σε προτάσεις χωρίς καθοδηγητικό περικείμενο πραγματοποιήθηκε επίσης από τον ερευνητή. Αλλεπάλληλες τροποποιήσεις έλαβαν χώρα κατά την επιλογή των εκφράσεων, ώστε να εξασφαλιστεί το κριτήριο της άγνοιας των μεταφορικών σημασιών τους από τους συμμετέχοντες, κριτήριο που εξασφαλίστηκε με τη συζήτηση κατά τον λεξιλογικό έλεγχο και κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων. Έπειτα από όλες τις τροποποιήσεις, επιλέχθηκαν συνολικά 24 μεταφορικές εκφράσεις, 12 για τη

δραστηριότητα 1 με την ευκολία δημιουργίας νοητής εικόνας και 12 για τη δραστηριότητα 2 με τη δυσκολία δημιουργίας νοητής εικόνας ή η νοητή εικόνα δεν συμβάλλει στην εξαγωγή της σημασίας (Πίνακας 6).

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1	**ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2**
γροθιά στο στομάχι	($ΟΦ_{μη\ έμψυχο}$) είναι φαρμακείο
είναι να κάνεις τον σταυρό σου	(ΚΛΙΤΙΚΟ) τρίζω τα δόντια
αν τον πιάσεις από τη μύτη, θα σκάσει!	το φυσάω το χρήμα
ρίχνω το γάντι	(ΟΦ πρόσωπο) είναι φώκια
ανεβάζω τον πήχη	βγάζω ($ΟΦ_{μη\ έμψυχο}$) στο σφυρί
σφάζω με το βαμβάκι	παίρνω το βάπτισμα
($ΟΦ_{μη\ έμψυχο}$) βαράει κανόνι	αφήνω φέσι
τα κάνουμε πλακάκια	χρυσώνω το χάπι
τα τσουγκρίζουμε	τι καπνό φουμάρεις;
βάζω (ΟΦ πρόσωπο) στον γύψο	έχω τρικυμία μέσα μου
ρίχνω άγκυρα	γίνεται Ανάστα ο Κύριος
έχω μέση δαχτυλίδι	(ΚΛΙΤΙΚΟ) ανεβαίνει η πίεση

Πίνακας 6: Κατάλογος των μεταφορικών εκφράσεων ανά δραστηριότητα

2.3.3.1.2. Έλεγχος των μέσων συλλογής των δεδομένων

Προτού διανεμηθούν τα μέσα συλλογής δεδομένων στους συμμετέχοντες, κρίθηκε σκόπιμος ένας έλεγχος αυτών με φυσικούς ομιλητές της Ελληνικής, σε ηλικία παρόμοια με αυτή των μελών του δείγματος (9, 10 και 12 ετών). Έτσι, παρόλο που οι δραστηριότητες δομήθηκαν προσεκτικά και τροποποιήθηκαν πολλάκις μέχρι την τελική τους μορφή, ήταν απαραίτητο να ελεγχθεί ο βαθμός γενικότητάς τους, ήτοι αν θα μπορούσε να οδηγήσει ένα φυσικό ομιλητή της Ελληνικής και σε άλλες απαντήσεις εκτός της σωστής μεταφορικής ερμηνείας. Η διαδικασία έλαβε χώρα άτυπα, προφορικά, στο Δημοτικό Σχολείο Γαράζου, το σχολείο εργασίας του ερευνώντος κατά τις σχολικές ώρες, την Τετάρτη 2 Μαρτίου 2022, 9 μέρες πριν την έναρξη της συλλογής των δεδομένων στο $8^{ο}$ Δημοτικό Σχολείο Ρεθύμνου. Συγκεκριμένα, ρωτήθηκαν 2 μαθητές της Γ΄ δημοτικού, 2 μαθητές της Δ΄ δημοτικού και 2 μαθητές της ΣΤ΄

δημοτικού που φοιτούσαν στο Γαράζο. Τα αποτελέσματα της προφορικής συζήτησης έδειξαν ότι οι ελληνόφωνοι μαθητές του Δημοτικού Σχολείου Γαράζου με την Ελληνική ως Γ1 κατανόησαν όλες τις μεταφορικές εκφράσεις, ωστόσο δεν τις κατανόησαν όλοι στον ίδιο βαθμό και με την ίδια ταχύτητα. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι τα μικρότερα παιδιά, ηλικίας 9 ετών δυσκολεύτηκαν περισσότερο από τα μεγαλύτερα (12 ετών). Επίσης, συγκεκριμένες μεταφορές, όπως οι: η *ταβέρνα αυτή είναι φαρμακείο* και *(ΟΦ πρόσωπο) είναι φώκια* δυσκόλεψαν το ίδιο όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως ηλικίας και εκμαίευσαν ποικίλες ερμηνείες. Επί παραδείγματι, η μεταφορά *η ταβέρνα αυτή είναι φαρμακείο* εκμαίευσε απαντήσεις όπως: α) έχει πολλές μάσκες, β) έχει πολλές σούπες, γ) τα έχει όλα, όπως ένα φαρμακείο, δ) έχει υγιεινά φαγητά κ.α.

Σκοπός του ελέγχου αυτού ήταν να εκμαιευθούν απαντήσεις που θα λειτουργούσαν ως μέτρο σύγκρισης ώστε να αξιολογηθούν καλύτερα στη συνέχεια οι απαντήσεις των δίγλωσσων μελών του δείγματός μας που είχαν την Ελληνική ως Γ2 και να εξαχθούν συμπεράσματα σχετικά με την επίδραση της μητρικής γλώσσας.

2.3.3.2. Συνεντεύξεις

Οι συνεντεύξεις με ανάκληση βάσει ερεθίσματος αποτελούν ενδοσκοπικές μεθόδους (introspective methods), δηλαδή χρησιμοποιούνται για την εκμαίευση δεδομένων σχετικά με τις νοητικές διεργασίες στις οποίες εμπλέκεται ο συμμετέχων κατά την εκτέλεση μιας δραστηριότητας (Gass & Mackey, 2000). Αναφερόμαστε συγκεκριμένα σε «ανάκληση», διότι οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν μετά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων κατανόησης των μεταφορικών σημασιών, με τη βοήθεια οπτικού ερεθίσματος (δείχνονται στους συμμετέχοντες οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους ίδιους μαζί με την παρουσίαση της συγκεκριμένης διαφάνειας του λεξιλογικού ελέγχου με τη λέξη που υπάρχει στη συγκεκριμένη κάθε φορά έκφραση), προκειμένου να ανακαλέσουν οι συμμετέχοντες τις σκέψεις που έκαναν και τις στρατηγικές που χρησιμοποίησαν κατά την εκτέλεση της δραστηριότητας.

Οι συνεντεύξεις αποτελούνται από δύο φάσεις. Στην πρώτη φάση παρουσιάζονται στους συμμετέχοντες οι απαντήσεις που έδωσαν οι ίδιοι στις δύο δραστηριότητες

(ερέθισμα ανάκλησης), προκειμένου να εκμαιευθούν οι πηγές γνώσης, οι στρατηγικές που ακολούθησαν και ο τρόπος που σκέφτηκαν για να απαντήσουν. Παράλληλα, γίνεται προσπάθεια ανίχνευσης της επίδρασης της διπλής κωδικοποίησης στην εξαγωγή των σημασιών μέσω σχετικών ερωτήσεων από τον ερευνητή. Στη δεύτερη φάση, δίνεται η σωστή σημασία των μεταφορικών εκφράσεων και οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν εάν υπάρχουν αντίστοιχες μεταφορικές εκφράσεις ή αντίστοιχες εννοιακές μεταφορές με διαφορετική γλωσσική μεταφορά στη μητρική τους γλώσσα ή σε άλλες γλώσσες που τυχόν γνωρίζουν, οι οποίες τους βοήθησαν να συναγάγουν τις σημασίες που απέδωσαν. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες ρωτώνται ξανά από τον ερευνητή εάν γνώριζαν εκ των προτέρων τις μεταφορικές σημασίες των εκφράσεων των δύο δραστηριοτήτων κατανόησης ή εάν τις είχαν ξανακούσει ή συναντήσει κάπου. Σκοπός της φάσης αυτής είναι η ανίχνευση της επίδρασης της Γ1 ή οποιασδήποτε άλλης γλώσσας (Γy) γνωρίζουν, η καθολικότητα των μεταφορών, η πολιτισμική εξειδίκευση και η Θεωρία της Διπλής Κωδικοποίησης στην απόδοση των μεταφορικών σημασιών.

Οι συνεντεύξεις είναι ημικατευθυνόμενες, δηλαδή είναι δομημένες σε ερωτήσεις με προαποφασισμένο περιεχόμενο. Όπου κρίνεται σκόπιμο, γίνονται διευκρινιστικές ερωτήσεις για να φωτιστούν τυχόν ασαφείς ή διφορούμενες απαντήσεις των συμμετεχόντων. Γλώσσα των συνεντεύξεων ορίστηκε η Ελληνική, αφενός για λόγους πρακτικής δυσκολίας, αφετέρου για την αποφυγή επίδρασης της Γ1 ή της Γy στις συνεπαγωγικές διεργασίες των συμμετεχόντων. Άλλωστε, η χρήση της Γ2 ως γλώσσα συνέντευξης δεν δύναται να επηρεάσει τις γνωστικές διεργασίες τους κατά την εκτέλεση των δραστηριοτήτων, διότι η συνεντεύξεις είναι αναδρομικές και όχι ταυτόχρονες.

2.3.4. Διαδικασία συλλογής των δεδομένων

Ένεκα του περιορισμένου χρονικού περιθωρίου που τέθηκε στο οργανόγραμμα της ερευνητικής πρότασης και ορισμένων άλλων περιορισμών, όπως η συλλογή των δεδομένων αποκλειστικά πρωινές, σχολικές ώρες και κατά κύριο λόγο σε σχολείο διαφορετικό από το σχολείο εργασίας του ερευνώντος, η όλη διαδικασία της συλλογής

των δεδομένων διήρκησε –με διακοπές- περίπου ένα μήνα (11 Μαρτίου 2022 - 5 Απριλίου 2022). Λόγω εργασιακών υποχρεώσεων του ερευνώντος, δεν κατέστη δυνατή η καθημερινή παρουσία στο 8^{ο} Δημοτικό Σχολείο Ρεθύμνου. Έπειτα από τον καθορισμό του δείγματος, ο οποίος διήρκησε ορισμένες μέρες, ξεκίνησε η συλλογή των δεδομένων αυτή καθαυτή. Παρακάτω παρουσιάζονται τα δύο στάδια συλλογής των δεδομένων, αυτό των δραστηριοτήτων κατανόησης και αυτό των αναδρομικών συνεντεύξεων, με τη χρονική σειρά που έλαβαν χώρα.

2.3.4.1. Πρώτο στάδιο: υλοποίηση των δραστηριοτήτων

Τόσο η Δ1, όσο και η Δ2 παρουσιάστηκαν σε έντυπη μορφή στους συμμετέχοντες, ενώ κάθε μεταφορική έκφραση δινόταν με έντονη γραφή, ώστε να ξεχωρίζει στην πρόταση στην οποία εντασσόταν και να τραβά την προσοχή του συμμετέχοντος. Ένας άλλος λόγος που δίνονταν με έντονη γραφή, ήταν για να αντιληφθεί και να συνειδητοποιήσει κάθε συμμετέχων ότι η προσοχή του έπρεπε να εστιαστεί εκεί και το περικείμενο απλώς «έντυνε» προτασιακά κάθε έκφραση, χωρίς να τον καθοδηγεί στη σημασία. Κάθε πρόταση που περιείχε μια μεταφορική έκφραση ήταν αριθμημένη από το 1 έως και το 12 και στις δύο δραστηριότητες και είχε χώρο τριών σειρών από κάτω, ώστε να αντιληφθούν οι συμμετέχοντες πως η μεταφορική ερμηνεία που καλούνταν να δώσουν δεν χρειαζόταν να είναι ιδιαίτερα αναλυτική. Οι δύο δραστηριότητες εκτελέστηκαν διαδοχικά, με πρώτη τη Δ1 και δεύτερη τη Δ2.

I. **Δραστηριότητα 1 (Δ1):** *Κατανόηση μεταφορικών εκφράσεων με ευκολία δημιουργίας νοητής εικόνας (high imageability) – κινητοποίηση Διπλής Κωδικοποίησης*

Στη Δ1 (όπως και στη Δ2) ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες σε πρώτη φάση να διαβάσουν προσεκτικά την πρώτη σελίδα από την έντυπη δραστηριότητα, η οποία τους εξηγούσε τι πρέπει να κάνουν. Στη σελίδα αυτή επίσης, δινόταν ένα παράδειγμα μεταφορικής έκφρασης με τους διαφορετικούς πιθανούς τρόπους με τους οποίους μπορούσαν οι συμμετέχοντες να δώσουν τη μεταφορική ερμηνεία, ήτοι μέσω ορισμού, παραδείγματος και συνώνυμης ή αντίθετης έκφρασης. Σε δεύτερη φάση, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να διαβάσουν προσεκτικά κάθε μία από τις 12 προτάσεις που

περιείχαν από μία μεταφορική έκφραση και να υποθέσουν τη σημασία που μπορεί αυτή να έχει. Έπειτα, κατέγραφαν τις απαντήσεις τους στις τρεις σειρές που τους δίνονταν κάτω από κάθε πρόταση. Η όλη δραστηριότητα διήρκησε κατά μέσο όρο περίπου 20 με 30 λεπτά, αν και παρουσιάστηκαν αποκλίσεις ανάμεσα στους συμμετέχοντες, σύμφωνα με τους ρυθμούς του καθενός, όχι όμως σημαντικές, καθώς όλοι βρίσκονταν στο ίδιο επίπεδο ελληνομάθειας. Συνεπώς, όπως ήταν αναμενόμενο, το γλωσσικό - λεξιλογικό σκέλος δεν αποτέλεσε παράγοντα χρονικής καθυστέρησης. Χρονικό περιθώριο δεν τέθηκε στην εκτέλεση της δραστηριότητας, ώστε να μη νιώσουν οι συμμετέχοντες κάποια πίεση ή άγχος που θα επηρέαζε τις γνωστικές τους διεργασίες, οι οποίες έπρεπε να είναι οι αυθεντικότερες δυνατές. Με το πέρας της Δ1 ακολουθούσε διάλειμμα 5 λεπτών, προτού προβούμε στην εκτέλεση της Δ2.

II. Δραστηριότητα 2 (Δ2): *Κατανόηση μεταφορικών εκφράσεων με δυσκολία δημιουργίας νοητής εικόνας ή εκφράσεων όπου η νοητή εικόνα δεν συμβάλλει στην εξαγωγή της μεταφορικής σημασίας (low imageability)*

Η διαδικασία εκτέλεσης της Δ2 ήταν παρόμοια με αυτή της Δ1, με κύρια διαφορά ότι οι μεταφορικές εκφράσεις εδώ δεν κινητοποιούσαν τη δημιουργία νοητής εικόνας και τη Διπλή Κωδικοποίηση. Άλλη διαφορά ήταν ο χρόνος διεκπεραίωσης της διαδικασίας από τους συμμετέχοντες, ο οποίος ήταν λίγο περισσότερος, περί τα 40-45 λεπτά. Οι ίδιοι μάλιστα, ανέφεραν ότι δυσκολεύτηκαν λίγο περισσότερο στην εξαγωγή των σημασιών από ό,τι στη Δ1. Οι δύο δραστηριότητες εκτελέστηκαν διαδοχικά, την ίδια μέρα, αφενός για να δειχθεί άμεσα η διαφορά στις διεργασίες των μαθητών και τη δυσκολία κατανόησης των εκφράσεων, αφετέρου για να μην ξεχάσουν οι συμμετέχοντες την κυριολεκτική σημασία των λέξεων που απάρτιζαν τις εκφράσεις και οδηγηθούν σε περαιτέρω αναζήτηση πληροφοριών, εντοπίζοντας τυχόν μεταφορικές ερμηνείες ή επηρεάζοντας τις γνωστικές διεργασίες τους.

Καθ' όλη τη διάρκεια εκτέλεσης των δραστηριοτήτων, οι συμμετέχοντες μπορούσαν να βλέπουν την κυριολεκτική σημασία των λέξεων – συστατικών των μεταφορικών εκφράσεων και των προτάσεων στις οποίες αυτές εντάσσονταν, από την παρουσίαση Power Point των σημασιών των λέξεων συνοδευόμενων από τις αντίστοιχες εικόνες, που διενεργήθηκε κατά τη διάρκεια του λεξιλογικού ελέγχου. Η

παρουσία μου ήταν σιωπηλή, χωρίς αντιδράσεις, για να μην επηρεαστούν οι συμμετέχοντες και επιστρατεύσουν μη αυθεντικές στρατηγικές ή καθοδηγηθούν σε κάποια ερμηνεία που δεν ήταν αμιγώς δική τους. Οι παρεμβάσεις μου είχαν αποκλειστικά παρακινητικό, υποστηρικτικό χαρακτήρα ώστε να εξαλειφθεί κάθε διστακτικότητα από την πλευρά των συμμετεχόντων και να προσπαθήσουν να ερμηνεύσουν όλες τις μεταφορικές εκφράσεις. Επανειλημμένως μάλιστα, ειπώθηκε στους συμμετέχοντες ότι δεν θα γίνει κάποια αναφορά στην ορθότητα των απαντήσεών τους, ότι δεν θα αξιολογηθούν για αυτές και ότι αυτό που με ενδιέφερε ως ερευνώντα ήταν να δω τη φαντασία τους. Ας μη λησμονούμε άλλωστε, ότι το δείγμα αποτελούνταν από παιδιά ηλικίας 9 και 12 ετών, συνεπώς έπρεπε να εξαλειφθεί κάθε πιθανότητα άγχους και φόβου και να καταστεί απόλυτα σαφές ότι η όλη διαδικασία δεν αποτελούσε κάποιου είδους διαγώνισμα, σαν αυτά που γράφουν με τον δάσκαλό τους για να αξιολογηθούν για τις γνώσεις τους.

2.3.4.2. Δεύτερο στάδιο: Συνεντεύξεις

Με το πέρας της εκτέλεσης της Δ2, ακολούθησε ένα διάλειμμα 5 λεπτών και έπειτα η φάση των συνεντεύξεων. Οι αναδρομικές αυτές συνεντεύξεις έλαβαν χώρα αμέσως μετά τις δύο δραστηριότητες, ώστε οι συμμετέχοντες να θυμούνται όσο το δυνατόν καλύτερα τις διεργασίες και τις στρατηγικές που ακολούθησαν κατά την εκτέλεση των δραστηριοτήτων. Εάν οι συνεντεύξεις διενεργούνταν διαφορετική ημέρα, υπήρχε πολύ σοβαρό ενδεχόμενο οι απαντήσεις των συμμετεχόντων να μην άπτονταν των αυθεντικών διεργασιών, ίσως και μεταφορικών ερμηνειών στις οποίες προέβησαν στο $1^{ο}$ στάδιο.

Φάση Α΄: *Διερεύνηση των στρατηγικών και της κινητοποίησης της Διπλής Κωδικοποίησης*

Η έναρξη της συνέντευξης αποτελούνταν από τις σχετικές οδηγίες αναφορικά με το τι θα ακολουθήσει. Έπειτα, υποβάλλονταν ερωτήσεις στον συμμετέχοντα για τον τρόπο με τον οποίο σκέφτηκε σε κάθε μεταφορική έκφραση προκειμένου να δώσει την αντίστοιχη μεταφορική ερμηνεία. Ταυτόχρονα, παρουσιαζόταν στον συμμετέχοντα κάθε μία από τις εν λόγω εκφράσεις, συνοδευόμενη από την απάντησή του, έτσι ώστε

αυτό να λειτουργήσει ως ερέθισμα ανάκλησης των πόρων που αξιοποίησε για την καταγραφή της ερμηνείας. Όταν οι απαντήσεις ήταν ασαφείς ή διφορούμενες, γίνονταν διευκρινιστικές ερωτήσεις, ενώ αυτό που πρέπει να επισημανθεί, είναι ότι κατά τη διάρκεια της συνέντευξης υπήρχε απαραιτήτως η διερευνητική ερώτηση περί γνώσης εκ των προτέρων ή άγνοιας της μεταφορικής σημασίας, προς επίρρωση της αναγκαίας αυτής συνθήκης, παρόλο που η ίδια ερώτηση είχε γίνει και κατά τη φάση του λεξιλογικού ελέγχου. Στη φάση Α΄ επίσης γίνονταν ερωτήσεις αναφορικά με την επίδραση της νοητής εικόνας στη Δ1 και εάν διευκόλυνε τους συμμετέχοντες ή όχι σε σύγκριση με τη Δ2, το είδος και την ποσότητα των νοητών εικόνων που δημιούργησαν οι συμμετέχοντες και τον τρόπο με τον οποίο βοηθήθηκαν από αυτές ή όχι. Οι συγκεκριμένες ερωτήσεις έγιναν προς ανίχνευση της επίδρασης της Διπλής Κωδικοποίησης. Η μέση χρονική διάρκεια της φάσης Α΄ της συνέντευξης ήταν από 20 έως 30 λεπτά, ανάλογα τον συμμετέχοντα και το ιδιαίτερο προφίλ του.

Φάση Β΄: *Διερεύνηση της επίδρασης του γλωσσικού ρεπερτορίου του συμμετέχοντος στη μεταφορική κατανόηση*

Στη φάση αυτή, έπειτα από τις απαραίτητες οδηγίες και επεξηγήσεις, δινόταν η μεταφορική σημασία κάθε μεταφορικής έκφρασης στην Ελληνική. Ακολουθούσαν ερωτήσεις προκειμένου να διερευνηθεί η θετική ή αρνητική επίδραση της Γ1 ή οποιασδήποτε άλλης Γυ του γλωσσικού ρεπερτορίου του συμμετέχοντος στις μεταφορικές ερμηνείες που δόθηκαν, όπως και ερωτήσεις αναφορικά με την ύπαρξη αντίστοιχης μεταφορικής σημασίας του μεταφραστικού αναλόγου στη Γ1 ή τη Γυ. Η φάση αυτή, όπως ήταν αναμενόμενο λόγω της μικρότερης έκτασης, διαρκούσε λιγότερο από την προηγούμενη, κατά μέσο όρο γύρω στα 15 με 20 λεπτά.

2.3.5. Κωδικοποίηση των δεδομένων

Με το πέρας του σταδίου της συλλογής των δεδομένων και την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, ακολούθησε η κωδικοποίηση των γραπτών απαντήσεων, καθώς και των πληροφοριών που είχαν αντληθεί από τις συνεντεύξεις. Στην εν λόγω ενότητα θα παρουσιάσουμε το σκεπτικό της κωδικοποίησης, η οποία αφορούσε ειδικότερα τα εξής:

- τον βαθμό κατανόησης των μεταφορικών εκφράσεων

- τον βαθμό ενεργοποίησης και επίδρασης της Διπλής Κωδικοποίησης
- τον βαθμό και το είδος της επίδρασης της καθολικότητας και της πολιτισμικής εξειδίκευσης
- τις στρατηγικές που χρησιμοποίησαν οι συμμετέχοντες κατά την κατανόηση των μεταφορικών εκφράσεων

2.3.5.1. Γενικές αρχές κωδικοποίησης των δεδομένων

Η κωδικοποίηση των δεδομένων βασίστηκε στις γραπτές απαντήσεις των συμμετεχόντων κατά την εκτέλεση των δύο δραστηριοτήτων, καθώς και στις προφορικές τους αποκρίσεις κατά το στάδιο των συνεντεύξεων. Ωστόσο, μορφασμοί, κινήσεις του σώματος, μεγαλόφωνες σκέψεις και δεύτερες γνώμες από τους ίδιους κατά το στάδιο των δραστηριοτήτων και ιδίως κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, συνετέλεσαν σημαντικά στην αποκρυστάλλωση πολλών εκ των απαντήσεών τους, πόσω μάλλον όταν υπήρχαν διευκρινιστικές ερωτήσεις εκ μέρους μου.

Παρ' όλα αυτά, υπήρχαν αρκετές απαντήσεις ασαφείς και διφορούμενες, πιθανόν λόγω κόπωσης των συμμετεχόντων, μείωσης ενδιαφέροντος ή αρνητικής προδιάθεσης. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να τεθούν κάποια κριτήρια τα οποία ελήφθησαν υπόψη κατά την κωδικοποίηση των απαντήσεων, ώστε αυτή να είναι όσο το δυνατόν συνεπέστερη. Τα κριτήρια αυτά αφορούσαν τις αντιφάσεις που διέπνεαν τις σχετικές απαντήσεις και για αυτόν τον λόγο προκρίναμε τις γραπτές απαντήσεις έναντι των προφορικών απαντήσεων κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, λόγω πιθανής παρεμβολής της Δ2 στη Δ1 ή πιθανής ακούσιας καθοδήγησης από πλευράς μου μέσω κάποιου μη εσκεμμένου μορφασμού ή βλέμματος. Επιπλέον, τα μεγαλόφωνα σχόλια που εξέφραζαν με αυθόρμητο τρόπο οι μαθητές, τα οποία συνοδεύονταν από επιφωνήματα αυτοεπιβράβευσης προκρίνονταν έναντι των προφορικών απαντήσεων κατά τις συνεντεύξεις, λόγω της μικρότερης χρονικής απόστασης από τις γραπτές απαντήσεις, γεγονός που καθιστά τις στρατηγικές εκείνες ενδεχομένως πιο αξιόπιστες και πιο αυθεντικές από αυτές που επικαλούνταν οι συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων.

2.3.5.2 Κωδικοποίηση του βαθμού κατανόησης των μεταφορικών σημασιών

Για την κωδικοποίηση του βαθμού κατανόησης των μεταφορικών σημασιών κρίθηκε απαραίτητο να συνεκτιμηθούν τα δεδομένα των γραπτών απαντήσεων, της συνέντευξης και των παρατηρήσεων που είχαν καταγραφεί κατά τη διάρκεια της πειραματικής διαδικασίας, για κάθε μεταφορική έκφραση.

Αξίζει να τονίσουμε στο σημείο αυτό, ότι σε συγκεκριμένες περιπτώσεις ήταν αρκετά δύσκολο να διακρίνει κανείς αν οι πληροφορίες των συνεντεύξεων αναφέρονταν στις αυθεντικές, πρωτότυπες νοητικές διεργασίες στις οποίες προέβησαν οι συμμετέχοντες κατά την εκτέλεση των δραστηριοτήτων, που ήταν το ζητούμενο, ή αν επρόκειτο για μετέπειτα σκέψεις και εκ νέου δόμηση των διεργασιών τους. Οι περιπτώσεις αυτές αντιμετωπίστηκαν κατά κανόνα βάσει των γενικών αρχών που είχαμε θέσει, όπως αναφέρθηκαν παραπάνω.

Η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε για την κωδικοποίηση των δεδομένων κατασκευάστηκε κατά κύριο με βάση τη σταθμισμένη κλίμακα της Αντωνίου (2017), την οποία η ίδια είχε δημιουργήσει για τις ανάγκες της δικής της έρευνας, με τις απαραίτητες προσαρμογές στις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες της δικής μας έρευνας. Επιπλέον, αντλήθηκαν ιδέες από σχετικές έρευνες (Azuma, 2012; Littlemore, 2008; Wesche & Paribakht, 2010), οι οποίες επίσης προσαρμόστηκαν στο πλαίσιο του εν λόγω πειράματος. Στόχος ήταν η κατασκευή μιας κλίμακας η οποία να απεικονίζει όσο πιο αξιόπιστα και αντικειμενικά τα δεδομένα γίνεται, λαμβάνοντας υπ’ όψιν όλες τις προαναφερθείσες παραμέτρους προς κωδικοποίηση. Μετά από αρκετές τροποποιήσεις, με βάση όλες τις περιπτώσεις που είχαν καταγραφεί, καταλήξαμε στην εξής κλίμακα:

Τιμές	Επεξηγήσεις τιμών
0	Αδυναμία εύρεσης ερμηνείας – Καμία απάντηση
1	Κυριολεκτική ερμηνεία
2	Μεταφορική(-ές) ερμηνεία (-ες) διαφορετική(-ές) από τη σωστή
3	Μεταφορική ερμηνεία εν μέρει σχετική με τη σωστή
4	Σωστή μεταφορική ερμηνεία

Πίνακας 7: Κλίμακα αξιολόγησης της κατανόησης των μεταφορικών εκφράσεων

2.3.5.3. Κωδικοποίηση του βαθμού ενεργοποίησης και επίδρασης της Διπλής Κωδικοποίησης

Βασική πηγή πληροφόρησης σχετικά με την ενεργοποίηση και την επίδραση της ΔΚ ανά μεταφορική έκφραση της Δ1 αποτέλεσαν οι αναδρομικές συνεντεύξεις. Όπως είδαμε παραπάνω, σχετικές ερωτήσεις ανίχνευαν το κατά πόσο οι συμμετέχοντες προέβησαν σε δημιουργία νοητής εικόνας, συνεπώς σε διττή κωδικοποίηση των μεταφορικών εκφράσεων, ενεργοποιώντας τόσο το λεκτικό, όσο και το μη λεκτικό σύστημα εντός του εγκεφάλου και κατά πόσο οι νοητές αυτές εικόνες τους βοηθούσαν στην εξαγωγή της σημασίας. Ο βαθμός ενεργοποίησης κωδικοποιήθηκε με τρίβαθμη κλίμακα (0 έως 2), από μηδενική ενεργοποίηση, έως εμφανή – καθοριστική ενεργοποίηση (βλ. πίνακα 8). Ας μην ξεχνάμε επίσης, την ερώτηση σχετικά με το ποια από τις δύο δραστηριότητες φάνηκε στους συμμετέχοντες πιο εύκολη. Ως θετική επίδραση στο πείραμά μας εκλαμβάνεται αυτή που οδηγεί τους συμμετέχοντες σε επίδοση με βαθμό 3 ή 4, δηλαδή σε απόδοση της σωστής σημασίας ή εν μέρει σχετικής με τη σωστή. Ως μη θετική επίδραση εκλαμβάνεται αυτή που οδηγεί τους συμμετέχοντες σε επίδοση 0,1 ή 2, δηλαδή στις περιπτώσεις αντίστοιχα όπου: α) δεν δίνεται καμία απάντηση, β) δίνεται μόνο κυριολεκτική ερμηνεία χωρίς μεταφορική επέκταση και γ) δίνεται μεταφορική ερμηνεία διαφορετική και μη σχετιζόμενη με τη σωστή. Αξίζει να επισημάνουμε στο σημείο αυτό, ότι εμμένουμε στον όρο «μη θετική» αντί του «αρνητική» για να υποδηλώσουμε ότι η ΔΚ απλώς δεν επέδρασε θετικά, δεν ωφέλησε στη μεταφορική κατανόηση και την εξαγωγή της σωστής σημασίας και όχι ότι λειτούργησε ανασταλτικά. Βασιζόμενοι επομένως στα δεδομένα της έρευνάς μας, οδηγηθήκαμε στην εξής ταξινόμηση (βλ. πίνακα 8 & πίνακα 9):

Τιμές	Επεξηγήσεις τιμών
0	Μηδενική ενεργοποίηση της ΔΚ
1	Μερική ενεργοποίηση της ΔΚ
2	Εμφανής – Καθοριστική ενεργοποίηση της ΔΚ

Πίνακας 8: Κωδικοποίηση του βαθμού ενεργοποίησης της ΔΚ

Τιμές	Επεξηγήσεις τιμών
0	Ουδέτερη επίδραση της ΔΚ στη μεταφορική κατανόηση
+	Θετική επίδραση της ΔΚ στη μεταφορική κατανόηση
-	Μη θετική επίδραση της ΔΚ στη μεταφορική κατανόηση

Πίνακας 9: Κωδικοποίηση του είδους επίδρασης της ΔΚ στη μεταφορική κατανόηση

2.3.5.4. Κωδικοποίηση του βαθμού και του είδους της επίδρασης της καθολικότητας και της πολιτισμικής εξειδίκευσης

Πηγές πληροφόρησης σχετικά με τον βαθμό και το είδος της επίδρασης της καθολικότητας και της πολιτισμικής εξειδίκευσης των μεταφορικών εκφράσεων αποτέλεσαν τόσο οι γραπτές απαντήσεις των συμμετεχόντων στις δύο δραστηριότητες, όσο και οι προφορικές τους απαντήσεις κατά το στάδιο των συνεντεύξεων. Λαμβάνοντας υπ' όψιν τη σχετική βιβλιογραφία (βλ. Azuma, 2009; Khajeh & Abdullah, 2012; Chen & Lai, 2014), αλλά κυρίως βασιζόμενοι στα δεδομένα της έρευνάς μας, διαμορφώσαμε την εν λόγω κωδικοποίηση ως εξής (βλ. πίνακα 10 & πίνακα 11):

ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΚΑΘΟΛΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗ ΜΕΤΑΦΟΡΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ	
I. ΕΙΔΟΣ ΕΠΙΔΡΑΣΗΣ	
Τιμές	Επεξηγήσεις τιμών
0	Ουδέτερη επίδραση
+	Θετική επίδραση
-	Μη θετική επίδραση

Πίνακας 10: Κωδικοποίηση του είδους της επίδρασης της καθολικότητας στη μεταφορική κατανόηση

ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ ΣΤΗ ΜΕΤΑΦΟΡΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ	
I. ΕΙΔΟΣ ΕΠΙΔΡΑΣΗΣ	
Τιμές	Επεξηγήσεις τιμών
0	Ουδέτερη επίδραση
+	Θετική επίδραση
-	Μη θετική επίδραση

Πίνακας 11: Κωδικοποίηση του είδους της επίδρασης της πολιτισμικής εξειδίκευσης στη μεταφορική κατανόηση

Ως καθολικές μεταφορικές εκφράσεις εξελήφθησαν αυτές οι οποίες είτε είχαν εμφανώς σωματική βάση και μετωνυμική κινητοποίηση, όπως αναφέρει ο Kövecses (2010β), είτε υπάρχουν αυτούσιες στις μητρικές γλώσσες των συμμετεχόντων μας, με την ίδια λεξιλογική σύνθεση και την ίδια μεταφορική σημασία. Ως πολιτισμικά εξειδικευμένες εξελήφθησαν αυτές οι οποίες είτε συναντώνται μόνο στην Ελληνική, είτε απλώς δεν συναντώνται στις μητρικές γλώσσες των συμμετεχόντων κα δεν έχουν κάποια σωματική βάση – κινητοποίηση. Μιλώντας με αριθμούς, επί του συνόλου των εκφράσεων, υπήρχαν 8 καθολικές μεταφορικές εκφράσεις – 5 στη Δ1 και 3 στη Δ2 – και 9 πολιτισμικά εξειδικευμένες – 3 στη Δ1 και 6 στη Δ2. Στους πίνακες 11 και 12 βλέπουμε την κατανομή των καθολικών και των πολιτισμικά εξειδικευμένων μεταφορικών εκφράσεων ανά δραστηριότητα και εν τω συνόλω.

Δ1	**Δ2**
Γροθιά στο στομάχι Αν τον πιάσεις από τη μύτη, θα σκάσει! Ρίχνω το γάντι Ανεβάζω τον πήχη Έχω μέση δαχτυλίδι	Το φυσάω το χρήμα Έχω τρικυμία μέσα μου (ΚΛΙΤΙΚΟ) ανεβαίνει η πίεση

Πίνακας 12: Μεταφορικές εκφράσεις με καθολική – σωματική βάση

Δ1	Δ2
Είναι να κάνεις τον σταυρό σου Σφάζω με το βαμβάκι Τα τσουγκρίζουμε	($ΟΦ_{μη\ έμψυχο}$) είναι φαρμακείο (ΟΦ πρόσωπο) είναι φώκια Παίρνω το βάπτισμα Αφήνω φέσι Χρυσώνω το χάπι Γίνεται Ανάστα ο Κύριος

Πίνακας 13: Μεταφορικές εκφράσεις με πολιτισμική εξειδίκευση

2.3.5.5 Κωδικοποίηση των στρατηγικών κατανόησης

Τις πληροφορίες αναφορικά με τις στρατηγικές που ακολούθησαν οι συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια εκτέλεσης των δύο δραστηριοτήτων τις αντλήσαμε ως επί το πλείστον από τις συνεντεύξεις. Αυτός ήταν άλλωστε και ο λόγος που οι συνεντεύξεις ήταν αναδρομικές και έλαβαν χώρα αμέσως μετά το πέρας των δραστηριοτήτων. Για την σκιαγράφηση και κατηγοριοποίηση των στρατηγικών βασιστήκαμε σε 3 άξονες: α) τη σχετική βιβλιογραφία (βλ. Azuma, 2012; Littlemore, 2008; Littlemore & Low, 2006α), β) την κατηγοριοποίηση των στρατηγικών στην οποία προέβη η Αντωνίου (2017) στην έρευνά της και γ) τα δεδομένα της έρευνάς μας. Συνεξετάζοντας τους προαναφερθέντες άξονες, διακρίναμε τις εξής κατηγορίες στρατηγικών (βλ. πίνακα 14):

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΕΤΑΦΟΡΙΚΩΝ ΕΚΦΡΑΣΕΩΝ	
Τιμές	Επεξηγήσεις τιμών

1	Μεταφορική επέκταση της κυριολεκτικής σημασίας **(ΜΕΚΣ)**
2	Χρήση της **Γ1**
3	Χρήση της **Γ2 (Ελληνικής)**
4	Χρήση **άλλης γλώσσας** του γλωσσικού ρεπερτορίου **(Γγ)**
5	Χρήση μη καθοδηγητικού περικειμένου **(Π)**
6	Άλλες στρατηγικές (διαισθητική γνώση, άποψη περί σωματικής βάσης ή γλωσσικής – πολιτισμικής ιδιαιτερότητας μιας σημασίας) **(ΑΣ)**

Πίνακας 14: Κωδικοποίηση των στρατηγικών που χρησιμοποιήθηκαν κατά την κατανόηση των μεταφορικών εκφράσεων

Η στρατηγική της μεταφορικής επέκτασης αφορά την ενεργοποίηση των γνώσεων του ΠΠ της μεταφορικής έκφρασης, όπως εννοιακά χαρακτηριστικά του ΠΠ, εγκυκλοπαιδικές γνώσεις, βιωματική/εμπειρική γνώση κ.α. (Littlemore & Low, 2006α' Αντωνίου, 2017). Οι διεργασίες αυτές έχουν άμεση σχέση και διαπλέκονται με τη συσχέτιση εννοιών, την αναλογική σκέψη και τη δημιουργία νοητής εικόνας. Η τελευταία μάλιστα, συνδέεται άμεσα με τη ΘΔΚ και την πυροδότησή της.

Όσον αφορά τη χρήση της μητρικής γλώσσας, οι συμμετέχοντες ανακαλούσαν και αξιοποιούσαν πληροφορίες που αφορούσαν τη Γ1, αξιοποιώντας τις στον βαθμό που άπτονταν γλωσσικών και μεταφορικών εκφράσεων συναφών σημασιολογικά, φωνολογικά ή μορφοσυντακτικά με τις μεταφορικές εκφράσεις των δραστηριοτήτων Δ1 και Δ2. Δεν αξιοποιήθηκε κάθε είδος θετικής επίδρασής της στην κατανόηση των μεταφορών, όπως η μεγαλόφωνη ή η εσωτερική σκέψη, για τον λόγο ότι μια τέτοια ενέργεια θεωρήσαμε ότι εμπεριέχεται στην προαναφερθείσα στρατηγική της ΜΕΚΣ, καθώς όπως εύστοχα αναφέρει η Αντωνίου (2017: 129), «το εννοιολογικό σύστημα δομείται μέσω της Γ1, γεγονός που την καθιστά μη διαχωρίσιμη από τον τρόπο σκέψης και την τοποθετεί στη στρατηγική της ΜΕΚΣ».

Η χρήση της Γ2, ήτοι της Ελληνικής, αφορά την ανάκληση προγενέστερων γνώσεων της Γ2. Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνάς μας, τα διαφορετικά είδη των γνώσεων της Γ2 που αξιοποιήθηκαν από τους συμμετέχοντες ήταν το λεξιλογικό/γραμματικό υπόβαθρο της έκφρασης, η συσχέτιση με άλλη φράση στη Γ2 λόγω λεξιλογικής, μορφοσυντακτικής ή φωνητικής εγγύτητας, η ανάκληση της κυριολεκτικής σημασίας της μεταφορικής έκφρασης, χωρίς να πραγματοποιείται η

μεταφορική επέκταση ή μιας σημασίας εν μέρει σωστής κατά μήκος του σημασιολογικό φάσμα της λέξης – έκφρασης.

Η αιτία και το κίνητρο αξιοποίησης της Γυ ήταν κατά κανόνα η ανάγκη απόδοσης της μεταφορικής σημασίας του μεταφραστικού αναλόγου μεμονωμένων λέξεων – συστατικών των μεταφορικών εκφράσεων που λειτουργούσαν ως ΠΠ. Επί παραδείγματι, ένας συμμετέχων κατανόησε μεταφορικά τη λέξη «φέσι» χρησιμοποιώντας ως διαμεσολαβητή τη λέξη payment (=πληρωμή), ως μια λέξη κοντινή σημασιολογικά με τη μεταφορική σημασία της λέξης «φέσι».

Η χρήση του μη καθοδηγητικού περικειμένου, παρόλο που δεν αποτελεί στην έρευνά μας στρατηγική καθοριστικής σημασίας, δεν θα μπορούσε να λείπει από την κωδικοποίησή μας. Ο λόγος είναι ότι ενώ το περικείμενο στις δύο δραστηριότητες απλώς πλαισιώνει τις μεταφορικές εκφράσεις, χωρίς να βοηθά στην εξαγωγή της σημασίας, οι συμμετέχοντες το αξιοποίησαν ουκ ολίγες φορές, όπως θα δούμε στο κεφάλαιο 3, στην προσπάθειά τους να ερμηνεύσουν τις εκφράσεις, συνδυαστικά με άλλες στρατηγικές, ιδίως όταν η μεταφορική επέκταση ήταν πιο δύσκολη.

Οι λοιπές στρατηγικές και απόψεις διαφοροποιούνται από τις παραπάνω αφενός ως προς το είδος, αφετέρου ως προς το ποσοστό εμφάνισης, αφού παρατηρήθηκαν σε πολύ λίγες περιπτώσεις. Η διαισθητική γνώση αφορά τις περιπτώσεις στις οποίες οι συμμετέχοντες προέβησαν στην εξαγωγή της σημασίας διαισθητικά, χωρίς να είναι σε θέση να εξηγήσουν το πώς σκέφτηκαν, ενώ όσον αφορά την άποψη περί γλωσσικής – πολιτισμικής ιδιαιτερότητας μιας σημασίας στη Γ1, οι συμμετέχοντες εντόπισαν σε ορισμένες περιπτώσεις μια μερική αντιστοιχία σημασιών στη Γ1, δεν προέβησαν όμως σε αξιοποίησή της, καθώς δήλωσαν ότι κατά τη γνώμη τους δεν υπήρχε αντιστοιχία στη Γ2.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης των ευρημάτων της έρευνας. Ξεκινώντας από μια στοιχειώδη και αναγκαία στατιστική επεξεργασία των δεδομένων ανά ερευνητικό ερώτημα προκειμένου να εκμαιεύσουμε τους απαραίτητους μέσους όρους και τα σχετικά ποσοστά, προχωράμε στην ποιοτική ανάλυση αυτή καθ' αυτήν. Η εν λόγω ανάλυση δεν θα μπορούσε να λείπει από την έρευνά μας, αφενός λόγω της στοχοθεσίας και της μεθοδολογίας που τέθηκε εξ αρχής, αφετέρου διότι οι επιδόσεις των συμμετεχόντων παρουσίασαν μεγάλες διαφοροποιήσεις τόσο συνολικά, όσο και ανά μεμονωμένη μεταφορική έκφραση. Αξίζει να αναφέρουμε ότι στο κεφάλαιο αυτό προβαίνουμε στην ποιοτική ανάλυση των στρατηγικών που ακολούθησαν οι συμμετέχοντες για να ερμηνεύσουν τις μεταφορές, παρόλο που δεν υπήρχε ως ξεχωριστό ερευνητικό ερώτημα. Η ενέργεια αυτή κρίθηκε απαραίτητη για την καλύτερη δυνατή αποκρυστάλλωση της φύσης της κατανόησης των μεταφορών. Επίσης, πραγματοποιείται σύντομη ανίχνευση της επίδρασης της Γ1 στη μεταφορική κατανόηση μέσω της ανάλυσης των στρατηγικών και σκιαγράφηση των παραγόντων που κατέστησαν δύσκολη τη μεταφορική κατανόηση. Το κεφάλαιο κλείνει με μια σύνοψη των ευρημάτων, προκειμένου να σκιαγραφηθεί το ευρύτερο, πολυσχιδές πλαίσιο που αφορά τη μεταφορική κατανόηση.

3.1. Πρώτο ερευνητικό ερώτημα

Πώς κατανοεί ένας δίγλωσσος μαθητής με μεσαίο επίπεδο ελληνομάθειας μια μεταφορική έκφραση της Ελληνικής όταν γνωρίζει την κυριολεκτική σημασία της;

Για να απαντήσουμε στο εν λόγω ερευνητικό ερώτημα, υπολογίσαμε σε πρώτη φάση τους μέσους όρους επίδοσης στη Δ1 και τη Δ2 με βάση την κλίμακα αξιολόγησης που διαμορφώσαμε και παρουσιάσαμε στο 2^{ο} κεφάλαιο (βλ. πίνακα 7). Στον πίνακα 15 βλέπουμε ότι ο μέσος όρος επίδοσης στη Δ1 είναι 2.37, ενώ στη Δ2 είναι 2.18. Από αυτή την πρώτη εικόνα των αποτελεσμάτων μας, συμπεραίνουμε ότι οι δίγλωσσοι μαθητές δημοτικού δυσκολεύονται σε σημαντικό βαθμό να κατανοήσουν τις μεταφορικές εκφράσεις, ιδίως ελλείψει δημιουργίας νοητής εικόνας,

Δ1	Δ2
Μ.Ο.	Μ.Ο.
2.37	2.18

Πίνακας 15: Συνολική επίδοση της κατανόησης των μεταφορικών εκφράσεων ανά δραστηριότητα

Ιδιαίτερα ενδιαφέρον αποδείχθηκε το εύρημα αναφορικά με το ποσοστό μη αντίληψης της μεταφορικότητας, το οποίο ανέρχεται στο 20.14% επί του συνόλου των μεταφορικών εκφράσεων από Δ1 και Δ2 αθροιστικά, ενώ στη Δ1 το ποσοστό των αμιγώς κυριολεκτικών απαντήσεων ανέρχεται σε 20.83%, ελαφρώς ψηλότερα από τη Δ2 (19.44%). Συνεπώς, παρατηρείται σημαντική δυσκολία όχι μόνο στην επιτυχή μεταφορική επέκταση, αλλά και στη συνειδητοποίηση της μη κυριολεκτικής φύσης των εκφράσεων. Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι στο 3.47% επί του συνόλου των μεταφορικών εκφράσεων δεν δόθηκε καμία απάντηση ως προς την ερμηνεία τους. Εδώ η Δ2 παρουσίαζε σημαντική στατιστική διαφορά από τη Δ1, καθώς δεν απαντήθηκε το 5.55% των εκφράσεων, εν αντιθέσει με το υποτετραπλάσιο 1.38% της Δ1. Επίσης, το 50% των περιπτώσεων όπου δεν δόθηκε καμία απάντηση παρατηρήθηκε στα μικρότερα παιδιά, ηλικίας 9 ετών, παρόλο που αποτελούσαν μόλις το 25% του δείγματος.

Εκεί που συναντάμε επίσης μεγάλες και καθοριστικές διαφοροποιήσεις είναι στην κατανόηση ανά μεμονωμένη μεταφορική έκφραση. Στους πίνακες 16 και 17 παρακάτω, βλέπουμε τον μέσο όρο επίδοσης ανά μεταφορά, αρχικά ξεχωριστά στη Δ1 και τη Δ2 και έπειτα εν τω συνόλω, σε αύξουσα διάταξη. Βλέπουμε ότι υπάρχει μεγάλη απόκλιση όσον αφορά την κατανόηση των μεταφορικών εκφράσεων ξεχωριστά, ενώ αυτό που μπορούμε να πούμε με σιγουριά και το οποίο χαρακτηρίζει και τις δύο δραστηριότητες είναι ότι υπάρχει σημαντική δυσκολία στην κατανόηση των μεταφορών. Συγκεκριμένα, το σκορ επίδοσης παρουσιάζει ελάχιστες τιμές ιδιαίτερα χαμηλές (1.83 στη Δ1 και 1.75 στη Δ2), ενώ η μέγιστη τιμή φτάνει στο 2.92 στη Δ1 και στο 3.17 στη Δ2, τα οποία απέχουν αρκετά από το άριστα, που είναι το 4.

Δ1	
Μεταφορικές εκφράσεις	**Μ.Ο. επίδοσης**
Ρίχνω το γάντι	1.83
Σφάζω με το βαμβάκι	1.92
Βάζω κάποιον/κάτι στον γύψο	1.92
Γροθιά στο στομάχι	2.16
Αν (ΠΡΟΣ. ΑΝΤΩΝΥΜ. σε αιτ.) πιάσεις από τη μύτη, θα σκάσει	2.41
Τα κάνουμε πλακάκια	2.42
Τα τσουγκρίζουμε	2.42
($ΟΦ_{μη έμψυχο}$) βαράει κανόνι	2.50
Ρίχνω άγκυρα	2.50
Ανεβάζω τον πήχη	2.66
Είναι να κάνεις τον σταυρό σου	2.83
Έχω μέση δαχτυλίδι	2.92

Πίνακας 16: Ιεράρχηση των μεταφορικών εκφράσεων της Δ1 βάσει του βαθμού δυσκολίας

Δ2	
Μεταφορικές εκφράσεις	**Μ.Ο. επίδοσης**
Τι καπνό φουμάρεις;	1.75
Γίνεται Ανάστα ο Κύριος	1.75
Παίρνω το βάπτισμα	1.83
Χρυσώνω το χάπι	1.83
(ΟΦ πρόσωπο) είναι φώκια	1.92
Βγάζω κάποιον/κάτι στο σφυρί	1.92
($ΟΦ_{μη έμψυχο}$)είναι φαρμακείο	2.17
(ΚΛΙΤΙΚΟ) τρίζω τα δόντια	2.25
Αφήνω φέσι	2.30
Έχω τρικυμία μέσα μου	2.50
(ΚΛΙΤΙΚΟ) ανεβαίνει η πίεση	2.67
Το φυσάω το χρήμα	3.17

Πίνακας 17: Ιεράρχηση των μεταφορικών εκφράσεων της Δ2 βάσει του βαθμού δυσκολίας

Όπως παρατηρούμε από τους παραπάνω πίνακες, στη Δ1 οι 3 από τις 12 μεταφορικές εκφράσεις σημείωσαν μέσο όρο επίδοσης κάτω από 2, που είναι το σκορ που σηματοδοτεί τη συνειδητοποίηση της μεταφορικότητας της εκάστοτε έκφρασης, ενώ στη Δ2 ανάλογο σκορ σημείωσαν οι 6 από τις 12 εκφράσεις. Συνεπώς, το 25% των εκφράσεων της Δ1 και το 50% των εκφράσεων της Δ2 δεν έγιναν κατά μέσο όρο

αντιληπτές ως μεταφορικές, γεγονός που επιβεβαιώνει τη δυσκολία των συμμετεχόντων όχι απλώς να πραγματοποιήσουν επιτυχή μεταφορική επέκταση, αλλά ακόμα και να συνειδητοποιήσουν ότι οι εκφράσεις δεν ήταν κυριολεκτικές. Ενδιαφέρον εύρημα επίσης αποτελεί το γεγονός ότι από όλες τις απαντήσεις των συμμετεχόντων και στις δύο δραστηριότητες, μόλις στο 15.63% επετεύχθη μεταφορική επέκταση, η οποία οδήγησε στη σωστή μεταφορική σημασία, ενώ στο 24.31% επετεύχθη μερική μεταφορική επέκταση, η οποία οδήγησε σε μεταφορική σημασία εν μέρει σχετική με τη σωστή. Στο 36.45% των απαντήσεων παρατηρήθηκε συνειδητοποίηση της μη κυριολεκτικής φύσης των μεταφορικών εκφράσεων, χωρίς όμως να δοθεί ούτε η σωστή σημασία, ούτε κάποια σημασία εν μέρει σχετική με τη σωστή. Τα αποτελέσματα αυτά φαίνονται στον πίνακα 18. Αν υπεισέλθουμε λίγο βαθύτερα στην ανάλυση βάσει του βαθμού κατανόησης, θα παρατηρήσουμε ότι στη Δ1, βάσει των απαντήσεων των συμμετεχόντων, παρατηρήθηκε μεγαλύτερο ποσοστό εμφάνισης τόσο της εν μέρει σχετικής μεταφορικής σημασίας, όσο και απόλυτα σωστής, εν αντιθέσει με τη Δ2. Συγκεκριμένα, στη Δ1 το 26.39% των μεταφορικών εκφράσεων οδήγησαν σε εν μέρει σχετικές με τη σωστή μεταφορικές σημασίες και το 17.36% οδήγησαν στη σωστή μεταφορική σημασία. Τα αντίστοιχα ποσοστά για τη Δ2 είναι 22.22% και 13.89%.

Βαθμός κατανόησης	Ποσοστό %
Καμία απάντηση (0)	3.47
Κυριολεκτική σημασία (1)	20.14
Μεταφορική σημασία διαφορετική από τη σωστή (2)	36.45
Μεταφορική σημασία εν μέρει σχετική με τη σωστή (3)	24.31
Σωστή μεταφορική σημασία (4)	15.63
Σύνολο	100

Πίνακας 18: Ποσοστιαία κατανομή του βαθμού κατανόησης των μεταφορικών εκφράσεων επί του συνόλου των δραστηριοτήτων

Κάτι ακόμα που αξίζει να αναφέρουμε στο σημείο αυτό είναι ότι το 34.48% των απαντήσεων που δεν περιείχαν μεταφορική επέκταση προέρχονταν από το μικρότερο ηλικιακά 25% του δείγματος. Επιπλέον, ο μέσος όρος επίδοσης επί του συνόλου των μεταφορικών εκφράσεων και για τις δύο δραστηριότητες αθροιστικά ήταν 1.97 για τα παιδιά 9 ετών και 2.39 για τα παιδιά 12 ετών, ενώ η διαφορά ήταν ιδιαίτερα σημαντική στη Δ2, όπου τα παιδιά 9 ετών σημείωσαν μέσο όρο επίδοσης 1.80, με τα παιδιά 12 ετών να σημειώνουν αντίστοιχα 2.32. Ο λόγος που δεν προβήκαμε σε ξεχωριστή κωδικοποίηση για το συγκεκριμένο αποτέλεσμα είναι η ανισομερής ηλικιακά κατανομή

του δείγματος, γι' αυτό και απλώς το αναφέρουμε σε αυτό το σημείο. Τέλος, δεδομένου ότι το δείγμα μας αποτελούνταν σε ίσο ποσοστό (50-50) από αγόρια και κορίτσια, επιχειρήσαμε να αναδείξουμε τον παράγοντα «φύλο» στη μεταφορική κατανόηση, παρόλο που δεν αποτέλεσε άξονα του ερευνητικού ερωτήματος. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι στη Δ1 ο μέσος όρος επίδοσης των αγοριών ανά μεταφορική έκφραση ήταν 2.38, ελάχιστα μεγαλύτερος από αυτόν των κοριτσιών (2.36), ενώ στη Δ2 δεν μπορούμε να ισχυριστούμε το ίδιο. Στην εν λόγω δραστηριότητα, τα αγόρια σημείωσαν μέσο όρο επίδοσης 2.30, με τα κορίτσια να σημειώνουν μέσο όρο επίδοσης 2.07.

Ωστόσο, πέρα από τον βαθμό κατανόησης των μεταφορικών εκφράσεων, στο εν λόγω ερευνητικό ερώτημα εμπίπτει και η διερεύνηση του τρόπου κατανόησης από τους δίγλωσσους μαθητές, ήτοι των στρατηγικών που χρησιμοποίησαν όταν ήρθαν αντιμέτωποι με τις μεταφορικές εκφράσεις. Για να απαντήσουμε επομένως, στο βασικότατο αυτό σκέλος του πρώτου μας ερευνητικού ερωτήματος, προβήκαμε σε υπολογισμό ανά δραστηριότητα, αλλά και συνολικά της συχνότητας και του ποσοστού εμφάνισης κάθε στρατηγικής που τέθηκε σε χρήση τόσο μεμονωμένα, όσο και συνδυαστικά, όπως φαίνεται στους πίνακες 19, 20 και 21, όπου παρουσιάζονται κατά φθίνουσα σειρά συχνότητας εμφάνισης.

Δ1		
Στρατηγικές	Συχνότητα	Ποσοστό %
1	43	30.28
3	32	22.53
1+3	24	16.90
3+5	13	9.15
1+5	7	4.92
3+4	5	3.52
1+6	4	2.81
5	2	1.40
1+2	2	1.40
3+6	2	1.40
1+3+5	2	1.40
4	1	0.70
6	1	0.70
1+4	1	0.70
5+6	1	0.70

1+4+5	1	0.70
346	1	0.70
Σύνολο	142	100

Υπόμνημα στρατηγικών

1 = (ΜΕΚΣ) Μεταφορική επέκταση της κυριολεκτικής σημασίας
2 = (Γ1) Χρήση της μητρικής γλώσσας
3 = (Γ2) Χρήση της δεύτερης γλώσσας (ελληνικής)
4 = (Γγ) Χρήση άλλης γλώσσας του γλωσσικού ρεπερτορίου του συμμετέχοντος
5 = (Π) Χρήση του περικειμένου
6 = (ΑΣ) Άλλες στρατηγικές/πεποιθήσεις

Πίνακας 19: Συχνότητα εμφάνισης των στρατηγικών στη Δ1.

Δ2		
Στρατηγικές	Συχνότητα	Ποσοστό %
1	32	23.52
1+3	27	19.85
3	23	16.91
1+5	14	10.29
1+2	12	8.82
3+5	11	8.08
1+4	3	2.20
1+6	2	1.47
2+3	2	1.47
3+4	2	1.47
3+6	2	1.47
1+4+5	2	1.47
1+3+5	2	1.47
4+5	1	0.73
Σύνολο	135	100

Πίνακας 20: Συχνότητα εμφάνισης των στρατηγικών στη Δ2

Για το υπόμνημα βλ. πίνακα 19

Στρατηγικές	Συχνότητα	Ποσοστό %
1	75	26.97
3	55	19.78
1+3	51	18.34
3+5	24	8.63
1+5	21	7.55
1+2	14	5.03
3+4	7	2.52
1+6	6	2.16
1+4	4	1.44
1+3+5	4	1.44
3+6	4	1.44
1+4+5	3	1.08
5	2	0.72
2+3	2	0.72
4	1	0.36
6	1	0.36
4+5	1	0.36
5+6	1	0.36
3+4+6	1	0.36
Σύνολο	277	99.62
Ελλείπουσες τιμές	1	100

Πίνακας 21: Συνολική συχνότητα εμφάνισης στρατηγικών

Από τους πίνακες 19 και 20 παρατηρούμε ότι τόσο στη Δ1, όσο και τη Δ2, κυρίαρχη στρατηγική που επιστράτευσαν οι συμμετέχοντες ήταν η μεταφορική επέκταση της κυριολεκτικής σημασίας (1). Συγκεκριμένα, στη Δ1 η στρατηγική αυτή τέθηκε σε χρήση μεμονωμένα αλλά και συνδυαστικά με άλλες στρατηγικές σε ποσοστό 59.15% και στη Δ2 σε ποσοστό 69.11%. Μεγάλη απήχηση επίσης εντοπίζουμε στη στρατηγική της χρήσης της Γ2 (3), η οποία στη Δ1 αντίστοιχα χρησιμοποιήθηκε μεμονωμένα ή συνδυαστικά με άλλες σε ποσοστό 55.63% και στη Δ2 σε ποσοστό 50.73%. Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα είναι η συχνότητα εμφάνισης της στρατηγικής της χρήσης της Γ1 (2), η οποία ενώ στη Δ1 παρατηρήθηκε σε ποσοστό μόλις 1.40%, στη Δ2 επιστρατεύτηκε στο 10.28% των απαντήσεων, ποσοστό πάνω από 7 φορές μεγαλύτερο από αυτό της Δ1. Η στρατηγική του περικειμένου (5) επίσης χρησιμοποιήθηκε συνδυαστικά κατά κύριο λόγο με άλλες στρατηγικές σε πολύ σημαντικό ποσοστό – 18.31% στη Δ1 και 22.05% στη Δ2 - , δεδομένου ότι οι μεταφορικές εκφράσεις δόθηκαν στους συμμετέχοντες εντός προτάσεων που δεν

περιείχαν καθοδηγητικό περικείμενο, γεγονός που μαρτυρά την ισχυρή επίδραση του περικειμένου - καθοδηγητικού και μη – στις γνωστικές διεργασίες των συμμετεχόντων. Η χρήση της Γυ (4) κυμάνθηκε σε παρόμοια ποσοστά μεταξύ των δύο δραστηριοτήτων, συγκεκριμένα σε ποσοστό 6.33% στη Δ1 και σε ποσοστό 5.87% στη Δ2, ενώ σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις αξιοποιήθηκε σε συνδυασμό με άλλη στρατηγική και όχι μεμονωμένα. Η έκτη στρατηγική, τέλος, αυτή των λοιπών απόψεων/πεποιθήσεων (6) παρατηρούμε ότι ενώ στη Δ1 αξιοποιήθηκε σε ποσοστό ίδιο με τη χρήση της Γυ (6.33%), στη Δ2 τέθηκε σε χρήση μόλις στο 2.93% των απαντήσεων, δηλαδή σε λιγότερες από τις μισές από αυτές της Δ1.

Αν μελετήσουμε λίγο πιο προσεκτικά τον πίνακα 19, θα δούμε ότι στη Δ1 όλες οι στρατηγικές πλην της χρήσης της Γ1 χρησιμοποιήθηκαν μεμονωμένα, σε συνολικό ποσοστό 55.63%. Δεν μπορούμε ωστόσο να πούμε το ίδιο και για τη Δ2, αφού όπως μας πληροφορεί ο πίνακας 20, μόνο δύο στρατηγικές χρησιμοποιήθηκαν μεμονωμένα, αυτές της μεταφορικής επέκτασης της κυριολεκτικής σημασίας και της χρήσης της Γ2 σε συνολικό ποσοστό 40.74%. Από το προαναφερθέν εύρημα εύκολα προκύπτει ότι στη Δ1 είχαμε συνδυασμό στρατηγικών στο 44.37% των απαντήσεων, ενώ στη Δ2 είχαμε στο 59.26% των απαντήσεων.

Συμπερασματικά, καταλήγουμε στον ισχυρισμό ότι ένας μαθητής δημοτικού, δίγλωσσος στην Ελληνική, με επίπεδο ελληνομάθειας Β1 κατανοεί με μεγάλη δυσκολία μια μεταφορική έκφραση στην Ελληνική, όταν γνωρίζει την κυριολεκτική σημασία των λέξεων που τη συνθέτουν. Επιπλέον, έγινε σαφές από τα ευρήματά μας ότι ο βαθμός στον οποίο οι δίγλωσσοι μαθητές κατανοούν τη μεταφορά στην Ελληνική διαφοροποιείται κατά πολύ ανά μεταφορική έκφραση, ενώ σπανίως πραγματοποιείται απολύτως επιτυχής μεταφορική επέκταση που οδηγεί στη σωστή μεταφορική ερμηνεία. Τι είναι ωστόσο αυτό που καθιστά μια μεταφορική ερμηνεία ευκολότερη ή δυσκολότερη από άλλες; Στο ζήτημα αυτό θα επανέλθουμε σε επόμενη ενότητα.

Όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι δίγλωσσοι μαθητές δημοτικού της Ελληνικής προσεγγίζουν και κατανοούν τις μεταφορικές εκφράσεις, η ανάλυση των στρατηγικών έδειξε ότι οι συμμετέχοντες βασίζονται κατά κανόνα στη ΜΕΚΣ και δευτερευόντως στη χρήση της Γ2, ενώ έπεται η χρήση του περικειμένου, η οποία ακόμα και ελλείψει καθοδηγητικού περικειμένου δείχνει να προτιμάται ιδιαίτερα. Όλες οι

στρατηγικές παρατηρήθηκε ότι συνδυαστικά με άλλες χρησιμοποιήθηκαν σε σημαντικά μεγαλύτερο ποσοστό από ό,τι μεμονωμένα. Ενδιαφέρον επίσης εύρημα συνιστά το γεγονός ότι η χρήση του περικειμένου και ιδίως η χρήση της Γ1 χρησιμοποιήθηκαν σε αρκετά μεγαλύτερο ποσοστό στη Δ2, ελλείψει ευκολίας δημιουργίας νοητής εικόνας των μεταφορικών εκφράσεων και μικρότερη πιθανότητα ενεργοποίησης της Διπλής Κωδικοποίησης. Δεδομένου ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα και φοιτούν σε ελληνικό σχολείο, είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένοι με την Ελληνική, συνεπώς η χρήση της Γ1, όπως μαρτυρούν τα ευρήματά μας κρίθηκε προτιμητέα κυρίως στη Δ2 λόγω του ανώτερου επιπέδου δυσκολίας της συγκριτικά με τη Δ1, όπως αναφέραμε στην πρώτη φάση διερεύνησης του εν λόγω ερευνητικού ερωτήματος, συνεπώς απαιτούσε την επιστράτευση έτι περισσότερων πηγών γνώσης.

3.2. Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα

Παρουσιάζονται διαφορές στην κατανόηση των καθολικών και των πολιτισμικά εξειδικευμένων μεταφορών από τους δίγλωσσους μαθητές;

Για να απαντήσουμε στο ερώτημα αυτό, υπολογίσαμε σε ποσοστό τον μέσο όρο της θετικής και της αρνητικής επίδρασης κάθε μεταφορικής έκφρασης με καθολική – σωματική βάση, αλλά και κάθε έκφρασης με πολιτισμική εξειδίκευση στην κατανόησή της. Προκειμένου να αξιολογήσουμε ως θετική ή αρνητική την επίδραση της καθολικότητας και της πολιτισμικής εξειδίκευσης, αξιοποιήσαμε την κωδικοποίηση του βαθμού κατανόησης των μεταφορικών εκφράσεων που είδαμε στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα. Εάν μια καθολική ή πολιτισμικά εξειδικευμένη μεταφορική έκφραση εκμαίευσε σκορ 3 ή 4 σύμφωνα με την πεντάβαθμη (0 έως 4) κλίμακα αξιολόγησης που δημιουργήσαμε (βλ. πίνακα 7), δηλαδή αν δόθηκε μεταφορική ερμηνεία σωστή ή εν μέρει σχετική με τη σωστή, τότε θεωρήθηκε ότι η καθολικότητα – σωματική βάση ή η πολιτισμική εξειδίκευση αντίστοιχα επέδρασαν θετικά στη μεταφορική κατανόηση. Εάν μια αντίστοιχη έκφραση εκμαίευσε σκορ 0,1 ή 2, ήτοι δεν δόθηκε καμία απάντηση, δόθηκε αμιγώς κυριολεκτική ερμηνεία ή δόθηκε μεταφορική ερμηνεία διαφορετική και μη σχετιζόμενη με τη σωστή, τότε θεωρήθηκε ότι η καθολική – σωματική βάση ή η πολιτισμική εξειδίκευση αντίστοιχα δεν επέδρασαν θετικά στη μεταφορική κατανόηση.

Στους πίνακες 22 και 23, βλέπουμε τους μέσους όρους θετικής και αρνητικής επίδρασης κάθε καθολικής και κάθε πολιτισμικά εξειδικευμένης μεταφορικής έκφρασης.

Δ1			Δ2		
Γροθιά στο στομάχι	25% +	75% -	Το φυσάω το χρήμα	75% +	25% -
Αν τον πιάσεις από τη μύτη, θα σκάσει!	41.7% +	58.3% -	Έχω τρικυμία μέσα μου	50% +	50% -
Ρίχνω το γάντι	16.7% +	83.3% -	(ΚΛΙΤΙΚΟ) ανεβαίνει η πίεση	83.3% +	16.7% -
Ανεβάζω τον πήχη	58.3% +	41.7% -			
Έχω μέση δαχτυλίδι	66.7% +	33.3% -			
Συνολικός Μ.Ο.$_{\Delta 1}$:	47.93% +	52.07% -	Συνολικός Μ.Ο.$_{\Delta 2}$:	69.43% +	30.57% -

Πίνακας 22: Κατανομή των μέσων όρων θετικής και αρνητικής επίδρασης της καθολικότητας – σωματικής βάσης ανά μεταφορική έκφραση

Δ1			Δ2		
Είναι να κάνεις τον σταυρό σου	75% +	25% -	(ΟΦ$_{\text{μη έμψυχο}}$) είναι φαρμακείο	8.3% +	91.7% -
Σφάζω με το βαμβάκι	16.7% +	83.3% -	(ΟΦ πρόσωπο) είναι φώκια	0% +	100% -
Τα τσουγκρίζουμε	41.7% +	58.3% -	Παίρνω το βάπτισμα	25% +	75% -
			Αφήνω φέσι	50% +	50% -
			Χρυσώνω το χάπι	25% +	75% -
			Γίνεται Ανάστα ο Κύριος	25% +	75% -
Συνολικός Μ.Ο.$_{\Delta 1}$:	44.47% +	55.53% -	Συνολικός Μ.Ο.$_{\Delta 2}$:	22.22% +	77.78% -

Πίνακας 23: Κατανομή των μέσων όρων θετικής και αρνητικής επίδρασης της πολιτισμικής εξειδίκευσης ανά μεταφορική έκφραση

Όπως παρατηρούμε από τους πίνακες 22 και 23, οι μεταφορικές εκφράσεις με καθολική - σωματική βάση στη Δ1 επέδρασαν κατά 47.93% θετικά στη μεταφορική κατανόηση, ενώ κατά 52.07% δεν επέδρασαν θετικά. Στη Δ2, οι αντίστοιχες μεταφορικές εκφράσεις επέδρασαν κατά 69.43% θετικά και κατά 30.57% αρνητικά. Από τα ευρήματα αυτά, εύκολα προκύπτει ότι επί του συνόλου των μεταφορικών εκφράσεων, η καθολικότητα - σωματική βάση επέδρασε κατά 57.14% θετικά στη μεταφορική κατανόηση ενώ κατά 42.86% δεν επέδρασε θετικά. Από τις εν λόγω εκφράσεις με καθολική - σωματική βάση, η έκφραση με τη μεγαλύτερη θετική επίδραση τη Δ1 ήταν η *έχω μέση δαχτυλίδι*, με ποσοστό 66.7% και η έκφραση με τη μικρότερη θετική επίδραση ήταν η *ρίχνω το γάντι* με ποσοστό 16.7%. Στη Δ2, η καθολική μεταφορική έκφραση με τη μεγαλύτερη θετική επίδραση στη μεταφορική κατανόηση ήταν η *(ΚΛΙΤΙΚΟ) ανεβαίνει η πίεση* με ποσοστό 83.3% και η έκφραση με τη χαμηλότερη θετική επίδραση ήταν η *έχω τρικυμία μέσα μου* με ποσοστό 50%.

Αναφορικά με τις πολιτισμικά εξειδικευμένες μεταφορικές εκφράσεις, στη Δ1 η έκφραση με τη μεγαλύτερη θετική επίδραση της πολιτισμικής εξειδίκευσης στη μεταφορική κατανόηση ήταν η *είναι να κάνεις το σταυρό σου* με ποσοστό 75%, ενώ αυτή με τη μικρότερη θετική επίδραση ήταν η *σφάζω με το βαμβάκι*, με ποσοστό 16.7%. Στη Δ2, τα αποτελέσματα ήταν ιδιαίτερα χαμηλά, όπως μαρτυράει και ο συνολικός μέσος θετικής επίδρασης. Συγκεκριμένα, η έκφραση με τη μεγαλύτερη θετική επίδραση, σε ποσοστό 50%, ήταν η έκφραση *αφήνω φέσι*, ενώ η έκφραση με τη μικρότερη επίδραση θετική επίδραση ήταν η *(ΟΦ) πρόσωπο είναι φώκια*, με ποσοστό 0%. Ως εκ τούτου, προκύπτει ότι η πολιτισμική εξειδίκευση επέδρασε θετικά στη μεταφορική κατανόηση σε ποσοστό 29.63%, ενώ δεν επέδρασε θετικά σε ποσοστό 70.37%.

Συνοψίζοντας, παρατηρούμε ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές ως προς την κατανόηση των καθολικών και των πολιτισμικά εξειδικευμένων μεταφορών, τόσο επί του συνόλου, όσο και ανά δραστηριότητα. Το πιο ενδιαφέρον δε, είναι η αξιοσημείωτη διαφορά στην επίδραση της καθολικότητας στη Δ2 σε σχέση με τη Δ1, για την οποία θα γίνει εκτενέστερος λόγος στο κεφάλαιο 4.

3.3. Τρίτο ερευνητικό ερώτημα

Πώς επηρεάζει η διπλή κωδικοποίηση (dual coding) την κατανόηση και την κατάκτηση των μεταφορών;

Για να απαντήσουμε στο τρίτο και ίσως το πιο αινιγματικό ερευνητικό μας ερώτημα, προβήκαμε στον υπολογισμό του μέσου όρου της θετικής ή μη θετικής επίδρασης της ΔΚ, καθώς και του μέσου όρου του βαθμού ενεργοποίησης της ΔΚ ανά μεταφορική έκφραση, με βάση τη σχετική κωδικοποίηση που παρουσιάζεται στο 2^{ο} κεφάλαιο (βλ. πίνακες 8 & 9). Τα εν λόγω δεδομένα εκμαιεύτηκαν κατά κύριο λόγο από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων κατά το στάδιο των συνεντεύξεων και δευτερευόντως από τις γραπτές απαντήσεις στις δύο δραστηριότητες. Η ανάλυση του βαθμού ενεργοποίησης της ΔΚ ανά δραστηριότητα φαίνεται στους πίνακες 24 & 25, παρακάτω.

Δ1	
Μεταφορικές εκφράσεις	**Βαθμός ενεργοποίησης της ΔΚ**
γροθιά στο στομάχι	2
είναι να κάνεις τον σταυρό σου	2
αν τον πιάσεις από τη μύτη, θα σκάσει!	2
ρίχνω το γάντι	1.83
ανεβάζω τον πήχη	1.83
σφάζω με το βαμβάκι	1.5
($ΟΦ_{μη έμψυχο}$) βαράει κανόνι	2
τα κάνουμε πλακάκια	1.3
τα τσουγκρίζουμε	1.83
βάζω (ΟΦ πρόσωπο) στον γύψο	1.83
ρίχνω άγκυρα	1.83
έχω μέση δαχτυλίδι	1.83
Συνολικός Μ.Ο.:	**1.82**

Πίνακας 24: Κατανομή των Μ.Ο. ενεργοποίησης της ΔΚ ανά μεταφορική έκφραση της Δ1

Δ2	
Μεταφορικές εκφράσεις	**Βαθμός ενεργοποίησης της ΔΚ**
($ΟΦ_{μη\ έμψυχο}$) είναι φαρμακείο	0.67
(ΚΛΙΤΙΚΟ) τρίζω τα δόντια	0
το φυσάω το χρήμα	0
(ΟΦ πρόσωπο) είναι φώκια	1.83
βγάζω ($ΟΦ_{μη\ έμψυχο}$) στο σφυρί	0.17
παίρνω το βάπτισμα	0
αφήνω φέσι	0.17
χρυσώνω το χάπι	0
τι καπνό φουμάρεις;	0.33
έχω τρικυμία μέσα μου	0.33
γίνεται Ανάστα ο Κύριος	0.33
(ΚΛΙΤΙΚΟ) ανεβαίνει η πίεση	0.33
Συνολικός Μ.Ο.:	**0.35**

Πίνακας 25: Κατανομή των Μ.Ο. ενεργοποίησης της ΔΚ ανά μεταφορική έκφραση της Δ2

Από τα αποτελέσματα των πινάκων συμπεραίνουμε ότι στη Δ1 υπήρξε έντονη ενεργοποίηση της ΔΚ, όπως είχαμε υποθέσει, δεδομένου ότι οι συγκεκριμένες μεταφορές επιλέχθηκαν προκειμένου να πυροδοτήσουν τη δημιουργία νοητής εικόνας και να ενεργοποιήσουν τη ΔΚ. Αντιθέτως, στη Δ2 υπήρξε ελάχιστη ενεργοποίηση της ΔΚ, όπως είχαμε υποθέσει επίσης. Συνεπώς, οι μεταφορές που επιλέχθηκαν και για αυτή τη δραστηριότητα εκ πρώτης όψεως δείχνουν να εξυπηρέτησαν τον σκοπό τους, ήτοι την ελάχιστη δυνατή δημιουργία νοητής εικόνας. Συγκεκριμένα, στη Δ1 ο συνολικός μέσος όρος ενεργοποίησης της ΔΚ ήταν 1.82 με μέγιστη δυνατή τιμή 2 (2 = πλήρης ενεργοποίηση σε κάθε μεταφορική έκφραση) και στη Δ2 ο συνολικός μέσος όρος ενεργοποίησης της ΔΚ ήταν 0.35 με μέγιστη δυνατή τιμή 2.

Άξιες σχολιασμού όσον αφορά τη Δ1, είναι οι δύο μεταφορικές εκφράσεις με τον μικρότερο μέσο όρο ενεργοποίησης της ΔΚ. Ο λόγος για τις εκφράσεις σφάζω *με το βαμβάκι* (Μ.Ο.: 1.5) και *τα κάνουμε πλακάκια* (Μ.Ο.: 1.3). Όπως τόνισαν οι ίδιοι οι συμμετέχοντες κατά το στάδιο των συνεντεύξεων, δεν προέβησαν σε δημιουργία νοητής εικόνας αντιστοίχως με τις υπόλοιπες εκφράσεις της Δ1, λόγω της παρεμβολής της Γ2 ως κύριας και εξέχουσας στρατηγικής που έθεσαν σε χρήση. Συγκεκριμένα, στην έκφραση *σφάζω με το βαμβάκι* δήλωσαν ότι επηρεάστηκαν σε σημαντικό βαθμό από το ρήμα της έκφρασης (σφάζω) και την κύρια σημασιακή του εστία, την οποία

δυσκολεύτηκαν να φανταστούν με τη συνοδεία βαμβακιού αντί σπαθιού, που έχουν συνηθίσει να βλέπουν λόγω εμπειρίας και βιωμάτων. Αντίστοιχα, στην έκφραση *τα κάνουμε πλακάκια*, παρατηρήθηκε κατά τις συνεντεύξεις ότι υπήρξε εμπλοκή της Γ2, η οποία ήταν η κύρια στρατηγική κατανόησης, αφού εμφανίστηκε στο 58.3% των συμμετεχόντων μέσω προγενέστερων λεξικογραμματικών γνώσεων. Πιο συγκεκριμένα, αρκετοί εκ των συμμετεχόντων προέβησαν σε ερμηνεία της εν λόγω έκφρασης κατ' αναλογία με εκφράσεις όπως *τα κάνουμε χάλια, τα κάνουμε θάλασσα, τα κάνουμε μαντάρα* κ.ο.κ., προκρίνοντας τη γλωσσική δομή τα «κάνουμε…+ (ΟΥΣ)» και το αρνητικής συνυποδήλωσης σημασιολογικό φορτίο που τις συνοδεύει, έναντι της δημιουργίας νοητής εικόνας ως κύριας στρατηγικής εξαγωγής της σημασίας.

Στη Δ2, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ο υψηλός μέσος όρος ενεργοποίησης της ΔΚ στην έκφραση *η Μαρία είναι φώκια*. Στην πρώτη σελίδα της Δ2 με τις οδηγίες, αναγράφεται ότι οι μεταφορικές εκφράσεις που ακολουθούν είτε καθιστούν ιδιαίτερα δύσκολη τη δημιουργία νοητής εικόνας, είτε η δημιουργία νοητής εικόνας δεν διευκολύνει την εξαγωγή της σωστής σημασίας, εφόσον δεν σχετίζεται με αυτήν. Μία τέτοια περίπτωση συναντάται στη συγκεκριμένη μεταφορά. Όλοι σχεδόν οι συμμετέχοντες προέβησαν σε ενεργοποίηση της ΔΚ, ωστόσο η μεταφορική επέκταση που πραγματοποίησαν στηρίχθηκε σε διαφορετικά εννοιολογικά χαρακτηριστικά του ΠΠ (της φώκιας), δηλαδή στην εμφάνιση (παχιά) αντί για τη συμπεριφορά, η οποία ως ενστικτώδες χαρακτηριστικό της φώκιας αποδίδεται στον άνθρωπο ως ένα είδος ομοιότητας (δύστροπη, περίεργη, φωνάζει πολύ).

Όσον αφορά το είδος της επίδρασης ΔΚ, στους πίνακες 26 & 27 παρακάτω, ακολουθούν σε ποσοστιαία μορφή οι μέσοι όροι θετικής και μη θετικής επίδρασης της ΔΚ ανά μεταφορική έκφραση και ανά δραστηριότητα.

Δ1			
Μεταφορικές εκφράσεις	Θετική (+)επίδραση της ΔΚ (%)	Μη θετική (-) επίδραση της ΔΚ (%)	Μηδενική ενεργοποίηση της ΔΚ (Δεν έγινε νοητή εικόνα) (%)
γροθιά στο στομάχι	25% +	67% -	8%
είναι να κάνεις τον	75% +	25% -	0%

σταυρό σου			
αν τον πιάσεις από τη μύτη, θα σκάσει!	41.7% +	58.3% -	0%
ρίχνω το γάντι	16.7% +	75% -	8.3%
ανεβάζω τον πήχη	58.3% +	33.3% -	8.3%
σφάζω με το βαμβάκι	8.3% +	66.7% -	25%
($ΟΦ_{μη\ έμψυχο}$) βαράει κανόνι	58.3% +	41.7% -	0%
τα κάνουμε πλακάκια	16.7% +	50% -	33.3%
τα τσουγκρίζουμε	41.7% +	50% -	8.3%
βάζω (ΟΦ πρόσωπο) στον γύψο	41.7% +	50% -	8.3%
ρίχνω άγκυρα	50% +	41.7% -	8.3%
έχω μέση δαχτυλίδι	66.7% +	25% -	8.3%
Συνολικός Μ.Ο.:	**42.5% +**	**48.6% -**	**8.9%**

Πίνακας 26: Κατανομή των Μ.Ο. του είδους της επίδρασης της ΔΚ ανά μεταφορική έκφραση της Δ1

Δ2			
Μεταφορικές εκφράσεις	Θετική (+)επίδραση της ΔΚ (%)	Μη θετική (-) επίδραση της ΔΚ (%)	Μηδενική ενεργοποίηση της ΔΚ (Δεν έγινε νοητή εικόνα) (%)
($ΟΦ_{μη\ έμψυχο}$) είναι φαρμακείο	0% +	33% -	66.7%
(ΚΛΙΤΙΚΟ) τρίζω τα δόντια	0% +	0% -	100%

το φυσάω το χρήμα	0% +	0% -	100%
(ΟΦ πρόσωπο) είναι φώκια	0% +	91.7% -	8.3%
βγάζω ($ΟΦ_{μη έμψυχο}$) στο σφυρί	0% +	8.3% -	91.7%
παίρνω το βάπτισμα	0% +	0% -	100%
αφήνω φέσι	8.3% +	0% -	91.7%
χρυσώνω το χάπι	0% +	0% -	100%
τι καπνό φουμάρεις;	8.3% +	8.3% -	83.3%
έχω τρικυμία μέσα μου	8.3% +	8.3% -	83.3%
γίνεται Ανάστα ο Κύριος	0% +	16.7% -	83.3%
(ΚΛΙΤΙΚΟ) ανεβαίνει η πίεση	16.7% +	0% -	83.3%
Συνολικός Μ.Ο.:	**3.47% +**	**13.89% -**	**82.64%**

Πίνακας 27: Κατανομή των Μ.Ο. του είδους της επίδρασης της ΔΚ ανά μεταφορική έκφραση της Δ2

Από τη στατιστική ανάλυση της επίδρασης της ΔΚ στη Δ1, παρατηρούμε ότι ο συνολικός μέσος όρος θετικής επίδρασης της ΔΚ εντοπίζεται σε ποσοστό 42.5%, ο μη θετικός σε ποσοστό 48.6%, ενώ σε ποσοστό 8.9% έχουμε μηδενική ενεργοποίηση της ΔΚ. Επίσης, από τον πίνακα παρατηρούμε ότι στη μεταφορική έκφραση *ρίχνω το γάντι* η ΔΚ είχε θετική επίδραση σε ποσοστό μόλις 16.7%, στην έκφραση *σφάζω με το βαμβάκι* μόλις 8.3%, ενώ στη μεταφορά *τα κάνουμε πλακάκια*. επίσης 16.7%. Με μια πρώτη ματιά στα αποτελέσματα, άξιο σχολιασμού είναι το σχετικά χαμηλό ποσοστό θετικής επίδρασης της ΔΚ, το οποίο δείχνει εκ πρώτης όψεως να αντιβαίνει με τις αρχικές μας υποθέσεις. Ωστόσο, σκεπτόμενοι το νεαρόν της ηλικίας των συμμετεχόντων μας και τις μεταφορικές εκφράσεις αυτές καθαυτές, οι οποίες κατά κανόνα δεν χρησιμοποιούνται από παιδιά ηλικίας 9-12 ετών, τότε το ποσοστό αυτό δεν θα πρέπει να μας εκπλήσσει. Στο συγκεκριμένο ζήτημα θα επανέλθουμε στο επόμενο κεφάλαιο, του σχολιασμού και της ερμηνείας των ευρημάτων μας. Το σχετικά μεγάλο

ποσοστό της μη θετικής επίδρασης της ΔΚ επίσης μπορεί να μας εκπλήσσει αρχικά. Δεδομένου όμως ότι όπως είδαμε στην ανάλυση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, παρουσιάστηκε ιδιαίτερα μεγάλη δυσκολία στην κατανόηση των μεταφορικών εκφράσεων, ένα σχετικά μεγάλο ποσοστό μη θετικής επίδρασης της ΔΚ θα έπρεπε να ήταν αναμενόμενο. Άλλωστε, αν σκεφτούμε ότι συνολικά σε 144 μεταφορικές εκφράσεις που απαντήθηκαν, οι 62 ήταν αυτές που σημείωσαν σκορ κατανόησης 3 ή 4, δηλαδή εκμαίευσαν ερμηνεία σωστή ή εν μέρει σχετική με τη σωστή, στο 96.8% των εν λόγω μεταφορών η ΔΚ είχε θετική επίδραση, ενώ στο υπόλοιπο 3.2% δεν πραγματοποιήθηκε ΔΚ. Ενδιαφέρον επίσης αποτελεί το γεγονός ότι σε εκφράσεις με έντονη πολιτισμική εξειδίκευση, όπως η φράση *είναι να κάνεις το σταυρό σου*, η ΔΚ είχε πολύ έντονη θετική επίδραση (75%). Σε περαιτέρω σχολιασμό, αλλά και ερμηνεία των δεδομένων αυτών θα προβούμε στο επόμενο κεφάλαιο.

Στη Δ2, η ανάλυση των δεδομένων έδειξε αρχικά όπως είδαμε και στη μελέτη του βαθμού ενεργοποίησης πρωτύτερα, το πολύ υψηλό ποσοστό μηδενικής ενεργοποίησης της ΔΚ (82.64%), ενώ μη θετική επίδραση παρατηρήθηκε σε ποσοστό 13.89% και θετική επίδραση σε ποσοστό 3.47%. Αν περιοριστούμε στις εκφράσεις της Δ2 όπου πραγματοποιήθηκε ΔΚ, τότε εύκολα προκύπτει ότι σε ποσοστό 62.5% η ΔΚ είχε μη θετική επίδραση, ενώ στο υπόλοιπο 37.5% είχε θετική επίδραση. Η θετική επίδραση της ΔΚ στη Δ2 παρατηρήθηκε κυρίως σε εκφράσεις με καθολική - σωματική βάση, όπου η δημιουργία εικόνας αυτή καθαυτή μπορεί να μην οδηγεί εύκολα στην εξαγωγή της σωστής σημασίας, ωστόσο το κενό αυτό έρχεται και καλύπτει η ενσώματη εμπειρία. Σε συνάρτηση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, το γεγονός ότι στη Δ1 παρατηρήθηκε μεγαλύτερο ποσοστό επίδοσης με 3 και 4, μας δείχνει ότι η Δ1 με την εντονότερη ενεργοποίηση και επίδραση της ΔΚ, αποδείχθηκε επί του πρακτέου πιο εύκολη για τους μαθητές. Όσον αφορά τις δηλώσεις των ίδιων των συμμετεχόντων κατά το στάδιο των συνεντεύξεων, το 92%, δηλαδή οι 11 από τους 12 δήλωσαν ότι τους βοήθησαν οι νοητές εικόνες που δημιούργησαν ώστε να κατανοήσουν καλύτερα τις μεταφορικές εκφράσεις, ενώ το ίδιο ποσοστό δήλωσε ότι βρήκε τη Δ1 πιο εύκολη από τη Δ2 ως προς την απόδοση των μεταφορικών σημασιών.

3.4. Ο ρόλος της Γ1 στην κατανόηση των μεταφορικών σημασιών

Η ανάλυσή μας έως τώρα, έχει δείξει ότι η Γ1 δεν διαδραμάτισε κάποιον ιδιαίτερο ρόλο στη μεταφορική κατανόηση, γεγονός που επαληθεύεται από την ελάχιστη χρήση της συγκεκριμένης στρατηγικής. Ωστόσο, μπορούμε να διακρίνουμε την επιρροή της σε συγκεκριμένες περιπτώσεις, ιδίως στις μεταφορικές εκφράσεις με καθολική – σωματική βάση. Τόσο από τα δεδομένα που συλλέξαμε από τις δύο δραστηριότητες, όσο και από τις συνεντεύξεις, προκύπτει ότι η Γ1 επηρέασε σε υπολογίσιμο βαθμό τους συμμετέχοντες, όσον αφορά το κομμάτι της εμπειρίας, της κοινωνικής συναναστροφής με το φιλικό και το οικογενειακό περιβάλλον και τον τρόπο σκέψης. Αυτό φαινομενικά αντιβαίνει τα ευρήματά μας, που έδειξαν πολύ περιορισμένη εμφάνιση της στρατηγικής της χρήσης της Γ1. Ωστόσο, όπως εξηγήσαμε στο κεφάλαιο 2, ως πραγμάτωση της εν λόγω στρατηγικής εκλάβαμε την εμπλοκή μεταφορών οι οποίες υπάρχουν αυτούσιες τόσο στη Γ1 των μαθητών, όσο και την Ελληνική, καθώς είναι δεδομένο ότι η Γ1 εκ των πραγμάτων δομεί το εννοιολογικό σύστημα των μαθητών και επηρεάζει τον τρόπο σκέψης τους. Στην ενότητα αυτή, θα επιχειρήσουμε να εισέλθουμε λίγο βαθύτερα σε αυτή την επιρροή της Γ1 στον τρόπο σκέψης, τα βιώματα και την ψυχοτυπολογία των μαθητών, πέρα από τη χρήση καθορισμένων στρατηγικών.

Κατά την ανάλυση των δεδομένων που συλλέξαμε, βλέπουμε μια σχέση ανάμεσα στην καθολική – σωματική βάση των μεταφορών και την επιρροή της Γ1. Η σωματική και κοινωνική εμπειρία, τα ευρύτερα βιώματα και οι μνήμες των μαθητών ενεργοποιούνταν κατά την επαφή με ορισμένες μεταφορικές εκφράσεις, οι οποίες τους προκαλούν μνημονική ανάκληση παρελθοντικών συμβάντων και διαλόγων εντός της οικογένειάς τους, με την οποία μιλούν στη μητρική τους γλώσσα. Να σημειωθεί στο σημείο αυτό ότι αναφερόμαστε σε εκφράσεις με διαφορετική γλωσσική σύνθεση στη μητρική τους γλώσσα, οι οποίες ωστόσο είχαν σημασίες σχετικές με τις δοθείσες μεταφορικές εκφράσεις των δύο δραστηριοτήτων, εξ ου και η πυροδότηση των βιωμάτων και των νοητών εικόνων.

Φυσικά, υπήρχαν και εκφράσεις οι οποίες υπήρχαν στη μητρική τους γλώσσα με την ίδια λεξιλογική σύνθεση και την ίδια σημασία, γι’ αυτό και τις εκλάβαμε ως καθολικές, στο πλαίσιο της πειραματικής μας έρευνας, δεδομένου ότι το δείγμα μας περιείχε συνολικά 5 μητρικές γλώσσες. Φερ’ ειπείν, οι εκφράσεις *μου ανεβαίνει η πίεση*

και *το φυσάω το χρήμα* υπάρχουν στις μητρικές γλώσσες όλων των συμμετεχόντων, όπως προέκυψε μέσα από τις συνεντεύξεις, ενώ η έκφραση *του τρίζω τα δόντια* υπάρχει στην Αλβανική. Οι συγκεκριμένες εκφράσεις, όπως μαρτυρά ο πίνακας 17, σημείωσαν μέσο όρο επίδοσης 2.67, 3.17 και 2.25 αντιστοίχως. Οι πρώτες δύο μάλιστα σημείωσαν τον μεγαλύτερο μέσο όρο επίδοσης στη Δ2. Βλέπουμε επομένως, ότι η επιρροή της μητρικής διαφαίνεται πιο ξεκάθαρα όταν συνδυάζεται με την καθολική - σωματική βάση μιας έκφρασης, ένεκα μετωνυμικής – σωματικής κινητοποίησης. Ωστόσο, η επιρροή της μητρικής σε επίπεδο συγκεκριμένων εκφράσεων λειτούργησε όχι μόνο θετικά στη μεταφορική κατανόηση, αλλά και ανασταλτικά σε μεμονωμένες περιπτώσεις. Επί παραδείγματι, όπως έχει αναφερθεί προηγουμένως, στην έκφραση *η Μαρία είναι φώκια*, οι μητρικές γλώσσες των μαθητών λειτούργησαν ανασταλτικά, καθώς η συγκεκριμένη μεταφορά χρησιμοποιείται με διαφορετική σημασία σε αυτές (= είναι παχιά) από ό,τι στην Ελληνική (= είναι δύστροπη, περίεργη, φωνάζει πολύ), ούσα εστιασμένη σε διαφορετικά εννοιολογικά χαρακτηριστικά της λέξης «φώκια» (εμφάνιση αντί για συμπεριφορά).

3.5. Ο ρόλος της Γ2 στην κατανόηση των μεταφορικών σημασιών

Η Γ2, όπως είδαμε στην ανάλυση των δεδομένων μας, διαδραμάτισε έναν ιδιαίτερα σημαντικό, έως καθοριστικό ρόλο στην κατανόηση των μεταφορικών σημασιών, αν αναλογιστούμε ειδικά το ποσοστό συνολικής χρήσης της συγκεκριμένης στρατηγικής τόσο μεμονωμένα, όσο και συνδυαστικά (53.18% επί του συνόλου των απαντήσεων). Ιδιαίτερα ενδιαφέρον αποδείχθηκε το γεγονός ότι στις μεταφορές που είναι πιο ξεκάθαρη η νοητή εικόνα και υπάρχουν περισσότερες εμπειρικές προσλαμβάνουσες, η Γ2 χρησιμοποιήθηκε σε μικρότερο βαθμό, λόγω της μικρότερης ανάγκης που ένιωθαν οι συμμετέχοντες ώστε να προσφύγουν στο γλωσσικό - μορφολογικό σκέλος και να επιστρατεύσουν τις λεξικογραμματικές τους γνώσεις για να προβούν στη μεταφορική σημασία. Φερ’ ειπείν, όσον αφορά τη Δ1, στη μεταφορική έκφραση *βαράει κανόνι*, η στρατηγική της Γ2 χρησιμοποιήθηκε σε ποσοστό 83.33%, στη μεταφορά *βάζω στον γύψο* χρησιμοποιήθηκε σε ποσοστό 75% και στη μεταφορά *ρίχνω το γάντι* χρησιμοποιήθηκε σε ποσοστό 66.67%, εν αντιθέσει με τη μεταφορά *έχω μέση δαχτυλίδι*, όπου χρησιμοποιήθηκε σε ποσοστό μόλις 16.67% και τη μεταφορά *ανεβάζω*

τον πήχη, όπου χρησιμοποιήθηκε σε ποσοστό 33.3%. Ως εκ τούτου, αντιλαμβανόμαστε ότι οι πρώτες δύο μεταφορικές εκφράσεις συνιστούν εκφράσεις σχετικά άγνωστες για ένα παιδί ηλικίας 9 έως 12 ετών και φυσικά στερούνται επαρκών εμπειρικών βιωματικών προσλαμβανουσών. Αντιθέτως, οι δύο τελευταίες μεταφορές άπτονται πολύ περισσότερο της εμπειρικής - βιωματικής γνώσης των συμμετεχόντων, δημιουργούν πιο ξεκάθαρη και ευκρινή νοητή εικόνα, συνεπώς καθιστούν ευκολότερη τη μεταφορική επέκταση. Αν υπεισέλθουμε δε βαθύτερα στα εννοιολογικά χαρακτηριστικά του ΠΠ, τότε αντιλαμβανόμαστε ότι ο «πήχης» και το «δαχτυλίδι» αντίστοιχα είναι λέξεις των οποίων η μεταφορική επέκταση δύναται να πραγματοποιηθεί πιο εύκολα από ό,τι στις λέξεις «κανόνι» και «γύψος». Αυτό που καθιστά πιο εύκολη τη μεταφορική επέκταση, είναι όπως προείπαμε, η νοητή εικόνα, με την αρωγή της οποίας ο μαθητής εύκολα μπορεί να αντιληφθεί ότι η μεταφορική έννοια της λέξης «πήχης» είναι τα εμπόδια και οι στόχοι που θέτουμε στη ζωή μας, όπως επίσης και το «δαχτυλίδι» που δείχνει το πόσο λεπτό είναι κάτι. Από την άλλη πλευρά, το να καταφέρει ο συμμετέχων να συνδέσει τον «γύψο» με τον παραγκωνισμό ή το «κανόνι» και το «βαράω» με τη χρεοκοπία είναι κάτι πολύ πιο δύσκολο, λόγω της σαφώς πιο αφηρημένης και πολυσχιδούς φύσης των εννοιών «παραγκωνισμός» και «χρεοκοπία».

Στη Δ2, παρατηρούμε αντίστοιχα ότι μεταφορικές εκφράσεις *η Μαρία είναι φώκια* και *βγάζω το σπίτι μου στο σφυρί* πυροδότησαν τη χρήση της Γ2 ως στρατηγικής σε ποσοστά 75% και 83.3% αντίστοιχα. Αντιθέτως, η μεταφορική έκφραση *μου ανεβαίνει η πίεση* πυροδότησε τη χρήση της Γ2 ως στρατηγικής σε ποσοστό μόλις 8.33%. Από τα ευρήματα αυτά, συμπεραίνουμε ότι οι πρώτες δύο εκφράσεις πυροδότησαν την ενεργοποίηση της προγενέστερης λεξικογραμματικής γνώσης των συμμετεχόντων στη Γ2, ενώ η τελευταία έκφραση λόγω της καθολικής - σωματικής της βάσης πυροδότησε σε ελάχιστο ποσοστό τη χρήση της Γ2. Επομένως, από τα ευρήματα και των δύο δραστηριοτήτων προκύπτει ότι σε περιπτώσεις μεταφορών οι οποίες καθιστούν τη μεταφορική επέκταση της λέξης που λειτουργεί ως ΠΠ πιο δύσκολη, πυροδοτούν σε μεγαλύτερο βαθμό τη χρήση της Γ2, διότι ο μαθητής αναγκάζεται να αξιοποιήσει όλες τις πιθανές πηγές γνώσης που έχει, προκειμένου να δώσει τη μεταφορική ερμηνεία, όπως δήλωσαν χαρακτηριστικά και οι συμμετέχοντες κατά το στάδιο των συνεντεύξεων. Αντίθετα, όταν τα βιώματα και τα εμπειρικά δεδομένα

ενεργοποιούνται πιο άμεσα, τότε η χρήση της Γ2 ως στρατηγικής περιορίζεται σημαντικά. Παρατίθενται αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις, προς στήριξη των προλεχθέντων.

(Σ1): Ρίχνω το γάντι, δηλαδή τον πιέσανε.
(Ε): Πώς το σκέφτηκες; Πώς συνέδεσες το γάντι με την πίεση;
(Σ1): Κάτι με το «έριξαν το γάντι». Μου φαινόταν έτσι όπως το λέει εδώ ότι τον πιέσανε.
(Ε): Σκέφτηκες στα ελληνικά; Σε βοήθησε η έκφραση έτσι όπως είναι;
(Σ1): Ναι, γιατί λέει ρίχνω και μου βγάζει πίεση αυτό, γιατί του το πετάνε μπροστά του.

(Σ1): Ανεβάζω συχνά τον πήχη, δηλαδή μου αρέσει να είμαι πάντα πρώτος. Το σκέφτηκα από το άθλημα, εύκολο.

(Σ2): Βάζω στο γύψο, δηλαδή τον χτύπησε για πλάκα.
(Ε): Αααα, εννοείς του κάνει «έλα ρε Γιάννη», *(χτύπημα στην πλάτη)* αυτό εννοείς; Του χτυπά την πλάτη ας πούμε;
(Σ2): Ναι, αυτό.
(Ε): Πώς το σκέφτηκες;
(Σ2): Από τον γύψο, επειδή όταν σπάει το πόδι μας και το χέρι μας το βάζουμε σε γύψο, λέει «έλα φίλε μου» και τον χτυπάει στην πλάτη, αλλά κατά λάθος τον χτύπησε πολύ και τώρα βάζει γύψο.

(Σ3): Έχω μέση δαχτυλίδι, δηλαδή ότι είσαι πάρα πολύ λεπτό άνθρωπο.
(Ε); Σαν το δαχτυλίδι, έτσι; Αδύνατη;
(Σ3): Ναι.

(Σ4): Βάζω ψηλά τον πήχη έβαλα «βάζω ψηλότερους στόχους», γιατί όπως ο πήχης είναι ψηλά και τον περνάει ο αθλητής και νικάει, έτσι και εγώ όταν βάζω ψηλά τον πήχη πετυχαίνω αυτό που θέλω, νικάω πάντα, είμαι χαρούμενος.

(Σ3): Η εταιρεία μας βάρεσε κανόνι, σημαίνει ότι αρχίζει πόλεμος.
(Ε): Μάλιστα. Αυτό το συμπέρανες από το κανόνι που βαράει; Λες, είναι πόλεμος;
(Σ3): Ναι. Δεν μπορώ σκεφτώ κάτι άλλο. Λέει «βαράω», άρα είναι κάτι άγριο, μπαμ μπουμ.

Όπως είδαμε και κατά την ανάλυση του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος, υπήρξε έντονη εμπλοκή της Γ2 και στην περίπτωση μεταφορών των οποίων η γλωσσική δομή είναι αρκετά κοινή, ήτοι απαρτίζεται από ρήματα που δημιουργούν πλήθος συνάψεων. Για παράδειγμα, η έκφραση *τα κάνουμε πλακάκια* οδήγησε την πλειοψηφία των συμμετεχόντων (58.33%) σε χρήση της Γ2, λόγω μορφολογικής εγγύτητας με εκφράσεις όπως, *τα κάνουμε θάλασσα, τα κάνουμε χάλια* κ.ο.κ. Ιδιαίτερη προτίμηση στη χρήση της Γ2 παρατηρήθηκε επίσης στις μεταφορικές εκφράσεις *το βγάλαμε το σπίτι μας στο σφυρί* (83.3%) και *παίρνω το βάπτισμα* (66.67%). Όπως μαρτυρά και ο χαμηλός μέσος όρος επίδοσης της κατανόησης των εν λόγω μεταφορών (1.92 και 1.83 αντίστοιχα), αρκετοί συμμετέχοντες προέβησαν σε κυριολεκτική ερμηνεία αυτών, εστιάζοντας στο γλωσσικό σκέλος της Ελληνικής, αδυνατώντας να πραγματοποιήσουν κάποια μεταφορική επέκταση. Εν συνόψει, η χρήση της Γ2 αποδείχθηκε ιδιαίτερα προτιμητέα στρατηγική για τους συμμετέχοντές μας, γεγονός που αντιβαίνει τα ευρήματα παλαιότερων συναφών ερευνών, στις οποίες η συγκεκριμένη στρατηγική χρησιμοποιήθηκε σε ελάχιστο έως αμελητέο βαθμό (βλ. Αντωνίου, 2017). Στο εν λόγω ζήτημα θα επανέλθουμε στο επόμενο κεφάλαιο.

3.6. Παράγοντες καθορισμού του βαθμού δυσκολίας στην κατανόηση των μεταφορικών σημασιών

Όπως είδαμε από την ανάλυση των ευρημάτων μας, υπάρχει σημαντική διαβάθμιση ως προς τη δυσκολία κατανόησης των μεταφορικών σημασιών και στις δύο δραστηριότητες. Σε μία απόπειρα διερεύνησης των παραγόντων που καθόρισαν το επίπεδο ευκολίας ή δυσκολίας μίας μεταφοράς, στην ενότητα αυτή θα προβούμε στην παρουσίαση των μεταφορών που σημείωσαν τον χαμηλότερο και τον υψηλότερο μέσο όρο επίδοσης, επί του συνόλου των δραστηριοτήτων.

Στη Δ1, οι μεταφορικές εκφράσεις με τους χαμηλότερους μέσους όρους επίδοσης ήταν οι εξής: *ρίχνω το γάντι*, *σφάζω με το βαμβάκ*ι και *βάζω στον γύψο.* Αντίστοιχα στη Δ2, οι εκφράσεις που αποδείχθηκαν πιο δύσκολες για τους μαθητές ήταν οι: *γίνεται Ανάστα ο κύριος*, *τι καπνό φουμάρεις*, *χρυσώνω το χάπι* και *παίρνω το βάπτισμα.* Ορισμένες από τις μεταφορές αυτές τις εξετάσαμε στην προηγούμενη ενότητα, αναφορικά με τον ρόλο της Γ2 στη μεταφορική κατανόηση. Στην ενότητα εκείνη υπαινίχθηκε ότι ο κύριος λόγος που οι συμμετέχοντες προέβησαν σε ιδιαίτερα αυξημένη χρήση της Γ2 για να εξαγάγουν τις μεταφορικές ερμηνείες, είναι η έλλειψη της εμπειρικής βάσης των εν λόγω μεταφορών. Ως εκ τούτου, η έλλειψη γείωσης των μεταφορών αυτών στον φυσικό, αισθητό κόσμο της εμπειρίας συνιστά καθοριστικό παράγοντα αύξησης του επιπέδου δυσκολίας τους.

Για παράδειγμα, στη μεταφορά *ρίχνω το γάντι*, εάν ο συμμετέχων δεν γνωρίζει ή δεν είναι εξοικειωμένος ή δεν έχει δει το άθλημα της ξιφασκίας, ή αν δεν έχει δει ταινίες εποχής με μονομαχίες, δύσκολα θα σκεφτεί ότι το «γάντι» στην έκφραση αυτή αφορά το γάντι της μονομαχίας ή της ξιφασκίας και όχι το γάντι που φοράμε το χειμώνα για να μην κρυώνουμε. Επιπλέον, η κίνηση της ρίψης του γαντιού στις ταινίες εποχής, συνδέεται με το να νιώθει ο ήρωας προσβεβλημένος και για τον λόγο αυτό ωθείται στην κίνηση αυτή. Αντιλαμβανόμαστε, ότι οι πιθανότητες ένα παιδί να γνωρίζει τον εν λόγω συμβολισμό δεν είναι πάρα πολλές.

Αντίστοιχα, στην έκφραση *χρυσώνω το χάπι*, λόγω του νεαρού της ηλικίας, οι συμμετέχοντες δεν είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένοι με τα χάπια ως μέθοδο φαρμακευτικής αγωγής, πόσω δε μάλλον με εκφράσεις που εμπεριέχουν το ρήμα «καταπίνω», οι οποίες σημαίνουν «δέχομαι, υφίσταμαι, υπομένω κάτι», ώστε να μπορέσουν να κάνουν τη μεταφορική επέκταση για τη λέξη χάπι που αποτελεί το ΠΠ.

Στην έκφραση *παίρνω το βάπτισμα*, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει το πολιτισμικό, εθνικό και θρησκευτικό υπόβαθρο των συμμετεχόντων. Δεδομένου ότι η πλειοψηφία του δείγματός μας δεν είναι χριστιανοί, η έννοια του βαπτίσματος δεν συνιστά για αυτούς έννοια ιδιαίτερα οικεία και διαδεδομένη. Προς επίρρωση της εν λόγω θέσης, οι συμμετέχοντες έχουν διδαχθεί ελάχιστα στο σχολείο το μάθημα των Θρησκευτικών, παράγοντας που όπως θα δούμε παρακάτω μπορεί να λειτουργήσει θετικά στην κατανόηση τέτοιων μεταφορών. Αυτό μάλιστα επιβεβαιώθηκε κατά τη διάρκεια του λεξιλογικού ελέγχου, όπου υπήρξαν περιπτώσεις συμμετεχόντων όπου ακόμα και η εικόνα της λέξης «βάπτισμα» που λειτουργούσε ως ΠΠ, δεν ήταν αρκετή ώστε να αντιληφθούν την κυριολεκτική της σημασία. Επιπλέον, στη μεταφορά *τι καπνό φουμάρεις*, πολλοί συμμετέχοντες προέβησαν σε κυριολεκτική ερμηνεία της, αξιοποιώντας τη χρήση της Γ2 ως κυρίας στρατηγικής, σε μεγάλο βαθμό λόγω της νεαρής τους ηλικίας. Η εν λόγω μεταφορά χρησιμοποιείται κυρίως από ανθρώπους μεγαλύτερης ηλικίας για να δηλώσει τι είδους άνθρωπος είναι κάποιος, επειδή όταν είμαστε μεγαλύτεροι ηλικιακά είμαστε πιο εξοικειωμένοι με την ιδέα του καπνίσματος από ό,τι όταν είμαστε παιδιά. Βλέπουμε συνεπώς ότι η απουσία καθολικής - σωματικής βάσης εδραιωμένης στην εμπειρία, καθώς και το κοινωνικά νοηματοδοτούμενο βίωμα συνιστά κύριο παράγοντα αύξησης της δυσκολίας μιας μεταφοράς για τους συμμετέχοντές μας.

Άλλο συμπέρασμα που προκύπτει από την παρουσίαση των συγκεκριμένων μεταφορών είναι ότι αυτό που μπορεί να καταστήσει πιο δύσκολη την κατανόησή τους είναι το ευρύ σημασιολογικό τους φάσμα. Φερ' ειπείν, η λέξη «γάντι» όπως είδαμε προηγουμένως, μπορεί να σημαίνει το γάντι της ξιφασκίας, το γάντι που φοράμε το χειμώνα για να μην κρυώνουμε, το γάντι που φοράει ο στρατιωτικός ή ο μαθητής που φέρει τη σημαία στην παρέλαση κ.ο.κ. Όταν δεν υπάρχει μία κυρία σημασιακή εστία, τότε αυτομάτως η μεταφορική επέκταση καθίσταται έτι πολύπλοκη. Ένας τελευταίος παράγοντας, ο οποίος όπως αποδείχθηκε στο πειραμά μας αυξάνει τη δυσκολία της μεταφορικής κατανόησης, ήταν η πολιτισμική εξειδίκευση ορισμένων εκφράσεων. Επί παραδείγματι, στη μεταφορά *γίνεται Ανάστα ο Κύριος*, η έντονη πολιτισμική εξειδίκευση συνοδευόμενη από την απουσία γείωσης στις αισθήσεις και το βίωμα οδήγησε πολλούς εκ των συμμετεχόντων σε κυριολεκτική ερμηνεία. Άξιο αναφοράς στο σημείο αυτό, είναι ότι ένας από τους συμμετέχοντες προέβη στη σωστή ερμηνεία

μέσω της εμπειρίας και συγκεκριμένα από το σχολείο, όπου στο μάθημα των Θρησκευτικών που είχε διδαχθεί ένα χρόνο πριν τη διεξαγωγή του πειράματός μας, είχε διδαχθεί το κεφάλαιο της Ανάστασης και τα φυσικά φαινόμενα που προκλήθηκαν από την Ανάσταση, τα οποία τον οδήγησαν στην εξαγωγή της σωστής μεταφορικής ερμηνείας. Παρατίθεται το σχετικό απόσπασμα από τη συγκεκριμένη συνέντευξη:

(Σ): Γίνεται Ανάστα ο Κύριος, γίνεται χαμός έβαλα.
(Ε): Γίνεται χαμός, δηλαδή; Πώς σκέφτηκες; Έχουν έρθει άνθρωποι στα χέρια, πέφτουν πυροτεχνήματα, γίνεται φασαρία;
(Σ): Όχι, όπως μας είπατε… *(παύση)* Τώρα πώς να το πω… Δεν μας είχατε πει ότι αναστήθηκε ο Χριστός και έγιναν κάτι τέτοια;
(Ε): Για συνέχισε…
(Σ): Κάτι τέτοιο μου θυμόταν, ότι αναστήθηκε ο Χριστός και έγινε χαμός.
(Ε): Ναι…
(Σ): Άρα κάτι… τέτοιο συνδυασμό έκανα και το έγραψα.
(Ε): Αααα, απίστευτο, δεν το είχα σκεφτεί έτσι! Θυμάσαι δηλαδή που σας είχα πει στο μάθημα πέρυσι ότι αναστήθηκε ο Χριστός και έγινε χαμός, σχίστηκε η γη, βγήκαν νεκροί από τα μνήματα…
(Σ): Αυτό θυμόμουν, ναι.

Όσον αφορά τις εκφράσεις στη Δ1 που σημείωσαν τους υψηλότερους μέσους όρους επίδοσης οι: *είναι να κάνεις το σταυρό σου*, *ανεβάζω τον πήχη* και *έχω μέση δαχτυλίδι*. Για τις δύο τελευταίες έγινε εκτενής αναφορά στην προηγούμενη ενότητα, αναφορικά με τη χρήση της Γ2. Όσον αφορά την *είναι να κάνεις το σταυρό σου*, παρά το στοιχείο της πολιτισμικής εξειδίκευσης, η συγκεκριμένη έκφραση αφενός δημιουργεί μία σαφή και ξεκάθαρη νοητή εικόνα από την οποία μπορεί εύκολα να προβλεφθεί η μεταφορική σημασία, αφετέρου είναι γειωμένη στις αισθήσεις και την εμπειρία του συμμετέχοντος, περισσότερο από εκφράσεις άλλες που αφορούν το πολιτισμικό ή θρησκευτικό στοιχείο όπως η *παίρνω το βάπτισμα*. Ο λόγος είναι ότι τον σταυρό μας τον κάνουμε πολύ συχνά και έξω στο δρόμο, σε αντίθεση με το βάπτισμα, το οποίο αποτελεί θρησκευτικό μυστήριο και λαμβάνει χώρα μέσα σε Ιερό Ναό.

Στη Δ2, οι εκφράσεις που αποδείχθηκαν πιο εύκολες για τους συμμετέχοντες ήταν οι: *μου ανεβαίνει η πίεση* και *φυσάω το χρήμα*. Η δεύτερη μάλιστα, σημείωσε τον υψηλότερο μέσο όρο επίδοσης (3.17). Η πρώτη από τις δύο μεταφορές μάς δείχνει την σαφή σωματική βάση, σε τέτοιο βαθμό που η μετωνυμική της κινητοποίηση καθιστά πολύ λεπτό το όριο μεταξύ κυριολεξίας και μεταφοράς. Η δεύτερη μεταφορά χαρακτηρίστηκε στο πείραμα ως καθολική μεταφορά, δεδομένου ότι χρησιμοποιείται με την ίδια λεξιλογική σύνθεση και την ίδια μεταφορική σημασία σε όλες τις μητρικές γλώσσες των συμμετεχόντων. Συμπερασματικά, η καθολική - σωματική βάση, η δημιουργία σαφών νοητών εικόνων και η κυρία σημασιακή εστία αποδείχθηκαν στο πείραμά μας οι κύριοι παράγοντες που διευκολύνουν η σημασία μιας μεταφορικής έκφρασης. Στον αντίποδα, η έντονη πολιτισμική ή γλωσσική εξειδίκευση (βλ. «πλήθος λεξικών συνάψεων» στην ενότητα 3.5), καθώς και η έλλειψη κάποιας εμπειρικής σωματικής βάσης γειωμένης στις αισθήσεις, αυξάνουν κατακόρυφα το επίπεδο δυσκολίας της μεταφορικής κατανόησης.

3.7. Σύνοψη των ευρημάτων

Συνοψίζοντας, από τα δεδομένα της έρευνάς μας, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι το κατά πόσο εύκολη ή δύσκολη είναι μια μεταφορική έκφραση για ένα δίγλωσσο μαθητή ηλικίας 9-12 ετών αποτελεί περίπλοκο ζήτημα, το οποίο άπτεται διαφόρων παραγόντων, οι οποίοι διαπλέκονται. Οι τρεις ισχυρότεροι, σύμφωνα με τα ευρήματά μας, αποδείχθηκαν η Γ2, η καθολική – σωματική βάση και η γλωσσική – πολιτισμική εξειδίκευση αντίστοιχα και τα εννοιολογικά χαρακτηριστικά του ΠΠ. Η Γ2 αποδείχθηκε όχι τόσο αξιόπιστος σύμμαχος των συμμετεχόντων, δεδομένης της εν μέρει παραπλανητικής της φύσης ως στρατηγικής εξαγωγής μεταφορικών σημασιών. Ας μη λησμονούμε ότι στην εν λόγω στρατηγική προσέφευγαν τα μέλη του δείγματός μας όταν δεν μπορούσαν να βοηθηθούν άμεσα από τη νοητή εικόνα ή όταν δεν μπορούσαν να πραγματοποιήσουν άμεσα τη μεταφορική επέκταση, γεγονός που δυσκόλευε ακόμα περισσότερο την εξαγωγή της σημασίας, λόγω της γλωσσικής ιδιαιτερότητας κάθε μεταφορικής έκφρασης. Η καθολική – σωματική βάση είναι ένας ισχυρός παράγοντας, ο οποίος όπως φάνηκε, δρα συνδυαστικά με άλλους παράγοντες, όπως η ΔΚ, η κοινωνικώς νοηματοδοτούμενη εμπειρία, διάφοροι ψυχογλωσσικοί

παράγοντες, όπως η ψυχοτυπολογία των μαθητών, αλλά και τα εννοιολογικά χαρακτηριστικά του ΠΠ και ο τρόπος που αυτά συσχετίζονται με το ΠΣ. Η μη ενεργοποίηση της ΔΚ σε μεγάλο βαθμό στη Δ2 σε συνδυασμό με την πολιτισμική εξειδίκευση έδρασαν ανασταλτικά ως προς την επίδοση των συμμετεχόντων, αν και όπως είδαμε, στη Δ1, σε αρκετές μεταφορές η ενεργοποίηση της ΔΚ δεν οδήγησε απαραίτητα στη σωστή μεταφορική ερμηνεία, γεγονός το οποίο θα σχολιάσουμε και θα επιχειρήσουμε να ερμηνεύσουμε στο επόμενο κεφάλαιο. Το περικείμενο επίσης, αν και δεν ήταν καθοδηγητικό ως προς την εύρεση της σημασίας και απλώς πλαισίωνε τις μεταφορικές εκφράσεις, αποτέλεσε προτιμητέα στρατηγική για τους συμμετέχοντες, δεδομένης της πολύ περιορισμένης χρήσης της Γ1, ειδικά στη Δ1, καθώς προσπάθησαν να αξιοποιήσουν όλα τα βέλη που είχαν στη φαρέτρα τους.

Λαμβάνοντας υπ' όψιν αυτές τις ενδείξεις, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι δίγλωσσοι μαθητές δημοτικού δυσκολεύονται σημαντικά στην κατανόηση των μεταφορικών εκφράσεων, ενώ αυτό που μπορεί να χαρακτηρίσει μια μεταφορά ως εύκολη ή ορθότερα, λιγότερο δύσκολη και να καθορίσει τη μεταφορική κατανόηση, είναι η καθολική – σωματική βάση, η κύρια σημασιακή εστία και η ΔΚ. Οι πρώτες δύο, όπως είδαμε αλληλοσυμπληρώνονται. Δεν υφίσταται πλήρωση της μίας, χωρίς την παρουσία της άλλης. Όσον αφορά τη ΔΚ, παρέχει τη δυνατότητα διπλής επεξεργασίας μιας μεταφορικής έκφρασης, αποκρυσταλλώνοντας και σκιαγραφώντας με μεγαλύτερη ακρίβεια τα πιο δυσδιάκριτα εννοιολογικά χαρακτηριστικά του ΠΠ, προκειμένου να επιτευχθεί επιτυχής εννοιακή συνάρτηση μεταξύ του ΠΠ και του ΠΣ. Αυτό είναι το σημείο σύζευξής της με τις προαναφερθείσες δύο, αλλά και το σημείο της αποσαφήνισής των, αν αναλογιστούμε και συλλάβουμε τον σπουδαίο και καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζουν τα εννοιολογικά χαρακτηριστικά στη μεταφορική κατανόηση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

Στο κεφάλαιο αυτό πραγματοποιείται η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας, η οποία δομείται με βάση δύο άξονες: α) τη σχετική βιβλιογραφία και τα ευρήματα παλαιότερων, αλλά συναφών ερευνών και β) την απόπειρα εξαγωγής συμπερασμάτων και ανάδειξης νέων στοιχείων στο πεδίο της κατάκτησης της μη κυριολεκτικής γλώσσας στη Γ2, ενώ ακολουθεί τη σειρά διατύπωσης των ερευνητικών ερωτημάτων. Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, σχολιάζεται ο τρόπος με τον οποίο οι δίγλωσσοι μαθητές με μεσαίο επίπεδο ελληνομάθειας κατανοούν μια μεταφορική έκφραση στα ελληνικά όταν γνωρίζουν την κυριολεκτική της σημασία, συγκριτικά με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών. Δεδομένου ότι ο όρος: «τρόπος κατάκτησης» είναι ένας όρος – ομπρέλα με πολλαπλές πτυχές, στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται η βέλτιστη δυνατή αποσαφήνιση και ερμηνεία των σχετικών αποτελεσμάτων, στο μέτρο που επιτρέπουν τα ερευνητικά μας εργαλεία και η έκταση της εν λόγω εργασίας, πάντοτε σε συνάρτηση με τη γνώση της κυριολεκτικής σημασίας. Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, γίνεται ένας σχολιασμός των διαφορών που παρουσιάστηκαν στην κατανόηση των καθολικών και των πολιτισμικά εξειδικευμένων μεταφορών από τους δίγλωσσους μαθητές, σε συνάρτηση με συναφείς έρευνες. Έπειτα, προβαίνουμε στον σχολιασμό του τρίτου ερευνητικού μας ερωτήματος, ήτοι του τρόπου με τον οποίο η διπλή κωδικοποίηση (dual coding) επηρεάζει την κατανόηση των μεταφορών στη Γ2. Το συγκεκριμένο κεφάλαιο, όπως θα δούμε παρακάτω, επιβεβαιώνει πολλά από τα ευρήματα παλαιότερων ερευνών, ωστόσο ορισμένα άλλα τα «βλέπει» με λίγο επιφυλακτικό ύφος, ενώ επιχειρεί να φέρει στο φως καινούργιες ή λιγότερο διαδεδομένες πτυχές του ζητήματος της κατανόησης της μεταφορικής γλώσσας στη Γ2.

4.1. Ο τρόπος και ο βαθμός κατανόησης των μεταφορικών εκφράσεων

Πρώτο ερευνητικό ερώτημα: *Πώς κατανοεί ένας δίγλωσσος μαθητής με μεσαίο επίπεδο ελληνομάθειας μια μεταφορική έκφραση της Ελληνικής όταν γνωρίζει την κυριολεκτική σημασία της;*

Η ανάλυση των ευρημάτων για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα έδειξε ότι υπάρχει σημαντική δυσκολία στην κατανόηση των μεταφορικών εκφράσεων από τους δίγλωσσους μαθητές, όπως δείχνει και το υψηλό ποσοστό αδυναμίας αντίληψης των μεταφορών (20.14%), με αποκορύφωμα τις μεταφορές με γλωσσική – πολιτισμική εξειδίκευση, με σημασιολογική αδιαφάνεια και με απουσία νοητής εικόνας συναφούς με τη μεταφορική σημασία. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν τις δυσκολίες που προκαλούν οι μεταφορές ως προς την κατανόησή τους στους δίγλωσσους μαθητές (Danesi, 1993; Littlemore, 2001; Littlemore et al., 2011; Hoang, 2014; Αντωνίου, 2017). Η αδυναμία αντίληψης των μεταφορών που παρατηρήθηκε στην έρευνά μας έρχεται σε συμφωνία με τα ευρήματα του Danesi (1993), που είχε αναδειχθεί σε σημαντικότατο ζήτημα. Ωστόσο, δεν έρχεται σε συμφωνία με τα ευρήματα της Αντωνίου (2017), όπου οι περιπτώσεις κυριολεκτικής ερμηνείας παρατηρήθηκαν σε ποσοστό μόλις 0.64%. Φυσικά, πρέπει να λάβουμε υπ' όψιν τον διαφορετικό σχεδιασμό της παρούσας έρευνας. Το δείγμα μας αποτελούνταν από μαθητές δημοτικού, ηλικίας 9 και 12 ετών, ενώ οι μεταφορικές εκφράσεις που τους δόθηκαν για να ερμηνεύσουν δεν είχαν κάποια συγκεκριμένη γλωσσική δομή, ούτε υπόκειντο σε κάποια συγκεκριμένη υπερκείμενη εννοιακή μεταφορά. Το νεαρόν της ηλικίας καθιστά τη μεταφορική εννοιοποίηση και επέκταση αρκετά πιο δύσκολη από ό,τι στους ενήλικες, καθώς στους ενήλικες τόσο οι εμπειρικές προσλαμβάνουσες είναι πολύ περισσότερες, όσο και οι γνωστικές διεργασίες πιο ανεπτυγμένες. Η μη συγκεκριμένη γλωσσική δομή των μεταφορών επίσης είναι ένας επιπλέον παράγοντας αύξησης της δυσκολίας, καθώς ανάλογα τη γλωσσική της δομή μια μεταφορά μπορεί να είναι πιο εύκολα κατανοητή από τους μαθητές (βλ. ΟΦ είναι ΟΥΣ.). Όπως εύστοχα αναφέρει η Βοσνιάδου (1987), η οικειότητα της γλωσσικής μορφής των μεταφορικών εκφράσεων και ο βαθμός στον οποίο κάνει ρητή τη μεταφορική σύγκριση, δύναται να διευκολύνει τη μεταφορική κατανόηση.

Με αυτό που αναφέρουν οι Hessel & Murphy (2018), ότι δηλαδή για να κατανοήσουμε τη μεταφορά ως σύνολο, χρειαζόμαστε τόσο λεξιλογική γνώση, όσο και γνωστικές δεξιότητες, θέλουν να τονίσουν αυτό που θέλει να εμφυσήσει και η δική μας έρευνα: ότι μεταφορά είναι μεν ένα φαινόμενο που άπτεται άμεσα της σκέψης και δεν είναι αποκλειστικά γλωσσικό, ωστόσο αυτό δεν σημαίνει ότι η γλώσσα δεν διαδραματίζει σημαντικό ρόλο. Ας μην ξεχνάμε ότι το γλωσσικό – λεξιλογικό σκέλος έρχεται να πραγματώσει, να επικαλύψει το μεταφορικό φαινόμενο, ώστε να το καταστήσει λεκτικά υπαρκτό. Τα ευρήματά μας επίσης συμφωνούν με της Johnson (1991), όπου οι ονοματικές μεταφορές ερμηνεύονταν με μεγαλύτερη ακρίβεια από μεγαλύτερους ηλικιακά, αλλά όχι σε καλύτερο επίπεδο γλωσσομάθειας μαθητές, προκρίνοντας τον παράγοντα της εννοιακής γνώσης, η οποία είναι ισχυρότερη και πιο ανεπτυγμένη στα μεγαλύτερα ηλικιακά παιδιά. Αυτό μπορεί να ερμηνεύσει τόσο το γεγονός ότι το 50% των κενών απαντήσεων έγινε από τους μικρότερους ηλικιακά συμμετέχοντές μας, παρόλο που αποτελούσαν μόλις το 25% του δείγματος, όσο και το υψηλό ποσοστό αδυναμίας αντίληψης των μεταφορών εν αντιθέσει με την έρευνα της Αντωνίου (2017), η οποία έγινε σε ενήλικες. Συνεπώς, τα αποτελέσματά μας αποτελούν πραγμάτωση του συναφούς πορίσματος παλαιότερων ερευνών, ότι η ικανότητα να κατανοούμε μεταφορές συνεχίζει να βελτιώνεται τόσο κατά τη διάρκεια των σχολικών χρόνων, όσο και μετά την ενηλικίωση (Asch & Nerlove, 1960; Billow, 1975; Winner, Rosenstiel & Gardner, 1976; Cometa & Eson, 1978; Johnson & Pascual – Leone, 1989; Waggoner & Palermo, 1989; Johnson, 1991), αλλά και της έρευνας των Fernandez et al. (2020), οι οποίοι παρατήρησαν ότι τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας σημείωσαν υψηλότερα σκορ μεταφορικής κατανόησης από τα μικρότερα, τονίζοντας ότι εκτός από τη γλωσσική, είναι εξίσου απαραίτητη και η γνωστική, εξωγλωσσική και κοινωνική ανάπτυξη. Ωστόσο, στόχος δικός μας στο κεφάλαιο αυτό δεν είναι να προκρίνουμε τον ηλικιακό ή τον εννοιακό παράγοντα έναντι του γλωσσικού, αλλά να διασαφηνίσουμε τη συνδυαστική του χρήση με τη λεξιλογική γνώση και την αναλογική σκέψη, ως όπλα για την κατανόηση των μεταφορών.

Η δυσκολία που παρατηρήθηκε στην κατανόηση μεταφορών με ποικίλα εννοιολογικά χαρακτηριστικά του ΠΠ, όπως όχι μία κύρια σημασιακή εστία από τους συμμετέχοντες, μας παραπέμπει στην υπόθεση της διαβαθμισμένης υπεροχής της Giora (1997, 1999, 2002, 2003). Όπως φάνηκε στα ευρήματα της έρευνάς μας (β. «η Μαρία

είναι φώκια»), οι πιο εξέχουσες σημασίες έχουν προτεραιότητα έναντι των λιγότερο εξεχουσών στο κομμάτι της επεξεργασίας από τους συμμετέχοντες, συνεπώς ενεργοποιούνται και γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας πρώτες. Αν σταθούμε λίγο περισσότερο στη συγκεκριμένη μεταφορά όμως, θα δούμε και κάτι άλλο: η τάση των συμμετεχόντων να την ερμηνεύσουν ως «Η Μαρία είναι παχιά», είναι ίδιον πολιτισμικής συσχέτισης. Το γεγονός ότι επέλεξαν να εστιάσουν στο εξωτερικό χαρακτηριστικό της εμφάνισης της φώκιας και όχι στη συμπεριφορά της, το ύφος της, τα μουστάκια στο πρόσωπο ή την ικανότητα κολύμβησης, δείχνει την προτεραιοποίηση του συγκεκριμένου χαρακτηριστικού στη μεταφορική ερμηνεία στη Γ1 τους. Αυτό έρχεται σε συμφωνία με τον Kecskes (2001, 2006, 2008), ο οποίος μεταξύ άλλων τόνισε ότι το ίδιον του εξέχοντος χαρακτηριστικού που προτεραιοποιείται έναντι άλλων δεν είναι μόνο γλωσσικό, αλλά και κοινωνικοπολιτισμικό φαινόμενο. Σε κάθε περίπτωση, δεν μπορούμε παρά να συμφωνήσουμε με τις Azuma (2004), Cameron (2003) και Littlemore & Low (2006α) ως προς το γεγονός ότι ένας βασικότατος παράγοντας που καθιστά δυσκολότερη την κατανόηση μιας μεταφοράς είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της.

Μία έρευνα της οποίας επίσης τα ευρήματα φαίνονται να συγκλίνουν με αυτά της δικής μας έρευνας είναι αυτή του Charteris - Black (2002), ο οποίος βρήκε ότι οι συμμετέχοντες τα πήγαν καλύτερα στη μεταφορική κατανόηση όταν οι ιδιωματισμοί της Γ1 και της Γ2 μοιράζονταν μία κοινή εννοιακή βάση και ισοδύναμες γλωσσικές μορφές, προκρίνοντας κατά αυτό τον τρόπο την ισοδυναμία τους ως εργαλείων κατανόησης της μεταφοράς. Αντιστοίχως, στη δική μας έρευνα, εκφράσεις οι οποίες υπήρχαν με την ίδια λεξιλογική σύνθεση στις μητρικές γλώσσες των συμμετεχόντων, χωρίς όμως κοινή εννοιακή βάση δεν εκμαίευσαν ιδιαίτερα υψηλά σκορ, όπως φερ' ειπείν η έκφραση *η Μαρία είναι φώκια*, η οποία όπως είδαμε συναντάται σε αρκετές από τις μητρικές γλώσσες των συμμετεχόντων αυτούσια λεξιλογικά, αλλά με διαφορετική μεταφορική σημασία, συνεπώς και εννοιακή βάση. Στον αντίποδα, μεταφορικές εκφράσεις με κοινή εννοιακή και γλωσσική γενική βάση, όπως για παράδειγμα οι εκφράσεις *του τρίζω τα δόντια* και *το φυσάω το χρήμα*, υπάρχουν όχι μόνο με την ίδια λεξιλογική σύνθεση, αλλά και με την ίδια μεταφορική σημασία τόσο στη Γ2, όσο και στη Γ1 πολλών συμμετεχόντων και εκμαίευσαν υψηλότερα σκορ. Αυτό ωστόσο, αντιτίθεται στην έρευνα των Yeganehjoo et al. (2012), σύμφωνα με τους

οποίους η λεξιλογική ομοιότητα είναι πιο σημαντική από την εννοιακή ανάμεσα στη Γ1 και τη Γ2, ισχυρισμός που δεν επαληθεύεται στη δική μας περίπτωση.

Όσον αφορά τη χρήση των στρατηγικών, αξίζει στη φάση αυτή να αναφερθούμε στη χρήση του περικειμένου. Όπως είδαμε κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων, παρόλο που δεν υπήρχε καθόλου καθοδηγητικό περικείμενο στις δύο δραστηριότητες, οι συμμετέχοντες κυρίως στη Δ2, προέβησαν σε σημαντική στατιστικά χρήση της συγκεκριμένης στρατηγικής. Αυτό μάλιστα έρχεται σε συμφωνία με τα ευρήματα της Türker (2016), η οποία παρατήρησε ότι η υψηλή συχνότητα στη Γ1 διευκολύνει την κατανόηση των μεταφορών στη Γ2 όταν δεν υπάρχει καθόλου ή ελάχιστο περικείμενο. Συνεπώς, όπως και στη δική μας έρευνα, η συχνότητα της Γ1 συναντάται αντιστρόφως ανάλογα με το περικείμενο, γι' αυτό και οι συμμετέχοντές μας, ελλείψει καθοδηγητικού περικειμένου προέβησαν στην αξιοποίηση κάθε διαθέσιμου πόρου γνώσης, συμπεριλαμβανομένης της χρήσης της Γ1 προκειμένου να εκμαιεύσουν τις μεταφορικές σημασίες.

Παρατηρώντας προσεκτικά τον μέσο όρο επίδοσης των συμμετεχόντων ανά μεταφορική έκφραση, αντιλαμβανόμαστε ότι ο υψηλός βαθμός μεταφορικότητας, αφηρημένης φύσης και γλωσσικής - πολιτισμικής εξειδίκευσης των δύσκολων μεταφορών αποτελούν ιδιαίτερη πρόκληση για τους δίγλωσσους μαθητές, καθώς απαιτούν ενεργοποίηση σχηματικών και πολιτισμικών γνώσεων. Αυτό έρχεται σε άμεση συνάφεια με τα πορίσματα των Azuma (2012) και Αντωνίου (2017) και μας παραπέμπει άμεσα στον Gibbs (1993), ο οποίος, όπως αναφέρει η Σγουρούδη (2003), τονίζει ότι οι άνθρωποι σκεφτόμαστε με σχήματα. Τουτέστιν, το κύριο όπλο στη φαρέτρα του μαθητή ώστε να κατανοήσει πιο εύκολα τον μη κυριολεκτικό λόγο σύμφωνα με τον Gibbs, είναι η διαδικασία της σχηματοποίησης (figuration), ήτοι της εννοιολόγησης της εμπειρίας του μέσω μηχανισμών σκέψης, όπως η μεταφορά, η μετωνυμία και η ειρωνεία. Προεκτείνοντας τον ισχυρισμό του Gibbs, οδηγούμαστε σε μία ακόμα συμφωνία των ευρημάτων της έρευνάς μας, αυτή τη φορά με της Gerçek (2016), η οποία παρατήρησε ότι οι μεταφορές του καπνίσματος κατανοούνται καλύτερα από φοιτητές και ανθρώπους μεγαλύτερης ηλικίας από ό, τι από παιδιά δημοτικού, ιδίως όσον αφορά την επιβλαβή φύση του τσιγάρου. Αυτό ακολούθως, έρχεται σε σύνδεση με τη μεταφορική έκφραση *τι καπνό φουμάρεις*, που χρησιμοποιήθηκε στη Δ2. Η Gerçek παρατήρησε ότι τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά χρησιμοποιούν πιο

αφηρημένες έννοιες για να ερμηνεύσουν τις μεταφορές του καπνίσματος, όπως «ΘΑΝΑΤΟΣ», «ΕΘΙΣΜΟΣ» και τα μικρότερα παιδιά πιο συγκεκριμένες έννοιες, όπως «ΦΑΓΗΤΟ» και «ΣΚΟΥΠΙΔΙΑ». Τα συμπεράσματα της Gerçek επομένως, δύνανται να εξηγήσουν τη δυσκολία που συνάντησαν οι μαθητές μας όταν ήρθαν αντιμέτωποι με τις μεταφορές και γιατί προέβησαν σε σημαντικό ποσοστό σε κυριολεκτική ερμηνεία τους. Η παρατήρηση αυτή συνδέεται έμμεσα με τα ευρήματα των Fernandez et al. (2020), οι οποίοι βρήκαν ότι τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας τα πήγαν καλύτερα στη μεταφορική κατανόηση, δηλώνοντας πως τόσο η γλωσσική όσο και η γνωστική - εξωγλωσσική ανάπτυξη είναι εξίσου απαραίτητες κατά τη μεταφορική κατανόηση. Το σημείο στο οποίο τα ευρήματά μας διαφωνούν με αυτά των Fernandez et al., είναι ο κεντρικός ρόλος του περικειμένου στη μεταφορική κατανόηση. Το περικείμενο σαφώς διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη μεταφορική κατανόηση, ωστόσο δεν αποτελεί πανάκεια. Όπως έχουμε δει, μία μεταφορά μπορεί να κατανοηθεί σε πολύ καλό βαθμό και χωρίς καθοδηγητικό περικείμενο.

Επιστρέφοντας στη χρήση των στρατηγικών, η έντονη αξιοποίηση της Γ2, αλλά και – σαφώς όχι τόσο έντονη – χρήση της Γ1 στη Δ2, η οποία μαρτυρά μία συνειδητή χρήση της γλώσσας και όχι απλώς ασυνείδητες γλωσσικές προσομοιώσεις, μας παραπέμπει εμμέσως στην έρευνα του Begg (1972). Στην εν λόγω πειραματική μελέτη, δόθηκαν εκφράσεις με ευκολία δημιουργίας νοητής εικόνας – υψηλή απεικονισιμότητα (high imageability) και εκφράσεις με δυσκολία δημιουργίας νοητής εικόνας – χαμηλή απεικονισιμότητα (low imageability), όπως στις δύο δραστηριότητές μας και ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να ανακαλέσουν λέξεις ή φράσεις. Ο Begg παρατήρησε ότι οι συγκεκριμένες (concrete) έννοιες ενσωματώθηκαν στην μνήμη των παιδιών ως εικόνες, ενώ οι αφηρημένες (abstract) έννοιες και φράσεις ενσωματώθηκαν ως ξεχωριστές, μεμονωμένες λέξεις. Εδώ διακρίνεται το σημείο τομής με τη δική μας έρευνα, καθώς στη Δ2, ελλείψει ευκολίας δημιουργίας νοητής εικόνας συναφούς με τη σημασία της μεταφορικής έκφρασης, οι μαθητές οδηγήθηκαν σε περαιτέρω αξιοποίηση των λεξικογραμματικών γνώσεων της Γ2, αλλά και της Γ1. Μιλάμε επομένως για συνειδητή χρήση της γλώσσας, όχι για ασυνείδητες γλωσσικές προσομοιώσεις. Αν το πάμε δε, ένα βήμα παραπέρα, το γεγονός ότι στην έρευνα του Begg οι εκφράσεις με ευκολία δημιουργίας νοητής εικόνας ανακλήθηκαν στη μνήμη των παιδιών έξι φορές

περισσότερο από τις άλλες εκφράσεις, έρχεται σε έμμεση συμφωνία με τον υψηλότερο μέσο όρο επίδοσης που σημείωσαν οι συμμετέχοντές μας στη Δ1 από ότι στη Δ2.

Σημαντικός παράγοντας πυροδότησης της χρήσης της Γ2 ως στρατηγικής κατανόησης επίσης, φαίνεται από την ανάλυση των αποτελεσμάτων μας να είναι το μαθησιακό φορτίο των λέξεων που απαρτίζουν τις μεταφορές. Μαθησιακό φορτίο (learning burden) μιας λέξης κατά τον Nation (2001: 210), καλείται το μέγεθος της προσπάθειας που καταβάλλεται για την εκμάθησή της. Ένας εκ των παραγόντων που μειώνουν το μαθησιακό φορτίο μιας λέξης, είναι ο μεγάλος αριθμός των συνάψεων που δημιουργεί με άλλες λέξεις κατά τη χρήση (Ιακώβου, 2009). Στην έρευνά μας, κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων παρατηρήθηκε ότι όσο πιο μειωμένο είναι το μαθησιακό φορτίο του ρήματος που υπήρχε στη μεταφορική έκφραση, ήτοι όσο πιο πολλές συνάψεις πραγματοποιεί, προς τη δημιουργία πληθώρας ρηματικών φράσεων, τόσο αυξημένη είναι η χρήση της Γ2 από τους συμμετέχοντες, δεδομένου ότι οι εν λόγω συνάψεις πραγματοποιούνται στη Γ2. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα σε πρώτη φάση την αυξημένη χρήση της εν λόγω στρατηγικής και σε δεύτερη φάση την αύξηση της δυσκολίας της μεταφορικής κατανόησης, καθώς συγχέονται πολλές και διαφορετικές λέξεις στον νου του συμμετέχοντος και ελλοχεύει κίνδυνος λανθασμένης ερμηνείας.

Φυσικά δεν πρέπει να λησμονούμε και τον βαθμό συμβατικοποίησης μιας μεταφοράς ως σημαντικό παράγοντα εκμάθησης και απομνημόνευσής της. Όπως είδαμε κατά την ανάλυση των ευρημάτων μας, οι πιο συμβατικοποιημένες μεταφορές, ήτοι οι μεταφορές οι οποίες είναι σχεδόν αυτοματοποιημένες, καθιστώντας λεπτά τα όρια μεταξύ κυριολεξίας και μεταφοράς (π.χ. *είναι να κάνεις το σταυρό σου*, *ανεβάζω τον πήχη*, *φυσάω το χρήμα*) κατανοήθηκαν ευκολότερα και σε μεγαλύτερο βαθμό από άλλες, πιο πρωτότυπες, λιγότερο συμβατικοποιημένες και διαδεδομένες (π.χ. *βγάζω στο σφυρί*, *η Μαρία η φώκια*, *χρυσώνω το χάπι*, *βάζω στον γύψο*).

Σε συμφωνία επίσης φαίνονται να βρίσκονται τα ευρήματά μας με αυτά της Θώμου (2010), η οποία στην έρευνά της συμπεραίνει πως όταν οι ερμηνείες που δίνουν οι μαθητές δημοτικού σε μεταφορές είναι άλλες μεταφορές, τότε έχουν κατανοήσει ακριβώς τον μηχανισμό της μεταφοράς. Πράγματι, το γεγονός ότι μόλις το 15.83% των απαντήσεων των συμμετεχόντων στη δική μας έρευνα ήταν μεταφορές, μαρτυρά την ιδιαίτερη δυσκολία που συνάντησαν, ειδικά αν αναλογιστούμε ότι οι συγκεκριμένες απαντήσεις – μεταφορές ήταν είτε εν μέρει, είτε απολύτως σωστές.

Επιστρέφοντας στον τρόπο κατανόησης, αναφορικά με τις στρατηγικές που επιστρατεύθηκαν από τους συμμετέχοντές μας, τα ευρήματά μας έρχονται σε αντιστοιχία με αυτά της Littlemore (2004). Συγκεκριμένα, είδαμε κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων μας ότι ο βαθμός απεικονισιμότητας (imageability) καθορίζει σημαντικά την επιλογή στρατηγικής, συνειδητά και ασυνείδητα. Έτσι, η χαμηλή απεικονισιμότητα είδαμε ότι πυροδοτεί σε μεγαλύτερο βαθμό τη χρήση της Γ2, της Γ1 και του περικειμένου, πιθανόν ως απόπειρα αντιστάθμισης της έλλειψης νοητής εικόνας. Στον αντίποδα, η υψηλή απεικονισιμότητα πυροδοτεί σε μεγαλύτερο βαθμό τη χρήση της ΜΕΚΣ – μη λησμονούμε άλλωστε ότι η δημιουργία νοητής εικόνας θεωρείται υποστρατηγική εντός της ΜΕΚΣ - , καθιστώντας τη μεταφορική επέκταση πιο επιτυχή και μας οδηγεί σε ένα ακόμη συμπέρασμα, το οποίο θα παρουσιαστεί παρακάτω, στον σχολιασμό του 3^{ου} ερευνητικού ερωτήματος.

Μία ενδιαφέρουσα σύγκριση – αντιπαραβολή στο σημείο αυτό, είναι αυτή των δικών μας αποτελεσμάτων με αυτών της έρευνας που διεξήγαγαν οι Littlemore et al. (2011), προς επίρρωση του ισχυρισμού περί ιδιαίτερης δυσκολίας των συμμετεχόντων στη δική μας έρευνα ως προς την αντιμετώπιση των μεταφορών. Συγκεκριμένα, το 26% των μεταφορών στην έρευνα των Littlemore et al. (2011) δεν κατανοήθηκαν σωστά ή εν μέρει σωστά, ποσοστό που πλησιάζει το αντίστοιχο της απόδοσης κυριολεκτικής ερμηνείας και αδυναμίας αντίληψης των μεταφορών στη δική μας έρευνα (20.14%), στην οποία παρεμπιπτόντως το 60.42% των απαντήσεων έδειξαν αδυναμία σωστής κατανόησης, είτε απόλυτα, είτε εν μέρει. Οι εν λόγω αριθμοί ενισχύουν τον ισχυρισμό περί αύξησης της δυσκολίας κατανόησης των μεταφορών, όσο μικραίνει η ηλικία, αν σκεφτούμε ειδικά ότι το δείγμα στην έρευνα των Littlemore et al. (2011) συνίστατο από άτομα μεγαλύτερης ηλικίας (προπτυχιακούς φοιτητές). Καταλήγουμε επομένως στο συμπέρασμα ότι υπάρχει αντιστρόφως ανάλογη σχέση μεταξύ ηλικίας και δυσκολίας μεταφορικής κατανόησης, ένεκα της γνωστικής βάσης (cognitive basis) που ενέχει το φαινόμενο της μεταφορικής κατανόησης.

Μία ακόμη έρευνα η οποία δύναται να συνδεθεί με τη δική μας είναι αυτή του Musolff (2016), στην οποία ο Γερμανός ερευνητής τονίζει τη σημασιολογική διαφοροποίηση που παρατηρείται πάντα στις μεταφορικές ερμηνείες των συμμετεχόντων, ειδικά σε δραστηριότητες ανοιχτού τύπου όπως οι Δ1, Δ2 στη δική μας έρευνα. Το πιο ενδιαφέρον όμως εδώ είναι ότι μέσω της σημασιολογικής

διαφοροποίησης που επιφέρουν τέτοιου είδους δραστηριότητες δημιουργούνται ή ορθότερα, αποκαλύπτονται, συστηματικά κατανεμημένα μοτίβα, τα οποία δύνανται να συνδεθούν με πολιτισμικά εξειδικευμένες παραδόσεις. Η παρατήρηση του Musolff μας οδηγεί στις έρευνες του Steen (2008, 2011), με τις οποίες επίσης έρχονται σε συμφωνία τα ευρήματά μας. Συγκεκριμένα, όπως παρατήρησε ο Steen στις δικές του μελέτες, έτσι και εμείς είδαμε ότι η τόσο μεγάλη ποικιλία μεταφορικών ερμηνειών που συμπεριλαμβάνει δημιουργική αποδόμηση και αναδόμηση μεταφορών υπαινίσσεται μια σχετική σκοπιμότητα (deliberateness) στις διεργασίες κατανόησης. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι υπάρχουν πολιτισμικά εξειδικευμένες τάσεις – κλίσεις για μεταφορικές ερμηνείες μεταξύ γλωσσικά και εθνικά εξειδικευμένων ομάδων. Αναλυτικότερα για αυτό όμως, θα μιλήσουμε παρακάτω, στον σχολιασμό του 2ου ερευνητικού ερωτήματος και της σημασίας της πολιτισμικής εξειδίκευσης – διαφοροποίησης σε σχέση με την καθολικότητα.

4.2. Ο ρόλος της καθολικότητας και της πολιτισμικής εξειδίκευσης στην κατανόηση των μεταφορικών εκφράσεων

***Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα*:** *Παρουσιάζονται διαφορές στην κατανόηση των καθολικών και των πολιτισμικά εξειδικευμένων μεταφορών από τους δίγλωσσους μαθητές;*

Όπως είδαμε κατά την ανάλυση του 2ου ερευνητικού ερωτήματος, υπήρξαν σημαντικές διαφορές στην κατανόηση των πολιτισμικά εξειδικευμένων και των καθολικών μεταφορών, τόσο ανά δραστηριότητα, όσο και επί του συνόλου των δραστηριοτήτων. Συγκεκριμένα, είδαμε ότι επί του συνόλου, οι μεταφορές με καθολική – σωματική βάση επέδρασαν θετικά στη μεταφορική κατανόηση σε ποσοστό 57.14%, ενώ οι μεταφορές με πολιτισμική εξειδίκευση επέδρασαν θετικά σε ποσοστό 29.63%. Τα εν λόγω ποσοστά δυνάμεθα να ισχυριστούμε ότι ήταν ως ένα βαθμό αναμενόμενα, δεδομένων των πολλαπλών οφελών της καθολικότητας στη μεταφορική κατανόηση και αντίστοιχα, της αύξησης του βαθμού δυσκολίας που επιφέρει η πολιτισμική εξειδίκευση στους δίγλωσσους μαθητές. Ωστόσο, παρατηρήσαμε κάποια ενδιαφέροντα σημεία, τα οποία χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης. Καταρχάς, αξίζει να επισημάνουμε ότι ενώ εν τω συνόλω η καθολικότητα επέδρασε θετικά στη μεταφορική κατανόηση,

στη Δ1 είδαμε ότι κατά 52.07% δεν επέδρασε θετικά. Αυτό πιθανολογούμε ότι οφείλεται σε δύο λόγους:

Α) Η υψηλή απεικονισιμότητα των μεταφορικών εκφράσεων στη Δ1 οδήγησε σε ευκολότερη και αμεσότερη μεταφορική επέκταση, χωρίς την ενεργό διαμεσολάβηση της καθολικής – σωματικής βάσης. Μάλιστα, στη μεταφορά: *αν τον πιάσεις από τη μύτη θα σκάσει!*, δεδομένου ότι κατά 58.3% η καθολική βάση δεν επέδρασε θετικά, θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι η ιδιαίτερα υψηλή απεικονισιμότητα λειτούργησε παραπλανητικά για τους συμμετέχοντες, αφενός αποπροσανατολίζοντάς τους από την καθολική – σωματική της βάση, αφετέρου καθιστώντας λεπτά τα όρια μεταξύ κυριολεξίας και μεταφοράς λόγω του έντονου μετωνυμικού της υποβάθρου, ωθώντας τους σε κυριολεκτικές ερμηνείες.

Β) Οι μεταφορικές εκφράσεις που επιλέχθηκαν για εν λόγω δραστηριότητα, ειδικά οι εκφράσεις *γροθιά στο στομάχι* και *ρίχνω το γάντι* συνιστούν εκφράσεις που σπανιότατα χρησιμοποιούνται από παιδιά μικρής ηλικίας, καθώς φέρουν κοινωνικές και εμπειρικές προσλαμβάνουσες και ερεθίσματα που δεν έχουν ακόμα ενσωματώσει οι συμμετέχοντές μας, όντας 9 έως 12 ετών. Επιπλέον, οι λέξεις που λειτουργούν ως ΠΠ στις εν λόγω εκφράσεις (*γροθιά, γάντι*) είναι σαφώς πιο περίπλοκες ως προς τα εννοιολογικά τους χαρακτηριστικά σε σχέση με άλλες λέξεις, καθιστώντας δυσκολότερη τη μεταφορική επέκταση.

Ας αντιπαραβάλουμε τις μεταφορές α) *αν τον πιάσεις από τη μύτη θα σκάσει!* και β) *μου ανεβαίνει η πίεση*. Παρατηρούμε την εμφανή σωματική βάση και στις δύο εκφράσεις. Ωστόσο, υπάρχει σημαντική διαφορά ως προς τις λέξεις που λειτουργούν ως ΠΠ. Ενώ η *μύτη* στην πρώτη έκφραση αποτελεί συγκεκριμένη έννοια και τμήμα του σώματος, η *πίεση* εν αντιθέσει, είναι μια περισσότερο αφηρημένη έννοια και λεξικολογικά μπορεί να χαρακτηριστεί ως πολύσημη. Συνεπώς, λόγω της συγκεκριμένης, απτής (concrete) φύσης της ως έννοιας, η *μύτη* εκμαίευσε περισσότερες κυριολεκτικές ερμηνείες. Ας μη ξεχνάμε φυσικά και την εύκολη δημιουργία νοητής εικόνας, η οποία φαίνεται να αποπροσανατόλισε τους συμμετέχοντες από τη σωματική – καθολική βάση. Η *πίεση* από την άλλη πλευρά, επειδή συνιστά έννοια όχι τόσο απτή, χειροπιαστή όπως η *μύτη*, ώθησε τους μαθητές να αξιοποιήσουν τη σωματική βάση της έκφρασης σε συνδυασμό με τη νοητή εικόνα, προκειμένου να πραγματοποιήσουν τη μεταφορική επέκταση.

Όσον αφορά την πολιτισμική εξειδίκευση, ενδιαφέρον αποτελεί το γεγονός ότι ενώ στη Δ2 δεν επέδρασε θετικά σε ποσοστό 77.78%, στη Δ1 το ποσοστό αυτό θα γίνει 55.53%. Αυτό πιθανόν να οφείλεται σε δύο λόγους:

Α) Στον σημαντικά διαφορετικό αριθμό πολιτισμικά εξειδικευμένων μεταφορών ανά δραστηριότητα - 3 στη Δ1 και 6 στη Δ2 - ,ο οποίος ίσως να αποτέλεσε αιτία μη αξιόπιστων αποτελεσμάτων.

Β) Στις μεταφορές που επιλέχθηκαν. Συγκεκριμένα, οι μεταφορικές εκφράσεις *είναι να κάνεις τον σταυρό σου* και *τα τσουγκρίζουμε*, που υπάρχουν στη Δ1 φάνηκαν σχετικά εύκολες στους συμμετέχοντες. Ο λόγος πολύ πιθανόν να είναι αφενός η υψηλή απεικονισιμότητά τους σε συνδυασμό με την εμπειρία και τα βιώματα των συμμετεχόντων. Ένεκα της χρόνιας διαμονής των περισσότερων στην Ελλάδα, έχουν αποκτήσει και έχουν γίνει αποδέκτες πληθώρας εμπειριών και κοινωνικοπολιτισμικών προσλαμβανουσών της ελληνικής κοινωνίας, συνεπώς και των εθίμων, της θρησκείας και των παραδόσεών της. Επί παραδείγματι, η έκφραση *είναι να κάνεις τον σταυρό σου* ακούστηκε πολύ οικεία στους συμμετέχοντες, παρόλο που δεν την είχαν ξανακούσει αυτούσια. Ο λόγος είναι η χρόνια διαβίωσή τους στο ελληνικό κοινωνικό περιβάλλον και το ελληνικό σχολείο στο οποίο φοιτούν. Γνωρίζουμε ότι το θρησκευτικό στοιχείο είναι διάχυτο στην καθημερινότητά μας, με έμμεσο κυρίως τρόπο, μέσω πληθώρας γλωσσικών εκφράσεων προερχόμενων κυρίως από τα ευαγγέλια, εθίμων, συνηθειών, παραδόσεων. Για τη συγκεκριμένη μεταφορά, θα γίνει μια καίρια και ενδιαφέρουσα επισήμανση παρακάτω, κατά τον σχολιασμό των ευρημάτων του 3^{ου} ερευνητικού ερωτήματος και την επίδραση της ΔΚ. Ομοίως και για την έκφραση *τα τσουγκρίζουμε,* το πασχαλινό έθιμο του τσουγκρίσματος των αβγών οδήγησε στην εξοικείωση των συμμετεχόντων με την εν λόγω μεταφορική έκφραση, η οποία σε συνδυασμό με την ευκολία δημιουργίας νοητής εικόνας, πυροδότησε θετική επίδραση της πολιτισμικής εξειδίκευσης σε ποσοστό 41.7%.

Το εύρημα αυτό πραγματώνει και επιβεβαιώνει τον ισχυρισμό του Kövecses (2010), σύμφωνα με τον οποίο, σημαντικός παράγοντας καθορισμού της μεταφορικής εννοιοποίησης είναι το κοινωνικό περιβάλλον (physical & social context) το οποίο οδηγεί σε κατανόηση των μεταφορών στη φυσική ομιλία (natural discourse). Για τον λόγο αυτό, οι πολιτισμικά εξειδικευμένες μεταφορές κατανοούνται όλο και πιο εύκολα

από τους δίγλωσσους μαθητές, όταν αυτοί μένουν ένα εύλογο χρονικό διάστημα σε μια ξένη χώρα και εναρμονίζονται με το κοινωνικό περιβάλλον.

Κλείνουμε στο σημείο αυτό την παρένθεση και μεταφερόμαστε στη Δ2, όπου αντίστοιχα, η έκφραση *αφήνω φέσι* πυροδότησε 50% θετική επίδραση της πολιτισμικής εξειδίκευσης πιθανόν λόγω προγενέστερης γνώσης και διαθεματικής σύνδεσης. Το φέσι παραπέμπει τους μαθητές στην Τουρκοκρατία, συνεπώς σε μια περίοδο ιδιαίτερα δύσκολη και σκληρή για την Ελλάδα, συνεπώς αντιλήφθηκαν ότι έχει αρνητική σημασία. Οι συμμετέχοντες φυσικά που φοιτούσαν στη ΣΤ΄ Δημοτικού είχαν διδαχθεί το αντίστοιχο κεφάλαιο της Ιστορίας της ΣΤ΄ τάξης, συνεπώς γνώριζαν τους βαρύτατους φόρους που πλήρωναν οι υπόδουλοι στους κατακτητές και διευκολύνθηκαν ως προς την εύρεση τη σωστής μεταφορικής ερμηνείας. Ωστόσο, το περικείμενο πιθανόν να λειτούργησε επίσης βοηθητικά στη συγκεκριμένη μεταφορά, καθώς το ρήμα *χρεοκοπώ* παραπέμπει άμεσα σε οικονομική δυσπραγία και σε χρέη.

Συμπεριλαμβανομένων όσων αναφέρονται παραπάνω, είμαστε σε θέση να αντιληφθούμε ότι τα ευρήματά μας επιβεβαιώνουν τα αντίστοιχα των Ferreira (2008) και Αντωνίου (2017: 223) περί «σχέσης της ενσώματης νόησης με την κατανόηση των μεταφορών βάσει ενός καθολικού μοντέλου στη δόμηση των εννοιών που διευκολύνει τη μεταφορική κατανόηση στην ξένη γλώσσα, όπως και στη μητρική», όπως και των Lakoff & Turner (1989: 83). Σύμφωνα με αυτούς, η εμπειρική βάση, όπως αποδεικνύεται και στην έρευνά μας, οδηγεί σε ευκολία εκμάθησης των μεταφορών, καθώς είναι γειωμένες στις αισθήσεις, συνεπώς μαθαίνονται αυθόρμητα, χωρίς διδασκαλία.

Επιπλέον, τα αποτελέσματά μας έρχονται σε συμφωνία με των Littlemore & Low (2006α: 74), σύμφωνα με τους οποίους, όσο πιο απομακρυσμένη είναι μια λέξη – έκφραση από το ΠΠ, τόσο πιο πιθανό είναι να παρουσιάζει διαπολιτισμική διαφοροποίηση. Πράγματι, αν πάρουμε φερ' ειπείν τις μεταφορές *η ταβέρνα αυτή είναι φαρμακείο* και *η Μαρία είναι φώκια*, θα παρατηρήσουμε ότι η μεγάλη απόκλιση των μεταφορικών σημασιών των λέξεων που λειτουργούν ως ΠΠ, ήτοι *φαρμακείο* και *φώκια*, από τις αντίστοιχες κυριολεκτικές τους σημασίες έγκειται στην πολιτισμική εξειδίκευση των συγκεκριμένων μεταφορών, οι οποίες «χρωματίζουν» πολιτισμικώς τις εν λόγω λέξεις - ΠΠ. Συνεπώς, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι τα εννοιολογικά χαρακτηριστικά μιας λέξης δύνανται να εμπλουτιστούν περαιτέρω ή να αυξηθούν

αριθμητικά εξ αιτίας της διαπολιτισμικής διαφοροποίησης στην οποία υπόκειται η εκάστοτε λέξη – ΠΠ. Κάτι ακόμα που θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε στο σημείο αυτό με βάση τα ευρήματά μας, ως συμπλήρωμα στην τοποθέτηση των Littlemore & Low, είναι ότι όσο πιο κοντά είναι μια λέξη – έκφραση στο ΠΠ, τόσο πιο αδιαφανής γίνεται η καθολική – σωματική της βάση, εάν αυτή υπάρχει. Το γεγονός ότι η πρόσβαση σε καθολικές και εμπειρικές γνώσεις (π.χ. σωματική διάπλαση, ικανότητα κολύμβησης κ.α. αναφορικά με τη *φώκια*) δεν αρκεί για την εύρεση της σωστής μεταφορικής ερμηνείας είναι, κατά τα ευρήματά μας, η μία όψη του νομίσματος. Η δεύτερη όψη συνιστά την απόκρυψη, ή απλώς τον αποπροσανατολισμό του υποκειμένου από τη σωματική – καθολική βάση, λόγω της ιδιαίτερα απτής, συγκεκριμένης φύσης της έννοιας που λειτουργεί ως ΠΠ, η οποία λόγω εξέχουσας μετωνυμικής κινητοποίησης καθιστά τη μεταφορική έκφραση τόσο συμβατικοποιημένη και αυτοματοποιημένη που δύναται λογιστεί ως κυριολεκτική, ιδίως από συμμετέχοντες νεαρής ηλικίας, όπως στη δική μας περίπτωση.

Σε συμφωνία επίσης με τους Solomon (1984), Kövecses (1986, 1990, 1995, 2000), Matsuki (1995), Yu (1998) και Taylor & Mpense (1998) φαίνεται να βρίσκεται η έρευνά μας, αναφορικά με τη μεταφορά του ΠΕΡΙΕΚΤΗ για την εννοιοποίηση του ΘΥΜΟΥ ως υγρού εντός περιέκτη. Όπως αναφέρει ο Solomon (1984) και επιβεβαιώνουν οι λοιποί προαναφερθέντες, η εν λόγω εννοιακή μεταφορά είναι εξαιρετικά δημοφιλής τόσο ενδοπολιτισμικά στη διαχρονία της, όσο και διαπολιτισμικά, παρέχοντάς μας ευρεία κατανόηση πολλών πτυχών και κλιμακώσεων του ΘΥΜΟΥ (ένταση, έλεγχος, απώλεια ελέγχου, επικινδυνότητα). Η δημοτικότητα της μεταφοράς αυτής φαίνεται στην έρευνά μας από τις δύο καθολικές – σωματικά υποκινούμενες μεταφορικές εκφράσεις σχετικά με τον ΘΥΜΟ: *μου ανεβαίνει η πίεση* και *αν τον πιάσεις από τη μύτη θα σκάσει!*, οι οποίες δείχνουν τα διαφορετικά στάδια της έντασης του ΘΥΜΟΥ ως ΥΓΡΟΥ, του οποίου η θερμοκρασία και η στάθμη αυξάνονται εντός του ΔΟΧΕΙΟΥ - ΠΕΡΙΕΚΤΗ, ήτοι του ανθρώπινου σώματος στη γλωσσική έκφραση. Η πρώτη έκφραση δείχνει την αύξηση του θυμού ως διαδικασίας με στάδια, ενώ η δεύτερη δείχνει το τελικό στάδιο, όπου το ΔΟΧΕΙΟ - ΠΕΡΙΕΚΤΗΣ είναι έτοιμο να σπάσει.

Ας μείνουμε στο σημείο αυτό, στην πολιτισμική εξειδίκευση. Η αυξημένη δυσκολία κατανόησης των πολιτισμικά εξειδικευμένων μεταφορών, όπως μαρτυρούν οι

Μ.Ο. επίδοσης στη Δ2, επιβεβαιώνουν τα αντίστοιχα συμπεράσματα της Αντωνίου (2017). Όπως στην περίπτωση του *η ταβέρνα αυτή είναι φαρμακείο* στην έρευνα της Αντωνίου, έτσι και στη δική μας διακρίνεται μια πολιτισμική χροιά στην εννοιοποίηση της *φώκιας* ως ατόμου δύστροπου και ενοχλητικού (*η Μαρία είναι φώκια*) και του *χαπιού* ως συμφοράς που καλείται ο άνθρωπος να υπομείνει (*χρυσώνω το χάπι*). Σε αντιστοιχία με το παρόν εύρημα και ιδίως με το εύρημα της Αντωνίου περί πολιτισμικής εννοιοποίησης του φαρμακείου ως κάτι ακριβού βρίσκονται και οι έρευνες των Matsuki (1995), King (1989) και Yu (1995). Στην πρώτη περίπτωση αναφέρεται η έννοια *hara*, γύρω από την οποία χτίζονται άλλες έννοιες, πολιτισμικά διακριτές, ενώ στην περίπτωση των άλλων δύο ερευνητών, αναφέρεται η έννοια *nu*, η οποία είναι συνδεδεμένη με την έννοια *qi*, ήτοι την ενέργεια που «ρέει» μέσα στο σώμα. Στο σημείο αυτό, με αφορμή τη θέση του Musolff (2016) που αναφέραμε παραπάνω, κατά τον σχολιασμό του 1^{ου} ερευνητικού ερωτήματος, παρατηρούμε μια σταδιακή μετατόπιση από τον καθαρά συστηματικό χαρακτήρα των εννοιακών μεταφορών, σε μια πολιτισμικής χροιάς εννοιοποίηση, η οποία πηγάζει από συστηματικά κατανεμημένα μοτίβα κατανόησης. Βλέπουμε επομένως το ψυχολογικό, φιλοσοφικό και ιατρικό υπόβαθρο των πολιτισμικά εξειδικευμένων εννοιών, γεγονός που αποδεικνύεται εν τοις πράγμασι και στις μεταφορές: *είναι να κάνεις τον σταυρό σου* και *ανάστα ο Κύριος*, όπου φαίνεται το θρησκευτικό, πολιτισμικό υπόβαθρο, ειδικά αν αναλογιστούμε ότι οι ανατολικές θρησκείες συνιστούν κατά βάση φιλοσοφίες, όπως ο Κομφουκιανισμός και ο Βουδισμός (βλ. *hara* και *nu* παραπάνω).

Επιστρέφοντας στο ζήτημα της καθολικότητας, τα αποτελέσματά μας συνδέονται με αυτά του Mitcell (2014), σύμφωνα με τον οποίο οι κοινές εννοιακές και γλωσσικές μεταφορές έχουν διπλό όφελος για τους μαθητές της Γ2: α) έρχονται σε επαφή με πληροφορίες για κοινά πολιτισμικά χαρακτηριστικά και β) με τη Γ1 τους παγιώνουν την κατάκτηση της νέας γνώσης στη Γ2. Ας πάρουμε για παράδειγμα τη μεταφορά: *του τρίζω τα δόντια* που εντοπίζεται στη Δ2. Η εν λόγω μεταφορά συναντάται στην Αλβανική με την ίδια λεξιλογική σύνθεση και την ίδια σημασία, συνεπώς πρόκειται για κοινή γλωσσική και εννοιακή μεταφορά σε Ελληνική και Αλβανική. Οι αλβανόφωνοι συμμετέχοντές μας επομένως χάρη στη συγκεκριμένη μεταφορά, εντόπισαν πληροφορίες για κοινά πολιτισμικά χαρακτηριστικά, ενώ

παγίωσαν τη νέα γνώση στη Γ2, χάρη στη γνώση της Γ1, όπως τονίζει και ο Mitchell (2014).

Στο σημείο αυτό, κρίνουμε σκόπιμο να επιστρέψουμε στην έρευνα του Musolff (2016), την οποία αναφέραμε κατά τον σχολιασμό του 1ου ερευνητικού μας ερωτήματος και να αναλύσουμε τους λόγους που έρχεται σε συμφωνία με τα δικά μας ευρήματα σχετικά με την επίδρασης της πολιτισμικής εξειδίκευσης και της καθολικότητας στη μεταφορική ερμηνεία. Είδαμε, ότι υπάρχουν πολιτισμικά εξειδικευμένες τάσεις – κλίσεις για μεταφορικές ερμηνείες μεταξύ γλωσσικά και εθνικά εξειδικευμένων ομάδων. Αυτό, ωστόσο, δεν σημαίνει ότι οι συμμετέχοντες δεν έχουν επιλογή στις ερμηνείες που δίνουν, αλλά ότι οι αυθόρμητες, μεταγλωσσικές χρήσεις που καθιστούν τους συμμετέχοντες ικανούς να επεξεργαστούν τις μεταφορές με διάφορες στρατηγικές, εμπίπτουν σε κοινωνικώς και πολιτισμικώς εδραιωμένα και αποδεκτά μοντέλα προς ενστερνισμό. Αυτό αποδεικνύεται πειραματικά στην έρευνα του Musolff (2016), στην οποία παρουσιάστηκε σε συμμετέχοντες διαφορετικών εθνοτήτων η έννοια *πολιτικό σώμα* (body culture), οι οποίοι κλήθηκαν να δώσουν τη μεταφορική ερμηνεία της. Οι συμμετέχοντες με Γ1 την Αγγλική και την Ισπανική περιέγραψαν το ισχύον πολιτικό σύστημα με όρους που σχετίζονται με την υγεία, την ανατομία και τη λειτουργία του σώματος, όπως π.χ. *η κεφαλή του σώματος αναπαριστά τη βασίλισσα της Αγγλίας, ως υπεύθυνη για όλη τη χώρα*. Οι συμμετέχοντες με Γ1 την Κινεζική, από την άλλη πλευρά, προσέγγισαν την ερμηνεία από μια πιο γεωπολιτική σκοπιά, συνδέοντας τοποθεσίες στην Κίνα και τη διαφορετική ισχύουσα πολιτική κατάσταση στην Ταϊβάν με το ανθρώπινο σώμα και τις λειτουργίες του, όπως π.χ. στην ερμηνεία *Πεκίνο: ο εγκέφαλος (κυβέρνηση), Σαγκάη: η αγκαλιά που αγγίζει τους αλλοδαπούς, Χονγκ Κονγκ: πρόσωπο (οικείο σε όλους και αντιπροσωπευτικό), Ταϊβάν: μαλλιά (μπορούμε να ζήσουμε χωρίς αυτά, αλλά είναι απαραίτητα για την ομορφιά)* (Musolff, 2016: 3-4). Εδώ βλέπουμε την επίδραση του κοινωνικοπολιτισμικού παράγοντα στις ερμηνείες των συμμετεχόντων ανά γλωσσική – εθνοτική ομάδα.

Ωστόσο, σε διαδοχική του έρευνα, ο Musolff (2016), επιχείρησε να διευρύνει τα συμπεράσματά του, εξετάζοντας το φαινόμενο της εννοιακής διαφοροποίησης (conceptual variation) και των πιθανών μοτίβων που σχετίζονται με πολιτισμικά εξειδικευμένες εννοιακές παραδόσεις, προς περαιτέρω διασαφήνιση των προηγούμενων ευρημάτων του, έχοντας κατά νου τη σκοπιμότητα (deliberateness) του υποκειμένου

στις μεταφορικές ερμηνείες που αυτό αποδίδει. Ο Musolff ζήτησε από τους συμμετέχοντες να γράψουν μεταφορές με ΠΠ τις έννοιες ΣΩΜΑ και ΑΤΟΜΟ και να τις συσχετίσουν με το έθνος τους. Σύμφωνα με τα ευρήματά του, το 20% των μεταφορών που δόθηκαν είχαν το ΑΤΟΜΟ ως ΠΠ και το υπόλοιπο 80% είχαν το ΣΩΜΑ ως ΠΠ. Το ενδιαφέρον όμως εδώ είναι ότι η εννοιοποίηση του ΕΘΝΟΥΣ τόσο ως ΣΩΜΑΤΟΣ, όσο και ως ΑΤΟΜΟΥ παρατηρήθηκε σε όλες σχεδόν τις γλωσσικές – εθνοτικές ομάδες των συμμετεχόντων (Musolff, 2016: 10). Επίσης, σε μετέπειτα διανομές της ίδιας δοκιμασίας, οι συμμετέχοντες παροτρύνονταν από τον ερευνητή να χρησιμοποιήσουν ως ΠΠ το ΣΩΜΑ. Παρ' όλα αυτά, το 20% των συμμετεχόντων επέλεξε να χρησιμοποιήσει το ΑΤΟΜΟ ως ΠΠ. Κατά συνέπεια, ο μαθητής έχει τον τελικό λόγο ως προς το αν θα αποδεχτεί και θα διασπείρει την κοινωνικοπολιτισμικά υποκινούμενη τάση για μεταφορική ερμηνεία. Με άλλα λόγια, η ποικιλία των ερμηνειών που απέδωσαν οι διαφορετικών εθνοτήτων συμμετέχοντες στη δική μας έρευνα, δεν συνιστά απαραίτητα ξεχωριστές μεταφορικές ερμηνείες ανά πολιτισμική – εθνική ομάδα, καθώς καθορίζεται σε σημαντικό βαθμό και από το κοινωνικό και από το ψυχοτυπολογικό σκέλος, όπως αναφέρει και ο Musolff (2016), ένεκα των διαφορετικών ερμηνειών που παρατηρήθηκαν και εντός των πολιτισμικών – εθνικών ομάδων.

Καταλήγοντας, κρίνεται σκόπιμο να επισημάνουμε ότι κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας, προκύπτει ένα ευρύτερο συμπέρασμα, το οποίο έρχεται σε συμφωνία με τα ευρήματα των Casasanto (2014β) και Winter & Matlock (2017), ως προς τα γεγονός ότι οι μεταφορές δεν είναι προϊόν αποκλειστικά και μόνο της σωματικότητας (embodiment), αλλά συνιστούν προϊόν αλληλεπίδρασης της γλώσσας, του πολιτισμού και της ενσώματης νόησης και εμπειρίας, ενώ η παγίωσή τους είναι εννοιακή. Το συμπέρασμα αυτό δύναται να εξηγήσει και το ότι οι συγκεκριμένες μεταφορές, στις οποίες πραγματοποιείται μια ώσμωση των παραπάνω παραγόντων (βλ. *είναι να κάνεις τον σταυρό σου*) κατανοήθηκαν καλύτερα από τους συμμετέχοντες. Επομένως, η καθολικότητα ως απόρροια της ενσώματης νόησης και εμπειρίας και η γλωσσική – πολιτισμική εξειδίκευση δεν συνιστούν έννοιες αντικρουόμενες, αλλά αλληλοσυμπληρούμενες, μέσα από τη μεταφορά.

4.3. Ο ρόλος της Διπλής Κωδικοποίησης στην κατανόηση των μεταφορικών εκφράσεων

Τρίτο ερευνητικό ερώτημα: *Πώς επηρεάζει η Διπλή Κωδικοποίηση (Dual Coding) την κατανόηση των μεταφορών;*

Κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων σχετικά με το 3ο ερευνητικό ερώτημα και συγκεκριμένα, σχετικά με το είδος της ενεργοποίησης της ΔΚ, είδαμε ότι η ΔΚ επέδρασε θετικά στη μεταφορική κατανόηση σε ποσοστό 42.5% και μη θετικά σε ποσοστό 48.6%. Οι εν λόγω αριθμοί αρχικά φαίνονται να αντιβαίνουν τις υποθέσεις μας, ωστόσο αν όπως αναφέραμε και στο 3ο κεφάλαιο, λάβουμε υπ' όψιν το νεαρόν της ηλικίας των συμμετεχόντων μας, τότε δεν πρέπει να μας προξενούν έκπληξη. Οι συγκεκριμένες μεταφορές δεν χρησιμοποιούνται κατά κανόνα από παιδιά, δεδομένου του κοινωνικού και βιωματικού φορτίου που επιφέρουν. Σταχυολογώντας από τα αποτελέσματά μας, στις μεταφορές: *ρίχνω το γάντι*, *σφάζω με το βαμβάκι* και *τα κάνουμε πλακάκια*, η ΔΚ είχε θετική επίδραση αντίστοιχα 16.7%, 8.3% και 16.7%. Τα εν λόγω ποσοστά εξηγούνται, αν ανατρέξουμε στις απαντήσεις των συμμετεχόντων κατά το στάδιο των συνεντεύξεων. Όλοι οι συμμετέχοντες των οποίων η απάντηση στη μεταφορά *ρίχνω το γάντι* δεν επηρεάστηκε θετικά από τη δημιουργία νοητής εικόνας, δεν γνώριζαν το άθλημα της ξιφασκίας, ούτε είχαν δει κάποια σχετική εικόνα σε ταινία, συνεπώς δεν είχαν κάποια απτή εμπειρία με την πηγή δημιουργίας της συγκεκριμένης μεταφοράς. Σε αυτό το σημείο συμπεραίνουμε από τις απαντήσεις στο πείραμά μας, ότι η έλλειψη εμπειρικών προσλαμβανουσών από την πλευρά των μαθητών όσον αφορά την έκφραση *ρίχνω το γάντι*, όπως επίσης η μη συνήθης χρήση της έκφρασης *σφάζω με το βαμβάκι* και η εμφανής επίδραση της Γ2 σε επίπεδο προγενέστερων λεξικογραμματικών γνώσεων στην έκφραση *τα κάνουμε πλακάκια* επηρεάζουν κατά πολύ το είδος της μεταφορικής επέκτασης που πραγματοποιούν οι συμμετέχοντες, τοποθετώντας τη δημιουργία νοητής εικόνας σε δεύτερη μοίρα.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθούμε στην πανθομολογουμένως θετική επίδραση της ΔΚ στη μνημονική ανάκληση των μεταφορικών σημασιών στην έρευνά μας. Συγκεκριμένα, στις εκφράσεις με υψηλή απεικονισιμότητα, ήτοι στις εκφράσεις της Δ1, οι συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων ανακαλούσαν πιο εύκολα τις μεταφορικές σημασίες που είχαν δώσει κατά τη διεκπεραίωση της γραπτής δραστηριότητας και εκφράζονταν με μεγαλύτερη άνεση για τον τρόπο σκέψης τους σε

σχέση με τη γλωσσική σύνθεση των μεταφορών. Αυτό έρχεται σε συμφωνία με την έρευνα του Sadoski (1985), στην οποία βρέθηκε ότι τα παιδιά που είχαν δημιουργήσει νοητές εικόνες, μπορούσαν να ανακαλέσουν μεγαλύτερο κομμάτι της ιστορίας που είχαν ακούσει από ό, τι τα παιδιά που δεν είχαν κάνει νοητές εικόνες. Επιπρόσθετα, το γεγονός ότι το 96.8% των περιπτώσεων όπου οι μεταφορές κατανοήθηκαν σωστά ή εν μέρει σωστά, δηλαδή εκμαίευσαν σκορ 3 ή 4, πυροδότησαν δημιουργία νοητής και ΔΚ, επιβεβαιώνει τα ευρήματα του Boers (2001), ο οποίος στην έρευνα που πραγματοποίησε, βρήκε ότι η πειραματική ομάδα, η οποία προέβη σε ΔΚ των μεταφορικών εκφράσεων σημείωσε ψηλότερα σκορ μεταφορικής κατανόησης από την ομάδα ελέγχου, που δεν προέβη σε ενεργοποίηση της ΔΚ.

Ενδιαφέρουσα σύγκριση είναι αυτή των αποτελεσμάτων μας με αυτά των Boers, Eyckmans & Demecheleer (2004β). Οι εν λόγω ερευνητές παρατήρησαν στην έρευνά τους ότι οι έντονα πολιτισμικά εξειδικευμένες μεταφορές δεν συνοδεύτηκαν από δημιουργία νοητής εικόνας, συνεπώς δεν πυροδότησαν ΔΚ. Σύμφωνα με τα δικά μας ευρήματα ωστόσο, η ΔΚ λειτούργησε αντισταθμιστικά ως προς τη δυσκολία που επέφεραν οι πολιτισμικά εξειδικευμένες μεταφορές, αφού στη Δ1 οι εν λόγω μεταφορές με υψηλή απεικονισιμότητα σημείωσαν Μ.Ο. επίδοσης = 2.39, ενώ στη Δ2 αντίστοιχα, οι χαμηλής απεικονισιμότητας, πολιτισμικά εξειδικευμένες μεταφορές σημείωσαν Μ.Ο. επίδοσης = 1.97. Ας πάρουμε για παράδειγμα τη μεταφορά *είναι να κάνεις τον σταυρό σου*, η οποία παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς είναι μεν πολιτισμικά εξειδικευμένη, όμως έχει σαφή σωματική και κοινωνική βάση.

Ενώ αποτελεί πολιτισμικά εξειδικευμένη μεταφορική έκφραση, η ΔΚ που πραγματοποιείται χάρη στην υψηλή της απεικονισιμότητα, η οποία έχει τις ρίζες της στην ενσώματη εμπειρία και τα βιώματα του ατόμου, την καθιστά μία από τις ευκολότερες – σύμφωνα με τα αποτελέσματά μας – μεταφορές που κλήθηκαν να ερμηνεύσουν οι συμμετέχοντές μας. Άλλωστε, η ΔΚ και η ενσώματη εμπειρία συνιστούν έννοιες αλληλένδετες. Αυτό φαίνεται από το γεγονός ότι μια μεταφορά με χαμηλή απεικονισιμότητα, αλλά με σωματική βάση, όπως για παράδειγμα η έκφραση «μου ανεβαίνει η πίεση» (Μ.Ο. επίδοσης = 2.67), μπορεί να γίνει πιο εύκολα κατανοητή από μία άλλη με επίσης χαμηλή απεικονισιμότητα, αλλά χωρίς σωματική βάση όπως λόγου χάριν η έκφραση «χρυσώνω το χάπι» (Μ.Ο. επίδοσης = 1.83), διότι η

ενσώματη εμπειρία ενισχύει την απεικονισιμότητα και πυροδοτεί τη ΔΚ. Ενώ πρωτύτερα, κατά τον σχολιασμό των ευρημάτων του 2ου ερευνητικού ερωτήματος είδαμε ότι η ιδιαίτερα υψηλή απεικονισιμότητα μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά ως προς τη συνεισφορά της σωματικής βάσης, τώρα παρατηρούμε ότι όταν υπάρχει χαμηλή απεικονισιμότητα, η σωματική βάση λειτουργεί ενθαρρυντικά για την κάλυψη του κενού αυτού, αυξάνοντας τις πιθανότητες δημιουργίας νοητής εικόνας και πυροδότησης της ΔΚ. Έχοντας κατά νου πάντοτε τον περιορισμό του άνισου αριθμού πολιτισμικά εξειδικευμένων μεταφορών ανά δραστηριότητα (3 στη Δ1, 6 στη Δ2), με βάση τα ευρήματά μας, είμαστε σε θέση να ισχυριστούμε ότι η ΔΚ δύναται να καλύψει το χάσμα της πολιτισμικής εξειδίκευσης στη μεταφορική κατανόηση. Αυτό, όπως είδαμε παραπάνω, φαίνεται από το γεγονός ότι οι πολιτισμικά εξειδικευμένες εκφράσεις με υψηλή απεικονισιμότητα και ενεργοποίηση της ΔΚ που συναντάμε στη Δ1 σημείωσαν πολύ υψηλότερο μέσο όρο επίδοσης από τις αντίστοιχες πολιτισμικά εξειδικευμένες εκφράσεις με χαμηλή απεικονισιμότητα που υπάρχουν στη Δ2. Έτσι, η έκφραση *τα τσουγκρίζουμε* κατανοήθηκε σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό (Μ.Ο. = 2.42) από ό,τι η έκφραση *παίρνω το βάπτισμα* (Μ.Ο. = 1.83), λόγω της υψηλής απεικονισιμότητας της πρώτης και της άμεσης πυροδότησης της ΔΚ, η οποία διευκόλυνε το έργο των συμμετεχόντων, παρά τον σαφώς πολιτισμικά εξειδικευμένο χαρακτήρα της εν λόγω έκφρασης.

Επίσης ενδιαφέρουσα είναι η σύγκριση της έρευνάς μας με αυτές των Boers, Eyckmans & Stengers (2006), οι οποίοι σε πρώτη φάση συνέδεσαν το γνωστικό – μαθησιακό προφίλ των συμμετεχόντων με την ενεργοποίηση της ΔΚ, παρατηρώντας ότι δεν δημιούργησαν όλοι οι συμμετέχοντες νοητές εικόνες, ούτε επωφελήθηκαν το ίδιο από αυτές, εύρημα που συμφωνεί με τα δικά μας. Το πιο ενδιαφέρον όμως στοιχείο παρατηρείται σε αμέσως επόμενη έρευνά τους, το ίδιο έτος, στην οποία εξέτασαν τον παράγοντα της οπτικής διασαφήνισης (pictorial elucidation) της μεταφορικής ερμηνείας. Αυτό που ανακάλυψαν, ήταν ότι η οπτική διασαφήνιση της μεταφορικής ερμηνείας βοηθά στη μνημονική ανάκληση των ιδιωτισμών, μέσω ενεργοποίησης της ΔΚ. Σε αντιστοιχία με την έρευνα των Boers, Eyckmans & Stengers, στη δική μας έρευνα προβήκαμε κατά τη φάση του λεξιλογικού ελέγχου σε οπτική διασαφήνιση των κυριολεκτικών σημασιών των λέξεων που λειτούργησαν ως ΠΠ για τις μεταφορές που ακολούθησαν, γεγονός που βοήθησε στην ενεργοποίηση της ΔΚ, καλύπτοντας το κενό

του γνωστικού προφίλ. Είναι χαρακτηριστικό δε, το γεγονός ότι κατά τη διάρκεια εκτέλεσης των δραστηριοτήτων, σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες ανέτρεχαν στην οπτική διασαφήνιση των λέξεων που λειτούργησαν ως ΠΠ, καθιστώντας ευκολότερη τη δημιουργία νοητής εικόνας. Βλέπουμε συνεπώς, ότι ενώ η απεικόνιση των μεταφορικών ερμηνειών συμβάλλει στη μνημονική ανάκληση των ιδιωτισμών, η απεικόνιση των κυριολεκτικών σημασιών των λέξεων – ΠΠ δύναται να βοηθήσει περαιτέρω στην ενεργοποίηση της ΔΚ και την εξαγωγή της σωστής μεταφορικής ερμηνείας, άρα η ΔΚ μπορούμε να θεωρήσουμε ότι «γεφυρώνει» το κυριολεκτικό με το μη κυριολεκτικό.

Σε μερική συμφωνία επίσης βρίσκεται η έρευνά μας με αυτή της Cieślicka (2002), η οποία μεταξύ άλλων, βρήκε ότι υπήρχε έντονη ανομοιομορφία ως προς τις νοητές εικόνες που δημιούργησαν οι δίγλωσσοι συμμετέχοντές της. Στη δική μας έρευνα βρέθηκε ποικιλία και ανομοιομορφία όχι στο είδος των νοητών εικόνων των συμμετεχόντων αλλά στις ερμηνείες που έδωσαν. Αυτό πιθανόν να εξηγεί και τη μετρίως θετική και όχι καθοριστικά θετική επίδραση της ΔΚ. Εδώ λοιπόν βλέπουμε ότι το γνωστικό προφίλ φαίνεται σε κάποια σημεία να προκρίνεται έναντι της ΔΚ ως παράγοντας καθορισμού της μεταφορικής ερμηνείας. Αυτό ωστόσο που παρατηρήθηκε κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων στη δική μας έρευνα είναι ότι οι συμμετέχοντες βοηθήθηκαν έμμεσα από τις νοητές εικόνες που δημιούργησαν, ένεκα του σύντομου χρόνου στον οποίο κλήθηκαν να εκτελέσουν τις δύο γραπτές δραστηριότητες. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι επωφελήθηκαν από τη νοητή εικόνα σε δεύτερο χρόνο, κατά την ανάκληση των στρατηγικών που επιστράτευσαν. Το εν λόγω εύρημα επιβεβαιώνει το πόρισμα της Cieślicka (2002), σύμφωνα με το οποίο η νοητή εικόνα έχει μεν ευεργετικό χαρακτήρα, αλλά μέσω αναλυτικών μηχανισμών που λαμβάνουν χώρα μετά τη δοκιμασία (post – access analytical mechanisms) και όχι τόσο άμεσα, ελλείψει του απαραίτητου χρονικού περιθωρίου. Αυτό εξηγεί την επιλογή συνεντεύξεων ανάκλησης βάσει ερεθίσματος για τις ανάγκες της έρευνάς μας, προκειμένου να έχει μεσολαβήσει το απαραίτητο χρονικό διάστημα για να αναδειχθούν τα ευεργετικά αποτελέσματα της νοητής εικόνας μέσω ανάκλησης προσωπικών εμπειριών ή άλλων συσχετίσεων. Το σημαντικό στοιχείο εδώ όμως που δεν πρέπει να λησμονούμε, είναι ότι το χρονικό περιθώριο που πρέπει να μεσολαβήσει από τη δοκιμασία έως τους αναλυτικούς μηχανισμούς δεν πρέπει να είναι μεγάλο, ειδάλλως οι συμμετέχοντες δεν θα είναι σε

θέση να ανακαλέσουν επακριβώς τις στρατηγικές κατανόησης που χρησιμοποίησαν, οπότε θα προβαίνουν σε εκ νέου απόπειρα κατανόησης, αποκλίνοντας από τις αυθεντικές τους στρατηγικές. Συνεπώς, οι υπερκείμενες εννοιακές μεταφορές κινητοποιούν μεν τη μεταφορική κατανόηση μέσω νοητών εικόνων, ωστόσο αυτό συνιστά μια διαδικασία έμμεση, περίπλοκη και σύνθετη.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθούμε σε ένα ζήτημα το οποίο θίχτηκε παραπάνω. Είδαμε κατά τον σχολιασμό του 1ου ερευνητικού ερωτήματος, ότι η απεικονισιμότητα – υψηλή ή χαμηλή – πυροδοτεί την ανάλογη επιλογή στρατηγικής. Συγκεκριμένα, παρατηρήσαμε ότι η υψηλή απεικονισιμότητα προκρίνει την επιλογή της ΜΕΚΣ ως κύριας στρατηγικής κατανόησης, ενώ η χαμηλή απεικονισιμότητα προκρίνει την επιλογή της χρήσης της Γ2 και δευτερευόντως της χρήσης της Γ1 και του περικειμένου. Ωστόσο, αυτό δεν συνιστά καθολικό συμπέρασμα, το οποίο πρέπει να δεχτούμε αξιωματικά, διότι, όπως είδαμε στα ευρήματά μας, η υψηλή απεικονισιμότητα δεν διευκολύνει απαραίτητα την επεξεργασία του νοήματος, αν κρίνουμε από τους Μ.Ο. επίδοσης των απαντήσεων στη Δ1. Αντιστοίχως, η χαμηλή απεικονισιμότητα δεν προκρίνει απαραίτητα τη χρήση του περικειμένου. Αυτό που είμαστε σε θέση να αντιληφθούμε και να συμπεράνουμε είναι ότι η υψηλή απεικονισιμότητα προκρίνει τη χρήση της ΜΕΚΣ και δίνει περισσότερες πιθανότητες επεξεργασίας του νοήματος, ενώ η χαμηλή απεικονισιμότητα απλώς προκρίνει τη χρήση του περικειμένου σε μεγαλύτερο βαθμό από ό, τι η υψηλή απεικονισιμότητα.

Ανακεφαλαιώνοντας, σύμφωνα με τα ευρήματά μας, είμαστε σε θέση να ισχυριστούμε ότι η κατανόηση του μεταφορικού λόγου συνιστά ένα θέμα ιδιαίτερα σύνθετο, το οποίο συναπαρτίζουν ποικίλοι παράγοντες και αναμφίβολα μια πρόκληση για τους δίγλωσσους μαθητές δημοτικού. Στο παρόν κεφάλαιο, επιχειρήσαμε να φωτίσουμε περαιτέρω τα αποτελέσματα της έρευνάς μας υπό το πρίσμα της γνωσιακής γλωσσολογίας και έχοντας πάντα κατά νου τα πορίσματα παλαιότερων συναφών ερευνών. Στην προσπάθειά μας αυτή, καταλήξαμε σε συμπεράσματα που έρχονται σε συμφωνία με αντίστοιχα παλαιότερων ερευνών, αλλά και σε ορισμένα δικά μας συμπεράσματα, τα οποία προέκυψαν έπειτα από τη στατιστική, ποιοτική, καθώς και λεπτομερή και συγκριτική ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων μας, στον βαθμό που επέτρεψαν τα μέσα της πειραματικής μας μελέτης. Τα πιο ενδιαφέροντα ευρήματά

μας θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι η σχέση μεταξύ ΔΚ και πολιτισμικής εξειδίκευσης και ο τρόπος με τον οποίο η πρώτη καθιστά ευκολότερη την κατανόηση πολιτισμικά εξειδικευμένων μεταφορών, η σχέση μεταξύ ΔΚ και σωματικής βάσης, όπως επίσης η συχνότατη χρήση της Γ2 ως κύριας στρατηγικής, αντί της Γ1.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην παρούσα διπλωματική εργασία επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε το ζήτημα της κατανόησης της μεταφορικής γλώσσας στην Ελληνική από δίγλωσσους μαθητές δημοτικού. Στην προσπάθειά μας να αναδείξουμε ποικίλες πτυχές και εκφάνσεις της μεταφορικής κατανόησης, ασχοληθήκαμε τόσο με το ζήτημα της καθολικότητας και της πολιτισμικής εξειδίκευσης, όσο και με την έννοια της Διπλής Κωδικοποίησης και τον τρόπο με τον οποίο επηρεάζει την κατάκτηση της μεταφορικής γλώσσας. Επιλέξαμε την εξέταση του τρόπου κατανόησης της μεταφοράς σε παιδιά δημοτικού, ηλικίας 9 και 12 ετών, αφενός λόγω της ιδιαιτερότητας που συνοδεύει το εν λόγω φαινόμενο στην παιδική ηλικία, αφετέρου διότι αποτελεί ένα ζήτημα το οποίο δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς για την ελληνική γλώσσα. Εκτός των προαναφερθέντων παραγόντων, επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε τις στρατηγικές κατανόησης των μαθητών, να σκιαγραφήσουμε τον τρόπο με τον οποίο κατανοούν τις μεταφορές στην Ελληνική, τα ποικίλα και ενδιαφέροντα εννοιολογικά χαρακτηριστικά που διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν τη μεταφορική κατανόηση και το πώς διαπλέκονται και αλληλοεπηρεάζονται η καθολικότητα, η πολιτισμική εξειδίκευση και η Διπλή Κωδικοποίηση. Στο παρόν κεφάλαιο, συνοψίζουμε τα βασικότερα ευρήματα της έρευνάς μας και προβαίνουμε στην εξαγωγή των σχετικών συμπερασμάτων. Αμιγώς ψυχογλωσσολογικού χαρακτήρα, η έρευνά μας επιχειρεί να δώσει απαντήσεις, αλλά και να εγείρει καινούργια ερωτήματα και ζητήματα προς διερεύνηση που αφορούν τον τρόπο με τον οποίο ένας δίγλωσσος μαθητής δημοτικού με μεσαίο επίπεδο ελληνομάθειας προσεγγίζει, αντιλαμβάνεται, κατανοεί και εν τέλει κατακτά τη μεταφορά στην Ελληνική.

Βασικός άξονας διερεύνησης στην εργασία μας, ο οποίος αποτέλεσε και το 1ο ερευνητικό ερώτημα, ήταν ο τρόπος με τον οποίο οι δίγλωσσοι μαθητές δημοτικού με μεσαίο επίπεδο ελληνομάθειας κατανοούν τη μεταφορά στην Ελληνική, όταν γνωρίζουν την κυριολεκτική της σημασία. Τα αποτελέσματα έδειξαν αφενός σημαντική δυσκολία των παιδιών να κατανοήσουν τη μεταφορά ως μηχανισμό και να την καταστήσουν κτήμα του «συνειδέναι», ήτοι να τη συνειδητοποιήσουν και να αποκτήσουν επίγνωση αυτής, αφετέρου ποικίλες στρατηγικές τις οποίες επιστράτευσαν στην προσπάθειά τους να εξαγάγουν τις μεταφορικές σημασίες. Όπως και στην έρευνα του Danesi (1993), έτσι και στη δική μας, σε αρκετές περιπτώσεις οι μαθητές δεν ήταν σε θέση να αντιληφθούν τη μεταφορική χρήση των λέξεων, παρόλο που τους είχε καταστεί ρητό ότι οι εν λόγω εκφράσεις είναι μεταφορικές και η σημασία της λέξης που λειτουργούσε ως ΠΠ είναι διαφορετική από την κυριολεκτική, η οποία τους είχε δοθεί με οπτική διασαφήνιση (pictorial elucidation) πριν τη εκτέλεση των δραστηριοτήτων. Η μη συγκεκριμένη γλωσσική δομή των μεταφορικών εκφράσεων σε συνδυασμό με την απουσία κατά περιπτώσεις συγκεκριμένης υπερκείμενης εννοιακής μεταφοράς και το νεαρόν της ηλικίας που καθιστά τις γνωστικές διεργασίες λιγότερο ανεπτυγμένες από ό, τι σε ενήλικες, καθόρισαν σε σημαντικό βαθμό το επίπεδο δυσκολίας των μεταφορών. Αυτό σε γενικό επίπεδο. Σε πιο ειδικό επίπεδο, είδαμε κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων ότι δεν αποδείχθηκαν όλες οι μεταφορές το ίδιο δύσκολες, αλλά παρατηρήθηκε μια διαβάθμιση. Η γλωσσική – πολιτισμική εξειδίκευση, η χαμηλή απεικονισιμότητα και τα ποικίλα εννοιολογικά χαρακτηριστικά αποτέλεσαν σημαντικούς παράγοντες αύξησης της δυσκολίας στην κατανόηση των μεταφορών, όπως επίσης και η συχνότητα χρήσης τους. Φερ' ειπείν, εκφράσεις όπως *ρίχνω το γάντι, χρυσώνω το χάπι* και *τι καπνό φουμάρεις*, δεν παρουσιάζουν την απαραίτητη συχνότητα χρήσης ανάμεσα σε παιδιά, λόγω του εμπειρικού, βιωματικού και κοινωνικώς νοηματοδοτούμενου φορτίου που επιφέρουν, συνεπώς αποδείχθηκαν ιδιαίτερα δύσκολες για τους συμμετέχοντες. Αντιθέτως, εκφράσεις με καθολική – σωματική βάση και εκφράσεις με υψηλή απεικονισιμότητα φάνηκαν πιο εύκολες στη μεταφορική κατανόηση.

Ως προς τις στρατηγικές που χρησιμοποίησαν οι μαθητές, είδαμε ότι κυρίαρχη ήταν η ΜΕΚΣ, ακολουθούμενη από τη χρήση της Γ2, ενώ σε σημαντικό ποσοστό παρατηρήθηκε και η χρήση του περικειμένου, παρόλο που το περικείμενο και στις δύο

δραστηριότητες δεν ήταν καθοδηγητικό. Το ενδιαφέρον στο σημείο αυτό είναι ότι ενώ παρατηρήθηκε εν γένει δυσκολία, όχι μόνο στη μεταφορική κατανόηση, αλλά ακόμα και στην αντίληψη της μεταφορικότητας, κυρίαρχη στρατηγική ήταν η ΜΕΚΣ. Μία πιθανή εξήγηση σε αυτό είναι οι νοητές εικόνες που δημιούργησαν οι μαθητές στη Δ1, ενώ στη Δ2 συνεισέφεραν αναμφίβολα οι οπτικές διασαφηνίσεις κατά τη διάρκεια του λεξιλογικού ελέγχου. Συνεπώς, βλέπουμε τη δύναμη και τη σπουδαιότητα της εικόνας – αναπαράστασης ως εργαλείου που φέρνει τη μεταφορά πιο κοντά στο συνειδέναι. Όσον αφορά τις στρατηγικές κατανόησης, συναρτήσει των εννοιολογικών χαρακτηριστικών, είδαμε ότι όσο πιο πλούσια είναι τα εννοιολογικά χαρακτηριστικά και απουσιάζει κάποια κύρια σημασιακή εστία, τόσο πιο πολύ οι μαθητές βασίζονται στη χρήση της Γ2 και του περικειμένου και επιστρατεύουν περισσότερες στρατηγικές. Επιπλέον, επιβεβαιώνουν την υπόθεση της διαβαθμισμένης υπεροχής της Giora (1997, 1999, 2002, 2003), εστιάζοντας σε συγκεκριμένα, εξέχοντα εννοιολογικά χαρακτηριστικά, προκειμένου να φτάσουν σε μια μεταφορική ερμηνεία, η οποία αρκετές φορές, αν γίνει λανθασμένη διαλογή και επιλογή των εξεχόντων χαρακτηριστικών, είδαμε ότι μπορεί εύκολα να οδηγήσει όχι μόνο σε λανθασμένες, αλλά και σε κυριολεκτικές ερμηνείες.

Βασική παραδοχή στην οποία καταλήγουμε επίσης, συνιστά η δευτερεύουσα σημασία του περικειμένου και του τρόπου με τον οποίο είναι δομημένες οι δραστηριότητες, ως καθοριστικού παράγοντα της μεταφορικής κατανόησης. Όπως είδαμε, το γεγονός ότι δεν υπήρχε καθοδηγητικό περικείμενο, δεν εμπόδισε τους μαθητές να αναπτύξουν τη σκέψη τους και να χρησιμοποιήσουν ποικίλες στρατηγικές, παρά τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν. Άλλωστε, πέραν του ότι η δυσκολία κατανόησης έγκειται κατά κύριο λόγο σε παράγοντες που αναφέραμε παραπάνω, η απουσία καθοδηγητικού περικειμένου αποτέλεσε απαραίτητη προϋπόθεση, ώστε να εξαχθούν οι αυθεντικές, πρωτότυπες στρατηγικές των μαθητών, οι οποίες πηγάζουν και χαρακτηρίζουν το γνωστικό προφίλ και την ψυχοτυπολογία του καθενός. Η δομή επίσης των δραστηριοτήτων ήταν τέτοια, ώστε ο συμμετέχων να προβεί σε αυθεντικές, δικές του σκέψεις και να τις αναλύσει με δικούς του όρους, ώστε να μην καθοδηγηθεί από δοθείσες επιλογές.

Άξιο αναφοράς αποτελεί το γεγονός ότι σε καθολικές – σωματικές εκφράσεις με σαφή και ξεκάθαρη νοητή εικόνα, η καθολική – σωματική βάση παραγκωνιζόταν από

την εξέχουσα νοητή εικόνα, οδηγώντας τους συμμετέχοντες, σε αρκετές περιπτώσεις, σε κυριολεκτικές ερμηνείες (βλ. *αν τον πιάσεις από τη μύτη, θα σκάσει!*). Αντίστοιχα, σε μεταφορές με καθολική – σωματική βάση, αλλά χαμηλή απεικονισιμότητα, η πρώτη έρχεται να καλύψει το κενό κατανόησης που αφήνει η δεύτερη (βλ. *μου ανεβαίνει η πίεση*). Βλέπουμε επομένως, τη σπουδαιότητα της νοητής εικόνας σε συνδυασμό με τη μετωνυμική κινητοποίηση και τη συμβατικοποίηση των μεταφορών, καθώς και τον καταλυτικό ρόλο της καθολικής – σωματικής βάσης. Με άλλα λόγια, παρατηρούμε ότι η ΔΚ και η σωματική βάση, αν και δρουν ανταγωνιστικά και αντιστρόφως ανάλογα με τρόπο τέτοιο ώστε να μη δύνανται να συνυπάρξουν στον ίδιο εξέχοντα βαθμό μέσα σε μια μεταφορική έκφραση, εν τούτοις καταφέρνουν με αυτή τη σχέση ανταγωνισμού και αλληλοεπικάλυψης να συνδράμουν στη μεταφορική κατανόηση.

Στον αντίποδα, σε εκφράσεις πολιτισμικά εξειδικευμένες, είδαμε ότι η ΔΚ με όπλο φυσικά τη νοητή εικόνα λειτουργεί ευεργετικά στη μεταφορική κατανόηση, αφού μέσω της εικόνας φέρνει τον πολιτισμό της Γ2 πιο κοντά στον μαθητή, καθιστώντας τον πιο οικείο και βοηθώντας τον να εξαγάγει πιο σωστές ερμηνείες. Συνεπώς, η ΔΚ δρα αντισταθμιστικά ως προς την πολιτισμική εξειδίκευση στη μεταφορική κατανόηση. Ένας ακόμη ενδιαφέρων ισχυρισμός στον οποίο καταλήξαμε αναφορικά με τη ΔΚ, είναι ότι ο βαθμός στον οποίο πραγματοποιείται ΔΚ, καθορίζει και την επιλογή της στρατηγικής. Είδαμε ότι ελλείψει πυροδότησης της ΔΚ, οι μαθητές έτειναν προς τη χρήση της Γ2 ως κύριας στρατηγικής, ενώ όταν πραγματοποιείται ΔΚ, τότε προτιμάται η ΜΕΚΣ, αφού η ΔΚ μέσω της νοητής εικόνας και της διττής επεξεργασίας των δεδομένων, καθιστά ευκολότερη και αμεσότερη τη μεταφορική επέκταση.

Ένα σημαντικό συμπέρασμα που προκύπτει από τα ευρήματά μας επίσης, είναι ότι η κοινή γλωσσική βάση ανάμεσα σε εκφράσεις της Γ1 και της Γ2 χρειάζεται την κοινή εννοιακή βάση, προκειμένου να επωφεληθούν οι μαθητές από τη Γ1 τους. Το βασικό εδώ είναι ότι το ένα στοιχείο χρειάζεται και ολοκληρώνεται από το άλλο, ενώ έρχονται στο φως ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα σε διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά συστήματα, με αποτέλεσμα να κατακτάται και να παγιώνεται, να αφομοιώνεται η νέα γνώση. Αυτό έρχεται σε συνάρτηση με το γεγονός ότι η γνωστική ικανότητα εξελίσσεται κατά τη διάρκεια των σχολικών χρόνων, αλλά και κατά την ενήλικη ζωή. Αυτός είναι ένας πιθανός λόγος που στην έρευνα της Αντωνίου (2017) οι

συμμετέχοντες σημείωσαν σημαντικά ψηλότερα σκορ από τα αντίστοιχα της δικής μας έρευνας και που τα μεγαλύτερα παιδιά σε εμάς (12 ετών) σημείωσαν κατά κανόνα καλύτερες επιδόσεις από τα μικρότερα (9 ετών).

Όσον αφορά την κατανόηση των καθολικών – σωματικών και των πολιτισμικά εξειδικευμένων μεταφορών, καταλήγουμε σε δύο βασικά συμπεράσματα: α) Οι καθολικές μεταφορές κατά κανόνα κατανοούνται πιο εύκολα και σε μεγαλύτερο βαθμό από τις πολιτισμικά εξειδικευμένες και β) Τόσο η καθολικότητα, όσο και η πολιτισμική εξειδίκευση επηρεάζονται από τη ΔΚ, τη συχνότητα χρήσης και τις κοινωνικές – εμπειρικές προσλαμβάνουσες. Άξια επισήμανσης επίσης είναι η σημασιολογική διαφοροποίηση των ερμηνειών που έδωσαν οι συμμετέχοντες, η οποία ειδικά στις πολιτισμικά εξειδικευμένες εκφράσεις, μαρτυρά την εμφάνιση συστηματικά κατανεμημένων μοτίβων, τα οποία υποδηλώνουν μεν παραδοσιακές κλίσεις και τάσεις, ωστόσο αποδεικνύουν εν τοις πράγμασι ότι τον τελευταίο λόγο για την τελική μεταφορική ερμηνεία την έχει το υποκείμενο. Ο συμμετέχων, ένεκα μιας προσωπικής σκοπιμότητας (deliberateness), είναι αυτός που επιλέγει αν θα ενστερνιστεί τις παραδοσιακές τάσεις, ή αν θα βασιστεί στην ιδιότυπη ψυχοτυπολογία του για να δώσει τη μεταφορική ερμηνεία (Steen, 2008, 2011). Επομένως, παρατηρούμε στις μεταφορικές ερμηνείες, τόσο το πολιτισμικό στοιχείο ως ενοποιητικό παράγοντα επιλογής μεταφορικής ερμηνείας με βάση πολιτισμικά εξειδικευμένες προσλαμβάνουσες, όσο και την προσωπική «πινελιά» του υποκειμένου, η οποία πηγάζει από το ιδιαίτερο γνωστικό και ψυχολογικό προφίλ του.

Όσον αφορά τη ΔΚ, η ενεργοποίησή της δύναται να καλύψει σε σημαντικό βαθμό το κενό που δημιουργεί η πολιτισμική εξειδίκευση στη μεταφορική κατανόηση. Αντιθέτως, όσον αφορά την καθολικότητα, υπάρχει περίπτωση η ΔΚ να δράσει ανασταλτικά, ωθώντας το υποκείμενο σε παρερμηνεία ή κυριολεκτική ερμηνεία. Επιπρόσθετα, η χαμηλή έως μηδαμινή συχνότητα χρήσης και η έλλειψη κοινωνικών – βιωματικών προσλαμβανουσών, ως απόρροια των ποικίλων και πολύπλοκων εννοιολογικών χαρακτηριστικών των λέξεων – ΠΠ, υποσκάπτουν τις ευεργετικές ιδιότητες της καθολικότητας στην εξαγωγή της σωστής μεταφορικής ερμηνείας, δεδομένου ότι καθιστούν τη σωματική βάση αδιαφανή και αόριστη. Για αυτόν τον λόγο άλλωστε, όπως καταλήξαμε και στο κεφάλαιο 4, τα ποικίλα εννοιολογικά

χαρακτηριστικά δύνανται να εμπλουτιστούν περαιτέρω όταν η λέξη υφίσταται διαπολιτισμική διαφοροποίηση. Επομένως, ένας επιπρόσθετος λόγος που η πολιτισμική εξειδίκευση δυσχεραίνει τη μεταφορική κατανόηση, είναι επειδή ενισχύει την πολυπλοκότητα των εννοιολογικών χαρακτηριστικών των λέξεων – ΠΠ. Τέλος, αναφορικά με την επιρροή της κοινωνικής εμπειρίας στην πολιτισμική εξειδίκευση, είμαστε σε θέση να ισχυριστούμε ότι μαζί με τη ΔΚ, συνιστούν καίριους παράγοντες άμβλυνσης της δυσκολίας που προκαλεί η πολιτισμική εξειδίκευση στη μεταφορική κατανόηση.

Συμπεριλαμβανομένων όλων των παραπάνω, καθώς και άλλων παρατηρήσεων που παρουσιάζονται αναλυτικά στα κεφάλαια 3 και 4, καταλήγουμε ότι η μεταφορική κατανόηση συνιστά ένα ζήτημα ιδιαίτερα πολύπλοκο και πολυδιάστατο. Αποτελεί συνάρτηση ποικίλων παραγόντων, όπως η σωματική – καθολική βάση και η πολιτισμική εξειδίκευση, η δημιουργία νοητής εικόνας, η ηλικία του υποκειμένου, οι κοινωνικές προσλαμβάνουσες και ο χρόνος διαμονής στο περιβάλλον όπου ομιλείται η Γ2 ως επίσημη γλώσσα, το επίπεδο γλωσσομάθειας, ο βαθμός στον οποίο είναι ανεπτυγμένες οι γνωστικές δεξιότητες, η ψυχοτυπολογία του κ.ο.κ. Προκειμένου να επιτευχθεί επιτυχής μεταφορική κατανόηση, είναι απαραίτητο οι προαναφερθέντες παράγοντες να συνεργάζονται όπως και όσο χρειάζεται, ώστε να δημιουργηθεί μια «ώσμωση» ανάμεσά τους, διευκολύνοντας τον μαθητή να φτάσει να κατανοήσει και να κατακτήσει τη μεταφορά. Η συνεχής έκθεση σε μεταφορές, η επιστράτευση στρατηγικών και φυσικά η ΔΚ μπορούν να βοηθήσουν έμπρακτα τον μαθητή μιας Γ2 να αποκτήσει εξοικείωση με τον μη κυριολεκτικό λόγο της Γ2, να γίνει καλύτερος χρήστης και να ανακαλύψει νέους διαύλους και μονοπάτια για την κατάκτηση της Γ2. Άλλωστε, πέρα από κάθε εργαλειακή αντίληψη της γνώσης, καλή γνώση της μεταφορικής γλώσσας μιας Γ2, σημαίνει άνοιγμα νέων οριζόντων, κόσμων και πολιτισμών.

Αναγνωρίζοντας την παιδαγωγική αξία της μεταφοράς και της συνειδητοποίησής της ως μηχανισμού σκέψης βάσει του οποίου αντιλαμβανόμαστε, κατανοούμε και είμαστε σε θέση να μιλάμε για την πραγματικότητα, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός δεν πρέπει να λησμονεί την καλλιέργεια μεταφορικής επίγνωσης (metaphor awareness) στους μαθητές. Αυτό πρακτικά σημαίνει τη συνειδητοποίηση της

αξίας, της σπουδαιότητας, του γεγονότος ότι είναι διάχυτη στην καθημερινότητά τους, του εννοιολογικού της υποβάθρου και των γενεσιουργών της παραγόντων. Αναπόσπαστος άξονας της μεταφορικής επίγνωσης που πρέπει να καλλιεργηθεί και να εμφυσηθεί στους μαθητές είναι ότι η μεταφορά είναι απαραίτητο εργαλείο για την έκφραση και αποσαφήνιση του νοήματος, ως μηχανισμός σκέψης. Μέσω της μεταφοράς, οι μαθητές επωφελούνται σημαντικά σε επίπεδο λεξιλογίου, όσον αφορά την εκμάθηση και τη διατήρησή του στη μνήμη, μέσω σύνδεσης της μεταφοράς με την πολυσημία. Επιπλέον, είδαμε ότι οι μαθητές δυσκολεύονται σημαντικά στην κατανόηση πολιτισμικά εξειδικευμένων εκφράσεων, ωστόσο η ΔΚ δύναται να καλύψει σε μεγάλο βαθμό αυτό το χάσμα.

Συνεπώς, κρίνεται απαραίτητο σε πρώτη φάση να διερευνηθεί περαιτέρω η λειτουργία της ΔΚ και ο ακριβής τρόπος με τον οποίο διευκολύνει τη μεταφορική κατανόηση, προκειμένου να φτάσουμε στη δόμηση εκπαιδευτικών παρεμβάσεων με βασικό άξονα τη ΔΚ. Το σίγουρο στο οποίο καταλήξαμε από τα ευρήματά μας, είναι ότι η οπτική αποσαφήνιση των εννοιών διευκολύνει τους μαθητές στη μεταφορική κατανόηση, ακόμα και αν οι μεταφορικές εκφράσεις δίνονται χωρίς καθοδηγητικό περικείμενο. Άλλωστε, τη δύναμη της νοητής εικόνας την είδαμε και πρωτύτερα, όταν εξετάζαμε τη σχέση μεταξύ ΔΚ και σωματικής βάσης – πολιτισμικής εξειδίκευσης. Αυτό που χρήζει επίσης περαιτέρω έρευνας στο σημείο αυτό, είναι ο ακριβής τρόπος με τον οποίο η ΔΚ συνδέεται ψυχογλωσσολογικά με τη σωματική βάση και την πολιτισμική εξειδίκευση.

Αυτό που επιδιώκουμε με την εν λόγω διπλωματική εργασία είναι αφενός να αποσαφηνίσουμε καλύτερα το θέμα της μεταφορικής κατανόησης στην Ελληνική ως Γ2 και να αναζητήσουμε τους τρόπους με τους οποίους ένας δίγλωσσος μαθητής αντιμετωπίζει τον μεταφορικό λόγο, προσθέτοντας τα δικά μας ευρήματα στη διερεύνηση αυτού του τόσο σύνθετου φαινομένου. Αναμφίβολα, υπάρχει ακόμα πολύ περιθώριο διερεύνησης του τρόπου με τον οποίο η μεταφορά μπορεί να εισαχθεί στη γλωσσική διδασκαλία της Γ2 ως κεντρικός άξονάς της και πολύς ερευνητικός δρόμος, ώστε αυτό να επιτευχθεί ολοκληρωμένα και με επιτυχία, αξιοποιώντας κάθε δυνατό πόρο και προσφέροντας τα επιθυμητά αποτελέσματα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. (2009). Η μεταφορά και η διδακτική της. Εφαρμογή στα ονόματα ύλης. *Πρακτικά από το 3ο Διεθνές Συνέδριο για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 22-23 Οκτωβρίου 2004*, Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 33-43.

Αντωνίου, Μ. (2017). *Η κατανόηση της μεταφοράς στη δεύτερη γλώσσα: πειραματική διερεύνηση σε Ρώσους και Άραβες μαθητές της Ελληνικής* (Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Φιλοσοφική Σχολή. Τμήμα Φιλολογίας. Τομέας Γλωσσολογίας).

Aleshtar, M. T., & Dowlatabadi, H. (2014). Metaphoric competence and language proficiency in the same boat. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *98*, 1895-1904.

Arif, M., & Abdullah, I. H. (2017). The impact of L1 metaphorical comprehension on L2 metaphorical comprehension of Iraqi EFL learners. *Advances in Language and Literary Studies*, *8*(4), 8-13.

Αριστοτέλους. *Περί Ποιητικής*. Μτφρ. Σ. Μενάρδου . Εισαγ., κείμενο, ερμηνεία Ι. Συκουτρή. (1937). Αθήνα: Εστία (Κολλάρος).

Asch, S. E., & Nerlove, H. (1960). The development of double function terms in children. *Perspectives in psychological theory*, 47-60.

Azuma, M. (2004). *Metaphorical competence in an EFL context: the mental lexicon and metaphorical competence of Japanese EFL students*. Διδακτορική διατριβή. University of Nottingham. Ανακτήθηκε από http://eprints.nottingham.ac.uk/11894/1/416746.pdf.

Azuma, M. (2009). Positive and negative effects of mother-tongue knowledge on the interpretation of figurative expressions. *Papers in Linguistic Science* 15: 165-192.

Azuma, M. (2012). English native speakers' interpretations of culture-bound Japanese figurative expressions. Στο F. MacArthur, J. L. Oncis-Martinez, M. Sanchez-Garcia, & A.M. Piquer-Piriz (επιμ.), *Metaphor in use: Context, culture, and communication*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 195-216.

Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.

Barsalou, L. (1999). Perceptual symbol systems. *Behavioral and Brain Sciences* 22(4), 577-609.

Barsalou, L. W., Santos, A., Simmons, W. K., & Wilson, C. D. (2008). Language and simulation in conceptual processing. In M. De Vega, A. M. Glenberg, & A. C. Graesser (Eds.), Symbols and embodiment: Debates on meaning and cognition (pp. 245–284). New York, NY: Oxford University Press.

Βελούδης, Γ. (2005). *Η σημασία πριν, κατά και μετά τη γλώσσα.* Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Begg, I. (1972). Recall of meaningful phrases. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 431-439.

Beréndi, M. (2005). Metaphor in vocabulary teaching. *A Cognitive Linguistic Approach. Unpublished doctoral thesis. Pécs: JPTE*.

Billow, R. M. (1975). A cognitive developmental study of metaphor comprehension. *Developmental psychology*, *11*(4), 415.

Βλαχόπουλος, Σ. (2007). Λεξικό των Ιδιωτισμών της Νέας Ελληνικής. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Boers, F., & Demecheleer, M. (2001). Measuring the impact of cross-cultural differences on learners' comprehension of imageable idioms. *ELT journal*, *55*(3), 255-262.

Boers, F. (2001). Remembering figurative idioms by hypothesising about their origins. *Prospect* 16: 35–43.

Boers, F., M. Demecheleer & J. Eyckmans (2004a). Etymological elaboration as a strategy for learning idioms. In *Vocabulary in a Second Language: Selection, acquisition and testing*, P. Bogaards and B. Laufer (eds.), 53–78. Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins.

Boers, F., M. Demecheleer & J. Eyckmans (2004b). Cultural variation as a variable in comprehending and remembering figurative idioms. *European Journal of English Studies* 8: 375–388.

Boers, F., J. Eyckmans & H. Stengers (2006). Means of motivating multiword units: rationale, mnemonic benefits and cognitive-style variables. In: S. Foster-Cohen (ed.), *Eurosla Yearbook 6*, 169–190. Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins.

Boers, F., J. Eyckmans, & H. Stengers (2007). Presenting figurative idioms with a touch of etymology: More than mere mnemonics? *Language Teaching Research* 11: 43–62.

Boers, F., & Lindstromberg, S. (Eds.). (2008). *Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology* (p. 355). Berlin: Mouton de Gruyter.

Borghi, A. M., & Cimatti, F. (2009). Words as tools and the problem of abstract words meanings. In N. Taatgen & H. van Rijn (Eds.), Proceedings of the 31st Annual Conference of the Cognitive Science Society (pp. 2304–2309). Austin, TX: Cognitive Science Society.

Bortfeld, H. (2003). Comprehending idioms cross-linguistically. *Experimental Psychology* 50: 1–15.

Buckingham, L. (2006). A multilingual didactic approach to idioms using a conceptual framework. *Language Design* 8: 35–45.

Bylund, E and Jarvis, S. (2011). L2 effects on L1 event conceptualization. *Bilingualism: Language and Cognition* 14: 47–59.

Γαλαντόμος, Ι. (2008). *Η διδασκαλία των μεταφορών και των ιδιωτισμών της νέας ελληνικής ως ξένης/ δεύτερης γλώσσας*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας: Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Βόλος.

Cameron, L. (2003). *Metaphor in educational discourse*. London: Continuum.

Carton, A. S. (1971). Inferencing: A process in using and learning language. Στο P. Pimsleur & T. Quinn (επιμ.), *The psychology of second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 45-58.

Casasanto, D., & Bottini, R. (2014). Mirror reading can reverse the flow of time. *Journal of Experimental Psychology: General*, *143*(2), 473.

Casasanto, D., & Gijssels, T. (2015). What makes a metaphor an embodied metaphor?. *Linguistics Vanguard*, 1(1), 327-337.

Charteris-Black, J. (2002). Second language figurative proficiency: A comparative study of Malay and English. *Applied Linguistics* 23: 104–33.

Chen, Y. & Lai, H. (2014). The influence of cultural universality and specificity on EFL learners' comprehension of metaphor and metonymy. *International Journal of Applied Linguistics* 24/3: 312-336.

Cieślicka, A. (2002). Comprehension and interpretation of proverbs in L2.

Clark, J. M., & Paivio, A. (1987). A dual coding perspective on encoding processes. In *Imagery and related mnemonic processes*, 5-33. Springer, New York, NY.

Clark, J. M., & Paivio, A. (1991). Dual coding theory and education. *Educational psychology review*, *3*(3), 149-210.

Cometa, M. S., & Eson, M. E. (1978). Logical operations and metaphor interpretation: A Piagetian model. *Child Development*, 649-659.

Cook, G. (1997). Schemas. *ELT Journal* 51/1: 86.

Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. Los Angeles: National Dissemination and Assessment Center.

Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

Danesi, M. (1986). The role of metaphor in second language pedagogy. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* 18/3: 1-10.

Danesi, M. (1992). Metaphor and classroom second language learning, *Romance Languages Annual 3,* 189-93.

Danesi, M. (1993). Metaphorical competence in second language acquisition and second language teaching: The neglected dimension. Στο J. E. Alatis (επιμ.), *Language, Communication, and Social Meaning, Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1992*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 489-500.

Danesi, M. (2003). *Second language teaching: A view from the right side of the brain*. Dordrecht [The Netherlands]/ Boston: Kluwer Academic Publishers.

Derrida, J. (2004). *Η Λευκή Μυθολογία. Η μεταφορά μέσα στο φιλοσοφικό κείμενο.* Μετάφραση στην Ελληνική από το γαλλικό πρωτότυπο [La mythologie blanche. La metaphore dans le texte philosophique (1972) (1η έκδοση). Paris: Les Editions de Minuit] Γ. Φαράκλας. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της «Εστίας».

Dornseiff, F. (1921). *Pindars Stil.* Berlin: Weidmann

Erviti, A. I. (2012). Resemblance operations and conceptual complexity in animal Metaphors. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, *7*(1), 163-178.

Ferreira, L. C. (2008). A psycholinguistic study on metaphor comprehension in a foreign language. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL* 6/11: 1-23 [www.revel.inf.br/eng].

Gardner, H., & Winner, E. (1978). The development of metaphoric competence: Implications for the humanistic disciplines. *Critical Inquir, 5,* 123-141.

Gardner, H. (1983). Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York:Basic Books.

Gass, S. M. (1979). Language transfer and universal grammatical relations. *Language Learning* 29/2: 327-344.

Gass, S. M. & Selinker, L. (επιμ.) (1992). *Language transfer in language learning*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.

Gass, S. M. & Mackey, A. (2000). *Stimulated recall methodology in second language research*. New York: Routledge.

Gerçek, C. (2016). The evaluation of students' mental images of cigarette through metaphor analysis. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *13*(1), 105-117.

Gibbs, R.W. (1993). Process and products in making sense of tropes. In. A. Ortony (Ed.), *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 252-276.

Gibbs, R. W. (1994). *The poetics of mind: Figurative thought, language, and understanding*. Cambridge/ New York: Cambridge University Press.

Gibbs, R.W. (2006). *Embodiment and Cognitive Science.* New York: Cambridge University Press.

Gibbs, R. W. (2011). Evaluating conceptual metaphor theory. *Discourse Processes* 48/8: 529-562.

Giora, R. (1997). Understanding figurative and literal language: The graded salience hypothesis. *Cognitive Linguistics* 8: 183–206.

Giora, R. (1999). On the priority of salient meanings: Studies of literal and figurative language. *Journal of Pragmatics* 31: 919–29.

Giora, R. (2002). Literal vs. figurative language: Different or equal? *Journal of Pragmatics* 34: 487–506.

Giora, R. (2003). *On our mind: Salience, context, and figurative language*. Oxford: Oxford University Press

Glucksberg, S., & Keysar, B. (1990). Understanding metaphorical comparisons: Beyond similarity. *Psychological review*, 97(1), 3.

Glucksberg, S., Brown, M., & McGlone, M. S. (1993). Conceptual metaphors are not automatically accessed during idiom comprehension. *Memory & Cognition*, 21(5), 711-719.

González, J., Barros-Loscertales, A., Pulvermüller, F., Meseguer, V., Sanjuán, A., Belloch, V., & Ávila, C. (2006). Reading cinnamon activates olfactory brain regions. *Neuroimage*, 32(2), 906-912.

Grady, J. E. (1999). A typology of motivation for conceptual metaphor: Correlation vs. resemblance. Στο R. W. Gibbs & G. J. Steen (επιμ.), *Metaphor in Cognitive Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins, 79-100.

Haastrup, K. (1991). *Lexical inferencing procedures or talking about words: Receptive procedures in foreign language learning with special reference to English*. Tübingen: Gunter Narr.

Hessel, A. K., & Murphy, V. A. (2019). Understanding how time flies and what it means to be on cloud nine: English as an Additional Language (EAL) learners' metaphor comprehension. *Journal of Child Language*, *46*(2), 265-291.

Honeck, R. P., & Temple, J. G. (1994). Proverbs: The extended conceptual base and great chain metaphor theories. *Metaphor and Symbol*, 9(2), 85-112.

Hymes, D. (1972). On communicative competence. *sociolinguistics*, *269293*, 269-293.

Θώμου, Π. (2008). Η μεταφορά (metaphor) στην Ονοματική Φράση (Επίθετο + Ουσιαστικό). *Αριάδνη 14* (Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Κρήτης). Ρέθυμνο: Εκδόσεις Φιλοσοφικής Σχολής, 273-291.

Θώμου, Π. (2010). Εκδοχές της μεταφοράς (metaphor) σε σχολικά βιβλία και η κατανόησή τους από μαθητές. *Αριάδνη 16* (Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Κρήτης). Ρέθυμνο: Εκδόσεις Φιλοσοφικής Σχολής, 217-238.

Θώμου, Π. (2012). Σημασιολογική ανάλυση περιπτώσεων μεταφοράς χωρίς κυριολεξία σε χρήση: *επωμίζομαι τις ευθύνες*, αφυπνίζει συνειδήσεις. Στο Z. Gavriilidou, A. Efthymiou, E. Thomadaki & P. Kambakis-Vougiouklis (επιμ.), *Selected Papers of the 10th International Conference of Greek Linguistics.* Komotini/ Greece: Democritus University of Thrace (Laboratory of Syntax, Morphology, Phonetics, Semantics), 806-814.

Jarvis, S. (2007). Theoretical and methodological issues in the investigation of conceptual transfer. *Vigo International Journal of Applied Linguistics* 4: 43–71.

Jarvis, S. and Pavlenko, A. (2008). *Cross-linguistic influence in language and cognition*. New York: Routledge.

Johnson, M. (1987). *The body in the mind: The bodily basis of reason and imagination*. Chicago: University of Chicago Press.

Johnson, J., & Pascual-Leone, J. (1989). Developmental levels of processing in metaphor interpretation. *Journal of Experimental Child Psychology*, *48*(1), 1-31.

Johnson, J. (1991). Developmental versus language-based factors in metaphor interpretation. *Journal of Educational Psychology*, *83*(4), 470.

Johnson, J. & Rosano, T. (1993). Relation of cognitive style to metaphor interpretation and second language proficiency. *Applied Psycholinguistics 14 (21),* 59-175.

Jones, J., & Stone, C. A. (1989). Metaphor comprehension by language learning disabled and normally achieving adolescent boys. *Learning Disability Quarterly*, *12*(4), 251-260.

Kecskes, I. (2001). The 'graded salience hypothesis' in second language acquisition. In: Putz M, Niemeier S, and Dirven R (eds) *Applied cognitive linguistics: Volume 1*. Berlin: Mouton de Gruyter, 249–71.

Kecskes, I. (2006). On my mind: Thoughts about salience, context and figurative language from a second language perspective. *Second Language Research* 22: 219–37.

Kecskes, I. (2008). Dueling contexts: A dynamic model of meaning. *Journal of Pragmatics* 40: 385–405.

Kellerman, E. (1977). Towards a characterization of the strategy of transfer in second language learning. *Interlanguage Studies Bulletin* 2/1: 58-145.

Kellerman, E. (1979). Transfer and non-transfer: Where we are now. *Studies in Second Language Acquisition* 2/1: 37-57.

Kellerman, E. (1983). Now you see it, now you don't. Στο S. M. Gass & L. Selinker (επιμ.), *Language transfer in language learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, 112-134

Keysar, B., & Bly, B. (1995). Intuitions of the transparency of idioms: Can one keep a secret by spilling the beans?. *Journal of Memory and Language*, 34(1), 89-109.

Keysar, B., Shen, Y., Glucksberg, S., & Horton, W. S. (2000). Conventional language: How metaphorical is it?. *Journal of Memory and Language*, 43(4), 576-593.

Khajeh, Z. (2012). Persian culinary metaphors: a cross-cultural conceptualization. *GEMA: Online Journal of Language Studies*, *12*(1), 69-87.

King, B. (1989). *The conceptual structure of emotional experience in Chinese*. Ph.D. dissertation. Ohio State University.

Kompa, N. (2017). The myth of embodied metaphor. *Croatian Journal of Philosophy*, 17(2 (50)), 195-210.

Kövecses, Z. (1986). Metaphors of anger, pride and love. *Metaphors of Anger, Pride and Love*, 1-155.

Kövecses, Z. (1990). *Emotion Concepts*. Berlin and New York: Springer-Verlag.

Kövecses, Z. (1995). Anger: Its language, conceptualization, and. *Language and the Cognitive Construal of the World*, *82*, 181.

Kövecses, Z. (2000a). *Metaphor and Emotion.* New York and Cambridge: Cambridge University Press.

Kövecses, Z. (2002). *Metaphor. A practical introduction*. Oxford, New York: Oxford University Press.

Kövecses, Z. (2005). *Metaphor in culture: Universality and variation.* New York: Cambridge University Press.

Kövecses, Z. (2010α) (2η έκδοση). *Metaphor: A practical introduction*. New York: Oxford University Press.

Kövecses, Z. (2010β). Metaphor and culture. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica* 2/2: 197-220.

Kövecses, Z. (2015). *Where metaphors come from: Reconsidering context in metaphor*. New York: Oxford University Press.

Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied Linguistics for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago and London: University of Chicago press.

Lakoff, G. (1987). *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press.

Lakoff, G. & Turner, M. (1989). *More than cool reason: A field guide to poetic metaphor*. Chicago: University of Chicago Press.

Lakoff, G. (1993) (2η έκδοση). The contemporary theory of metaphor. Στο A. Ortony (επιμ.), *Metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 202-251.

Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.

Lakoff, G. & M. Johnson (2002). Why cognitive linguistics requires embodied realism. *Cognitive Linguistics* 13(3), 245-263.

Lakoff, G. & Johnson, M. (2005). *Ο Μεταφορικός λόγος: Ο ρόλος της μεταφοράς στην καθημερινή μας ζωή*. Μετάφραση στην Ελληνική από το αγγλικό πρωτότυπο [*Metaphors We Live By* (2003) (2η έκδοση). Chicago: University of Chicago Press] Ό. Καλομενίδου. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Lakoff, G. (2008). The neural theory of metaphor. Στο R. W. Gibss (επιμ.), *The Cambridge handbook of metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 17-38.

Lakoff, G. (2013, 16 Οκτωβρίου). *Cascade Theory: Embodied Cognition and Language from a Neural Perspective*. Ανακτήθηκε από: https://www.youtube.com/watch?v=XWYaoAoijdQ

Lakoff, G. (2015, 14 Μαρτίου). *How Brains think: The Embodiment Hypothesis*. Ανακτήθηκε από: https://www.youtube.com/watch?v=WuUnMCq-ARQ

Littlemore, J. (2001). Metaphoric competence: A language learning strength of students with a holistic cognitive style?. *Tesol Quarterly*, *35*(3), 459-491.

Littlemore, J. (2001α). Metaphor as a source of misunderstanding for overseas students in academic lectures. *Teaching in Higher Education* 6/3: 333-351.

Littlemore, J. (2004). Item-based and cognitive-style-based variation in students' abilities to use metaphoric extension strategies. *Ibérica, Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos*, (7), 5-31.

Littlemore, J. & Low, G. (2006α). *Figurative thinking and foreign language learning*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Littlemore, J. & Low, G. (2006β). Metaphoric competence, second language learning, and communicative language ability. *Applied Linguistics* 27/2: 268-294.

Littlemore, J. (2008). The relationship between associative thinking, analogical reasoning, image formation and metaphoric extension strategies. Στο M. S. Zanotto, L. Cameron, & M. C. Cavalcanti (επιμ.), *Confronting metaphor*

in use: An applied linguistic approach. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 199-222.

Littlemore, J. (2010). Metaphoric competence in the first and second language. Στο M. Pütz & L. Sicola (επιμ.), *Cognitive processing in second language acquisition: Inside the learner's mind*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 293-315.

Littlemore, J., Phyllis, T., Chen, A. K., & Barnden, J. (2011). Difficulties in metaphor comprehension faced by international students whose first language is not English. *Applied Linguistics, 32*(4), 408–429.

Liu, Di-lin. (2002). *Metaphor, culture, and worldview: The case of American English and the Chinese language.* Lanham: University Press of America.

Low, G. D. (1988). On teaching metaphor. *Applied Linguistics* 9/2: 125-147.

Ma, X., Bao, B., & X. Li. (2021). Conceptual Metaphor and Dual Coding on Abstract Concepts. In *2021 6th International Conference on Modern Management and Education Technology (MMET 2021)*, 531-535. Atlantis Press.

Matsuki, K. (1995). Metaphors of anger in Japanese. In Taylor, J. and R. MacLaury (eds.), *Language and the cognitive construal of the world*, 137-151. Berlin: Gruyter.

McGlone, M. S. (1996). Conceptual metaphors and figurative language interpretation: Food for thought?. *Journal of memory and language*, 35(4), 544-565.

Mitchell, C. (2014). "The Potential of Metaphor in ESL Pedagogy: A Pilot Case Study." *International Professional Communication Journal, 2* (1): 75–87.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2019). Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας (5η έκδ.). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Murphy, G. L. (1996). On metaphoric representation. *Cognition*, 60(2), 173-204.

Murphy, G. L. (1997). Reasons to doubt the present evidence for metaphoric representation. *Cognition*, 62(1), 99-108.

Musolff, A. (2016). Cross-cultural variation in deliberate metaphor interpretation. *Metaphor and the Social World, 6*(2), 205-224.

Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Niemeier, S. (2017). Teaching (in) metaphors. *Metaphor in communication, science and education, 36*, 267.

Νικηφορίδου, Κ. (1999). Η μεταφορικότητα της σκέψης: Φιλοσοφικές και γλωσσολογικές προσεγγίσεις. Στο Δ. Κατή, Μ. Κονδύλη & Κ. Νικηφορίδου (επιμ.), *Γλώσσα και νόηση: Επιστημονικές και φιλοσοφικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια, 163-178.

Ξυδόπουλος, Γ. Ι. (2008). *Λεξικολογία: Εισαγωγή στην ανάλυση της λέξης και του λεξικού*. Αθήνα: Πατάκης.

Oncins-Martínez, J. (2014). English idioms borrowed and reshaped: The emergence of a hybrid metaphor in English. In A. Musolff, F. MacArthur, & G. Pagani (Eds.), *Metaphor and intercultural communication* (pp. 149–165). London: Bloomsbury.

Ortony, A. (επιμ.) (1979). *Metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ortony, A. (1988). Are emotion metaphors conceptual or lexical?. *Cognition and Emotion*, 2(2), 95-104.

Paivio, A. (1971). *Imagery and Verbal Processes*. Holt, Rinehart, and Winston, New York (Reprinted 1979, Erlbaum, Hillsdale, New Jersey).

Paivio, A. (1986). *Mental Representations: A Dual-Coding Approach*. Oxford University Press, New York.

Παναρέτου, Ε. (2011). *Θέματα γνωσιακής γλωσσολογίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Pastor-Cerezuela, G., Fernández-Andrés, M. I., Tordera-Yllescas, J. C., & González-Sala, F. (2020). Metaphor comprehension in children with and

without autism spectrum disorder. *Research In Autism Spectrum Disorders*, *76*, 101588.

Pinker, S. (1997). *How the Mind Works*. New York: Norton.

Quadflieg, S., Etzel, J. A., Gazzola, V., Keysers, C., Schubert, T. W., Waiter, G. D., & Macrae, C. N. (2011). Puddles, parties, and professors: Linking word categorization to neural patterns of visuospatial coding. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 23(10), 2636-2649.

Ricoeur, P. (1977). *The Rule of Metaphor*. Toronto: University of Toronto Press.

Σγουρούδη, Δ. (2003). *Η μεταφορά και η συμβολή της στη γλώσσα*. Αθήνα: Κριτική.

Σελίμης, Σ. & Κατή, Δ. (2011). Η κατανόηση της μεταφορικής σημασίας ρημάτων κίνησης: πειραματικά δεδομένα από ελληνόπουλα. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα 31, Πρακτικά της Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, 16-18 Απριλίου 2010*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη], 420-431.

Sadoski, M. (1985). Commentary: The natural use of imagery in story comprehension and recall: Replication and extension. *Reading Research Quarterly*, *20*(5), 658-667.

Sakreida, K., Scorolli, C., Menz, M. M., Heim, S., Borghi, A. M., & Binkofski, F. (2013). Are abstract action words embodied? An fMRI investigation at the interface between language and motor cognition. Frontiers in Human Neuroscience, 7(125), 1–13. doi: 10.3389/fnhum.2013.00125

Sharwood Smith, M. (1979). Strategies, language transfer and the simulation of the second language learner's mental operations. *Language Learning* 29/2: 345-362.

Sharwood Smith, M. (1983). Cross-linguistic aspects of second language acquisition. *Applied Linguistics* 4/3: 192-199.

Sharwood Smith, M. & Kellerman, E. (1986). Crosslinguistic influence in second language acquisition: An introduction. Στο E. Kellerman & M. Sharwood

Smith (επιμ.), *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1-9.

Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Solomon, R. C. (1984). The Jamesian Theory of Emotion in Anthropology. In Shweder, R. A. and LeVine, R. A., Culture Theory. Essays on Mind, Self, and Emotion. Cambridge: Cambridge University Press.

Steen, G. J. (2004). Can discourse properties of metaphor affect metaphor recognition? *Journal of Pragmatics* 36/7: 1295-1313.

Steen, G. (2008). The paradox of metaphor: Why we need a three-dimensional model of metaphor. *Metaphor and Symbol, 23*(4), 213–241.

Steen, G. (2011). What does 'really deliberate' really mean? More thoughts on metaphor and consciousness and action. *Metaphor and the Social World, 1*(1), 53–56.

Stock, O., Slack, J., & Ortony, A. (1993). Building castles in the air: Some computational and theoretical issues in idiom comprehension. *Idioms: Processing, structure, and interpretation*, 229-247.

Sweetser, E. (1990). *From Etymology to Pragmatics: Metaphorical and Cultural aspects of Semantic Structure*. Cambridge Studies in Linguistics 54. Cambridge: Cambridge University Press.

Tarone, E. (1983). Teaching Strategic Competence in the Foreign Language Classroom.

Taylor, J. & T. Mbense. (1998). Red dogs and rotten mealies: How Zulus talk about anger. In Athanasiadou, A. and E. Tabakowska (eds.), *Speaking of Emotions*, 191-226. Berlin: Mouton de Gruyter.

Taylor, J.R. (2002). *Cognitive Grammar*. Oxford: Oxford University Press.

Tóth, M. (1999). A metaforikus kompetencia kifejlesztésének perspektívái az idegennyelv elsajátítás folyamatában. In A nyelv mint szellemi és gazdasági tőke (A VIII. MANYE Kongresszus előadásai. Szombathely. Vol. I.), M. Blaskó and J. Kohn (eds.), 367–372.

Τσιπλάκου, Σ. (2010). Παρατηρήσεις για τη διγλωσσία και τη Θέση της στην Εκπαίδευση. *Πολύδρομο, 2,* 7-11.

Türker, E. (2016). The role of L1 conceptual and linguistic knowledge and frequency in the acquisition of L2 metaphorical expressions. *Second Language Research*, *32*(1), 25-48.

Vosniadou, S. (1987). Children and metaphors. *Child development*, 870-885.

Waggoner, J. E., & Palermo, D. S. (1989). Betty is a bouncing bubble: Children's comprehension of emotion-descriptive metaphors. *Developmental psychology*, *25*(1), 152.

Weir, C., & Khalifa, H. (2008). A cognitive processing approach towards defining reading comprehension. *Cambridge ESOL: Research Notes*, 31, 2-10.

Wesche, M. B. & Paribakht, T. S. (2010). *Lexical inferencing in a first and second language: Cross-linguistic dimensions*. Bristol: Multilingual Matters.

Wierzbicka, A. (1986). Metaphors linguists live by: Lakoff & Johnson contra Aristotle. *Papers in Linguistics* 19(2), 287-313.

Winner, E., Rosenstiel, A. K., & Gardner, H. (1976). The development of metaphoric understanding. *Developmental psychology*, *12*(4), 289.

Winter, B., & Matlock, T. (2017). Primary metaphors are both cultural and embodied. *Metaphor: Embodied cognition and discourse*, 99-115.

Yeganehjoo. M. et al. (2012) The influence of cross-linguistic similarities on L2 idiom production. *The Southeast Asian Journal of English Language Studies* 18: 91–107.

Yu, N. (1998). *The contemporary theory of metaphor in Chinese: A perspective from Chinese.* Amsterdam: John Benjamins.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Α. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1 (Κατανόηση μεταφορικών εκφράσεων με high imageability – υψηλή απεικονισιμότητα)

Παρακάτω σας δίνονται κάποιες μεταφορικές εκφράσεις. Διαβάστε προσεκτικά τις εκφράσεις αυτές και προσπαθήστε να βρείτε τη σημασία τους. Κάτω από κάθε έκφραση σας δίνεται λίγος χώρος για να γράψετε τι μπορεί κατά τη γνώμη σας να σημαίνουν οι εκφράσεις αυτές. Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε είτε ορισμό (π.χ. η έκφραση «η θάλασσα είναι λάδι» σημαίνει…), είτε ένα παράδειγμα, είτε μια συνώνυμη λέξη - έκφραση, είτε μια αντίθετη λέξη - έκφραση. Αν δεν ξέρετε τη σημασία της έκφρασης, προσπαθήστε να υποθέσετε τι μπορεί να σημαίνει. Δεν πειράζει αν δεν είστε σίγουροι. Αυτό που έχει σημασία είναι να σκεφτείτε τι μπορεί να σημαίνουν οι εκφράσεις και όχι αν αυτό που σκεφτήκατε είναι το σωστό ή το λάθος. Παρακάτω ακολουθεί ένα παράδειγμα για το πώς μπορείτε να γράψετε τη σημασία μιας μεταφορικής έκφρασης.

έκφραση → *Είναι ένας τιτάνας του αθλήματος*.

ΜΕ ΟΡΙΣΜΟ: «τιτάνας του αθλήματος» σημαίνει ότι είναι ένας από τους καλύτερους και σπουδαιότερους παίχτες στον κόσμο στο άθλημα αυτό.

ΜΕ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ: Ο Μάικλ Τζόρνταν έβαλε πάλι 50 πόντους και αναδείχθηκε κορυφαίος παίκτης του πρωταθλήματος για 7η συνεχόμενη φορά. Είναι χωρίς αμφιβολία ένας **τιτάνας του αθλήματος**!

ΜΕ ΣΥΝΩΝΥΜΗ ΛΕΞΗ – ΕΚΦΡΑΣΗ: είναι ένας τιτάνας του αθλήματος, δηλαδή είναι ένας ογκόλιθος του μπάσκετ

ΜΕ ΑΝΤΙΘΕΤΗ ΛΕΞΗ – ΕΚΦΡΑΣΗ: είναι ένας τιτάνας του αθλήματος, όχι δηλαδή ένας κακός ή ασήμαντος παίχτης

1. Η ταινία αυτή που είδα, ήταν **γροθιά στο στομάχι**.

_____

_____

_____

2. Με αυτά που άκουσα, **είναι να κάνεις τον σταυρό σου**.

_____

_____

_____

3. **Αν τον πιάσεις από τη μύτη θα σκάσει**!

_____

_____

_____

4. Οι οπαδοί **έριξαν το γάντι** στον πρόεδρο της ομάδας.

_____

_____

_____

5. Μου αρέσει στη ζωή να **ανεβάζω** συχνά **τον πήχη**.

_____

_____

_____

6. Μου αρέσει να τον **σφάζω με το βαμβάκι** κάθε φορά που τον βλέπω.

_____

_____

_____

7. Η εταιρεία μας **βάρεσε κανόνι**.

_____

_____

_____

8. **Τα κάναμε πλακάκια** με τον γείτονα.

_____

_____

_____

9. **Τα τσουγκρίσαμε** με τον Μανώλη.

_____

_____

_____

10. Ο διευθυντής **έβαλε** τον Γιάννη **στον γύψο**.

_____

_____

_____

11. Μου φαίνεται πως αυτή τη φορά θα **ρίξω άγκυρα**!

_____

_____

_____

12. Όλοι το λέμε ότι η Μαίρη **έχει μέση δαχτυλίδι**.

_____

_____

_____

Β. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2 (Κατανόηση εκφράσεων με low imageability – χαμηλή απεικονισιμότητα)

Παρακάτω σας δίνονται κάποιες μεταφορικές εκφράσεις. Διαβάστε προσεκτικά τις εκφράσεις αυτές και προσπαθήστε να βρείτε τη σημασία τους. Κάτω από κάθε έκφραση σας δίνεται λίγος χώρος για να γράψετε τι μπορεί κατά τη γνώμη σας να σημαίνουν οι εκφράσεις αυτές. Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε είτε ορισμό (π.χ. η έκφραση «η θάλασσα είναι λάδι» σημαίνει…), είτε ένα παράδειγμα, είτε μια συνώνυμη λέξη - έκφραση, είτε μια αντίθετη λέξη - έκφραση. Αν δεν ξέρετε τη σημασία της έκφρασης, προσπαθήστε να υποθέσετε τι μπορεί να σημαίνει. Δεν πειράζει αν δεν είστε σίγουροι. Αυτό που έχει σημασία είναι να σκεφτείτε τι μπορεί να σημαίνουν οι εκφράσεις και όχι αν αυτό που σκεφτήκατε είναι το σωστό ή το λάθος. Παρακάτω ακολουθεί ένα παράδειγμα για το πώς μπορείτε να γράψετε τη σημασία μιας μεταφορικής έκφρασης.

έκφραση → *Ο Γιάννης είναι αλεπού*.

ΜΕ ΟΡΙΣΜΟ: Ο Γιάννης είναι πολύ πονηρός.

ΜΕ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ: Ο Γιάννης αμέσως κατάλαβε την κομπίνα που πήγατε να του στήσετε, είναι αλεπού.

ΜΕ ΣΥΝΩΝΥΜΗ ΛΕΞΗ – ΕΚΦΡΑΣΗ: Ο Γιάννης είναι γάτα, δεν τον ξεγελάς.

ΜΕ ΑΝΤΙΘΕΤΗ ΛΕΞΗ – ΕΚΦΡΑΣΗ: Ο Γιάννης είναι αλεπού, όχι κανένας αφελής ή ευκολόπιστος, δεν είναι ψάρι δηλαδή.

1. Η ταβέρνα αυτή **είναι φαρμακείο.**

_____

_____

_____

2. Μην ανησυχείς, τον συνάντησα εγώ και **του έτριξα τα δόντια**.

_____
_____
_____

3. Μη μου πεις ότι ο Γιάννης δεν **το φυσάει το χρήμα!**

_____
_____
_____

4. **Η Μαρία είναι φώκια**.

_____
_____
_____

5. **Το βγάλαμε στο σφυρί** το σπίτι μας τελικά.

_____
_____
_____

6. Καιρός ήταν να **πάρω** κι εγώ **το βάπτισμα**! Μια ζωή θα κοιτάζω τους άλλους να παίζουν;

_____
_____
_____

7. Μας **άφησε μεγάλο φέσι** και φοβάμαι ότι θα χρεοκοπήσουμε.

_____

_____

_____

8. Μη μου **χρυσώνεις το χάπι**, ξέρω ότι δεν έχει νόημα αυτό που κάνω.

_____

_____

_____

9. Μόλις με είδε στην αίθουσα με ρώτησε: «Εσύ **τι καπνό φουμάρεις;**»

_____

_____

_____

10. **Έχω** τέτοια **τρικυμία μέσα μου**, που τίποτα δεν με βοηθά.

_____

_____

_____

11. Δες! Πάλι **γίνεται ανάστα ο Κύριος** έξω!

_____

_____

_____

12. **Μου ανεβαίνει η πίεση** κάθε φορά που το σκέφτομαι**.**

_____

_____

_____

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

ΦΑΣΗ Α΄

- **Εισαγωγή:** Τώρα θα δούμε τις απαντήσεις σου. Θέλω να προσπαθήσεις να θυμηθείς πώς σκέφτηκες και τι σε βοήθησε να καταλάβεις τη σημασία των μεταφορικών εκφράσεων, όταν τις διάβασες μέσα στις προτάσεις.

- **Ερέθισμα ανάκλησης**: προβολή της Δραστηριότητας 1/ Δραστηριότητας 2 και ανάγνωση της αντίστοιχης γραπτής απάντησης που δόθηκε από τον συμμετέχοντα.
- **Ερωτήσεις** για κάθε μεταφορά ξεχωριστά ανά δραστηριότητα (Δ1, Δ2) με στόχο τη **διερεύνηση των πηγών γνώσης** που χρησιμοποιήθηκαν σε κάθε περίπτωση:

  Θυμάσαι πώς σκέφτηκες εδώ;

  Πώς έφτασες σε αυτή τη σημασία;

  Μπορείς να θυμηθείς τι σε βοήθησε να φτάσεις σε αυτή τη σημασία;

- **Διευκρινιστικές ερωτήσεις**:

1. σχετικά με την ακριβή σημασία που είχαν καταλάβει στη Δ1 και τη Δ2

   Τι ακριβώς είχες στο μυαλό σου, όταν έγραφες αυτή τη σημασία;

   Τι ακριβώς κατάλαβες ότι σημαίνει αυτή η λέξη σε αυτή την πρόταση;

2. σχετικά με το αν στη Δραστηριότητα 1 (ευκολία δημιουργίας νοητών εικόνων και διπλής κωδικοποίησης των μεταφορικών εκφράσεων) εξήγαγαν τη σημασία των εκφράσεων πιο εύκολα, πιο δύσκολα ή το ίδιο με τις εκφράσεις της Δραστηριότητας 2 (δυσκολία δημιουργίας νοητών εικόνων και διπλής κωδικοποίησης των μεταφορικών εκφράσεων) :

   Τις σημασίες που βρήκες εδώ (στη δραστηριότητα 2) τις βρήκες πιο εύκολα ή πιο δύσκολα από ό,τι στην πρώτη δραστηριότητα;

 Από τις εκφράσεις που είδες, ποιες φαντάστηκες σαν εικόνα στο μυαλό σου;

 Σε βοήθησαν οι εικόνες που φαντάστηκες στο μυαλό σου για να βρεις τη σημασία των εκφράσεων;

 Αν ναι, με ποιον τρόπο σε βοήθησαν;/Αν όχι, γιατί;

- **Ερώτηση** με στόχο να ελεγχθεί **αν η μεταφορική σημασία ήταν άγνωστη** στους συμμετέχοντες, πριν από την πειραματική διαδικασία:

 Είχες ξανασυναντήσει αυτή την έκφραση στα ελληνικά;

 *Είναι η πρώτη φορά που βρίσκεις αυτή τη λέξη (π.χ. **φαρμακείο**) μέσα στην έκφραση με αυτή τη σημασία ή την ήξερες από πριν;*

ΦΑΣΗ Β΄

«Τώρα θα σου εξηγήσω τι σημαίνουν οι εκφράσεις αυτές στα ελληνικά και θέλω να μου πεις αν χρησιμοποιείτε κι εσείς στη γλώσσα σου αντίστοιχες εκφράσεις με την ίδια σημασία ή αν αλλάζετε κάποια λέξη για να δώσετε την ίδια σημασία. Θέλω επίσης να προσπαθήσεις να θυμηθείς αν σκέφτηκες στη μητρική σου γλώσσα, ή σε κάποια άλλη γλώσσα που μπορεί να γνωρίζεις, όταν προσπαθούσες προηγουμένως να καταλάβεις τη σημασία αυτών των λέξεων».

*Γx=Η Γ1 του συμμετέχοντα

*Γy=Άλλη γλώσσα που πιθανόν γνωρίζει ο συμμετέχων και αξιοποιεί κατά την πειραματική διαδικασία

- **Εξήγηση της σημασίας των μεταφορικών εκφράσεων**
- **Ερώτηση** με στόχο να διερευνηθεί αν υπάρχει **αντίστοιχη μεταφορά στη Γ1:**

✓ *Εσείς το λέτε αυτό στα (Γx);*

✓ *Στα (Γx) λέτε (π.χ. «η ταβέρνα αυτή είναι φαρμακείο») με τη σημασία (π.χ. πολύ ακριβή;)*

- **Ερώτηση** με στόχο να διερευνηθεί το ενδεχόμενο **αρνητικής παρεμβολής της Γ1**:

✓ *Λέτε στη γλώσσα σου (π.χ. Η ταβέρνα αυτή είναι **φαρμακείο)** με τη σημασία που έγραψες;*

- **Ερώτηση** με στόχο να διερευνηθεί **η χρήση της Γ1 ως πηγής γνώσης**:

✓ *Σκέφτηκες στα (Γx) εδώ;*

✓ *Σε βοήθησαν τα (Γx) εδώ;*

✓ *Σε βοήθησε κάποια άλλη γλώσσα (Γy) που πιθανόν γνωρίζεις;*

- **Ερώτηση** με στόχο να διερευνηθεί ο παράγοντας της **συχνότητας χρήσης** μιας σημασίας στη Γ1 ή στη Γy:

✓ *Χρησιμοποιείτε συχνά στη γλώσσα σου αυτή τη λέξη με αυτή τη σημασία;/ Χρησιμοποιείς συχνά στη Γy αυτή τη λέξη με αυτή τη σημασία;*