

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας

(ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

4 - 6 Σεπτεμβρίου 2009 • Νυμφαίο Φλώρινας

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Η Διδασκαλία
της Ελληνικής Γλώσσας
(ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΝΥΜΦΑΙΟ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
4, 5 και 6 Σεπτεμβρίου 2009

ΕΠΙΤΡΟΠΕΣ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος:

Τομπαΐδης Δημήτριος
Ομότιμος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Μέλη:

Δαμανάκης Μιχάλης, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Ιορδανίδου Άννα, αν. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Πάτρας
Καλλογήρου Τζίνα, αν. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας
Καμαρούδης Σταύρος, επίκ. καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Καψάλης Γεώργιος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Κουτσογιάννης Δημήτρης, επίκ. καθηγητής Φιλοσοφικής,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Ματσαγγούρας Ηλίας, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας
Μήτσος Ναπολέων, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Μπερελής Πέτρος, σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
Νάκας Αθανάσιος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας
Ντίνας Κώστας, αν. καθηγητής ΠΤΝ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Παπαδογιαννάκης Νικόλαος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Σουλιώτης Μίμης, καθηγητής ΠΤΝ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Τσιάκαλος Γιώργος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, επίκ. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Frederick Κύπρου
Χατζησαββίδης Σωφρόνης, καθηγητής ΤΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος

Κώστας Δ. Ντίνας

Γραμματέας

Άννα Βακάλη

Ταμίας

Άννα Χατζηπαναγιωτίδη

Μέλη

Αναστασία Στάμου
Τριαντάφυλλος Κωτόπουλος

Γραμματεία

Έφη Γώτη
Ευδοξία Τραϊανού
Δημήτρης Χασανίδης
Ελένη Παπαϊωάννου
Στεφανία Τσακίροπούλου

Πλήρης βιβλιογραφική αναφορά άρθρου:

Ντίνας, Κ., Χατζηπαναγιωτίδη, Α., Βακάλη, Α., Κωτόπουλος, Τ. & Στάμου, Α. (επιμ.) 2010. Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή "Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)", βλ. <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika> ημερομηνία πρόσβασης ηη/μμ/εε

Παρασκευή, 4 Σεπτεμβρίου 2009

16.00-17.30 Εγγραφές

Ωρα

Αίθουσα 2**Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη**Θεματική: **Διδακτικό υλικό/Νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις**

Προεδρείο: Χ. Αργυροπούλου - Α. Στάμου

17.30-17.50 *Η ραδιοφωνική διαφήμιση στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας***Π. Ανδρέου**17.50-18.10 *Ανακαλύπτοντας το κείμενο - Διδακτικό εγχειρίδιο για το επίπεδο επάρκειας της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης Γλώσσας***Θ. Αγάθος, Β. Γιαννακού, Β. Δημοπούλου, Β. Τσोटσορού**18.10-18.30 *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης μέσα από τον διαφημιστικό λόγο ως εναλλακτικό διδακτικό υλικό σε μαθητές και ενήλικες***Χ. Αργυροπούλου**18.30-18.50 *Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας: η περίπτωση των τραγουδιών της Marízας Κωκ στο Πανεπιστήμιο Cornell***Μ. Κοκκίδου, Α. Στάμου**18.50-19.10 **Διάλειμμα - Καφές**Προεδρείο: **Γ. Καψάλης - Σ. Καμαρούδης**19.10-19.30 *Προβλήματα στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας στους Γεωργιανούς φοιτητές***Ν. Λουκασβίλι**19.30-19.50 *Εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, ως μητρικής/πρώτης, ξένης/δεύτερης: νοητικό ταξίδι έκφρασης και δημιουργίας***Μ. Κλειδαρά**19.50-20.10 *Η χρήση των μονόγλωσσων λεξικών στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας: μία διδακτική εφαρμογή*
Μ. Μητσιάκη, Α. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη20.10-20.30 *Η αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας*
Χ. Νάτσι20.30-20.50 *Το αυθεντικό υλικό στη γλωσσική τάξη: χρήση και εφαρμογή του για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων από αρχάριους σπουδαστές της ελληνικής ως δεύτερης*
Α. Αναγνωστοπούλου, Π. Μπαλή, Λ. Τριανταφυλλίδου

21.10-21.30 Συζήτηση

Δείννο

**Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας μέσα από τη μελέτη
περίπτωσης των τραγουδιών της Μαρίζας Κωχ στο Πανεπιστήμιο
Cornell: Προεκτάσεις για τη γλωσσική διδασκαλία στο πλαίσιο της
επικοινωνιακής-κειμενοκεντρικής προσέγγισης**

Μαίη Κοκκίδου και Αναστασία Στάμου

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Abstract

Songs provide an excellent opportunity for the teaching of a foreign language as well as the contact with the culture, language, traditions and literature of a foreign country. In the present study, we present a corpus of songs (28 in total) that were composed by Mariza Koch and have been employed in Greek language teaching courses offered at the University of Cornell. The presentation of the specific textual material is made within the framework of a communicative-functional approach of language teaching. In this context, songs are considered in particular as *texts*, drawing upon the de Beaugrande & Dressler's (1981) criteria of *situationality* and *informativity*. They are also approached as cultural products (references to elements of Greek culture and initiation to Greek music). The aim of the present article is not the critical evaluation of the particular textual material but the implications that (these) songs pose for foreign language teaching.

**1. Το τραγούδι ως εργαλείο διδασκαλίας-μάθησης στην εκμάθηση της
γλώσσας**

Η μουσική αποτελεί ένα σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο, καθώς μεταξύ άλλων μπορεί να δημιουργήσει δρόμους επικοινωνίας μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών, μπορεί να προαγάγει τη φωνημική ενημερότητα, να εμπλουτίσει το λεξιλόγιο των μαθητών, να στοιχειοθετήσει μία διαδικασία αφήγησης και γραφής μιας ιστορίας, και εν γένει να συμβάλει στην κατανόηση και παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου (McDonald 2001, Schunk 1999, Fearn & Farnan 1998, Gan & Chong 1998). Υπάρχει πλήθος μελετών που έχουν ερευνήσει και επιβεβαιώσει τη θετική συμβολή των μουσικών δραστηριοτήτων σε ποικίλους τομείς της μάθησης και έχουν εστιάσει στις ομοιότητες μεταξύ της μουσικής δομής και της φωνολογικής και προσωδιακής δομής

της γλώσσας, καθώς η μουσική και η γλώσσα αφορούν σε ακολουθίες ήχων που είναι οργανωμένοι στο χρόνο (προφορικός λόγος-μουσική) και στον χώρο (γραπτός λόγος-μουσικό κείμενο) (Lerdahl 2001, Samson et al. 2001). Ο Butzlaff (2000) σε μία μετα-ανάλυση 24 ερευνών που επιχειρούσαν να συνδέσουν τις επιδόσεις στην ανάγνωση με την εκπαίδευση στη μουσική κατέληξε ότι υπάρχει μία ισχυρή συσχέτιση —η οποία σε κάποιες περιπτώσεις ήταν αιτιακού χαρακτήρα— ανάμεσα στη μουσική εκπαίδευση και στις μετρήσεις των αναγνωστικών δεξιοτήτων μέσα από σταθμισμένα τεστ.

Σύμφωνα με τον Smith (2000:647), οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δομήσουν ένα σημαντικό υπόβαθρο γνώσης και να προαγάγουν την ανάδυση του γραμματισμού, όταν ωθούν τους μαθητές να ακούσουν και να συζητήσουν για τραγούδια, να τραγουδήσουν και να γράψουν τραγούδια. Μέσα από κάθε καινούριο τραγούδι οι μαθητές εισάγονται σε νέες έννοιες και σε σημασίες λέξεων, σε μία ιστορία, και έρχονται σε επαφή με τον γραπτό λόγο. Ακόμα, η ομοιοκαταληξία, που είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα των περισσότερων τραγουδιών, βοηθά τους μαθητές να αναγνωρίζουν και να χειρίζονται τα μοτίβα των ομοιοκατάληκτων λέξεων, δραστηριότητα που προάγει τη φωνολογική ενημερότητα (Yopp & Yopp 2000, Krashen & Terrell 1983). Η Hiebert και οι συνεργάτες της μελέτησαν τη σημασία της ομοιοκαταληξίας στα κείμενα που χρησιμοποιούνται για την εκμάθηση της ανάγνωσης και διαπίστωσαν τη θετική της συμβολή καθώς και ότι οι ομοιοκατάληκτες λέξεις *ελκύουν την προσοχή των μαθητών* (Hiebert et al. 1992). Τέλος, τα τραγούδια συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας ευχάριστης ατμόσφαιρας στη σχολική τάξη και προάγουν μαθητοκεντρικές και επικοινωνιακές συνθήκες στη διδασκαλία-μάθηση (Krashen & Terrell 1983).

2. Το τραγούδι ως εργαλείο διδασκαλίας-μάθησης στην εκμάθηση ξένης γλώσσας

Η εκμάθηση και η μελέτη μίας ξένης γλώσσας δίνει τη δυνατότητα να έρθουμε σε επαφή με τη λογοτεχνία, την κουλτούρα και με άτομα της χώρας όπου αυτή μιλιέται (Savignon & Sysoyev 2002). Αντιστοίχως, η μουσική προσφέρει πολλές ευκαιρίες για την εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας και την επαφή με την κουλτούρα, τη γλώσσα και τις παραδόσεις μίας ξένης χώρας. Παρόλο που σε πρακτικό επίπεδο πολλοί εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι αξιοποιούν το τραγούδι στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας και σχεδόν όλα τα προγράμματα για την εκμάθηση ξένης γλώσσας εμπεριέχουν πολλά τραγούδια ως

μέσο για τη διδασκαλία-μάθηση (McCarthy 1985, Jalongo & Bromley 1984), δεν υπάρχουν πολλές έρευνες που να επιβεβαιώνουν την αξία της χρήσης του τραγουδιού στην εν λόγω διαδικασία, ενώ κάποιοι εκπαιδευτικοί διστάζουν να το χρησιμοποιήσουν με την αιτιολογία ότι δεν έχουν επαρκείς μουσικές γνώσεις (Siek-Piskozub 1998).

Η Medina (1993) σε εμπειρική έρευνα με ομάδα 48 ισπανόφωνων μαθητών που διδάσκονταν τα αγγλικά ως δεύτερη γλώσσα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η διδασκαλία με εργαλείο τα τραγούδια ιστόρησης, σε σύγκριση με τη διδασκαλία μέσα από την αφήγηση της ιστορίας, είχε μεγαλύτερη ευεργετική επίδραση (με στατιστικά σημαντική διαφορά) στην κατάκτηση νέου λεξιλογίου. Οι Saricoban & Metin (2000) διαπίστωσαν ότι το τραγούδι έχει τη δυνατότητα να συμβάλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάγνωσης, γραφής, ακρόασης και ομιλίας. Τέλος, αρκετές έρευνες επιβεβαίωσαν την υπόθεση ότι η χρήση του τραγουδιού στη διδασκαλία των Αγγλικών ως δεύτερης γλώσσας συνεισφέρει σημαντικά στην ανάπτυξη μιας ατμόσφαιρας χαράς χωρίς συγκρούσεις, και δημιουργεί μια αίσθηση διαφυγής από τη ρουτίνα της σχολικής τάξης (π.χ. Lo & Li 1998, Adamowski 1997, Domoney & Harris 1993).

Η ενεργητική ακρόαση και ειδικότερα η ακρόαση τραγουδιών αφορά σε μία δεξιότητα που εμπεριέχεται σε όλα τα προγράμματα εκμάθησης ξένων γλωσσών και συσχετίζεται με το μοντέλο της επικοινωνιακής-κειμενοκεντρικής χρήσης της γλώσσας. Οι δεξιότητες ακρόασης καλλιεργούνται μέσα από το τραγούδι και παράλληλα ο σπουδαστής έρχεται σε επαφή με ένα νέο πλαίσιο για την κατανόηση του προφορικού λόγου. Ακόμα, εξοικειώνεται με ένα νέο λεξιλόγιο και μπορεί να προχωρήσει στην κατανόηση και κατάκτησή του. Το κείμενο του τραγουδιού δεν είναι εκτεταμένο και η γλωσσική επεξεργασία του μπορεί να ολοκληρωθεί στη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας. Επιπλέον, το τραγούδι μπορεί να εμπνεύσει και να κινητοποιήσει τους σπουδαστές και να δώσει ποικιλία και ένα διαφορετικό χρώμα στη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης. Οι θεωρητικοί του πεδίου, όμως, σημειώνουν ότι η επεξεργασία του τραγουδιού δεν πρέπει να περιορίζεται στις άγνωστες λέξεις και στα γραμματικά φαινόμενα, αλλά πρέπει να επεκτείνεται στην προσέγγιση αυτού ως πολιτισμικού αγαθού, ως δείγματος καλλιτεχνικής έκφρασης από άτομο μιας άλλης κουλτούρας. Ακόμα, δηλώνουν ότι είναι καλό τα τραγούδια που διδάσκονται μέσα στο μάθημα να είναι διαθέσιμα στους σπουδαστές για να ακούνε και εκτός μαθήματος, ώστε να εξοικειωθούν γρηγορότερα

με την προφορά και τους τονισμούς των λέξεων της ξένης γλώσσας (π.χ. Canale & Swain 1995, Medina 1993, Murphey 1992, Lozanov 1978).

Υπάρχουν αρκετά ερευνητικά ευρήματα ότι η μουσική συμβάλλει στις δεξιότητες απομνημόνευσης (Schuster & Mouzon 1982) και ότι ο ρυθμός βοηθά τα άτομα να μαθαίνουν ευκολότερα και να διατηρούν και να ανακαλούν χωρίς δυσκολία πληροφορίες, ειδικά όταν αυτές είναι ενταγμένες σε ένα πλαίσιο με νόημα (π.χ. Botarri & Evans 1982, Milman 1979). Οι στίχοι των τραγουδιών της ξένης γλώσσας «αποθηκεύονται» στη μακροχρόνια μνήμη, τόσο των ενήλικων όσο και των παιδιών, ανακαλούνται χωρίς δυσκολία, ενώ τα τραγούδια παρέχουν ευκαιρίες για επανάληψη χωρίς να γίνονται βαρετά (Ho et al 2003, Murphey 1992). Ο Chomsky (1983, όπως παρατίθεται στο Murphey 1992:7) χαρακτηρίζει το τραγούδι ως *ευρηματικό τέχνασμα για την απόκτηση της γλώσσας*.

Ο Murphey (1992:2) δηλώνει ότι η διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας σε ενήλικα άτομα μέσω του τραγουδιού μπορεί να παραλληλιστεί με την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας από τα βρέφη, αφενός διότι το τραγούδι μπορεί να συγκινήσει και να εγείρει συναισθήματα, όπως συμβαίνει και στη σχέση μητέρας-παιδιού, αλλά και διότι υπάρχει μία μουσικότητα στη γλώσσα που χρησιμοποιούν οι μητέρες όταν απευθύνονται στα παιδιά τους (αλλαγή στο τονικό ύψος της φωνής, ρυθμική εκφορά του λόγου, επαναλήψεις κ.ά.). Ο Krashen (1982), από την άλλη πλευρά, χαρακτηρίζει το τραγούδι ως πύλη για την εισαγωγή γνώσεων αναφορικά με το γλωσσικό σύστημα και το λεξιλόγιο της ξένης γλώσσας. Ο ίδιος επισημαίνει ότι η κατάκτηση του νέου λεξιλογίου μπορεί να επιτευχθεί πιο αποτελεσματικά όταν οι προς εκμάθηση λέξεις υποστηρίζονται από ένα εξωγλωσσικό πλαίσιο που αναδεικνύει τη σημασία τους. Το τραγούδι προσφέρει ένα τέτοιο πλαίσιο και ειδικότερα τα τραγούδια στα οποία περιγράφεται μία ιστορία (*story songs*). Ανάλογα, ο Murphey (1992) τονίζει ότι το τραγούδι είναι φορέας κουλτούρας και ότι συνήθως αφορά σε ένα θέμα άρα προσφέρει ένα πλαίσιο για την επαφή και εξοικείωση με συγκεκριμένο λεξιλόγιο. Αυτή η διάσταση μπορεί να θεωρηθεί και ως μεθοδολογική προσέγγιση (*theme-based instruction, content-based techniques*), καθώς κάποιοι μελετητές την προκρίνουν ως αποτελεσματική σύμφωνα με τα ερευνητικά τους δεδομένα (Brinton, Snow & Wesche 2003, Krashen 2003). Τέλος, η χρήση μουσικής και τραγουδιού στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας συνάδει με τη θεώρηση του Gardner (1993) κατά την οποία οι

εκπαιδευτικοί πρέπει να οργανώνουν τη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης ώστε να προωθούν όλα τα είδη νοημοσύνης.

Από εμπειρικές έρευνες (Murray 2005, Pinkard 2000, Eken 1996) που έχουν εστιάσει στη διδακτική αξιοποίηση του τραγουδιού για την εκμάθηση της γλώσσας, μητρικής και ξένης, διακρίνονται πολλές προτάσεις και πρακτικές για τη σχολική τάξη όπως:

- Αναζήτηση ενός άλλου τίτλου για το τραγούδι
- Απόδοση του τραγουδιού με ποικίλους εκφραστικούς τρόπους
- Συζήτηση αναφορικά με τα στοιχεία του τραγουδιού που αφορούν στον πολιτισμό της χώρας όπου η γλώσσα ομιλείται από φυσικούς ομιλητές
- Συζήτηση αναφορικά με το νέο λεξιλόγιο
- Εικονογράφηση του τραγουδιού
- Συζήτηση αναφορικά με μία θεματική του τραγουδιού
- Δραστηριότητες ενεργητικής ακρόασης και δραστηριότητες σύνδεσης δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου με δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου
- Μετατροπή του ποιητικού λόγου σε αφηγηματικό λόγο
- Δημιουργία πολυμεσικού υλικού, εμπνευσμένου από το τραγούδι
- Δημιουργία ενός άλλου τραγουδιού με το ίδιο περιεχόμενο
- Παιχνίδια ρόλων (δραματοποίηση εικόνων του τραγουδιού)

Συνοπτικά, η χρήση του τραγουδιού στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας είναι αποτελεσματική διότι το τραγούδι (Mora 2000, Huy 1999, Lozanov 1978):

- συμβάλλει στη δημιουργία ευχάριστης ατμόσφαιρας: οι σπουδαστές θεωρούν ότι η εκμάθηση λεξιλογίου μέσα από το τραγούδι είναι διασκεδαστική
- εξοικειώνει τους σπουδαστές με το ρυθμό και την προφορά της γλώσσας, και προσφέρει πολλές πληροφορίες για την κουλτούρα, το σύγχρονο πολιτισμό αλλά και με την παράδοση των φυσικών ομιλητών της συγκεκριμένης γλώσσας
- διευρύνει τις γνώσεις των σπουδαστών αναφορικά με το σύστημα της ξένης γλώσσας (γραμματικά φαινόμενα, συντακτικό κ.ά.)
- βοηθά τους σπουδαστές στην απομνημόνευση (μακρόχρονη διατήρηση των πληροφοριών και των γνώσεων αναφορικά με την ξένη γλώσσα)
- προσφέρει πολλά εναύσματα για γλωσσικά παιχνίδια

3. Η χρήση των τραγουδιών της Μαρίζας Κωχ στα τμήματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας στο Πανεπιστήμιο Cornell

Λαμβάνοντας υπόψη τη σημαντική συμβολή του τραγουδιού στη γλωσσική διδασκαλία, στην παρούσα εργασία παρουσιάζουμε ένα σώμα τραγουδιών (28 στο σύνολο) που έγραψε η Μαρίζα Κωχ, και τα οποία αξιοποιήθηκαν σε τμήματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας σε φοιτητές του πανεπιστημίου Cornell. Η παρουσίαση του συγκεκριμένου υλικού γίνεται υπό το πρίσμα μιας επικοινωνιακής-κειμενοκεντρικής προσέγγισης της γλωσσικής διδασκαλίας (βλ. Αρχάκης 2005, Κωστούλη 2001, καθώς και Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης 1997). Στο πλαίσιο αυτό, το εν λόγω κειμενικό υλικό προσεγγίζεται πιο συγκεκριμένα ως ολότητα καταστασιακού πλαισίου (*situationality*) και πληροφορίας (*informativity*) (de Beaugrande & Dressler 1981), καθώς επίσης και ως πολιτισμικό αγαθό (αναφορά σε στοιχεία της ελληνικής κουλτούρας, μύηση στους ελληνικούς μουσικούς δρόμους). Σκοπός αυτής της παρουσίασης δεν είναι η κριτική αποτίμηση του εν λόγω υλικού αλλά οι προεκτάσεις που έχει ένα τέτοιο σώμα κειμένων για τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας.

Τα τραγούδια που χρησιμοποιήθηκαν στο Πανεπιστήμιο Cornell, και αποτελούν το κειμενικό υλικό της παρούσας εργασίας, περιλαμβάνουν τραγούδια της Κωχ που προϋπήρχαν, καθώς και άλλα που γράφτηκαν από τη δημιουργό μέσα από μία διεισδυτική ματιά στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών της καταρχήν, και πολλών αλλόγλωσσων μαθητών στη συνέχεια (αλλοδαπών και παλιννοστούντων). Σύμφωνα με την Κωχ (προσωπική επικοινωνία), μέρος του υλικού γράφτηκε με το σκεπτικό να έχει κυρίως ως αποδέκτες παιδιά που δεν είχαν την ελληνική ως μητρική γλώσσα και πρόθεσή της ήταν να δώσει χαρά στα παιδιά, να τους φέρει σε επαφή με τον ελληνικό πολιτισμό και να τους βοηθήσει να εξοικειωθούν με την ελληνική γλώσσα.

Η Gail-Helectra Holst-Warhaft, καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Cornell και διευθύντρια του Ινστιτούτου για Ευρωπαϊκές Σπουδές (*Institute for European Studies*) και του Ινστιτούτου για Μεσογειακές Σπουδές (*Mediterranean Studies Initiative Institute*), είχε την ευκαιρία να παρακολουθήσει την Κωχ όταν δίδασκε τραγούδια σε αλλόγλωσσους μαθητές στην Ελλάδα, ενθουσιάστηκε, και ζήτησε το υλικό της για να

χρησιμοποιηθεί στα τμήματα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας του Πανεπιστημίου. Έτσι, από το Σεπτέμβριο του 2004, στα εν λόγω τμήματα¹, η κατανόηση και παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου είχε ως κύριο ερέθισμα τα τραγούδια της Κωχ.

Μετά από ηλεκτρονική αλληλογραφία με τη Holst-Warhaft, συγκεντρώθηκαν πληροφορίες για την αξιοποίηση του εν λόγω υλικού: για 2 χρόνια δίδασκε στα τμήματα εκμάθησης της ελληνικής ως ξένης γλώσσας η λέκτορας Μαρία Χναράκη, η οποία είχε τη δυνατότητα να προαγάγει την πρόταση της Κωχ. Στο μάθημα, η διδάσκουσα παρουσίαζε το καινούριο τραγούδι, το τραγουδούσε αρκετές φορές ή το έθετε προς ακρόαση από CD και οι φοιτητές την ακολουθούσαν αυθόρμητα. Οι επαναλήψεις συνέβαλαν στην απομνημόνευση των στίχων, στην εξοικείωση με το λεξιλόγιο του τραγουδιού και στη βελτίωση της προφοράς τους. Στη συνέχεια, ακολουθούσε συζήτηση για τις άγνωστες λέξεις, για τις πληροφορίες αναφορικά με την Ελλάδα και για συγκεκριμένα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα, παραδείγματα των οποίων εντοπιζόταν μέσα στο τραγούδι. Η επιλογή του τραγουδιού του μαθήματος μπορούσε είτε να προηγείται της τυπικής διδασκαλίας του γραμματικού φαινομένου είτε να έπεται.

Σύμφωνα με την υπεύθυνη του προγράμματος, οι φοιτητές που συμμετείχαν σε αυτό το τμήμα δήλωσαν ότι μέσα από τα τραγούδια της Κωχ έμαθαν πολλά για την Ελλάδα και την ελληνική γλώσσα. Το μάθημα ήταν πολύ ευχάριστο (κάποιοι το χαρακτήρισαν και «διασκεδαστικό»), όλοι απολάμβαναν τα τραγούδια και συμμετείχαν ενεργητικά. Με άλλα λόγια, το περιβάλλον διδασκαλίας-μάθησης ήταν θετικό και κατάλληλο για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, όπως σημειώνουν και οι ερευνητές ότι πρέπει να είναι (Krashen 2003, Murphey 1992, Lozanov 1978). Επίσης, δήλωσαν ότι μάθαιναν τους στίχους των τραγουδιών χωρίς να καταβάλουν μεγάλη προσπάθεια, και ότι μέσα από τα τραγούδια έμαθαν πολλές καινούριες λέξεις και απέκτησαν γνώσεις αναφορικά με τη γραμματική της ελληνικής γλώσσας.

¹. Σύμφωνα με τη Holst-Warhaft (προσωπική επικοινωνία), τα τμήματα αυτά απαρτίζονταν από άτομα 18-20 ετών, φοιτητές του Πανεπιστημίου. Οι περισσότεροι από αυτούς ήταν ελληνικής καταγωγής. Κάποιοι δεν γνώριζαν καθόλου ελληνικά και ήθελαν να μάθουν τη μητρική γλώσσα των γονιών ή των παππούδων τους, ενώ κάποιοι άλλοι είχαν λίγες δεξιότητες προφορικού λόγου (είχαν έρθει για διακοπές στην Ελλάδα) αλλά είχαν πολύ περιορισμένο λεξιλόγιο, καμία γνώση της γραμματικής και προβλήματα με την προφορά της γλώσσας. Τέλος, υπήρχαν φοιτητές που δεν είχαν ελληνικές ρίζες αλλά ήθελαν να διδαχθούν την ελληνική γλώσσα επειδή συνδεόταν με τις σπουδές τους (αρχαιολογία, φιλοσοφία, ιστορία). Στο τμήμα του α' έτους συμμετείχαν 12-15 φοιτητές και στο β' έτος 6-8. Η Holst-Warhaft αξιολόγησε τον αριθμό των συμμετεχόντων ως ικανοποιητικό, συγκρινόμενο με ανάλογα προγράμματα.

4. Τα τραγούδια της Μαρίζας Κωχ για την εκμάθηση της ελληνικής ως ξένης γλώσσας: Παρουσίαση του υλικού και προεκτάσεις για τη γλωσσική διδασκαλία

Αν και τα τραγούδια της Κωχ εφαρμόστηκαν στο πανεπιστήμιο Cornell κυρίως ως γλωσσικό ερέθισμα (δηλ. επικέντρωση στη δομή της ελληνικής γλώσσας), και με εστίαση στους στίχους των τραγουδιών, στην παρούσα εργασία επικεντρωνόμαστε στις επικοινωνιακές δεξιότητες που μπορούν να αναπτυχθούν μέσα από την εισαγωγή των τραγουδιών (στίχοι και μουσική) στη γλωσσική διδασκαλία, με σκοπό να διερευνήσουμε τις προεκτάσεις που έχουν τα (συγκεκριμένα) τραγούδια στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Αυτό σημαίνει πως επικεντρωνόμαστε στη χρήση των τραγουδιών για την καλλιέργεια της ικανότητας των ομιλητών όχι μόνο να παράγουν ένα γραμματικά ορθό προϊόν στα ελληνικά, αλλά να γνωρίζουν και τις κοινωνικές συνθήκες χρήσης της γλώσσας.

Πιο συγκεκριμένα, προσεγγίζουμε τα τραγούδια ως *κείμενα*, δηλαδή ως αυτοτελή επικοινωνιακά συμβάντα (Γεωργακοπούλου & Γούτσος 1999). Τα κείμενα μπορεί να πραγματωθούν με ποικίλα σημειωτικά συστήματα (γλώσσα, εικόνα), καθώς και με συνδυασμό τους, όπως είναι τα τραγούδια (συνδυασμός γλώσσας και μουσικής), συγκροτώντας *πολυτροπικά (multimodal)* κείμενα. Σύμφωνα με τους de Beaugrande & Dressler (1981), για να αποτελεί μια (γλωσσική) κατασκευή πράξη επικοινωνίας πρέπει να πληροί συγκεκριμένα κριτήρια *κειμενικότητας (texture)*. Εμείς θα διερευνήσουμε στους στίχους των τραγουδιών της Κωχ τα κριτήρια της *καταστασιακότητας* και της *πληροφοριακότητας*. Επίσης, θεωρώντας ότι το μάθημα της ξένης γλώσσας μπορεί να αποτελέσει πολύτιμη πηγή πληροφοριών για την κουλτούρα ενός άλλου λαού, οι στίχοι και η μουσική των τραγουδιών της Κωχ θα προσεγγιστούν και ως πολιτισμικό αγαθό, εξετάζοντας τις αναφορές που κάνουν οι στίχοι των τραγουδιών σε στοιχεία της ελληνικής κουλτούρας, καθώς και κατά πόσο η μουσική που συνοδεύει τους στίχους δίνει τη δυνατότητα στους αποδέκτες των τραγουδιών να έρθουν σε επαφή με τους ελληνικούς μουσικούς δρόμους.

Η καταστασιακότητα αναφέρεται στον προσδιορισμό της επικοινωνιακής περίπτωσης στην οποία εντάσσεται μια ολότητα γλώσσας/ εικόνας κ.λπ. για να αποτελέσει κείμενο. Σύμφωνα με τους Halliday & Hasan (1985), οι καταστασιακοί

παράγοντες που πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την παραγωγή και πρόσληψη ενός κειμένου είναι το πεδίο (*field*), δηλαδή η δραστηριότητα και το θέμα με το οποίο συνδέεται η επικοινωνία, ο τόνος (*tenor*), δηλαδή οι ρόλοι και οι σχέσεις των συμμετεχόντων/ουσών στην επικοινωνία, και ο τρόπος (*mode*), δηλαδή οι συνθήκες κάτω από τις οποίες γίνεται η επικοινωνία (κανάλι επικοινωνίας, ρόλος της γλώσσας). Κατά τη γλωσσική επικοινωνία, οι τρεις συμφραστικοί παράγοντες συνδέονται με συγκεκριμένα γλωσσικά στοιχεία αναφορικά με τρεις διπολικές υφολογικές διακρίσεις (Eggins 1994). Συγκεκριμένα, το πεδίο μπορεί να αναλυθεί σε σχέση με τη διάκριση τεχνικό-μη τεχνικό ύφος, ο τόνος σε σχέση με τη διάκριση τυπικό-μη τυπικό ύφος, και ο τρόπος σε σχέση με τη διάκριση γραπτό-προφορικό ύφος.

Όσον αφορά το πεδίο, το ύφος των περισσότερων τραγουδιών που εξετάσαμε θα μπορούσε να χαρακτηριστεί μη τεχνικό καθώς αναφέρονται σε στοιχεία της καθημερινότητας (π.χ. οι σύγχρονοι ρυθμοί στην πόλη, τα ψώνια στον μανάβη, η σχέση μαγαζάτορα-πελάτη, οι τέσσερις εποχές του χρόνου κ.ά.). Αντίθετα, λίγα τραγούδια περιλαμβάνουν μια ειδική ορολογία, —που όμως αφορούν τα ενδιαφέροντα ενός γενικού κοινού— όπως είναι το θέατρο (π.χ. *κερκίδες, σκηνή, σκηνοθέτης, σκηνογράφος, ταξιθέτης, παράσταση*), ονόματα ζώων (π.χ. *κουκουβάγια, νυχτερίδα, ποντίκι, νυφίτσα, χελώνα, σαύρα*), γλυκά του κουταλιού (π.χ. *κυδώνι, καρύδι, σταφύλι, μελιτζανάκι*) και ροφήματα/ ποτά (π.χ. *σοκολάτα, χαμομήλι, τσάι, φασκόμηλο, ούζο, τσίπουρο, ρακί*).

Όσον αφορά τον τόνο, το σύνολο των τραγουδιών παραπέμπει σε μη τυπικό ύφος. Συγκεκριμένα, τα τραγούδια περιλαμβάνουν αρκετές λέξεις της καθομιλουμένης (π.χ. *σκόντα, ξεφτέρι, τσαντιρομαχαλάς, Φλεβάρης, σινιάλο*) και υποκοριστικά ονόματα (π.χ. *ψαράκια, ναυτάκια, πατερούλης*). Ακόμη, περιέχουν συχνά ιδιωματικούς γλωσσικούς τύπους (π.χ. *κάνουνε, στέκεις κατεβήκαν, άμα, μες*), καθώς επίσης και τύπους που έχουν υποστεί αποκοπή (π.χ. *απ' τη ζωή*), έκθλιψη (π.χ. *Είν' ωραίο, Κάναν' το χρυσό αιώνα*) κράση (π.χ. *Απ' αυτά, Θα 'ρθεις*) και συνίζηση (π.χ. *μια, δυο*). Τέλος, η μη τυπικότητα εκφράζεται και από την έλλειψη γλωσσικών μορφών ευγένειας, κάτι που δεν χρησιμοποιείται στα τραγούδια γενικότερα (π.χ. χρήση β' ενικού και όχι πληθυντικού προσώπου: λ.χ. *Έχεις μάθει να χορεύεις*).

Αναφορικά με τον τρόπο, το ύφος που επικρατεί στα τραγούδια είναι το προφορικό. Εκτός από το καθημερινό λεξιλόγιο και τους ιδιωτισμούς, η προφορικότητα των τραγουδιών δηλώνεται από τη διαλογική οργάνωση των

περισσότερων τραγουδιών, τα οποία εγγράφουν με καταφανή τρόπο τα δεικτικά προσώπου όσον αφορά τον κειμενικό παραγωγό και αποδέκτη (π.χ. *Παρακολούθησε τον τρόπο που μιλώ, παρακολούθησέ με όταν τραγουδώ, Βλέπεις, το κοιτούν κι οι γλάροι*). Επίσης, πολλά τραγούδια περιέχουν εκφράσεις συναισθηματικής εμπλοκής (*involvement*: π.χ. *Αλίμονό μας, Άντε και πάλι απ' την αρχή ξαναμετρώ*), ο οποίος αποτελεί και αυτός έναν ισχυρό δείκτη προφορικότητας (Chafe 1982).

Οι ερευνητές επισημαίνουν ότι το μεγαλύτερο μειονέκτημα της χρήσης του τραγουδιού για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας είναι ότι τα τραγούδια κάνουν πολλές γραμματικές «υπερβάσεις», χρησιμοποιούν ενίοτε με αυθαίρετο τρόπο τους γραμματικούς κανόνες και αυτό μπορεί να δημιουργήσει σύγχυση στους σπουδαστές (Mora 2000, Huy 1999). Αν και στο σώμα κειμένων που εξετάσαμε δεν παρατηρήθηκαν γραμματικές αποκλίσεις, υπήρξαν αρκετές υφολογικές ασυνέπειες που οφείλονται σε μετρικούς περιορισμούς. Έτσι, παρατηρήθηκαν μίξεις λόγιων και λαϊκών γλωσσικών τύπων, οι οποίες δεν εξυπηρετούν μια συνειδητή ρητορική επιλογή του κειμενικού δημιουργού (π.χ. χιούμορ, βλ. σχετικά Canakis 1994) αλλά υπόκεινται σε μετρικούς περιορισμούς (π.χ. *Έχω τσάι Ταυγέτου, χαμομήλι απ' την πλαγιά, Πάω το τόπι μου να φέρω, το χτυπώ και μετράω ως το δέκα, Ιούνη, Ιούλιε και Αύγουστέ μου, Μόνο κάθισε μη στέκεις κι ότι πάρεις θα ευφρανθείς, κι αύριο σαν ξημερώσει πάλι εδώ να ξαναρθείς*). Παρόμοιους μετρικούς περιορισμούς υπηρετούν και ορισμένοι μαρκαρισμένοι λόγιοι τύποι που έρχονται σε αντίθεση με το μη τυπικό και προφορικό ύφος που κυριαρχεί στα τραγούδια (π.χ. *Ένα ουράνιο τόξο εφάνη, της Ακρόπολης στεφάνι*). Τέλος, ανάλογα με τον ρυθμό του τραγουδιού, σε κάποια τραγούδια προτιμάται ο λόγιος τύπος και σε άλλα ο λαϊκός. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση των απόλυτων αριθμητικών, τα οποία σε ένα τραγούδι συναντάμε ως *επτά, οκτώ, εννέα, ένδεκα*, και σε ένα άλλο ως *εφτά, οχτώ, εννιά και έντεκα*.

Η πληροφοριακότητα αναφέρεται στην ιδιότητα που έχει μια ολότητα γλώσσας να μεταδίδει γνώσεις και πληροφορίες για να γίνει αποδεκτή ως κείμενο. Η προσέγγιση του κειμένου ως ολότητας πληροφορίας συνίσταται στην οργάνωση των πληροφοριών σε σχέση με την αναλογία των λεγόμενων γνωστών και νέων πληροφοριών. Οι γνωστές πληροφορίες είναι —σύμφωνα με τις παραδοχές του κειμενικού παραγωγού— αναμενόμενες, δηλαδή αφορούν πληροφορίες τις οποίες υποθέτει ο πομπός πως μπορεί εύκολα να τις ανασύρει ο αποδέκτης (Αρχάκης 2005). Το ακριβώς αντίθετο ισχύει για

τις νέες πληροφορίες. Όσο περισσότερο υπερτερούν σε ένα κείμενο οι γνωστές πληροφορίες, τόσο πιο χαμηλή είναι η πληροφοριακότητά του, και επομένως και η κειμενικότητά του. Στην περίπτωση της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας, ένα κειμενικό υλικό περιέχει νέες πληροφορίες, και επομένως έχει υψηλή πληροφοριακότητα, όταν κάνει συχνές αναφορές στην κουλτούρα με την οποία είναι συνδεδεμένη η γλώσσα-στόχος. Στους στίχους των τραγουδιών της Κωχ, προβάλλονται άφθονα στοιχεία ελληνικότητας (δηλ. νέες πληροφορίες). Οι αναφορές στην ελληνική κουλτούρα περιλαμβάνουν γιορτές (π.χ. Καθαρή Δευτέρα, Θεοφάνια), τοπωνύμια (π.χ. Κύθηρα, Κρήτη, Τύρναβος), φαγητό (γλυκά, ροφήματα), πολιτισμικές πρακτικές (π.χ. περίπτερο, Καραγκιόζης, μυθολογία, αθλητικό ιδεώδες, η έννοια της Ιθάκης), φυσικό περιβάλλον (π.χ. Αιγαίο πέλαγος, ελληνικά βουνά). Ωστόσο, αρκετά τραγούδια κάνουν αναφορά και σε χαρακτηριστικά του δυτικού πολιτισμού γενικότερα (π.χ. τρέξιμο στην πόλη, τροχονόμος, πανσέληνος, οι τέσσερις εποχές), τα οποία αποτελούν γνωστές πληροφορίες για τους αποδέκτες.

Η διάκριση μεταξύ γνωστής και νέας πληροφορίας συχνά αντικατοπτρίζεται και στη χωρική διάταξη των πληροφοριών μέσα στο κείμενο. Οι γνωστές πληροφορίες συνήθως βρίσκονται στην αρχή της πρότασης (δηλ. στο θέμα της πρότασης), ενώ οι νέες πληροφορίες συνήθως έπονται (δηλ. στο σχόλιο της πρότασης). Σύμφωνα με τον Halliday (1994), ως σημείο εκκίνησης του μηνύματος, το θέμα της πρότασης αναφέρεται σε αυτό για το οποίο γίνεται λόγος. Αντίθετα, το σχόλιο αφορά στον σχολιασμό του θέματος. Αν και η τοποθέτηση της γνωστής πληροφορίας σε θέση θέματος ακολουθεί μια γενικότερη επικοινωνιακή τακτική, δηλαδή τη διατύπωση του μηνύματος με βαθμιαία αύξηση του ενδιαφέροντος για τον αποδέκτη, η σύμπτωση θέματος-γνωστής πληροφορίας και σχόλιου-νέας πληροφορίας δεν είναι καθολική και αναγκαστική. Πολλές φορές για ρητορικούς λόγους (π.χ. δήλωση έμφασης, αντίθεσης) προτάσσονται (δηλ. θεματοποιούνται) μη αναμενόμενα στοιχεία/ νέες πληροφορίες σε μια πρόταση (π.χ. *Ολόκληρο αρνί έφαγε* αντί του μη μαρκαρισμένου και αναμενόμενου *Έφαγε ολόκληρο αρνί*). Στα τραγούδια, ωστόσο, παρατηρήθηκε αρκετές φορές η πρόταξη σε θέση θέματος νέων πληροφοριών, η οποία, όμως, δεν γίνεται για ρητορικούς λόγους αλλά για μετρικούς (π.χ. *Όλο κέφι ο Καραγκιόζης μαστορεύει εκεί ψηλά, την καλύβα μας διορθώνει στον τσαντιρομαχαλά, Το ωραίο το παιχνίδι θέλει κέφι συνεχώς, του ωραίου αθλητή είναι η νίκη, ευτυχώς*).

Αναφορικά με τη μουσική, δύο στοιχεία είναι αυτά που χαρακτηρίζουν το εν λόγω σώμα τραγουδιών: η ποικιλία στα μέτρα και τους ρυθμούς και ο πλούτος στα τονικά κέντρα. Κυριαρχούν τα ζυγά μέτρα, δίσημα και τετράσημα (2/4 και 4/4) αλλά εντοπίστηκαν τραγούδια σύνθετα και μικτά μέτρα και τραγούδια με ρυθμικές ανατροπές (π.χ. *Το κολλητήρι και ο Καραγκιόζης*) καθώς τα ρυθμικά σχήματα υπακούουν στη γλώσσα. Το *Παρακολούθησε* είναι σε 8/8 και με εσωτερική δόμηση που παραπέμπει σε ρεμπέτικο ρυθμό και σε συρτό με συγκοπή. Το *Ο ταμίας* είναι σε 6/4, με αργή αγωγή. Η εξαμερής δομή παραπέμπει στα ρεμπέτικα αλλά και σε γρήγορο συρτό. Στο τραγούδι *Ο πελάτης* το μέτρο είναι τετραμερές αλλά δεν αναπτύσσεται όπως αυτό των 4/4, καθώς παραπέμπει σε τετράσημο 12/8, που συναντάται στα θρακιώτικα τραγούδια. Στο *Το φεγγάρι γεμίζει, το φεγγάρι αδειάζει* είναι 15/8, ένα μέτρο που σπάνια συναντάται ακόμα και στην παραδοσιακή μουσική. Η επιλογή αυτού του μέτρου υποστηρίζεται και ταυτόχρονα προάγει τη ρυθμικότητα του λόγου. Σε γενικές γραμμές, τα τραγούδια έχουν έντεχνη προσέγγιση αλλά σε πολλά από αυτά υποκρύπτονται στοιχεία ρυθμού και αγωγής παραδοσιακών και πρώιμων ρεμπέτικων.

Η ανάλυση των τραγουδιών υποχρεώνει τον ερευνητή να εστιάσει ιδιαίτερα στο ύφος και ειδικότερα στις αλλοιώσεις. Καθώς οι αλλοιώσεις αποτελούν τον κανόνα στα συγκεκριμένα τραγούδια η ορολογία δεν μπορεί να περιοριστεί σε ένα σύστημα αλλά γίνονται αναφορές με όρους δυτικής, ρεμπέτικης, βυζαντινής και παραδοσιακής μουσικής. Ο πλούτος στα τονικά κέντρα είναι ίσως αποτέλεσμα των επιρροών και των μουσικών κουλτούρων αναφοράς της δημιουργού. Από τα τονικά, τα περισσότερα τραγούδια είναι σε ελάσσονες τονικότητες, μόνο δύο τραγούδια είναι σε μείζονες τονικότητες (το *Εγώ, εσύ κι αυτός μαζί* και το *Ιθάκη*). Όμως, εντοπίστηκαν και τραγούδια που ξεκινούν τονικά αλλά κατά την ανάπτυξή τους γίνονται τροπικά (π.χ. το *Χαίρομαι που σε γνωρίζω*). Υπάρχουν τραγούδια τροπικά σε φρύγιο (π.χ. το *Όλα αρχίζουν απ' το ένα*) και σε δώριο τρόπο, και σε λαϊκούς δρόμους² (χιτζάζ, ουσάκ και ποιμενικός). Σε κάποια τραγούδια (*Ο ταμίας*, *Καφέ «Το Ελληνικό»*, *Το φουρφούρι*) παρατηρήθηκε το στοιχείο της έλξης (αυξημένη 4^η βαθμίδα σε ελάσσονα τονικότητα) χωρίς αλλαγή τονικού κέντρου, φαινόμενο που συναντάται στον ποιμενικό δρόμο. Σε

². Οι λαϊκοί δρόμοι αφορούν σε χρωματικά γένη που θα μπορούσαν να προσδιοριστούν είτε με όρους της βυζαντινής μουσικής είτε με όρους της θεωρίας Μακάμ. Για παράδειγμα, ο χιτζάζ θα μπορούσε να οριστεί ως *πλάγιος β'*. Στην παρούσα ανάλυση επιλέχτηκε ο δεύτερος τρόπος.

μερικά τραγούδια (π.χ. στο *Νέα από την πατρίδα*) εντοπίστηκε αλλαγή του τονικού κέντρου με πήδημα στην 4^η, που αφορά σε ένα φαινόμενο της λαϊκής μουσικής ενώ συναντάται και στη βυζαντινή ως *τροχός*.

Πολλά τραγούδια ξεκινούν με ελλιπές μέτρο για να υπάρχει συνάφεια με τον τονισμό της γλώσσας. Σε αυτή την περίπτωση κυριαρχεί η 4^η καθαρή που είναι χαρακτηριστικό εναρκτήριο διάστημα της παραδοσιακής μουσικής. Σχετικά με τη μορφική δομή, τα τραγούδια έχουν είτε μονομερή είτε διμερή φόρμα. Στην εσωτερική στροφική δομή παρατηρείται συχνά το στοιχείο της παραλλαγής που προκύπτει από παιχνιδίσματα στο ρυθμό και στη μελωδική γραμμή, και σε λίγες περιπτώσεις αφορούν και σε παρέκκλιση από το τονικό κέντρο.

5. Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία εστίασαμε στην παρουσίαση ενός σώματος τραγουδιών που έγραψε η Μαρίζα Κωχ με σκοπό την εκμάθηση της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Προσεγγίζοντας, πιο συγκεκριμένα, τα τραγούδια ως ολότητα καταστασιακού πλαισίου διαπιστώσαμε πως το εν λόγω κειμενικό υλικό εκθέτει τους αποδέκτες του κυρίως σε ελληνικά που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε καθημερινές, μη τυπικές και προφορικές περιστάσεις επικοινωνίας. Παρόλα αυτά, η παρεμβολή λόγιων γλωσσικών τύπων σε πολλά από τα τραγούδια που εξετάσαμε δίνει την ευκαιρία στον αποδέκτη να έρθει σε επαφή με τις *ετερογλωσσικές* δυνάμεις (Bakhtin 1981) που επικρατούν σε μια γλωσσική κοινότητα, δηλαδή στη διαπάλη μεταξύ πρότυπων και μη πρότυπων ποικιλιών μιας γλώσσας.

Από την άλλη πλευρά, αντιμετωπίζοντας τα τραγούδια και ως ολότητες πληροφορίας, παρατηρήθηκε πως περιλαμβάνουν τόσο γνωστές όσο και νέες πληροφορίες. Σε ένα κειμενικό υλικό που προορίζεται για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, οι νέες πληροφορίες αφορούσαν στοιχεία που έχουν να κάνουν με την ελληνική κουλτούρα, ενώ οι γνωστές με στοιχεία που αφορούν τον δυτικό πολιτισμό γενικότερα, και επομένως είναι οικεία σε πολλούς αποδέκτες των τραγουδιών.

Οι αναφορές στην ελληνική (νέες πληροφορίες) και στη δυτική (γνωστές πληροφορίες) κουλτούρα δεν εξαντλήθηκαν μόνο στους στίχους αλλά και στη μουσική των τραγουδιών της Κωχ. Πιο συγκεκριμένα, από τη μουσικολογική ανάλυση συνάγεται ότι οι αποδέκτες αυτών έρχονται σε επαφή με τον πλούτο που χαρακτηρίζει

την ελληνική μουσική. Η Κωχ ζυμωμένη με την ελληνική παραδοσιακή μουσική αλλά ανοιχτή και σε σύγχρονα ακούσματα, χρησιμοποιεί πολλά συστήματα αναφοράς, τόσο για τις τονικότητες, όσο και για τα μέτρα και τους ρυθμούς, και έτσι δίνει στα τραγούδια ένα πολυπολιτισμικό χρώμα και αναδεικνύει τις πολλαπλές και ιδιαίτερες αποχρώσεις του ελληνικού μουσικού πολιτισμού: από τους λαϊκούς δρόμους, τους δρόμους των πρώιμων ρεμπέτικων και τους βυζαντινούς δρόμους, μέχρι τις δυτικότροπες μελωδίες και τα λόγια μέτρα της Δυτικής μουσικής.

Ωστόσο, λόγω του πολυτροπικού τους χαρακτήρα (συνδυασμός γλώσσας και μουσικής), τα τραγούδια ως κείμενα παρουσιάζουν ορισμένες ιδιαιτερότητες που πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά τη χρήση τους στη γλωσσική διδασκαλία (και ιδιαίτερα όταν πρόκειται για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας). Εστιάζοντας μόνο σε δύο παράγοντες κειμενικότητας (καταστασιακότητα και πληροφοριακότητα) στον παρόν άρθρο, διαπιστώσαμε συχνές μίξεις λόγιων και λαϊκών γλωσσικών τύπων, καθώς και τάσεις θεματικοποίησης της νέας πληροφορίας, οι οποίες δεν υπόκεινται σε επικοινωνιακές σκοπιμότητες (π.χ. χιούμορ, έμφαση κ.ά.) αλλά σε μετρικούς περιορισμούς. Αυτή η ιδιαιτερότητα που παρουσιάζουν τα τραγούδια είναι μέρος των επικοινωνιακών δεξιοτήτων που καλείται να αναπτύξει ο αποδέκτης τους (είτε εκείνος που προσλαμβάνει τραγούδια στη μητρική του γλώσσα είτε σε μια ξένη), και η οποία πρέπει να επισημαίνεται στο πλαίσιο μιας επικοινωνιακής-κειμενοκεντρικής προσέγγισης της γλωσσικής διδασκαλίας.

Βιβλιογραφία

- Αρχάκης, Α. 2005. *Γλωσσική Διδασκαλία και Σύσταση των Κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.
- Adamowski, E. 1997. *The ESL Songbook*. Don Mills, ON: Oxford University Press.
- Bakhtin, M. M. 1981 [1935]. *The Dialogical Imagination: Four Essays by M. M. Bakhtin* (M. Holquist ed., C. Emerson & M. Holquist trans.). Austin, TX: University of Texas Press.
- De Beaugrande, R. & Dressler, W. 1981. *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman.
- Botarri, S. & Evans, J. 1982. "Effects of musical context, type of vocal presentation, and time on the verbal retention abilities of visual-spatially oriented and verbally oriented learning disabled children". *Journal of School Psychology*, 20(4), 324-338.
- Brinton, D. M., Snow, M. A. & Wesche, M. B. 2003. *Content-Based Second Language Instruction*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Butzlaff, R. 2000. "Can music be used to teach reading?" *The Journal of Aesthetic Education*, 34(3), 167-178.

- Canakis, C. 1994. "Diglossia as an agent of humor in the writings of Elena Akrita". *Journal of Modern Greek Studies*, 12, 221-237.
- Canale, M. & Swain M. 1995. "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Chafe, W. 1982. Integration and involvement in speaking, writing and oral literature. In D. Tannen (ed.), *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy* (pp. 35-53). Norwood, NJ: Ablex.
- Cranmer, D. & Laroy, C. 1992. *Musical Openings*. London: Longman.
- Domoney, L. & Harris, S. 1993. "Justified and ancient: Pop music in EFL classrooms". *ELT Journal*, 47, 234-241.
- Eggs, S. 1994. *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Pinter.
- Eken, D. K. 1996. "Ideas for using pop songs in the English language classroom". *English Teaching Forum*, 34, 46-47.
- Fearn, L. & Farnan, N. 1998. *Writing Effectively: Helping Children Master the Conventions of Writing*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gan, L. & Chong, S. 1998. "The rhythm of language: Fostering oral and listening skills in Singapore pre-school children through an integrated music and language arts program". *Early Child Development and Care*, 144, 39-45.
- Gardner, H. 1993. *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. 1999. *Κείμενο και Επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Halliday, M. A. K. 1994. *An Introduction to Functional Grammar* (2nd edition). London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. 1985. *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social Semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Hiebert, E. H., Colt, J. M., Catto, S., & Gury, E. 1992. "Reading and writing of first-grade students in a restructured Chapter 1 program". *American Educational Research Journal*, 29, 545-572.
- Ho, Y. C., Cheung, M. C. & Chan, A. S. 2003. "Music training improves verbal but not visual memory: Cross-sectional and longitudinal explorations in children". *Neuropsychology*, 17(3), 439-450.
- Huy L. M. 1999. "The role of music in second language learning: A Vietnamese perspective". Ανακοίνωση που παρουσιάστηκε στην Αυστραλία στο Συνέδριο της Αυστραλέζικης Ένωσης για την Έρευνα στην Εκπαίδευση (Australian Association for Research in Education) και ανασύρθηκε στις 19/7/2009 από το δικτυακό τόπο <http://www.aare.edu.au/99pap/le99034.htm>
- Jalongo, M. & Bromley, K. 1984. "Developing linguistic competence through song". *Reading Teacher*, 37(9), 840-845.
- Κωστούλη, Τ. 2001. Κειμενοκεντρική προσέγγιση και γλωσσικό μάθημα. Στο Α-Φ. Χριστίδης (επιμ. Σε συνεργασία με Μ. Θεοδωροπούλου), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα* (σελ. 230-233). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Krashen, S. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon Press.

- Krashen, S. 2003. *Explorations in Language Acquisition and Use: The Taipei Lectures*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Krashen, S. & Terrell, T. 1983. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. San Francisco: Alemany Press.
- Lerdahl, F. 2001. The sounds of poetry viewed as music. In R. J. Zatorre & I. Peretz (eds), *Annals of the New York Academy of Science: Vol.930. The Biological Foundations of Music* (pp. 337-354). New York: New York Academy of Sciences.
- Lo, R. & Li, H. C. 1998. "Songs enhance learner involvement". *English Teaching Forum*, 36, 8-21.
- Lozanov, G. 1978. *Suggestology and Outlines of Suggestopedy* (trans. N. I. Iskustvi). New York: Gordon & Breach.
- McCarthy, W. 1985. "Promoting language development through music". *Academic Therapy*, 21(2), 237-242.
- McDonald, N. 2001. "The intersection between music and early literacy instruction: listening to literacy!" *Reading Improvement*. Άρθρο που ανασύρθηκε τον Οκτώβρη του 2004 από την ηλεκτρονική βιβλιοθήκη www.highbeamresearch.com
- Medina, S. 1993. "The effect of music on second language vocabulary acquisition". *FEES News:National Network for Early Language Learning*, 6(3), 1-8.
- Milman, C. 1979. "The metronome and rote learning". *Academic Therapy*, 14(3), 321-325.
- Mora, C. F. 2000. "Foreign language acquisition and melody singing". *ELT Journal*, 54(2), 146-152.
- Murphey, T. 1992. *Music and Song. Resource Books for Teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Murray, K. S. 2005. "Learning a second language through music". *Academic Exchange Quarterly*. Άρθρο που ανασύρθηκε στις 17-6-2009 από την ηλεκτρονική βιβλιοθήκη www.thefreelibrary.com
- Pinkard, N. 2000. "Lyric reader: Architecture for creating intrinsically motivating and culturally relevant reading environments". *Interactive Learning Environments*, 7, 1-30.
- Samson, S., Ehrlé, N. & Baulac, M. 2001. Cerebral substrates for musical temporal processes. In R. J. Zatorre & I. Peretz (eds), *Annals of the New York Academy of Science: Vol.930. The biological foundations of music* (pp. 166-178). New York: New York Academy of Sciences.
- Saricoban, A. & Metin, E. 2000. "Songs, verse and games for teaching grammar". *The Internet TESL Journal*. Άρθρο που ανασύρθηκε στις 17-6-2009 από την ηλεκτρονική βιβλιοθήκη <http://iteslj.org/Techniques/Saricoban-Songs.html>
- Savignon, S. J. & Sysoyev P. V. 2002. "Sociocultural strategies for a dialogue of cultures". *The Modern Language Journal*, 86(4), 508-524.
- Schunk, H. A. 1999. "The effect of singing paired with signing on receptive vocabulary skills of elementary ESL students". *Journal of Music Therapy*, 36(2), 110-124.
- Schuster, D. & Mouzon, D. 1982. "Music and vocabulary learning". *Journal of the Society for Accelerative Learning and Teaching*, 7(1), 82-106.
- Siek-Piskozub, T. 1998. "Reasons for including music and songs in the foreign language classroom". *FILPV World News*, 43, 1-2.

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Smith, J. 2000. "Singing and song-writing support early literacy instruction". *The Reading Teacher*, 53, 646-649.

Χαραλαμπίδης, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. 1997. *Η Διδασκαλία της Λειτουργικής Χρήσης της Γλώσσας: Θεωρία και Πρακτική Εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Yopp, H. K. & Yopp, R. H. 2000. "Supporting phonemic awareness development in the classroom". *The Reading Teacher*, 54, 130-143.

Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)

4 -6 Σεπτεμβρίου 2009

Νυμφαίο Φλώρινας

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Τμήμα Νηπιαγωγών
Εργαστήριο Γλώσσας και Προγραμμάτων
Γλωσσικής Διδασκαλίας