

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 Τραιανού
Δημήτρης Χασανίδης
Ελένη Παπαϊωάννου
Στεφανία Τσακιροπούλου

Πλήρης βιβλιογραφική αναφορά άρθρου:

Ντίνας, Κ., Χατζηπαναγιωτίδη, Α., Βακάλη, Α., Κωτόπουλος, Τ. & Στάμου, Α. (επιμ.) 2010. Πρακτικά Πανελληνίου 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

Σάββατο, 5 Σεπτεμβρίου 2009

- Ωρα **Αίθουσα 1**
Η ελληνική γλώσσα ως μητρική (πρώτη)
 Θεματική: **Γλωσσολογικά/Νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις**
 Προεδρείο: **Α. Νάκας - Σ. Χατζησαββίδης**
- 9.00-9.30 *Δραστηριότητες «με νόημα» για τα παιδιά της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου προσαρμοσμένες σε δεδομένη περίσταση επικοινωνίας κατά τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στη σχολική τάξη*
Ε. Τοκμακίδου
- 9.30-9.50 *Η κατάκτηση των μορφοσυντακτικών δομών της ελληνικής από αλλόγλωσσους και φυσικούς ομιλητές της Β/Βάθμιας Εκπαίδευσης: μια συγκριτική ερευνητική μελέτη*
Κ. Ηλιοπούλου
- 9.50-10.10 *Στάσεις και απόψεις των δασκάλων για τα νέα σχολικά εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας των τάξεων Ε΄ & ΣΤ΄*
Κ. Αμραντίδου
- 10.10-10.30 *Επικοινωνώ στα ελληνικά με χειρονομίες και εκφράσεις: κριτήρια επιλογής και προτάσεις αξιοποίησης στην εκπαιδευτική διαδικασία*
Ι. Αντωνίου-Κρητικού
- 10.30-10.45 *Η διδασκαλία και η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως πρώτης/μητρικής μέσα από το γλωσσικό γραμματισμό από τους εκπαιδευτές ενηλίκων των σχολείων δεύτερης ευκαιρίας της Περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας*
Π. Βασιλειάδου
- 10.45-11.30 **Διάλειμμα - Καφές**
 Προεδρείο: **Μ. Σουηλιώτης, Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδη**
- 11.30-14.00 **Επίσημη έναρξη**
 Επίδοση τιμητικής πλάκας στον Ομ. Καθηγητή κ. Δημήτριο Τομπαΐδη

ΚΕΝΤΡΙΚΕΣ ΟΜΙΛΙΕΣ

1. Δημήτριος Τομπαΐδης, Ομότ. Καθηγητής Α.Π.Θ.
 2. Αθανάσιος Νάκας, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
 3. Ναπολέων Μήτρης, Καθηγητής Π.Σ. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
 4. Σωφρόνης Χατζησαββίδης, Καθηγητής Π.Σ. Α.Π.Θ.
- 14.00-17.00 **Γεύμα**
- 15.00-17.00 **Εργαστήρια**
 Θεματική: **Κοινωνικοπολιτισμικοί παράγοντες**
 Προεδρείο: **Γ. Τσιάκαλος - Ε. Θωμαδάκη**
- 17.00-17.20 *Παγκοσμιοποιημένη πληροφορία και διαμόρφωση μιας νέας γλωσσικής κουλτούρας*
Γ. Σταυριανός
- 17.20-17.40 *Η κουλτούρα στην αίθουσα διδασκαλίας της ξένης γλώσσας. Η περίπτωση της νέας ελληνικής*
Α. Χατζηπαναγιωτίδη
- 17.40-18.00 *Πολιτισμός και ιδεολογία στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης: μια συγκριτική προσέγγιση με τη διδασκαλία της ρωσικής*
Τ. Τριανταφυλλίδου, Ε. Θωμαδάκη
- 18.00-18.20 *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως ξένης μέσα από εκπαιδευτικά εγχειρίδια για ενήλικες: γλωσσικές πραγματικότητες και κοινωνικές κατασκευές*
Μ. Μαργαρώνη
- 18.20-18.40 **Συζήτηση**
- 18.40-19.20 **Διάλειμμα**
 Προεδρείο: **Κ. Τσιούμης - Ι. Βαμβακίδου**
- 19.20-19.40 *Αφήγηση στις γλώσσες και τους πολιτισμούς: Εφαρμογές στην ελληνική σχολική τάξη*
Ρ. Καβούνη, Γ. Παπαδόπουλος, Π. Παπαναστασίου, Μ. Παρασκευά, Β. Πετράς, Θ. Πετρίδου, Β. Πηλιάτσικα κ.α.

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

**Η λέξη στη σύγχρονη γλωσσική έρευνα και διδακτική πρακτική.
Επανεκτιμώντας τον ρόλο του λεξιλογίου στον τομέα της Ελληνικής
ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας**

**Η Διδασκαλία της
Ελληνικής Γλώσσας**

Ναπολέον Μήτσης

Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Abstract

Vocabulary still remains today one of the most neglected areas of the language lesson since, as a number of studies reveals, a significant percentage of teachers limit themselves to the vocabulary options provided by the textbooks. However, even those teachers who elaborate beyond the above options do not seem to act following a systematic procedure but in a rather random and non systematic manner.

This presentation attempts to inform teachers on major issues of vocabulary teaching, especially in the area of Modern Greek as a second/foreign language as examined under the light of the current scientific developments.

4 -6 Σεπτεμβρίου 2009

Νυμφαίο Φλώρινας

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Τμήμα Νηπιαγωγών
Εργαστήριο Γλώσσας και Προγραμμάτων
Γλωσσικής Διδασκαλίας

Με τον όρο 'λεξιλόγιο' χαρακτηρίζεται συνήθως το σύνολο των λέξεων μιας συγκεκριμένης γλώσσας που έχει στη διάθεσή της, σε δεδομένη στιγμή του χρόνου, η αντίστοιχη γλωσσική κοινότητα για την επίτευξη επαρκούς επικοινωνίας μεταξύ των μελών της (π.χ. το λεξιλόγιο της Ελληνικής γλώσσας).

Όμως, με τον ίδιο όρο χαρακτηρίζεται επίσης και το σύνολο των λέξεων που χρησιμοποιείται από ένα επιμέρους τμήμα ή υποομάδα της γλωσσικής κοινότητας που διαθέτει ιδιαίτερα επαγγελματικά, οικονομικά, μορφωτικά, κοινωνικά και άλλα χαρακτηριστικά (π.χ. το λεξιλόγιο της νεολαίας, των τεχνικών, των περιθωριακών, το ιατρικό λεξιλόγιο, το νομικό λεξιλόγιο κλπ.). Ωστόσο, η συνήθης χρήση του όρου παραπέμπει στο σύνολο των λέξεων της γλώσσας, μέσα στο οποίο εντάσσονται και τα ειδικά ή επιμέρους λεξιλόγια των εν λόγω ομάδων.

Τέλος, χαρακτηρίζεται συχνά ως 'λεξιλόγιο' και το σύνολο των λέξεων μιας και της αυτής γλώσσας που έχει μάθει και χρησιμοποιεί κατά την επικοινωνία του με τα υπόλοιπα μέλη της γλωσσικής κοινότητας, ως δέκτης ή πομπός, το κάθε συγκεκριμένο άτομο – μέλος. Το προσωπικό αυτό λεξιλόγιο που διαθέτει χωριστά ο καθένας από τους ομιλητές της γλώσσας χαρακτηρίζεται ως 'ατομικό λεξιλόγιο', ώστε να διακρίνεται σαφώς από το αντίστοιχο της γλωσσικής κοινότητας με το οποίο δεν συμπίπτει απολύτως.

Πρόκειται στο σημείο αυτό για την αυτονόητη σχέση μεταξύ της γλώσσας του ατόμου και της γλώσσας της κοινότητας, κάτι που επισήμανε πρώτος ο Saussure (1916: 27-32), αφού, ως γνωστόν, κανένα από τα άτομα – μέλη δεν κατακτά το σύνολο των λέξεων που διαθέτει η κοινότητα αλλά ένα μέρος του, μεγαλύτερο ή μικρότερο. Όπως θα διαπιστώσουμε στη συνέχεια, τόσο η ποσότητα των λέξεων όσο και ο τρόπος της εσωτερικής συστηματικής τους οργάνωσης διαφοροποιείται αισθητά από άτομο σε άτομο, γεγονός που διαμορφώνει εν τέλει τη λεγόμενη 'λεξιλογική ικανότητά' τους, δηλαδή τον ιδιαίτερο και εντελώς προσωπικό τρόπο με τον οποίο το καθένα από αυτά έχει οργανώσει και χειρίζεται τις λέξεις της γλώσσας του.

Επιχειρώντας, πριν προχωρήσουμε, μια σύντομη ιστορική αναδρομή, πρέπει να επισημάνουμε ότι το λεξιλόγιο υπήρξε παραδοσιακά ένας από τους πλέον παραμελημένους κλάδους της γλωσσικής διδασκαλίας, αφού την πρώτη θέση κατείχε η γραμματική, της οποίας η γνώση, για πολλούς αιώνες, εθεωρείτο ταυτόσημη με τη γνώση της ίδιας της γλώσσας. Υπ' αυτές τις συνθήκες, η διδασκαλία του λεξιλογίου

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

περιοριζόταν απλώς στην εξήγηση των ‘αγνώστων λέξεων’, ενώ ο κύριος ρόλος του ήταν να υπηρετεί τη γραμματική, αφού η λέξη, ως γνωστόν, συνιστούσε τη βασική μονάδα γραμματικής ανάλυσης της γλώσσας και, επομένως, αποτελούσε την πρώτη ύλη για τη δημιουργία των κλιτικών πινάκων και την εφαρμογή των κανόνων και των εξαιρέσεών της.

Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας

Όμως, οι αποκαλύψεις και τα πορίσματα της σύγχρονης γλωσσικής επιστήμης - ιδιαίτερα μάλιστα των τριών τελευταίων δεκαετιών- μας έδωσαν τη δυνατότητα να αντιληφθούμε καλύτερα την εσωτερική οργάνωση αλλά και να διευκρινίσουμε πολλά από τα ζητήματα που θέτει, σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, ο διδακτικός χειρισμός του λεξιλογικού τομέα, του οποίου η επιστημονική ανάλυση και γνώση φαίνεται να οδηγεί σε βαθύτερη κατανόηση του γλωσσικού φαινομένου, αφού, σύμφωνα με τα επιστημονικά δεδομένα του καιρού μας, το λεξιλόγιο αποτελεί μια από τις βασικότερες συνιστώσες του.

Μιλώντας πιο συγκεκριμένα, θα λέγαμε ότι η σύγχρονη έρευνα έχει επικεντρώσει το ενδιαφέρον της σε μια σειρά εσωτερικών διαδικασιών, όπως είναι ο τρόπος αποθήκευσης, ταξινόμησης και καταχώρισης των λέξεων στον ανθρώπινο νου, οι διεργασίες ομαδοποίησης και σύνδεσης των λέξεων μεταξύ τους σε πολλαπλά επίπεδα, η δημιουργία σημασιολογικών δικτύων ο τρόπος εύρεσης και ανάκλησης των λέξεων κατά την επικοινωνία κ.ά. Το σύνολο των διαδικασιών αυτών χαρακτηρίζεται σήμερα ως ‘νοητικό λεξικό’ (mental lexicon) και αποτελεί αντικείμενο μελέτης κυρίως των κλάδων της ψυχολογίας και της γνωστικής ψυχολογίας (Μπακάκου – Ορφανού 2005: 14) .

Είναι, επομένως, φανερό ότι η αποκρυπτογράφηση της εσωτερικής συγκρότησης του λεξιλογικού τομέα και η όσο το δυνατόν επαρκής γνώση της λειτουργίας του νοητικού λεξιλογίου, συνιστούν για την εφαρμοσμένη γλωσσολογία του καιρού μας και ειδικότερα για τη διδακτική της γλώσσας σημαντικά ζητούμενα. Πιο συγκεκριμένα, αν μπορούσαμε να χαρτογραφήσουμε λεπτομερώς την εσωτερική οργάνωση και ιεραρχία των λέξεων, τότε θα μπορούσαμε αντίστοιχα και τη διδακτική μας παρέμβαση, ώστε η διαδικασία εκμάθησής τους να καταστεί ταχύτερη και αποτελεσματικότερη. Μια παρόμοια, όμως, προσέγγιση συναντά ακόμη πολλές δυσκολίες, μεταξύ των οποίων και τις ακόλουθες:

Πρώτα απ' όλα, ο λεξιλογικός τομέας ως τμήμα του γλωσσικού συστήματος συνιστά φαινόμενο εσωτερικού/ ψυχολογικού τύπου, πράγμα που σημαίνει ότι από ερευνητικής πλευράς δεν έχουμε τη δυνατότητα άμεσης αλλά μόνο έμμεσης προσέγγισής του. Κατά συνέπεια, δεν μπορούμε να τον εξετάσουμε απευθείας, αλλά μέσω της γλωσσικής συμπεριφοράς, δηλαδή μέσα από τον προφορικό και γραπτό λόγο των ατόμων που γνωρίζουν και χρησιμοποιούν την εν λόγω γλώσσα και στη συνέχεια να διατυπώσουμε σχετικές υποθέσεις, οι οποίες και μετατρέπονται τελικά σε αντίστοιχες θεωρίες (Μήτσης 2004: 23). Αν και μεταξύ των σχετικών θεωριών υπάρχουν διαφορές σε επιμέρους εκτιμήσεις, θεωρούμε παρήγορο το γεγονός ότι αυτές συμπίπτουν σε βασικά σημεία τα οποία και θα αναφέρουμε στη συνέχεια. Σημειώνουμε επίσης ότι αν και ο εν λόγω χώρος δεν έχει χαρτογραφηθεί πλήρως, με συνέπεια να υπάρχουν ακόμη μερικά αδιευκρίνιστα θέματα ή ορισμένες σκοτεινές περιοχές, παρόλα αυτά η σχετική διερεύνηση έχει προχωρήσει σε σημαντικό βαθμό, γεγονός που μας επιτρέπει να έχουμε μια σχεδόν ολοκληρωμένη εικόνα του φαινομένου.

Μια δεύτερη δυσκολία προέρχεται από το γεγονός ότι η έννοια του λεξιλογίου υπερκαλύπτεται ή, στην καλύτερη περίπτωση, ταυτίζεται για τον πολύ κόσμο (αλλά και για ένα ποσοστό εκπαιδευτικών) με την έννοια του λεξικού και, για τον λόγο αυτόν, θεωρούμε αναγκαίο να αναφερθούμε εν συντομία στο 'λεξικό' και να επισημάνουμε κάποιες από τις διαφορές μεταξύ λεξικού και νοητικού λεξιλογίου.

Χαρακτηρίζεται ως 'λεξικό' ένα έργο και, ειδικότερα, ένα βιβλίο αναφοράς που παραθέτει, με αλφαβητική συνήθως σειρά, το σύνολο των λέξεων μιας γλώσσας που χρησιμοποιεί η γλωσσική κοινότητα (π.χ. γενικά λεξικά της Ελληνικής) ή ένα τμήμα του λεξιλογίου αυτού, ανάλογα με την οπτική που αντιμετωπίζει ο λεξικογράφος το συγκεκριμένο ζήτημα (π.χ. λεξικό τεχνικών όρων, λογοτεχνικό, ιστορικό, ετυμολογικό κλπ. λεξικό, λεξικό της ιατρικής, της ψυχολογίας κ.ά.).

Παρά το γεγονός όμως ότι τόσο το νοητικό λεξικό, όσο και το λεξικό περιλαμβάνουν σειρές λέξεων της ίδιας γλώσσας, αυτό που γνωρίζουμε σήμερα με απόλυτη βεβαιότητα είναι ότι μεταξύ των δυο υπάρχει μεγάλη διαφορά στον τρόπο οργάνωσης των λέξεων και, μάλιστα, σε βαθμό που θα μπορούσε κανείς να πει ότι τα λεξικά, ακόμη και τα πλέον σύγχρονα που περιέχουν πάρα πολλές πληροφορίες για καθεμιά από τις αναφερόμενες σ' αυτά λέξεις, δεν συνιστούν παρά μια

υπεραπλουστευμένη και εντελώς σχηματική εκδοχή του νοητικού λεξιλογίου (Aitchison 1994: 10-14).

Σύμφωνα με την κρατούσα σήμερα επιστημονική άποψη, ο τρόπος με τον οποίο αποθηκεύονται οι λέξεις στη μακρά μνήμη δεν έχει τη μορφή των γνωστών λεξικών αλλά συνιστά ένα είδος πλέγματος ή σύνθετου δικτύου, στο πλαίσιο του οποίου οι λέξεις αποτελούν τους κόμβους και αναπτύσσουν μεταξύ τους απεριόριστο αριθμό συνδέσεων σε πολλαπλά επίπεδα (Aitchison 1994: 82-98). Εν ολίγοις οι λέξεις εγγράφονται και συλλειτουργούν στο πλαίσιο μιας πολύπλοκης και πολυσύνθετης δομής που χαρακτηρίζεται από υψηλού βαθμού οργάνωση και παρέχει, μέσω μιας σειράς αλληλοσυνδεδεμένων συστημάτων και υποσυστημάτων, ταυτόχρονη πληροφόρηση για ένα πλήθος χαρακτηριστικών των λέξεων, όπως είναι για παράδειγμα η προφορά, η ορθογραφία, η μορφολογία, η γραμματική κατηγορία, η δυνατότητα συνδυασμού με άλλες λέξεις, η συμμετοχή στη δημιουργία σύνθετων λεξικών μονάδων (όπως π.χ. φραστικών ονομάτων, ιδιωτισμών κλπ.), η σημασία ή οι σημασίες που διαθέτουν, οι σημασιολογικές σχέσεις που αναπτύσσουν, οι δυνατότητες χρήσης ανάλογα με τα καταστασιακά δεδομένα κλπ.

Υποθέτουμε λοιπόν ότι το νοητικό λεξικό είναι ένα ευρύ και πολυεπίπεδο σύστημα με επικαλυπτόμενα επιμέρους συστήματα που σχετίζονται με τη **μορφή**, τη **σημασία** και τη **χρήση** των λέξεων, στο πλαίσιο των οποίων οι συγκεκριμένες λέξεις ομαδοποιούνται κάθε φορά, με βάση ένα κοινό χαρακτηριστικό που ανήκει σε έναν ή σε περισσότερους από τους τρεις τομείς που αναφέραμε.

Υπό τις συνθήκες αυτές, η ανάκληση μιας λέξης από την πλευρά του ομιλητή δεν σημαίνει παρά την ταυτόχρονη ενεργοποίηση ενός αριθμού διαδοχικών διασυνδέσεων οι οποίες καλύπτουν μια συγκεκριμένη περιοχή του δικτύου, ενώ η εκμάθηση μιας νέας λέξης σημαίνει στην ουσία τη δημιουργία ενός νέου κόμβου ο οποίος δημιουργεί σταδιακά μια σειρά νέων διασυνδέσεων και όσο περισσότερες διασυνδέσεις δημιουργούνται, τόσο πιο βαθιά και ουσιαστική καθίσταται και η γνώση της λέξης.

Συγκεφαλαιώνοντας, θα λέγαμε ότι στο επίπεδο του νοητικού λεξιλογίου οι λέξεις δεν συνιστούν ανεξάρτητες ή απομονωμένες μονάδες, αλλά στοιχεία που εντάσσονται σε ποικίλα επίπεδα και υποσυστήματα τα οποία ιεραρχούνται και διαπλέκονται με τα υπόλοιπα, στο πλαίσιο του γλωσσικού συστήματος, με πολλούς

τρόπους και σε διάφορους βαθμούς, γεγονός που δημιουργεί στη συνέχεια το ερώτημα «τι σημαίνει και πώς προσδιορίζεται η γνώση μιας λέξης».

Η απάντηση στο συγκεκριμένο ερώτημα δεν είναι εύκολη και αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι οι ειδικοί που ασχολούνται με το θέμα εδώ και τρεις δεκαετίες περίπου διατυπώνουν διαφορετικές απόψεις για τη φύση της λεξικής γνώσης. Παρά τις διαφορές τους όμως, οι εν λόγω ερευνητές συμφωνούν ωστόσο σε ορισμένα σημεία και αυτά είναι τα ακόλουθα:

(I) Η γνώση της λέξης συνιστά ένα σύνθετο και πολύπλοκο φαινόμενο, για τη φύση του οποίου δεν υπάρχει, όπως αναφέραμε ήδη, απόλυτη ομοφωνία. Όμως, παρά τις επιμέρους διαφοροποιήσεις, οι ερευνητές συμφωνούν ότι η λεξική γνώση απαρτίζεται από ένα σύνολο χαρακτηριστικών, για τα οποία θα κάνουμε λόγο στη συνέχεια και τα οποία σχετίζονται τόσο με γλωσσικούς, όσο και με εξωγλωσσικούς παράγοντες.

(II) Έχοντας κατά νου τη γνωστή διάκριση μεταξύ λέξης και μορφήματος, στην κατηγορία των λέξεων πρέπει επίσης να συμπεριλάβουμε, πέρα από τις σύνθετες λέξεις, και μια σειρά λεξιλογικών συνδυασμών συνταγματικού τύπου για τις οποίες θα μιλήσουμε στη συνέχεια και οι οποίες δημιουργούν μια σειρά σημαντικών δυσκολιών για έναν μη φυσικό ομιλητή της γλώσσας.

(III) Υπάρχουν όχι μόνο διάφορων ειδών λέξεις, αλλά και πολλά στάδια και βαθμοί γνώσης μιας και της αυτής λέξης, ορισμένοι από τους οποίους, για να κατακτηθούν, προϋποθέτουν επαρκή γνώση των αντίστοιχων επιπέδων και υποσυστημάτων της γλώσσας. Τούτο σημαίνει: (α) ότι οι διάφοροι ομιλητές της γλώσσας είναι δυνατόν να γνωρίζουν την ίδια λέξη, χωρίς όμως να την κατέχουν όλοι με τον ίδιο τρόπο και στον ίδιο βαθμό και (β) ότι η επαρκής γνώση μιας και της αυτής λέξης δεν επιτυγχάνεται αυτόματα αλλά σταδιακά και σε συνδυασμό κάθε φορά με την απόκτηση και άλλων προαπαιτούμενων ή παράλληλων γνώσεων. Για παράδειγμα, η γνώση της πολυσημίας ορισμένων λέξεων και η δυνατότητα αντίληψης των σημασιολογικών αποχρώσεων ή των μεταφορικών χρήσεων της σημασίας μιας λέξης αποκτώνται σταδιακά μέσα από την εμπειρία και τη χρήση της γλώσσας.

Έχοντας ως βάση τις παραπάνω αρχές και στηριζόμενος στις απόψεις μιας σειράς προηγούμενων ερευνητών ο I. S. P. Nation (2001: 26-30) προτείνει μια σειρά χαρακτηριστικών που απαρτίζουν, στο πλαίσιο της θεωρίας του, τη λεξική γνώση. Η

άποψη αυτή που θεωρείται η πλέον έγκυρη, αναφέρεται τόσο στην προσληπτική όσο και στην παραγωγική πλευρά της γνώσης των λέξεων και περιλαμβάνει τα ακόλουθα:

- (1) γνώση της προφοράς
- (2) γνώση της γραπτής μορφής της λέξης
- (3) γνώση των μερών ή των μορφημάτων από τα οποία απαρτίζεται μια λέξη, πράγμα που συνεπάγεται και δυνατότητα γραμματικής αναγνώρισης και κλίσης της λέξης
- (4) ικανότητα εύρεσης της σημασίας με βάση τη μορφή και, αντιστρόφως, επιλογή της κατάλληλης μορφής για την απόδοση συγκεκριμένης σημασίας
- (5) ικανότητα αντίληψης και χρήσης των διαφόρων σημασιών μιας λέξης σε ποικίλα περιβάλλοντα
- (6) ικανότητα αναγνώρισης και χρήσης συνώνυμων και αντώνυμων λέξεων
- (7) ικανότητα αναγνώρισης της συντακτικής λειτουργίας μιας λέξης στο περιβάλλον που εμφανίζεται και σωστής, από συντακτική άποψη, χρήσης της στον λόγο
- (8) γνώση και σωστή χρήση των συνεκφορών, δηλαδή των λεξιλογικών συνάψεων της λέξης και
- (9) ικανότητα σύνδεσης και σωστής χρήσης της λέξης ανάλογα με τα δεδομένα του περιβάλλοντος και την κατάσταση επικοινωνίας

Όπως αντιλαμβάνεται κανείς, η γνώση των λέξεων, με βάση τα χαρακτηριστικά που αναφέρει ο Nation, συνιστά ένα δύσκολο εγχείρημα το οποίο καθίσταται ακόμη δυσκολότερο στην περίπτωση της δεύτερης ή ξένης γλώσσας και για τους εξής λόγους:

(α) Είναι γνωστό ότι το λεξιλόγιο δεν διαθέτει τη συστηματική υπόσταση και την αυστηρή εσωτερική οργάνωση τη γραμματικής, αν και, σύμφωνα με τη σύγχρονη επιστημονική αντίληψη (Schmitt-McCarthy 1997: 140-141) υπόκειται σε ορισμένου βαθμού κανονικότητα. Πρόκειται, επομένως, για έναν τομέα όχι αυστηρά διεπόμενο από αρχές λειτουργίας και κανόνες, αφού το μεγαλύτερο μέρος των σχέσεων που αναπτύσσονται στο εσωτερικό του είναι αποτέλεσμα συμβάσεων, πράγμα που αποτέλεσε βασικό λόγο για την περιθωριοποίησή του από την παραδοσιακή μέθοδο (Lewis 1997: 17-19). Αρκεί απλώς να υπενθυμίσουμε τη συμβατική σχέση μορφής και σημασίας και να υπογραμμίσουμε ότι κάθε λέξη συνιστά, στο πλαίσιο της γλώσσας, μια ατομική περίπτωση που ο ομιλητής πρέπει να γνωρίζει όλες τις πλευρές της.

Στην περίπτωση του πρώτου κώδικα επικοινωνίας ο χρήστης, με την εμπειρία, με την καθημερινή επαφή του με τη γλώσσα και έχοντας ως βάση το ‘γλωσσικό του αίσθημα’, γνωρίζει τι λέγεται και τι δεν λέγεται στη γλώσσα του, κάτι που δεν συμβαίνει στην περίπτωση του δεύτερου κώδικα επικοινωνίας, ο οποίος συνιστά για τον μαθητή άγνωστη χώρα. Η διαπίστωση αυτή σημαίνει ότι στη διαδικασία εκμάθησής του θα υπάρχει, στη διαδικασία κατάκτησης του λεξιλογίου, μια αρχική περίοδος ασάφειας και αβεβαιότητας

(β) Η διδασκαλία, άρα και εκμάθηση του λεξιλογίου, δεν μπορεί προφανώς να είναι τυχαία και συμπτωματική αλλά σκόπιμη και συστηματική. Όπως είναι γνωστό, οι λέξεις δεν έχουν όλες (από επικοινωνιακή, άρα και διδακτική πλευρά) την ίδια αξία και βαρύτητα και, ενώ ο στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας είναι να διευρύνουν οι μαθητές μας, όσο είναι δυνατόν, το λεξιλόγιό τους, είναι φανερό ότι αυτό πρέπει να διδαχθεί σταδιακά και σύμφωνα με μια ιεράρχηση που θα προχωρεί από το απλούστερο και περισσότερο εύληπτο προς το δυσκολότερο και πιο σύνθετο. Αυτό σημαίνει ότι η διδασκαλία της γλώσσας πρέπει να έχει ως βάση, να ξεκινά δηλαδή από ένα σύνολο απλών και λειτουργικών λέξεων οι οποίες θα είναι επιλεγμένες κατά τρόπο που να διευκολύνουν τη σταδιακή ενσωμάτωση νέων λέξεων και να οδηγούν στη δημιουργία ενός ισχυρού λεξιλογικού οικοδομήματος. Αυτό το πρωταρχικό ή αλλιώς ‘βασικό’ λεξιλόγιο συνιστά σήμερα για τους ειδικούς μια πρόκληση για την αναζήτηση και τον εντοπισμό του (Carter 1987: 33-46, McCarthy 1990: 49-50, Μήτσης 2004: 127—35). Ήδη, πρόσφατες μελέτες θεωρούν ότι ένα λεξιλόγιο που απαρτίζεται από τρεις χιλιάδες περίπου χρηστικές λέξεις αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για στοιχειώδη επικοινωνία αλλά και για περαιτέρω εμπλουτισμό του (Schmitt – McCarthy 1997: 11-13).

(γ) Τέλος, ένα ακόμη ζήτημα που αντιμετωπίζει η διδασκαλία της γλώσσας, και ιδιαίτερα της δεύτερης ή ξένης, είναι το γεγονός ότι η συγκεκριμένη αυτή ποσότητα των λέξεων που πρέπει να κατακτήσουν οι μαθητές για να επικοινωνούν αποτελεσματικά, είναι αντιστρόφως ανάλογη με τον χρόνο που έχει στη διάθεσή του ο διδάσκων. Είναι γνωστό ότι, με βάση τον διαθέσιμο για το λεξιλόγιο διδακτικό χρόνο, πολύ μικρό ποσοστό λέξεων, σε σχέση με το απαιτούμενο, μπορεί να διδαχθεί συστηματικά και ολοκληρωμένα στην τάξη και, επομένως, η διδασκαλία πρέπει να προτείνει τρόπους και μεθόδους εκμάθησης νέων λέξεων από τα ίδια τα άτομα έξω και πέρα απ’ αυτήν.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τα όσα εκθέσαμε μέχρι στιγμής, θεωρούμε ότι προκύπτουν δυο βασικές διαπιστώσεις: Πρώτον, ότι το λεξιλόγιο δεν αποτελεί έναν απλό κατάλογο λέξεων (όπως πίστευε η παραδοσιακή αντίληψη) αλλά συνιστά έναν πολυσύνθετο, πολυεπίπεδο και πολύπλοκο τομέα και δεύτερον, ότι η αναγκαιότητα μιας ανανεωμένης και συστηματικής διδασκαλίας του είναι στην εποχή μας προφανής.

Με βάση την οπτική αυτή θα επιχειρήσουμε στη συνέχεια να διατυπώσουμε ορισμένες διδακτικές αρχές που ελπίζουμε πως θα συμβάλουν σε αποτελεσματικότερη διδασκαλία του λεξιλογίου, άρα και σε επαρκέστερη και ταχύτερη εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας και οι οποίες συνοψίζονται ως εξής:

(1) Μια βασική αρχή που διέπει τη διδασκαλία της γλώσσας γενικότερα αλλά έχει πολύ μεγαλύτερη εφαρμογή στον τομέα του λεξιλογίου είναι ότι η μάθηση δεν συμβαδίζει και δεν ακολουθεί κατά γράμμα τη διδασκαλία. Πιο συγκεκριμένα, ενώ η διδακτική διαδικασία είναι από τη φύση της συστηματική, γραμμική, οργανωμένη βήμα – βήμα και προσθετική, η μάθηση είναι ολιστική και πολύπλοκη, μη γραμμική και εξελισσόμενη σε κάθε στιγμή. Αυτό λοιπόν σημαίνει, στην περίπτωση του λεξιλογίου, ότι η νέα λέξη δεν προστίθεται με μηχανικό τρόπο στις ήδη γνωστές αλλά ότι ενσωματώνεται κατά τρόπο που συμβάλλει σε αναδιοργάνωση της προηγούμενης εμπειρίας του υποκειμένου και σε αναδόμηση του όλου λεξιλογικού του συστήματος, όπως το έχει συγκροτήσει μέχρι τη στιγμή εκείνη, ή, τουλάχιστον, σημαντικού μέρους του. Με λίγα λόγια δεν είμαστε σε θέση να ελέγχουμε με απόλυτη λεπτομέρεια τι ακριβώς μαθαίνουν κάθε φορά οι μαθητές μας, πώς το μαθαίνουν, με ποια σειρά και με ποια ταχύτητα.

(2) Επειδή οι δυνατότητες διδασκαλίας του λεξιλογίου στην τάξη είναι, όπως ήδη επισημάναμε, χρονικά περιορισμένες, οι διδάσκοντες, πέρα από τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι ίδιοι κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος, πρέπει να ασκούν τους μαθητές στη χρήση και ειδικών στρατηγικών που θα τους βοηθούν, ώστε από μόνον τους πλέον να συνεχίζουν την εκμάθηση νέων λέξεων και να βελτιώνουν το λεξιλόγιο που ήδη κατέχουν. Μερικές από τις στρατηγικές αυτές είναι και οι ακόλουθες:

- Κατανόηση της σημασίας άγνωστων λέξεων από τα συμφραζόμενα.
- Κατανόηση της σημασίας άγνωστων λέξεων με τη χρήση της λεγόμενης δομικής ανάλυσης των λέξεων (π.χ. πρόθημα, ετυμολόγηση της ρίζας, κατάληξη).

- Εκμάθηση νέων λέξεων ή βελτίωση της γνώσης κάποιων ήδη γνωστών με τυχαίο, ασυνείδητο και έμμεσο τρόπο μέσω της γλωσσικής χρήσης και, ιδίως, μέσω της ακρόασης, της προσεκτικής ανάγνωσης και της συμμετοχής σε συζητήσεις.
- Άσκηση στη χρήση λεξικών.
- Άντληση πληροφοριών για κατανόηση της σημασίας άγνωστων λέξεων από τους συνομιλητές και, γενικότερα, από το καταστασιακό περιβάλλον
- Σύνδεση ειδικών περιπτώσεων επικοινωνίας με τη χρήση συγκεκριμένων λέξεων ή φράσεων, όπως π.χ. *συλλυπητήρια, συγγνώμη, χαίρω πολύ* κλπ. (Nation 2001: 217-62, Schmitt – McCarthy 1997: 199-227).

(3) Από τα παραπάνω προκύπτει ότι το λεξιλόγιο (και ιδιαίτερα στον τομέα της δεύτερης ή ξένης γλώσσας) πρέπει να αντιμετωπίζεται, όχι επιφανειακά και πρόχειρα, αλλά συστηματικά, μεθοδικά και σύμφωνα με τις αρχές και τα πορίσματα της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας (Nation 2001: 60-112). Μια βασική αρχή της διδασκαλίας του είναι ότι δεν διδάσκεται κάθε φορά το σύνολο των λέξεων που περιέχονται στη διδακτική ενότητα (γιατί στην περίπτωση αυτή δεν θα εγγραφούν στη μνήμη και θα ξεχαστούν γρήγορα), αλλά ορισμένες από αυτές οι οποίες και επιλέγονται προσεκτικά από τον διδάσκοντα. Ορισμένοι μάλιστα ερευνητές θεωρούν ότι ο αριθμός των νέων λέξεων που μπορούν να διδαχθούν σε μια διδακτική ώρα πρέπει να κυμαίνεται, ανάλογα με τον βαθμό δυσκολίας αλλά και τη δυναμική της τάξης από 8 -12 λέξεις (Gairns – Redman 1995: 66-67).

(4) Λαμβάνοντας υπόψη τον πολύπλοκο χαρακτήρα της λεξικής γνώσης, οι ειδικοί ερευνητές θεωρούν ότι η επαρκής γνώση μιας λέξης επιτυγχάνεται ύστερα από πολλαπλή επαφή μαζί της. Τα αποτελέσματα μάλιστα ορισμένων πρόσφατων ερευνών έδειξαν ότι η επαρκής γνώση μιας λέξης επιτυγχάνεται υπό την προϋπόθεση ότι το υποκείμενο θα τη συναντήσει κατά μέσο όρο 10 φορές και, όπως είναι φυσικό, σε ποικίλα περιβάλλοντα και υπό διαφορετικές κάθε φορά συνθήκες. Για ορισμένες, μάλιστα, λέξεις, η σχετική κλίμακα κινήθηκε μεταξύ 5-17 συναντήσεων, άνοιγμα που σχετίζεται επίσης τόσο με τα χαρακτηριστικά των ίδιων των λέξεων, όσο και με τις δυνατότητες των υποκειμένων (Grabe – Stoller 1997: 98-122).

Η διαπίστωση αυτή σημαίνει ότι ο διδάσκων, πέρα από την επιλογή των νέων λέξεων που προορίζονται κάθε φορά για συστηματική διδασκαλία, πρέπει να φροντίζει ώστε και οι λέξεις που έχουν ήδη διδαχθεί να επανέρχονται κατά καιρούς και να

αποτελούν εκ νέου αντικείμενο διδασκαλίας ή, ως εναλλακτική λύση, να περιέχονται, με διαφορετικά κάθε φορά συμφραζόμενα, σε κείμενα που δίνονται για μελέτη, σε ασκήσεις ή σε συνομιλίες που γίνονται στην τάξη.

(5) Επειδή οι λέξεις, όπως διαπιστώσαμε, δεν αποθηκεύονται ούτε ταξινομούνται στην παραδειγματική διάσταση της γλώσσας ως μεμονωμένα στοιχεία, αλλά συσχετίζονται και ομαδοποιούνται με ποικίλους τρόπους και σε πολλές διαστάσεις, ο διδάσκων οφείλει να εντάσσει κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τις νέες λέξεις σε όσο το δυνατόν περισσότερα ομοειδή σύνολα, ενισχύοντας έτσι τις μεταξύ τους συνδέσεις και ισχυροποιώντας τις διαδικασίες του συνειρμού που συμβάλλουν σε καλύτερη συγκράτηση αλλά και αποτελεσματικότερη ανάκλησή τους. Επομένως, η διδασκαλία μιας νέας λέξης πρέπει να συμπληρωθεί, ανάλογα με την περίπτωση και τα εκάστοτε δεδομένα, με αναφορά σε συνώνυμες, αντώνυμες και υπερώνυμες λέξεις, σε λέξεις που ανήκουν στην ίδια ετυμολογική οικογένεια, σε λέξεις που ανήκουν στην ίδια γραμματική κατηγορία, που εντάσσονται στον ίδιο θεματικό κύκλο ή που σχετίζονται με έναν οποιονδήποτε τρόπο με τη διδασκόμενη λέξη.

(6) Σχετικά με τους συνδυασμούς των λέξεων σε συνταγματικό επίπεδο, πρέπει να σημειώσουμε ότι οι συνεκφορές (ή συνάψεις) λέξεων εμφανίζονται σε πολλά επίπεδα και με διάφορες μορφές, όπως π.χ. πολυλεκτικά σύνθετα ή φραστικά ονόματα (π.χ. *μικρή οθόνη, πολιτικός μηχανικός, άρση βαρών* κλπ.), συνεκφορές λέξεων (π.χ. **καπνιστής**: *συστηματικός, μανιώδης, αρειμάνιος, περιστασιακός, παθητικός* κλπ.) και ιδιωτισμοί (π.χ. *τα κάνω θάλασσα, σηκώνω μπαϊράκι, τινάζω τα πέταλα* κλπ.). Οι συνδυασμοί αυτοί, σύμφωνα με την άποψη πολλών σύγχρονων ερευνητών, έχουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

(I) Συνιστούν το αποτέλεσμα αυθαίρετων επιλογών και συμβάσεων της ίδιας της γλώσσας (Lewis 1997: 25-33).

(II) Έχουν προκύψει από διαδικασίες σημασιολογικού (λεξιλογικού) τύπου και όχι ως αποτέλεσμα της εφαρμογής γραμματικών κανόνων και

(III) αποθηκεύονται στο νοητικό λεξιλόγιο ως σύνολα, δηλαδή ως ενιαία λεξιλογικά στοιχεία.

Με λίγα λόγια, μια σειρά σύγχρονων ερευνητών θεωρεί ότι το λεξιλόγιο ενός επαρκούς χρήστη της γλώσσας απαρτίζεται κατά μέγα μέρος από συνδυασμούς λέξεων οι οποίοι αποθηκεύονται στο νοητικό λεξικό και χρησιμοποιούνται στην πράξη ως

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

σύνολα (Lewis1993: 89-91). Σύμφωνα μάλιστα με ορισμένες εκτιμήσεις, το ποσοστό των έτοιμων ή προκατασκευασμένων λεξιλογικών συνδυασμών που αποθηκεύονται στο νοητικό λεξικό και χρησιμοποιούνται αυτούσιες κατά την επικοινωνία καλύπτουν το 70 % περίπου της όλης γλωσσικής παραγωγής ενός επαρκούς ομιλητή (Hill 2000: 53). Κατά συνέπεια, η σωστή χρήση μιας ξένης γλώσσας προϋποθέτει πάνω απ' όλα την εκμάθηση των πιο συχνών λεξιλογικών συνδυασμών, όπως αυτοί έχουν καθιερωθεί συμβατικά και λειτουργούν με αυθαίρετο τρόπο στον συγκεκριμένο κώδικα, πράγμα που συνιστά τεράστια δυσκολία για τους μαθητές αλλά και βασική προϋπόθεση για την επίτευξη αποτελεσματικής επικοινωνίας. Για παράδειγμα, λέμε στην Ελληνική: *στενός* (αλλά όχι *πλατύς*) *συγγενής*, *σπάζω τη σιωπή* (αλλά όχι την *κουβέντα* ή τη *συζήτηση*), *ευρεία* (αλλά όχι *πλατιά*) *αντίληψη*, *λευκή* (αλλά όχι *άσπρη*) *απεργία*, *άσπρο* (αλλά όχι *λευκό*) *πάτο*, *δίνω εξετάσεις* (για τον εξεταζόμενο) αλλά *κάνω εξετάσεις* (για τον εξεταστή) κλπ., πράγματα που έχουν καθιερωθεί με αυτή τη συγκεκριμένη μορφή, χωρίς δηλαδή κάποιους γενικούς κανόνες και, επομένως, έτσι ακριβώς πρέπει να αποθηκεύονται στο νοητικό λεξικό και να χρησιμοποιούνται αυτούσια κατά την επικοινωνία. Αυτό σημαίνει ότι η διδασκαλία πρέπει να εστιάζει πρωτίστως στις λεξιλογικές συνάψεις, τις οποίες οι μαθητές οφείλουν να τις επισημαίνουν, να τις μαθαίνουν και να τις χρησιμοποιούν κατάλληλα. Η άγνοια των συγκεκριμένων λεξιλογικών συνδυασμών οδηγεί πρώτα απ' όλα στη δημιουργία μη αποδεκτών προτάσεων που, προφανώς, δυσχεραίνουν την επικοινωνία αλλά και προσβάλλουν το γλωσσικό αίσθημα των φυσικών ομιλητών. Σας αναφέρω ορισμένα ενδεικτικά παραδείγματα από γραπτά φοιτητών μου για τους οποίους η Ελληνική ήταν δεύτερη γλώσσα: «*τοξικό φυτό*», «*αδιάκοπη αναπηρία*», «*άσπρη ζωή*», «*ψυχική πληγή*», «*έπεσε στα κλάματα*», «*έλουσα τη μπλούζα μου*», «*δούλενε και έπαιρνε το ψωμί του*», «*τον έδερνε η εξυπνάδα*», «*ζουμερός μισθός*», «*μαλακή δουλειά*», «*πήρα εξετάσεις*», «*ξανθό αυτοκίνητο*» κλπ.

(7) Με βάση τα όσα αναφέραμε ως τώρα, αντιλαμβάνεται κανείς τη σημασία του λεξιλογίου, η καλή γνώση του οποίου αποτελεί για έναν ομιλητή βασική προϋπόθεση τόσο για να αντιλαμβάνεται ο ίδιος τους συνομιλητές του, όσο και για να γίνεται ο ίδιος αντιληπτός σ' αυτούς. Η λανθασμένη χρήση μιας γραμματικής δομής δεν οδηγεί συνήθως σε διακοπή της επικοινωνίας, πράγμα που είναι σύνηθες σε περιπτώσεις λανθασμένης χρήσης των λεξιλογικών στοιχείων. Θα προσθέταμε μάλιστα

στο σημείο αυτό ότι πολλά από τα εμφανιζόμενα γραμματικά λάθη των μαθητών οφείλονται εν τέλει σε λεξιλογική ανεπάρκεια και πως ο καλύτερος τρόπος αποφυγής πολλών από αυτά είναι η ενδυνάμωση της λεξιλογικής ικανότητας παρά η διόρθωσή τους με βάση τη γραμματική (Lewis 2000: 52).

Αναφέρω ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα: ο φοιτητής έπρεπε να μιλήσει για κάποιο «πλαστό διαβατήριο», και ενώ ήξερε τη λέξη «διαβατήριο» δε γνώριζε όμως τη συγκεκριμένη συνεκφορά. Άρχισε λοιπόν να κάνει λόγο «για ένα διαβατήριο που δεν είχε γίνει με σωστό τρόπο κλπ.» και, βέβαια, στην προσπάθειά του αυτή έκανε και μερικά γραμματικά λάθη. Σε περιπτώσεις όπως αυτή, αντιλαμβάνεται κανείς την αξία της γνώσης και της δυνατότητας χρήσης των κατάλληλων κάθε φορά συνεκφορών, αφού πρόκειται για στοιχεία με τα οποία μπορούμε να εκφράσουμε σύνθετες σκέψεις με σαφήνεια, ακρίβεια αλλά και με πολύ απλό τρόπο. Στην προκειμένη περίπτωση, η γνώση και μόνο της συνεκφοράς «πλαστό διαβατήριο» ήταν αρκετή, ώστε να οδηγήσει στο μέγιστο επικοινωνιακό αποτέλεσμα αλλά και στην αποφυγή των μακρόσυρτων εκφράσεων και των γραμματικών λαθών που έγιναν στη συνέχεια. Αυτό σημαίνει ότι οι συνεκφορές μας βοηθούν στο να σκεφτόμαστε ταχύτερα και να επικοινωνούμε αποτελεσματικότερα. Θεωρείται μάλιστα σήμερα ότι οι φυσικοί ομιλητές μπορούν να χρησιμοποιούν τη γλώσσα με τη γνωστή ταχύτητα, επειδή διαθέτουν ένα ευρύ σύνολο συνεκφορών που είναι, μέσω του νοητικού λεξιλογίου, άμεσα διαθέσιμο για χρήση.

Το παράδειγμα που σας ανέφερα δείχνει ότι ένας μη φυσικός ομιλητής, όταν αγνοεί κάποια λεξιλογική δομή, αναγκάζεται, για να εκφράσει τη σκέψη του, να καταφύγει στη γραμματική, δηλαδή στη χρήση περιττών γραμματικών δομών, γεγονός που συνεπάγεται και την πιθανότητα γραμματικών λαθών. Το ζητούμενο στην περίπτωση αυτή είναι, αν ο διδάσκων θα αντιληφθεί το πρόβλημα και θα του υποδείξει την κατάλληλη λεξιλογική δομή, πράγμα που συνιστά και την πιο αποτελεσματική αντιμετώπιση της περίπτωσης, ή, αν, επηρεασμένος από τα γραμματικά λάθη, θα προβεί σε γραμματική διδασκαλία, γεγονός που αποτελεί από διδακτικής πλευράς και τον πλέον άστοχο χειρισμό του θέματος.

(8) Με την ευκαιρία μιας νέας συνεκφοράς που συναντά η τάξη, ο διδάσκων πρέπει να δίνει στους μαθητές και τις υπόλοιπες βασικές συνεκφορές της συγκεκριμένης λέξης με στόχο να πολλαπλασιάσει τους εσωτερικούς λεξιλογικούς δεσμούς και να πλουτίσει με τον τρόπο αυτόν το νοητικό τους λεξιλόγιο. Για

παράδειγμα, η συνεκφορά «πλαστό διαβατήριο» πρέπει να αποτελέσει αφορμή για να γνωρίσουν οι μαθητές μας και μια σειρά άλλων συνεκφορών που εμφανίζει η λέξη 'διαβατήριο' ως εξής:

Διαβατήριο: -ατομικό, οικογενειακό, ομαδικό, έγκυρο, ευρωπαϊκό, διεθνές, θεωρημένο, άκυρο, πλαστό κλπ.
-βγάζω, εκδίδω, ανανεώνω, θεωρώ, επικυρώνω, ακυρώνω, σφραγίζω κλπ.

Διαβατηρίου:- έκδοση, θεώρηση, ανανέωση, επικύρωση, ακύρωση, έλεγχος, λήξη κλπ.

Η εκμάθηση των ανωτέρω συνεκφορών (ή ορισμένων από αυτές) με τη χρήση παραδειγμάτων, από το ένα μέρος θα ενεργοποιήσει τη γλώσσα και θα δώσει στους μαθητές τη δυνατότητα να χειρίζονται αποτελεσματικά κάθε περίπτωση επικοινωνίας που σχετίζεται με το διαβατήριο, ενώ από το άλλο θα αποτελέσει για τον διδάσκοντα μια καλή ευκαιρία να προβεί σε επαναληπτική διδασκαλία ορισμένων εν μέρει ήδη γνωστών λέξεων, αυξάνοντας με τον τρόπο αυτόν τις πιθανότητες για επαρκή εκμάθησή τους.

(9) Με βάση τα όσα αναφέραμε μέχρι στιγμής, ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου επιτυγχάνεται τόσο με τη διδασκαλία νέων λέξεων, όσο και με την εκμάθηση νέων συνεκφορών για τις γνωστές ήδη λέξεις, γεγονός που συμβάλλει στη λεγόμενη εμπάθυνση του λεξιλογίου, δηλαδή στη βαθμιαία κατάκτηση των ποικίλων διαστάσεων που διαθέτουν οι λέξεις της γλώσσας (Schmitt – McCarthy 1997: 85-88, Woolard 2000: 30-31).

(10) Η σταθεροποίηση των λέξεων και των συνεκφορών στη μνήμη επιτυγχάνεται καλύτερα όταν αυτές διδάσκονται με επικοινωνιακό τρόπο, δηλαδή με την εμπλοκή των μαθητών σε φυσιολογική γλωσσική δραστηριότητα, δηλαδή με τη συζήτηση και την ανάγνωση αυθεντικών κειμένων, πράγμα το οποίο, πέραν των άλλων, δημιουργεί και ένα στέρεο αίσθημα σχετικά με το επίπεδο λόγου και τις περιστάσεις επικοινωνίας στις οποίες συνήθως οι λέξεις αυτές εμφανίζονται (Μήτσης 1996: 158-159).

(11) Όπως έχουμε επισημάνει ήδη, το σημασιολογικό σύστημα, άρα και το λεξιλόγιο κάθε συγκεκριμένης γλώσσας στηρίζεται σε ένα σύνολο συμβατικών άρα και αυθαίρετων σχέσεων μεταξύ των στοιχείων που το απαρτίζουν. Κατά συνέπεια, το κάθε σύστημα είναι μοναδικό και, επομένως, δεν υπάρχουν και στον τομέα αυτόν

εμφανείς αντιστοιχίες μεταξύ των διαφόρων γλωσσών, γεγονός που επιβάλλει την αρχή της αυτόνομης διδασκαλίας του δεύτερου κώδικα επικοινωνίας, χωρίς δηλαδή αναφορές και απόπειρες ανεύρεσης ισοδυναμιών μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης γλώσσας (Μήτσης 1998: 38-49).

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι η σύγχρονη επιστημονική έρευνα δίνει πλέον την έμφαση στο λεξιλόγιο, το οποίο αντιμετωπίζει εν πολλοίς ως βάση και πυρήνα του γλωσσικού φαινομένου. Σύμφωνα με την κρατούσα αντίληψη στον χώρο της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, η γλωσσική δραστηριότητα φαίνεται να στηρίζεται πρωτίστως στο λεξιλόγιο, πράγμα που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η γλώσσα συνιστά μάλλον μια διαδικασία γραμματικοποίησης των λέξεων, παρά μια διαδικασία λεξικοποίησης των γραμματικών δομών. Αυτό λοιπόν σημαίνει ότι η σύγχρονη επιστημονική αντίληψη, σε αντίθεση με τις παραδοσιακές απόψεις, τείνει να δεχθεί ότι το λεξιλόγιο συνιστά την πρωταρχική ύλη και το θεμέλιο του γλωσσικού φαινομένου, ενώ ο τομέας της γραμματικής που έρχεται στη συνέχεια, αποσκοπεί στο να τακτοποιήσει και να συμμορφώσει τις λεξιλογικές δομές οι οποίες είναι πρωταρχικής υφής. Αν και ο ρόλος της γραμματικής εξακολουθεί παρόλα αυτά να θεωρείται σημαντικός στη διαδικασία της γλωσσικής κατάκτησης, η ποσότητα της λεξιλογικής ύλης και η πολυπλοκότητα των λεξιλογικών σχέσεων είναι τα δεδομένα που καθορίζουν τελικά την ποιότητα της γλωσσικής κατάκτησης και τον βαθμό κατοχής της γλώσσας από την πλευρά των υποκειμένων. Πιο συγκεκριμένα, γνωρίζουμε σήμερα με βεβαιότητα ότι η διαφορά ενός μέτριου από έναν άριστο χρήστη της γλώσσας δεν οφείλεται τόσο στην καλή γνώση και κατοχή της γραμματικής, όσο στο γεγονός ότι ο δεύτερος διαθέτει ένα ευρύ, εμπλουτισμένο και λειτουργικό ατομικό λεξιλόγιο, το οποίο του παρέχει τη δυνατότητα απρόσκοπτης, αποτελεσματικής και ποιοτικά υψηλής επικοινωνίας με το περιβάλλον του.

Θα κλείσω με μια φράση του Michael Lewis, ενός σύγχρονου ερευνητή, ειδικού στη διδασκαλία του λεξιλογίου των ξένων γλωσσών, ο οποίος, απευθυνόμενος στους φοιτητές του, είπε το εξής: *«Όταν διδάσκετε (μια γλώσσα ως δεύτερη ή ξένη) να μην έχετε στο νου σας το τεστ της επόμενης βδομάδας, αλλά τους μαθητές σας που θα χρειάζεται να επικοινωνούν αποτελεσματικά, ύστερα από δεκαπέντε χρόνια, στη γλώσσα που εσείς τους διδάσκετε σήμερα»* (Lewis 1993: 188).

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

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

Βιβλιογραφία

- Aitchison, J. 1994. *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford UK and Cambridge USA: Blackwell.
- Carter, R. 1987. *Vocabulary. Applied Linguistics Perspectives*. New York: Routledge.
- Coady, J. 1997. *L2 vocabulary acquisition through extensive reading*. In: Coady, J. and Huckin, Th. (Ed), *Second language vocabulary Acquisition* (pp 225-237).Cambridge: Cambridge University Press.
- Gairns, R. and Redman, S. (1995), *Working with words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grabe, W. and Stoller, F. 1997. Reading and vocabulary development. In: Coady, J. and Huckin, Th. (Ed), *Second language vocabulary Acquisition* (pp 98-122).Cambridge: Cambridge University Press.
- Hill, J. 2000. Revising priorities: From grammatical failure to collocational success. In: M. Lewis (Ed), *Teaching collocation. Further developments in the Lexical Approach* Boston: Thomson-Heinle (pp 47-59).
- Lewis, M. 1993. *The Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. 1997. *Implementing the Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. 2000 (ed). *Teaching Collocation. Further Developments in the Lexical Approach*. Heinle: Thomson.
- McCarthy, M. 1990. *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- Μήτσης, Ν. 1996. *Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος. Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. 1998. *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. 2004. *Η Διδασκαλία της Γλώσσας υπό το πρίσμα της Επικοινωνιακής Προσέγγισης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπακάκου-Ορφανού, Α. 2005. «Η λέξη της Νέας Ελληνικής στο γλωσσικό σύστημα και στο κείμενο». *Παρουσία*, Παράρτημα 65.
- Nation, I.S.P. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Saussure, F. DE 1916. *Cours de linguistique General*. Ανατύπωση 1981. Payot-Paris. (Επιμ. Tulio De Mauro).
- Schmitt, N. and McCarthy, M. 1997. *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woolard, G. 2000. Collocation – Encouraging learner independence. In: M. Lewis (Ed), *Teaching collocation. Further developments in the Lexical Approach* (pp 28-46).Boston: Thomson-Heinle.