

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9

9.1 ΓΕΩΡΓΙΑ ΚΑΤΣΙΜΑΛΗ

9.2 ΜΙΧΑΛΗΣ ΒΑΜΒΟΥΚΑΣ

ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ

**9.1 Λεξιλόγιο σε μαθητές
Ελληνικών στο εξωτερικό**

9.2 Εμπλουτισμός Λεξιλογίου

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9

9.1 Λεξιλόγιο σε μαθητές Ελληνικών στο εξωτερικό

9.1.1 Εισαγωγή

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζει σε σχέση με το λεξιλόγιο ο εκπαιδευτικός που σχεδιάζει ή δημιουργεί γλωσσικό υλικό είναι:

- 1) Η επιλογή συγκεκριμένης θεματικής ενότητας (με το αντίστοιχο λεξιλόγιο) η οποία θα κατευθύνει τον εκπαιδευτικό ως προς το ποιο γραμματικό φαινόμενο είναι πρόσφορο να διδαχθεί (π.χ. επαγγέλματα-ανισοσύλλαβα ουσιαστικά).
- 2) Πώς θα αντιμετωπίσει το επονομαζόμενο «παράδοξο» των αρχαρίων, το γεγονός δηλαδή ότι για να μάθει λέξεις ο μαθητής πρέπει να διαβάσει (να αναγνώσει), αλλά για να διαβάσει με επιτυχία πρέπει να κατέχει ήδη ένα σημαντικό αριθμό λέξεων.
- 3) Η χρήση αυθεντικού υλικού, το οποίο ωστόσο, κατά κανόνα, περιέχει δύσκολες ως προς τη σημασία, τη μορφή ή την προφορά λέξεις οι οποίες ίσως αποπροσανατολίζουν το μαθητή από το στόχο της δραστηριότητας.

Συνήθως ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να πραγματευθεί σε κάθε ενότητα λεξιλόγιο και δομή (γραμματική - συντακτικό) και συνδυάζει (λιγότερο ή περισσότερο πετυχημένα) και τους δύο τομείς. Σε συγκεκριμένες όμως διδακτικές ανάγκες, οι οποίες προκύπτουν από τα επίπεδα γλωσσομάθειας και τις ενδεχόμενες χρήσεις της γλώσσας (π.χ. προφορική μόνο επικοινωνία, βιβλιογραφία αρχαιολογίας), επιλέγει και δηλώνει ότι πραγματεύεται τον έναν κυρίως τομέα.

Ειδικά για τα παιδιά που έχουν τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα στο εξωτερικό, διαπιστώνουμε ότι έρχονται στο σχολείο με μια παθητική γνώση προφορικού λεξιλογίου που περιλαμβάνει ονόματα συγκεκριμένων αντικειμένων ή φράσεις που καλύπτουν καθημερινές ανάγκες (π.χ. *γάλα, έξω, γεια σου. Τι κάνεις;* κ.τ.λ.). Πρόκειται για τυχαίο/περιπτωσιακό (incidental) λεξιλόγιο, όχι πάντα προβλέψιμο, γιατί ο μαθητής συγκρατεί στη μνήμη του και λέξεις, όρους, φράσεις που δεν απαντούν σε καθημερινό λόγο (π.χ. *σκάφανδρο*) αλλά ερεθίζουν το μυαλό του ή ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντά του.

9.1.2 Τρία ερωτήματα σε σχέση με τη διδασκαλία του λεξιλογίου

Εφόσον λοιπόν ο εκπαιδευτικός επιλέγει να δώσει έμφαση στο λεξιλόγιο, προκύπτουν τα ακόλουθα ερωτήματα:

- 1) διδάσκεται / ή χρειάζεται να διδαχτεί συστηματικά το λεξιλόγιο; (vocabulary learning - vocabulary teaching)
- 2) ποιο λεξιλόγιο; (selection)
- 3) με ποιους τρόπους; (techniques)

Σχετικά με το πρώτο ερώτημα, άλλοι απαντάνε αρνητικά και άλλοι θετικά. Ξεκινώντας από τη θέση ότι δεν υπάρχει ανάγκη διδασκαλίας του λεξιλογίου και καταλήγοντας στην παραδοχή της αναγκαιότητας της διδασκαλίας του, ο Ellis (1995) θεωρεί ότι οι απόψεις που έχουν διατυπωθεί σχετικά, σχηματίζουν ένα συνεχές:

A) εξ ολοκλήρου μη-συνειδητή υπόθεση μάθησης (strong implicit learning hypothesis) που υποστηρίζει ότι αρκεί ο μαθητής να εκτεθεί αρκετά σε γλωσσικά δεδομένα διαβάζοντας (Krashen 1989) και θα αποκτήσει λεξιλόγιο μη-συνειδητά,

B) μερικώς μη-συνειδητή υπόθεση μάθησης (a weak implicit learning hypothesis) που έχει την άποψη ότι κάποια επισήμανση και προσοχή χρειάζεται στο ότι «τώρα μαθαίνω μία νέα λέξη»,

Γ) μερικώς συνειδητή υπόθεση μάθησης (a weak explicit learning hypothesis) που υποστηρίζει ότι οι μαθητές κατά την επεξεργασία των πληροφοριών, χρησιμοποιούν στρατηγικές να συνάγουν τη σημασία μιας άγνωστης λέξης από τα συμφραζόμενα,

Δ) εξ ολοκλήρου συνειδητή υπόθεση μάθησης (a strong explicit learning hypothesis) σύμφωνα με την οποία όσο πιο ενδελεχής είναι η νοητική διεργασία του λεξιλογίου, τόσο πιο σταθερή και μακροχρόνια θα είναι η μάθησή του.

Αν σχηματοποιήσουμε τις παραπάνω θεωρητικές προτάσεις περί λεξιλογίου, καταλήγουμε στον πίνακα:

Πίνακας 9.1.1 Υποθέσεις μάθησης του λεξιλογίου

Υποθέσεις μάθησης του λεξιλογίου	
Δ) Εξ ολοκλήρου συνειδητή	
Γ) Μερικώς συνειδητή	
B) Μερικώς μη-συνειδητή	
A) Εξ ολοκλήρου μη-συνειδητή μάθηση	
Ηλικία	-6.....12+

Η πρότασή μας συνίσταται στο ότι για τη δεύτερη γλώσσα, η κατάκτηση του λεξιλογίου ακολουθεί το συνεχές που προτείνεται από τον Ellis. Στον οριζόντιο άξονα, αναπαρίστανται η ηλικιακή ανάπτυξη του ατόμου και στον κάθετο παρουσιάζονται οι υποθέσεις για την κατάκτηση / εκμάθηση του λεξιλογίου. Πιο συγκεκριμένα, η μη-συνειδητή μάθηση (εξ ολοκλήρου, μερικώς) συμπληρώνεται από τη συνειδητή (εξ ολοκλήρου, μερικώς), η οποία ενδιαφέρει ιδιαίτερα το αναλυτικό πρόγραμμα και το σχεδιασμό του διδακτικού υλικού. Η διδασκαλία ελληνικών σε μαθητές εξωτερικού θα πρέπει, κατά τη γνώμη μας, να βαίνει αυξανόμενη κατά τη φορά του βέλους. Πιο συγκεκριμένα, οι νεαροί ηλικιακά μαθητές που βρίσκονται σε (ψευδο)αρχαίριο

επίπεδο θα θεμελιώσουν τη γνώση της Ελληνικής με λίγο, χρηστικό λεξιλόγιο (1.000 περίπου λέξεις ανά έτος) και συστηματική παρουσίαση της μορφολογίας.

Οι μαθητές μέσου επιπέδου θα εκτεθούν ισόρροπα σε λεξιλόγιο και δομή, ενώ οι προχωρημένοι μαθητές θα ασκηθούν κατεξοχήν στο λεξιλόγιο.

Αυτό σημαίνει ότι κατά το σχεδιασμό του διδακτικού υλικού / αναλυτικού προγράμματος, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το λεξιλόγιο που ήδη τα παιδιά έχουν κατακτήσει μη συνειδητά, με φυσική έκθεση σε γλωσσικά δεδομένα (Α, Β). Αυτή η δεδομένη γνώση πρέπει να αξιοποιηθεί, ώστε να επιτευχθεί η ομαλή μετάβαση του παιδιού στο επόμενο στάδιο (Γ) και να εμπλουτιστεί με συστηματική διδασκαλία του λεξιλογίου (εξ ολοκλήρου συνειδητή, Δ). Ακολουθούν ενδεικτικά δείγματα για τη γνώση που φέρει ο δίγλωσσος μαθητής (μη συνειδητά) όταν έρχεται στο σχολείο για συστηματική γλωσσική διδασκαλία:

A) [horjo, nelada, spitimu, panijiri, gala, xristos anesti, sayapo].

B) Το παιδί ζητάει να μάθει τη σημασία των λέξεων (π.χ. What does it mean? What does it say, here?).

Κατά την τρέχουσα διδακτική πρακτική παρατηρείται ότι ο εκπαιδευτικός ασχολείται με μια λέξη, όταν/εάν οι μαθητές εκφράσουν τη δυσκολία / δυσφορία τους (unplanned vocabulary teaching).

Αλλά τότε μια λέξη είναι «δύσκολη»; Δύο παράμετροι υπεισέρχονται εδώ:

- 1) οικειότητα (familiar) όταν δηλαδή μια λέξη τους είναι άγνωστη, δεν συναντάται συχνά (frequency), είναι διαλεκτική, έχει αφηρημένη ή πολύ ειδική έννοια για το επίπεδο των μαθητών.
- 2) ευκολία στη μάθηση (learnability). Όταν μια λέξη είναι δύσκολη στην προφορά (π.χ. πολυσύλλαβη, με ακολουθία φωνηέντων (ποιητής) ή συμφωνικά συμπλέγματα) στην ορθογραφία ή στη σύνταξη μαθαίνεται δύσκολα.

Στη βιβλιογραφία (Carter, 1998) υποστηρίζεται ότι υπάρχουν τρεις παράγοντες που επιβληθούν το πέρασμα και τη διατήρηση των λέξεων της δεύτερης/ ξένης γλώσσας στη μνήμη:

- 1) εάν και σε ποιο βαθμό σχετίζονται οι νέες λέξεις με προϋπάρχουσες,
- 2) πόσο εύκολα η φωνολογική αναπαράσταση της νέας λέξης δημιουργείται στη βραχύβια μνήμη (working memory),
- 3) αν υπάρχουν ήδη παρεμφερείς φωνολογικές αναπαραστάσεις στη μνήμη για να στηρίξουν τη μάθηση.

Και αυτοί οι παράγοντες θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από τους δημιουργούς διδακτικού υλικού φροντίζοντας το λεξιλόγιο κάθε νέου διδακτικού εγχειριδίου να επεκτείνει εκείνο του προηγούμενου.

Πέρα όμως από την εσωτερική συνέχεια και συνοχή στο λεξιλόγιο των διδακτικών εγχειριδίων, θα πρέπει επίσης να λαμβάνονται υπόψη και οι διαφορές ανάμεσα στις φυσικές γλώσσες ως προς την οριοθέτηση της σημασίας των λεξιλογικών στοιχείων. Ακόμη και συγγενείς γλώσσες, γενετικά ή γεωγραφικά, κατηγοριοποιούν διαφορετικά

ένα σημασιολογικό πεδίο. Ενώ από διδακτικής πλευράς θα βόλευε να υπάρχει αντιστοιχία ως προς τις σημασίες συγκεκριμένων -τουλάχιστον- ονοτήτων που χρησιμοποιούμε στον καθημερινό μας λόγο, παρατηρούνται αναντιστοιχίες ως προς τον αριθμό των λημμάτων και την έκταση των σημασιών. Για παράδειγμα, για τη λέξη *πόδι*, τα Γαλλικά έχουν δύο λέξεις (*pied* και *jambe*) και τα Ρώσικα μία (*noga*). Και φυσικά οι διαφορές γίνονται εντονότερες όσο οι πολιτισμικές διαφορές αυξάνουν. Έτσι στα Ελληνικά οι λέξεις *καφενείο*, *καφετέρια*, *μπαράκι*, *κυλικείο*, *καντίνα*, *τουριστικό περίπτερο* έχουν διαφορετικά περιβάλλοντα χρήσης που δεν ισχύουν για το αγγλικό *coffee-shop*.

Κατά συνέπεια, η παρουσίαση πλήθους μεμονωμένων λέξεων είναι παροδηγητική. Η συσσώρευση, για παράδειγμα, συνώνυμων χωρίς τα κειμενικά τους περιβάλλοντα δυσκολεύει το μαθητή. Για παράδειγμα, τότε και πώς θα διαφοροποιήσει ο μαθητής στα αγγλικά το *wicked* από το *evil*, το *box* από το *tin*, το *shut* από το *close*, το *begin* από το *start*.

Η Aitchison (1994: 95) υποστηρίζει ότι η κατάκτηση μιας λέξης είναι μια επίπονη διαδικασία με δύο πλευρές: την αναγνώριση και την κατανόηση.

Η αναγνώρισή της γίνεται με τη δημιουργία μια λίστας πιθανών λέξεων και τη βαθμιαία διαγραφή των μη-πραγματώσιμων με βάση τις προσδοκίες και τις γλωσσικές ενδείξεις.

Η κατανόηση της λέξης γίνεται αν ξέρουμε την πρωτοτυπική σημασία και την ιεραρχήσουμε σε σχέση με τα συναφή λήμματα. Αλλά το πώς καθορίζεται η πρωτοτυπική σημασία δεν είναι εύκολο να καθοριστεί. Από τα πειράματα που έχουν γίνει επισημαίνεται ότι ποικίλοι παράγοντες εμπλέκονται. Αυτοί αφορούν είτε τις διεργασίες του νου ως προς το νοητικό λεξικό, είτε τις πολλαπλές σημασίες ενός λήμματος είτε την εγγενή ασάφεια του λήμματος (π.χ. *είναι η νυχτερίδα πουλί ή ζώο*).

Το δεύτερο ερώτημα ως προς το λεξιλογικό περιεχόμενο ενός Αναλυτικού Προγράμματος είναι ποιες λέξεις και ποιες σημασίες (κυριολεκτική ή μεταφορική) πρέπει να διδαχτούν;

Η συνήθης απάντηση είναι απλές, χρηστικές, βασικές λέξεις. Η έννοια, όμως της βασικότητας του λεξιλογίου εγείρει περαιτέρω ερωτήματα: υπάρχει ένα και μοναδικό βασικό/πυρηνικό (core) λεξιλόγιο ενσωματωμένο στο σύστημα της μιας γλώσσας; Ό,τι μπορεί να είναι βασικό για ένα θέμα (π.χ. *οικολογία*) δεν είναι βασικό για άλλο θέμα (π.χ. *σχολική ζωή*). Μήπως πρέπει να μιλάμε για διαφορετικά πυρηνικά λεξιλόγια;

Το κριτήριο της συχνότητας εμφάνισης των λεξικών στοιχείων και κατά συνέπεια ο ορισμός του βασικού λεξιλογίου ως κατάλογος λέξεων που εμφανίζονται στατιστικά συχνότερα στο λόγο (προφορικό - γραπτό) αποδυναμώνεται από την κριτική, καθώς αμφισβητούνται η αντικειμενικότητα του όποιου corpus και οι τεχνικές ληματογράφησης. Καταγράφονται, για παράδειγμα, οι διαφορετικές σημασίες της ίδιας λέξης ως ξεχωριστά λήμματα; Οι διαφορετικοί κλιτικοί και παραγωγικοί τύποι της ίδιας συχνόχρηστης λέξης (*σπίτι*, *σπίτια*, *σπιτάκι*, *σπιτικός*, *σπιτίσιος*, *σπιτόγατος*) μετράνε ως ξεχωριστά λήμματα;

Ο Carter (1998: 36-44) συστηματοποιεί 10 κριτήρια για το βαθμό βασικότητας /πυρηνικότητας μιας λέξης, μελετώντας σημασιο-συντακτικές σχέσεις και την ουδέτερη χρήση σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Τα κριτήρια είναι τα εξής:

1) υποκαταστασιμότητα (σημασιολογική / συντακτική): από μία σειρά συνωνύμων (φεύγω, αποχωρώ, αναχωρώ, αποσύρομαι) κάποια λέξη είναι πιο βασική από τις άλλες, τις οποίες μπορεί να υποκαταστήσει σε διαφορετικά σημασιολογικά / συντακτικά περιβάλλοντα. Ως προς τη σημασία, το *αποσύρομαι* προϋποθέτει λογικά το *φεύγω*, αλλά το *φεύγω* δεν προκύπτει λογικά από το *αποσύρομαι*. Επιπλέον, οι πυρηνικές λέξεις διαθέτουν όλα τα σημασιολογικά ή / και συντακτικά χαρακτηριστικά των μη πυρηνικών λέξεων αλλά δεν ισχύει το αντίστροφο:

φεύγω από το σπίτι - * *αποχωρώ από το σπίτι*
φεύγω από / για... - *αναχωρώ για / * από...*

2) Αντωνυμικότητα: Όσο λιγότερο πυρηνική είναι μια λέξη τόσο πιο δύσκολα βρίσκει κανείς το αντώνυμο / αντίθετό της:

φεύγω – *έρχομαι*, *αναχωρώ* – *καταφθάνω*, *αποσύρομαι* - ?

3) Συνδυαστικότητα (collocability): Όσο πιο εύκολα συνδυάζεται μια λέξη με άλλες τόσο πιο πυρηνική είναι:

λαμπρός / λαμπερός
λαμπρός μαθητής - **λαμπερός μαθητής*
λαμπρή ιδέα - **λαμπερή ιδέα*
λαμπρό μέλλον - **λαμπερό μέλλον*

4) (Επ)εκτασιμότητα (extension): Οι πυρηνικές λέξεις σχηματίζουν ευκολότερα σύνθετα, σύνθετες ρηματικές φράσεις, ιδιωματισμούς κ.τ.λ.:

κάνω: παρακάνω, ξεκάνω, κάνω πάρτι, μ' έκανε να κοιμηθώ, τα 'κανα θάλασσα

5) Υπερωνυμικότητα (superordinateness): Η πυρηνική λέξη (υπερώνυμο) έχει την πιο γενική σημασία από τις ειδικότερες (υπώνυμες) που ανήκουν στην ίδια κατηγορία:

ΛΟΥΛΟΥΔΙ: μαργαρίτα, τουλίπα, γιασεμί

6) Πολιτισμική ουδετερότητα (cultural free): Δεν ανήκουν στο πυρηνικό λεξιλόγιο μιας γλώσσας, λέξεις που προϋποθέτουν την εμπειρία της κοινωνικοπολιτισμικής ζωής μόνο στη χώρα που μιλιέται η γλώσσα:

καφενείο, Λαμπρή, θερινός κινηματογράφος

7) Χρηστικότητα λέξεων σε περίληψη (summary): Οι πυρηνικές λέξεις προτιμούνται από τους φυσικούς ομιλητές όταν κάνουν περίληψη ευρύτερου κειμένου.

8) Μεσότητα στη διαβάθμιση της σημασίας (associationism): Οι πιο πυρηνικές λέξεις είναι πιο ουδέτερες και βρίσκονται στο μέσο των διαβαθμιστικών κλιμάκων της λεξικής σημασιολογίας: επισημότητα (formality), αξιολόγηση (evaluation) και ισχύς (potency)

<i>την κάνω</i>	<i>φεύγω</i>	<i>αποσύρομαι</i>
ανεπίσημο	*	επίσημο
1	_____	10

<i>γεμάτη</i>	<i>αφρότη</i>	<i>παχιά/χοντροή</i>
θετικό	*	αρνητικό
1	_____	10

<i>λατρεύω</i>	<i>αγαπάω</i>	<i>συμπαθώ</i>
ισχυρό	*	ασθενές
1	_____	10

9) Ουδετερότητα ως προς είδος του κειμένου (neutral field of discourse): οι πυρηνικές λέξεις δε μας επιτρέπουν να καθορίσουμε από ποιο είδος κειμένου έχουν παρθεί: *αίμα - αιμοσφαίρια*

10) Ουδετερότητα ως προς το ύφος του κειμένου (neutral tenor of discourse): Το κριτήριο αυτό σχετίζεται άμεσα με το 8, καθόσον οι πυρηνικές λέξεις δεν εκφράζουν κάποιου είδους στιλιστικές επιλογές.

Τα παραπάνω κριτήρια συνεξετάζουν πολλές πλευρές για την ένταξη ή μη μιας λέξης στο βασικό λεξιλόγιο, αλλά και διαβαθμίζουν τη βασικότητα μιας λέξης. Θα ήταν καλό να τα λαμβάνουν υπόψη τους τόσο οι δημιουργοί διδακτικού υλικού όσο και οι εκπαιδευτικοί.

Ως προς το τρίτο ερώτημα, σύμφωνα με το Seal (1991, όπως αναφέρεται στο Murcia (ed): 300-307), ο εκπαιδευτικός πρέπει να διασφαλίσει τα 3Cs (convey, check, consolidate meaning). Οι τρεις διαδικασίες θα μπορούσαν να αποδοθούν αντίστοιχα στα ελληνικά ως 3E (Ερμηνεύω, Ελέγχω, Επεκτείνω). Πρέπει δηλαδή:

- 1) να ερμηνεύει τη σημασία στους μαθητές με οπτικά (εξεικόνιση στον πίνακα), κινητικά (μίμηση) μέσα, με ορισμό, με μετάφραση, με παραδείγματα σε συμφραζόμενα, με ανέκδοτα κ.τ.λ.
- 2) να ελέγχει την κατανόηση της λέξης με ερωτήσεις, συμπλήρωση, κενών, αντιστοίχιση ζευγών, ταξινόμηση λέξεων, συμπλήρωση σχημάτων κ.τ.λ.
- 3) να επεκτείνει τη γνώση με παραγωγή λόγου (αφήγηση, διάλογο, δραματοποίηση), με επίλυση προβλημάτων, επιχειρηματολόγηση σε θέματα αξιών κ.τ.λ.

9.1.3 Διδακτική Πρόταση

Με βάση τα παραπάνω γλωσσικά δεδομένα, τόσο το αναλυτικό πρόγραμμα όσο και το διδακτικό υλικό πρέπει να δομούνται σε σχέση με το λεξιλόγιο ως εξής: το υλικό να δίνει ερεθίσματα ώστε ο μαθητής να είναι σε θέση:

- A) Να συμπεράνει τη σημασία της λέξης από τα συμφραζόμενα. Για παράδειγμα, για την ερμηνεία της λέξης *διψασμένος*, το υλικό θα μπορούσε να περιέχει τη λέξη σε κειμενικό περιβάλλον όπως: *ο Γιάννης περπατούσε για ώρες στον ήλιο.*

Ήθελε νερό. Ήταν πολύ διψασμένος.

Ένα τέτοιο συγκείμενο στηρίζεται και αξιοποιεί την προϋπάρχουσα γνώση του μαθητή (θέλω νερό) για να συνάγει τη σημασία του *διψασμένος*.

- B)** Να ομαδοποιεί λέξεις με βάση ένα κοινό σημασιολογικό χαρακτηριστικό Π.χ. *Ελλάδα, Ισπανία, Αυστραλία κ.τ.λ. Μπαμπάς, παππούς, ξαδέρφη κ.τ.λ.*
- Γ)** Να παραφράζει. Για παράδειγμα, πώς αλλιώς λέμε το *κάνω μπάνιο*;

Στη φάση της εξολοκλήρου συνειδητής μάθησης του λεξιλογίου η διδασκαλία μπορεί να περιλαμβάνει τα εξής:

- A)** Συνώνυμα με διαφορετικά συντακτικά συμπληρώματα (*γράφω γράμμα στο Γιάννη, αλληλογραφώ με το Γιάννη*)
- B)** Ομόηχα με διαφορετικές σημασίες
ακούω μουσική, ακούω τους γονείς μου [=υπακούω στους γονείς μου] - **ακού τους νόμους, υπακούω στους νόμους*
πιστεύω το Γιάννη, πιστεύω στο Γιάννη, [=εμπιστεύομαι]
- Γ)** Περιβάλλοντα χρήσης σε μερικώς συνώνυμα
κλαδί ελιάς, κλάδος επιστήμης, κλαριά δέντρου, φούστα κλαρωτή νοσοκόμος, νοσηλεύτης
- Δ)** Μεταφορική/ιδιωματική χρήση
σπάω το τζάμι, μου την έσπασε

Βιβλιογραφία:

- Aitchison, J** (1987): *Words in the Mind*, Blackwell, Oxford
- Aitchison, J** (1994): «*Understanding Words*» στο Brown, G., K. Malmkjaer, and A. Pollitt & J. Williams, *Understanding Language*, O.U.P., Oxford
- Coady, J & Huckin Th (eds)** (1997): *Second Language Vocabulary Acquisition* C.U.P., London
- Carter, R** (1998): *Vocabulary*, Routledge, London
- Ellis, N** (1995): «*Vocabulary acquisition: Psychological perspectives and Pedagogical implications*», *The Language Teacher*, 19.2: 12-16
- Krashen, St** (1989): «*We acquire vocabulary and spelling by reading: additional evidence for the input hypothesis*», *Modern Language Journal* 73: 440-464
- Seal, B** (1991): «*Vocabulary Learning and Teaching*» στο Celce-Murcia, M. (ed.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*, σελ. 296-313, Heinle & Heinle Publ, Boston

9.2 Εμπλουτισμός λεξιλογίου

Οι κύριες συνιστώσες του νοήματος ενός μηνύματος - κειμένου είναι το *λεξιλογικό νόημα, η σύνταξη* και οι *κοινωνικές συνθήκες παραγωγής του*.

Η καθαυτή σημασία των λέξεων συμβάλλει αναντίρροπα στην αποκωδικοποίηση του μηνύματος. Η ίδια η εκλογή μιας μονάδας από τις: πύργος, διαμερίσμα, σπίτι, καλύβα, αγροικία, τρώγλη, αχυρώνας, τενεκεδούπολη κ.τ.λ. συμβάλλει στην νοηματική επεξεργασία του νοήματος. Οι λέξεις, ως σημασιολογικές μονάδες, θα διευκόλυναν απόλυτα την προσέγγιση του νοήματος, αν ήταν αυτόνομες ενότητες και συνδυάζονταν με αυτόνομο τρόπο. Αν, δηλαδή, μπορούσαμε να προσδιορίσουμε το νόημα μιας φράσης, ενός εκφώνηματος από το άθροισμα των σημασιών των λέξεων που τη συγκροτούν, τότε, ξέροντας τη σημασία κάθε λέξης, θα ήταν εύκολο να ταυτίσουμε το νόημα συνδυασμού λέξεων. Η γλώσσα δεν είναι όμως τόσο απλή. Ένα ποτήρι νερό δεν είναι το ίδιο πράγμα με ένα ποτήρι νερού.

Είναι φανερό ότι το νόημα μιας φράσης δε δίνεται από το γραμμικό άθροισμα της σημασίας των λέξεων που τη συνθέτουν. Στη φράση υπάρχει αλληλοδράση των λέξεών της.

Το νόημά της εξαρτάται από τον τρόπο συνδυασμού των λέξεων που τη συγκροτούν. Οι λέξεις μπορεί να έχουν πολλές και διαφορετικές σημασίες, που εξαρτώνται από τα συμφραζόμενα, από τις άλλες λέξεις και το συντακτικό τους ρόλο στη φράση. Δεν μπορούμε να αποδίδουμε νόημα σε λέξεις μιας φράσης, αν δεν παίρνουμε υπόψη τη *συντακτική δομή* της φράσης. Η σύνταξη μας επιτρέπει να ανασυστήνουμε γραμμικά τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στα εμπειρικά στοιχεία, ώστε ο δέκτης του μηνύματος να είναι σε θέση να ανασυνθέτει αυτές τις σχέσεις. Το γλωσσικό συγκείμενο της λέξης βοηθά στη σωστή ερμηνεία της. Δεν ερμηνεύουμε μια λέξη, μια φράση ή έκφραση παρά χάρη στο περιβάλλον, όπου είναι ενταγμένη, δηλαδή με τις λέξεις που προηγούνται ή και έπονται. Ο γλωσσικός περίγυρος μας δείχνει αν, για παράδειγμα, *ελαφρός* σημαίνει αυτόν που έχει μικρό βάρος (ελαφρός σάκος, ελαφρά βάλιτσα) ή που είναι *ήπιος* (ελαφρός πυρετός, ελαφρά ποινή) ή αυτόν που είναι επιπόλαιος, ανόητος, απερίσκεπτος.

Η καλή γνώση της σημασίας των λέξεων και των σχέσεών τους δεν αρκούν για την κατανόηση ενός μηνύματος. Το λεξικό και η *κυριολεκτική σημασία των λέξεων* δεν είναι επαρκείς συνθήκες για να μεταδοθεί και να προσληφθεί το νόημα του μηνύματος. Αναγκαία προϋπόθεση είναι και η *γνώση των κοινωνικών συνθηκών μέσα από τις οποίες παράγεται το μήνυμα*, οι ενδείξεις των «εξωγλωσσικών περιστάσεων» της επικοινωνίας. Πράγματι, στη διαδικασία γλωσσικής επικοινωνίας οποιαδήποτε δήλωση έχει δύο νοήματα. Ένα κυριολεκτικό, που το δίνει το λεξικό και, επομένως, για την κατανόησή του αρκεί η *γνώση της σημασίας των λέξεων* και ένα λανθάνον, που μας το δίνει η *γνώση των κοινωνικών συνθηκών παραγωγής της δήλωσης*, δίχως την οποία η τεχνική αυτή γνώση είναι ανεπαρκής (Geiger D.-F., 1991).

Από την προηγούμενη συνοπτική ανάλυση γίνεται φανερό ότι για να είναι αποτελεσματική η γλωσσική επικοινωνία πρέπει ο πομπός και ο αποδέκτης του μηνύ-

ματος να «κατέχουν τέλεια και να αξιοποιούν δημιουργικά τις λέξεις και τους μηχανισμούς που τις συνδέουν». Πομπός και δέκτης του μηνύματος πρέπει να έχουν όσο γίνεται πιο βαθιά και πιο πλατιά γνώση του λεξιλογίου της γλώσσας. Αδυναμία τους στη γνώση της σημασίας και της χρήσης των λέξεων οδηγεί σε αδυναμία κατανόησης της έννοιάς τους και επομένως των νοημάτων τους μέσα στο προτασιακό ή διαπροτασιακό περιβάλλον τους και στις σχέσεις τους με τις εξωγλωσσικές πληροφορίες του κειμένου.

Η δεξιότητα του μαθητή να αναγνωρίζει γρήγορα, εύκολα και με ακρίβεια τη σημασία των λέξεων αποτελεί το θεμέλιο της προόδου του στην ανάγνωση. Και η ανάγνωση βοηθά όμως τον αναγνώστη στο να μαθαίνει τη σημασία των λέξεων από τα συμφραζόμενα. Όσο πιο πλούσιο και ευρύ είναι το λεξιλόγιο του αναγνώστη, τόσο πιο εύκολα κατανοεί το κείμενο και τόσο πιο εύκολα κατακτά τη σημασία καινούργιων και άγνωστων λέξεων. Επιπρόσθετα, το πλούσιο λεξιλόγιο επιταχύνει το ρυθμό ανάγνωσης και αυξάνει το βαθμό κατανόησης αυτού που διαβάζεται, αφού οι συνώνυμες και συγγενικές λέξεις επιτρέπουν λεπτές εννοιολογικές αποχρώσεις.

Η ανάπτυξη και ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου των μαθητών είναι όχι μόνο η βάση της γλωσσικής κατανόησης- μάθησης, αλλά και το κλειδί της συν-εννόησης που οδηγεί στην κατάκτηση κάθε γνωστικού πεδίου. Ίσως, μάλιστα πολλοί μαθητές αποτυγχάνουν ή αποστρέφονται ορισμένα μαθήματα, γιατί δεν ξέρουν τη σημασία των όρων που χρησιμοποιούνται στο γνωστικό πεδίο, το οποίο διαπραγματεύονται, γιατί δεν συλλαμβάνουν τις έννοιες των όρων, δεν εννοούν και δεν κατανοούν τις αντίστοιχες πραγματολογικές σχέσεις. Αυτή η σπουδαιότητα της γνώσης των σημασιών των λέξεων στην επιτυχή διεκπεραίωση κάθε επικοινωνιακής πράξης, κάθε μαθησιακής προσπάθειας, επιβάλλει να γίνεται στο σχολείο συστηματική προσπάθεια εμπλουτισμού του λεξιλογίου των μαθητών και εμπάνθυσής του.

Η πρωταρχική σημασία που έχει η ανάπτυξη και κατοχή ενός πλούσιου και λειτουργικού λεξιλογίου για να γίνεται το άτομο αποτελεσματικός παραγωγός και αποδέκτης του προφορικού και γραπτού λόγου, να επικοινωνεί απρόσκοπτα γλωσσικώς, επιβάλλει να δίνεται από τα πρώτα στάδια της συστηματικής εκμάθησης της γλώσσας ιδιαίτερη προσοχή στη συστηματική διδασκαλία του σημασιολογικού (συνώνυμα-αντίθετα) και του ετυμολογικού (οικογένειες ομόρριζων, παραγωγή, σύνθεση) πεδίου της γλώσσας.

Ουσιώδης σκοπός της διδασκαλίας της γλώσσας είναι να εφοδιάζει τους μαθητές μ' ένα βασικό λεξιλόγιο για να μπορούν να επικοινωνούν αποτελεσματικά και να το εμπλουτίζουν ολοένα και περισσότερο με καινούργιους γενικούς και ειδικούς όρους. Ο εμπλουτισμός και η τελειοποίηση του λεξιλογίου συνεπάγεται όμως μια ολοένα πιο σαφή και πιο ακριβή γνώση της σημασίας των γνωστών λέξεων και τη μάθηση της σημασίας καινούργιων λέξεων. Κατοχή δε της σημασίας μιας λέξης από το άτομο σημαίνει όχι μόνο ότι την κατανοεί, αλλά ότι είναι ικανό να τη χρησιμοποιεί συνειδητά στον προφορικό και τον γραπτό του λόγο (Βάμβουκας, 1994).

Η διδασκαλία και μάθηση του λεξιλογίου πρέπει να εστιάζεται και συνδυάζεται

με τις τέσσερις όψεις της γλωσσικής επικοινωνίας (ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση και γραφή) και να τις συνθέτει αναμεταξύ τους για να επιτυγχάνεται η αποτελεσματική μάθησή του. Γι' αυτό πρέπει κάθε καινούργια λέξη να αρθρώνεται, να προφέρεται, να διαβάζεται και να γράφεται. Επίσης, η μάθηση της λέξης δε πρέπει να αποχωρίζεται από το σημασιολογικό πλαίσιο από το οποίο έλκει την ουσία της. Δεν μαθαίνει κανείς το λεξιλόγιο με τη βοήθεια και μόνο του λεξικού. Η καινούργια λέξη πρέπει να εντάσσεται σ' ένα πλαίσιο που υποβάλλει το νόημα. Στις μικρές τάξεις η λέξη μαθαίνεται με την παρουσία του πράγματος, της ενέργειας ή της ιδιότητας που προσδιορίζεται. Η λέξη πρέπει να υποβάλλεται από το γενικό νόημα του βιωμένου θεάματος. Γι' αυτό το μάθημα του λεξιλογίου πρέπει να απευθύνεται στα ενδιαφέροντα του μαθητή και να ικανοποιεί προσωπικές του ανάγκες. Οι καινούργιες λέξεις φορτίζονται με νόημα, όταν εντάσσονται στο πλαίσιο μιας βιωμένης συναισθηματικής κατάστασης. Η συναισθηματική πλαισίωση των λέξεων τις συνάπτει στον περίγυρό τους, στις φράσεις που τους δίνουν τη σημασία τους. Το νόημα των λέξεων εισάγεται έτσι και καθορίζεται από το νόημα της φράσης ή του κειμένου. Βέβαια, είναι αντονόητο ότι το κείμενο δεν πρέπει να περιέχει υπερβολικά μεγάλο αριθμό άγνωστων λέξεων, που θα κάνουν δύσκολη τη συνολική σύλληψη του νοήματος. Όλα τα παιδιά δεν είναι ικανά να ανακαλύπτουν σωστά τη σημασία των καινούργιων λέξεων από τα συμφραζόμενα. Γι' αυτό έρχεται ο εκπαιδευτικός πάντα αρωγός στην προσπάθεια του μαθητή να ανακαλύψει τη σημασία της καινούργιας λέξης με νύξεις που κάνει για την ετυμολογία της.

Γενικά, ο μαθητής εμπλουτίζει και εμβαθύνει το λεξιλόγιό του χάρη στην αλληλεπίδραση τριών κυρίως παραγόντων.

- α.** Μια ποσότητα του καινούργιου λεξιλογίου των μαθητών προέρχεται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, τα οποία καθημερινά ακούει ή και βλέπει, καθώς και από τις γλωσσικές ανταλλαγές που έχει με ενηλικούς και συνομηλικούς του. Ο παράγοντας αυτός είναι αποφασιστικής σημασίας κυρίως πριν την φοίτηση του παιδιού σε εκπαιδευτικό ίδρυμα.
- β.** Από τη στιγμή που έχει μάθει να διαβάξει και μετά, *διαβάξει για να μαθαίνει*. Έτσι, μέσα από τις αναγνώσεις κειμένων ποικίλων τύπων εμπλουτίζει το λεξιλόγιό του. Η κατανόηση των κειμένων βοηθά στην ανάπτυξη του λεξιλογίου και, αντίστροφα, η ανάπτυξη του λεξιλογίου επηρεάζει και βελτιώνει την κατανόηση της ανάγνωσης. Ο ρόλος επομένως της ανάγνωσης στην προοδευτική και έμμεση μάθηση και διεύρυνση του λεξιλογίου είναι πρωταρχικός.
- γ.** Η συστηματική διδασκαλία του εννοιολογικού περιεχομένου ειδικών όρων, καθώς και στρατηγικών που επιτρέπουν στους μαθητές να ανακαλύπτουν τη σημασία άγνωστων λέξεων (μορφολογική ανάλυση των λέξεων, χρησιμοποίηση του συγκείμενου-συμφραζόμενων κ.τ.λ.).

Βιβλιογραφία

- Βάμβουκας Μ** (1992): *Η αναγνώριση των σημασιακών σχέσεων των λέξεων από μαθητές δημοτικού σχολείου*, εκδ. Μ.Π. Γρηγόρη, Αθήνα.
- Geiger, D-F** (μετ. Φ. Α. Καβακοπούλου κ.ά.) (1991): *Θέματα κοινωνικής και θεωρητικής Γλωσσολογίας*, εκδ. Νεφέλη, Αθήνα.
- Rondal, J-A** (1978): *Language et éducation*, éd. Mardaga, Bruxelles.
- Κούλας Λ** (1973): *Βασικόν λεξιλόγιον της ελληνικής γλώσσας*, εκδ. ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- Σαφαρίκας Α** (1961): *Έρευνα επί του βασικού λεξιλογίου των ελλήνων μαθητών*, εκδ. Νίκη, Αθήνα.