

Οι διαγλωσσικές επιδράσεις και η αξιοποίησή τους κατά τη διδασκαλία των Ελληνικών σε αγγλόφωνους: Πρόταση για ένα διαδικτυακό λεξικό

Δημήτρης Κλωτσοτύρας και Μαρία Λώμη

Interlingual influences and their exploitation in the teaching of Modern Greek to English speakers: Proposal for an online dictionary: English and Greek share a large number of common words with significant similarities both in the written form and in pronunciation. This paper begins with proposing a complete terminology, which covers the various categories of those words. It continues reviewing the related literature, which suggests that the similarities can be particularly helpful in the teaching of Modern Greek to English speakers. Since course books available today do not exploit this benefit systematically and considering the teachers' difficulties in sourcing the common words, we propose an online dictionary. The dictionary includes words that demonstrate a strong degree of similarity. Entries are selected with students from 5 to 18 years of age in mind, are divided into thematic categories and graded levels of difficulty. The option of finding entries using a variety of criteria is also provided.

Εισαγωγή

Τα Ελληνικά και τα Αγγλικά μοιράζονται ένα μεγάλο αριθμό λέξεων με κοινή — ελληνική, λατινική ή άλλη — καταγωγή¹ (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 1996· Καναράκης, 2005:273–329· Μπαμπινιώτης, 2000· Πετρούνιας, 1996). Συχνά οι λέξεις αυτές παρουσιάζουν αξιοσημείωτες ομοιότητες, τόσο στην προφορά τους όσο και στη γραπτή τους αποτύπωση. Οι ομοιότητες αυτές θα μπορούσαν να φανούν χρήσιμες κατά τη διδασκαλία του ελληνικού λεξιλογίου σε αγγλόφωνους, όμως στην παρούσα

¹ Οι όροι καταγωγή και προέλευση χρησιμοποιούνται με βάση την ετυμολόγηση των λέξεων. Έτσι, η λέξη *diplomacy* θεωρείται ελληνικής καταγωγής, παρά το γεγονός ότι πρωτοεμφανίστηκε στη γαλλική γλώσσα (*diplomatie*) κατά τον 18ο αιώνα (Μπαμπινιώτης, 1998:520).

συγκυρία οι κοινές λέξεις αξιοποιούνται μόνο σποραδικά, δεν υπάρχει επαρκής θεωρητική κάλυψη της διδακτικής τους και η εύρεσή τους είναι δύσκολη, αφού λείπει ένα σχετικό λεξικό με εκπαιδευτικό προσανατολισμό. Με το παρόν κείμενο ευελπιστούμε να παρουσιάσουμε ένα πλαίσιο υπέρβασης αυτής της κατάστασης.

Η τρέχουσα ορολογία

Σύμφωνα με το λεξικό του Oxford (Soanes and Stevenson, 2003:335), οι λέξεις που, ενώ ανήκουν σε διαφορετικές γλώσσες, έχουν κοινή καταγωγή και γι' αυτό σημαντικές ομοιότητες, ονομάζονται *cognates* (από το Λατινικό *cognatus*: co- “μαζί με” + *gnatus* “γεννημένος”), που στα Ελληνικά μεταφράζεται με τον όρο συγγενείς λέξεις (Χειλάκου, 2006:71).

Κατά τη χρήση όμως του όρου *cognates* στην αγγλική βιβλιογραφία τη σχετική με τη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας, παρατηρούνται δύο τάσεις σε σχέση με τον ορισμό της.

Για τη μία τάση, που υιοθετεί καθαρά γλωσσολογικά/φιλολογικά κριτήρια, *cognates* είναι οι λέξεις που: α) μοιάζουν στη γραφή και στην προφορά, β) έχουν κοινή ετυμολογική καταγωγή, και γ) έχουν ίδια ή παραπλήσια σημασία (Banta, 1981:129· Lengeling, 1996:1· Rodriguez, 2001:744). Με βάση τα παραπάνω χαρακτηριστικά έχουν προταθεί (Gallegos, 1983 στο Carroll, 1992:101) οι παρακάτω όροι:

1. *True cognates*, για τις λέξεις που έχουν κοινή καταγωγή και ίδια ή παραπλήσια σημασία, π.χ. δημοκρατία–democracy. Οι λέξεις αυτές κάποιες φορές ονομάζονται επίσης *true friends* (Lengeling, 1996:2).
2. *Deceptive cognates*, για τις λέξεις με κοινή καταγωγή αλλά μόνο μερική συμφωνία στη σημασία τους, π.χ. απολογούμαι–apologize.
3. *False cognates*, για τις λέξεις με κοινή καταγωγή αλλά καμία ομοιότητα στη σημασία, π.χ. εμπάθεια–empathy. Οι λέξεις αυτές επίσης συναντώνται ως *false friends* (Lengeling, 1996:4).
4. *Accidental cognates*, για τις λέξεις που, ενώ μοιάζουν αρκετά μεταξύ τους, δεν έχουν κοινή ετυμολογική προέλευση, π.χ. μέση–messy.

Στον καθοριστικό ρόλο της ετυμολογίας δε συμφωνούν, όμως, όσοι εκπροσωπούν τη δεύτερη τάση, που παίρνει περισσότερο υπόψη της τα πορίσματα της ψυχολογολογίας. Η Carroll (1992:102–04) για παράδειγμα, υποστηρίζει ότι η ετυμολογία “δε μετράει” καθόλου και ότι δύο λέξεις πρέπει να θεωρούνται *cognates*, απλά όταν ο μαθητής τις αναγνωρίζει ως “ίδιο πράγμα”, αν και ξέρει ότι ανήκουν σε δύο διαφορετικές γλώσσες. Ο μέσος μαθητής δε γνωρίζει ετυμολογία και περιορίζεται στη βοήθεια της γραπτής αποτύπωσης και της φωνητικής απόδοσης για να συνδέσει τις δύο λέξεις. Η ετυμολογική συσχέτιση, ενώ δεν αποκλείεται από την Carroll, ανάγεται σε ένα κατοπινό στάδιο, αυτό της μεταγλωσσικής επεξεργασίας.

Η συνύπαρξη των δύο παραπάνω οπτικών μπορεί να προκαλέσει παρανοήσεις ή/και συγχύσεις. Για παράδειγμα η Frantzen (1998:243), που ακολουθεί επίσης τη δεύτερη τάση, ονομάζει *false cognates* τις λέξεις που έχουν παρόμοια ή ίδια μορφή αλλά διαφορετική σημασία. Αυτός όμως ο ορισμός περικλείει τόσο τα χαρακτηριστικά των *false cognates* όσο και αυτά των *accidental cognates* της πρώτης τάσης. Σύγχυση, επίσης, μπορεί να προκαλέσει και το γεγονός ότι, ενώ ο όρος *cognates* υποδηλώνει κοινή προέλευση, εντούτοις, χρησιμοποιείται για να ορίσει λέξεις που δεν έχουν καμία σχέση μεταξύ τους, πέραν της εξωτερικής ομοιότητας. Η χρήση των επιθέτων *false* ή *accidental* δεν νομίζουμε ότι εξαλείφει αυτή την αντίφαση.

Η πρότασή μας για τη σχετική ορολογία

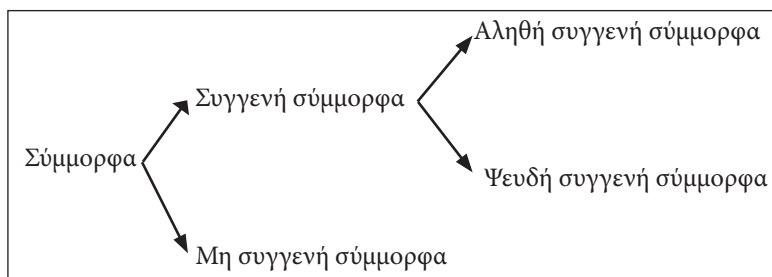
Αν και προτιμούμε την ψυχολinguιστική προσέγγιση, τουλάχιστον σε ό,τι έχει να κάνει με τη διδακτική της γλώσσας στα πρώτα στάδια εκμάθησης, εντούτοις, θεωρούμε απαραίτητη τη βοήθεια της ετυμολόγησης κατά την ταξινόμηση των λέξεων, ώστε να μην προκύπτουν συγχύσεις.

Οι λέξεις, λοιπόν, που παρουσιάζουν ομοιότητες στην ακουστική ή/και στη γραπτή εικόνα τους, ανεξάρτητα από την ύπαρξη κοινής καταγωγής, θα μπορούσαν να ονομαστούν σύμμορφες λέξεις ή απλά σύμμορφα. Τέτοιες είναι: τηλεσκόπιο–telescope, πάστα–pasta, Καναδάς–Canada αλλά και μέση–messy, μέλλον–melon, κ.λπ.

Από τα σύμμορφα, άλλα έχουν κοινή καταγωγή και ονομάζονται συγγενή σύμμορφα, π.χ. τηλεσκόπιο–telescope, ενώ άλλα δεν έχουν κοινή καταγωγή και ονομάζονται μη συγγενή σύμμορφα, π.χ. μέση–messy. Από τα συγγενή σύμμορφα τώρα, άλλα έχουν την ίδια ή παρόμοια σημασία και ονομάζονται αληθή συγγενή σύμμορφα, π.χ. ιπποπόταμος–hippopotamus, ενώ άλλα έχουν διαφορετική σημασία και ονομάζονται ψευδή συγγενή σύμμορφα, π.χ. εμπάθεια–empathy. Μερικές λέξεις μπορεί να είναι αληθή συγγενή σύμμορφα ως προς μια σημασία τους, π.χ. συμπάθεια–sympathy με τη σημασία της συμπόνιας, και ψευδή ως προς μια άλλη, π.χ. συμπάθεια–sympathy με τη σημασία της ερωτικής προτίμησης που συναντάται μόνο στα Ελληνικά (Μπαμπινιώτης, 1998:1707· Soanes and Stevenson, 2003:1788).

Στους πίνακες 1 και 2 παρουσιάζονται σχηματικά τα βασικά σημεία της προτεινόμενης ορολογίας.

Πίνακας 1: Οι προτεινόμενοι όροι και οι σχέσεις μεταξύ τους



Πίνακας 2: Οι προτεινόμενοι όροι και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους

	Μορφολογικές ομοιότητες	Κοινή καταγωγή	Διαφορετική καταγωγή	Κοινή ή παραπλήσια σημασία	Διαφορετική σημασία
Σύμμορφα	X				
Συγγενή σύμμορφα	X	X			
Μη συγγενή σύμμορφα	X		X		X
Αληθή συγγενή σύμμορφα	X	X		X	
Ψευδή συγγενή σύμμορφα	X	X			X

Θα επιμείνουμε λίγο περισσότερο στην ανάλυση του όρου σύμμορφα, μιας και τα χαρακτηριστικά τους είναι ακριβώς η βάση πάνω στην οποία αναπτύχθηκε η συλλογιστική μας.

Είπαμε παραπάνω, ότι η ομοιότητά τους εντοπίζεται στη γραπτή αποτύπωση ή/ και στη φωνητική απόδοση. Λαμβάνοντας πάντα υπόψη μας τις διαφορές στο αλφάβητο και στην προφορά των φθόγγων, μπορούμε να διακρίνουμε ότι η ομοιότητα δεν είναι ένα μονοδιάστατο χαρακτηριστικό. Δεν ορίζεται, δηλαδή, μόνο αν συμβαίνει ή όχι, αλλά χρειάζεται να προσδιοριστεί και ένας σχετικός βαθμός εμφάνισής της. Για παράδειγμα, οι λέξεις άρωμα–aroma και τίγρη–tiger, έχουν διαφορετικούς βαθμούς ομοιότητας. Στο πρώτο ζεύγος η κοινή καταγωγή είναι προφανής με την πρώτη ματιά, ενώ στο δεύτερο όχι. Επίσης, ο βαθμός φωνολογικής ομοιότητας και ο βαθμός ομοιότητας της γραπτής μορφής δεν είναι απαραίτητα ανάλογοι. Οι λέξεις αισθητική–aesthetics ακούγονται παρόμοιες, αλλά η γραπτή τους αποτύπωση διαφέρει αισθητά. Αντίθετα, τα προθήματα νεύρο- και neuro- μοιάζουν αρκετά στη γραφή (για όποιον γνωρίζει τις αντιστοιχίες των γραμμάτων στα δύο αλφάβητα), έχουν όμως σημαντικά διαφορετική προφορά.

Τα παραπάνω δεν πρέπει να θεωρηθούν λεπτομέρειες, αφού το σκεπτικό της αξιοποίησης των κοινών λέξεων στηρίζεται ακριβώς στην ομοιότητά τους. Αυτή η ομοιότητα θα πρέπει να αναλυθεί σε όλες της παραμέτρους της, για να μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά.

Θεωρητική βάση της διδακτικής αξιοποίησης των σύμμορφων

Την άποψη, ότι οι μορφολογικές ομοιότητες θα μπορούσαν να φανούν χρήσιμες κατά τη διδασκαλία του ελληνικού λεξιλογίου σε αγγλόφωνους, έρχονται να συνδράμουν

κάποιες από τις βασικές θεωρίες μάθησης αλλά και θεωρίες σχετικές με τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας και του λεξιλογίου.

Γενικές θεωρίες μάθησης

Σύμφωνα με τις συμπεριφοριστικές (μπιχεβιοριστικές) θεωρίες, η ανθρώπινη δραστηριότητα συντίθεται από τις αντιδράσεις στα ερεθίσματα που δεχόμαστε από το περιβάλλον. Μέσω της μίμησης, της επανάληψης και της ενίσχυσης μαθαίνουμε πώς να αντιδρούμε σε συγκεκριμένα ερεθίσματα. Έτσι, όμοια ερεθίσματα τείνουν να προκαλούν παρόμοιες αντιδράσεις. Οι λέξεις αποτελούν ηχητικά ή οπτικά ερεθίσματα που συνδέονται σταθερά μέσα από μια μακρόχρονη συνάφεια με τις έννοιες που συμβολίζουν (Lightbown and Spada, 1999:35· Φράγκου, 1994:273–86). Έτσι, το άκουσμα της λέξης “ίπποπόταμος” θα προκαλέσει πιθανότατα στον αγγλομαθή την ίδια αντιληπτική αντίδραση με το άκουσμα της λέξης “hipporotamus”.

Πηγαίνοντας στις γνωστικές (cognitive) προσεγγίσεις, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε τη Μορφολογική Θεωρία (Gestalt Theory). Σύμφωνα με αυτή, η μάθηση εξαρτάται στενά από τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τα πράγματα. Οι αρχές που διέπουν την αντίληψη αποτελούν και αρχές της μάθησης. Μια από αυτές είναι και η αρχή της ομοιότητας, σύμφωνα με την οποία στοιχεία που μοιάζουν, μαθαίνονται πιο εύκολα από αυτά που δεν παρουσιάζουν ομοιότητες (Φράγκου, 1994:287).

Η θεωρία του Εποικοδομητισμού (Constructivism) έχει, επίσης, στοιχεία που είναι χρήσιμα στην περίπτωση μας. Σύμφωνα με τους εκπροσώπους της, η καινούργια γνώση “οικοδομείται” πάνω στην προηγούμενη. Οι ισχυροί δεσμοί με την παλιά, οδηγούν στην ευκολότερη κατάκτηση και τη σταθερότητα της νέας γνώσης (Huitt, 2003).

Ξεφεύγοντας από το πλαίσιο της Γενικής Ψυχολογίας και μπαίνοντας στο πεδίο της Ψυχοπαιδαγωγικής, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε τις απόψεις του Χ. Φράγκου (1994:319–20). Η θεωρητική του πρόταση, την οποία ονομάζει “λειτουργική θεωρία για τη σχολική μάθηση”, έχει ως βάση το “αξίωμα της λειτουργικής σύνδεσης και προώθησης”. Από το αξίωμα αυτό απορρέουν μια σειρά από αρχές. Θα ξεχωρίσουμε εδώ, ως σχετικότερη με το αντικείμενό μας, την αρχή της σύνδεσης. Σύμφωνα με αυτή, η νέα γνώση κατακτιέται ευκολότερα, αν συνδεθεί και συσχετιστεί με την ήδη υπάρχουσα. Μόνο έτσι καθίσταται λειτουργική και δεν αποτελεί άχρηστη “επισύρευση” που ξεχνιέται εύκολα.

Θεωρίες για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας και του λεξιλογίου

Πέραν των γενικών θεωριών μάθησης, υπάρχουν και θεωρίες εξειδικευμένες στη διδασκαλία ξένων γλωσσών που μπορούν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά στη χρήση των κοινών λέξεων.

Έχοντας ως βάση τον Συμπεριφορισμό, η θεωρία της Αντιπαραβολικής Ανάλυσης (Contrastive Analysis) υποστηρίζει ότι ο μαθητής μαθαίνει τη νέα γλώσσα συγκρίνοντας και βρίσκοντας ομοιότητες και διαφορές με τη γλώσσα που ήδη γνωρίζει. Στη

συνέχεια, μεταφέρει από τη μητρική του στη νέα γλώσσα όσα στοιχεία νομίζει ότι ταιριάζουν (Saville-Troike, 2006:34–35· Χειλάκου, 2006:68).

Η θεωρία του Krashen, επίσης, έχει στοιχεία υποστηρικτικά της χρήσης των όμοιων λέξεων (Rodriguez, 2001:744). Σημαντικό μέρος της θεωρίας αυτής αποτελεί η θέση, ότι στους μαθητές θα πρέπει να προσφέρεται νέα γνώση που να μην απέχει πολύ από την ήδη κατακτημένη. Αν η υπάρχουσα γνώση συμβολίζεται με i τότε η νέα θα πρέπει να περιοριστεί στο επίπεδο $i + 1$ (Krashen, 1985:2· Lightbown and Spada, 1999:39· Saville-Troike, 2006:45).

Τέλος, ο Carter (1987:155–62), αφού κάνει μια επισκόπηση των σχετικών θεωρητικών και ερευνητικών δεδομένων, συμπεραίνει πως η μορφολογική ομοιότητα των λέξεων είναι σημαντικός παράγοντας για την εκμάθησή τους.

Μια σχετική έρευνα

Προς ενίσχυση των παραπάνω προσεγγίσεων, θα ήταν χρήσιμο να αναφέρουμε τα αποτελέσματα μιας έρευνας που πραγματοποιήθηκε από το Πανεπιστήμιο του Ιλλινόις. Σ' αυτήν ελέγχθηκε κατά πόσο τα σύμμορφα μπορούν να βοηθήσουν δίγλωσσους, αγγλο-ισπανόφωνους (με μητρική την Ισπανική) μαθητές, να κατανοήσουν δύσκολα κείμενα και να συμπληρώσουν ασκήσεις λεξιλογίου στα Αγγλικά. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, και στις δύο περιπτώσεις, τα σύμμορφα έπαιξαν σοβαρό επιβοηθητικό ρόλο (Nagy, Garcia, Durgunoglu and Hancin-Bhatt, 1992).

Προκλήσεις προς αντιμετώπιση

Βέβαια, οι υποστηρικτικές απόψεις, που είδαμε προηγουμένα, είναι η μία πλευρά του νομίσματος. Η αποτελεσματική χρήση των κοινών λέξεων προϋποθέτει και την επίγνωση των προκλήσεων που θα πρέπει να αντιμετωπιστούν. Οι λεπτές διαφορές ανάμεσα στα αληθή και τα ψευδή συγγενή σύμμορφα (π.χ. συμπάθεια–sympathy), μπορούν να προκαλέσουν σύγχυση και λάθη στους μαθητές. Επίσης, αν θεωρηθεί, μέσω της γενίκευσης (Φράγκου, 1994:298), ότι όλες οι παρόμοιες λέξεις έχουν και την ίδια σημασία, τότε οι παρανοήσεις θα είναι πολλές (π.χ. στις λέξεις πάστα–pasta, εμπάθεια–empathy). Έτσι, στα σχετικά άρθρα, παρά την αποδοχή της χρησιμότητας των κοινών λέξεων (Banta, 1981:129· Χειλάκου, 2006:71), επισημαίνονται εμφαντικά τα προβλήματα που μπορεί να δημιουργήσουν τα μη συγγενή σύμμορφα ή τα ψευδή συγγενή σύμμορφα (Carroll, 1992:94· Lengeling, 1996:4), κωδικοποιούνται οι αιτίες αυτών των προβλημάτων και προτείνονται μέθοδοι για την αντιμετώπισή τους (Frantzen, 1998:244–52).

Η χρήση των σύμμορφων στη διδασκαλία

Στο διεθνή χώρο, έχουν παρουσιαστεί διάφορες προτάσεις που αφορούν, ειδικά, τη διδακτική των σύμμορφων. Το υλικό αυτό είναι ιδιαίτερα εκτενές, όταν πρόκειται για

τις κοινές λέξεις μεταξύ Αγγλικών και Ισπανικών. Ο Garrison (1990:509), για παράδειγμα, προτείνει λίστες από ζεύγη λέξεων, που ο μαθητής καλείται να συμπληρώσει γραπτά ή προφορικά, με βάση δοσμένο παράδειγμα:

reality	la realidad
capacity
formality

Ο Rodriguez (2001) θεωρεί ως ενδεικνυόμενη μέθοδο την ανάγνωση και λεξιλογική ανάλυση κειμένων που περιέχουν σύμμορφα, ενώ η Lengeling (1996) δίνει έμφαση στην εξάσκηση στα ψευδή συγγενή σύμμορφα μέσα από ασκήσεις και παιχνίδια.

Στο χώρο της διδασκαλίας της Ελληνικής σε αγγλόφωνους όμως, η αξιοποίηση του πλεονεκτήματος των σύμμορφων είναι αποσπασματική και περιορισμένη, ενώ υπάρχει σοβαρό έλλειμμα στη θεωρητική κάλυψη της διδακτικής τους.

Στο εκπαιδευτικό υλικό του Εργαστηρίου Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.) εμφανίζονται σχετικές διδακτικές δραστηριότητες, αλλά είναι περιορισμένες σε κάποια αρχικά — συνήθως — στάδια (Βάμβουκας, Ασμέτη και Κορφιάτη, 2000:9· Παπαδήμα-Σοφοκλέους, 2001α:22–30, 2001β:17–27). Επίσης, στο θεωρητικό πλαίσιο του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα στο κεφάλαιο που αναφέρεται στη διδασκαλία του λεξιλογίου (Δαμανάκης, 2004α:92–93), δε γίνεται αναφορά στις κοινές λέξεις. Συνακόλουθα, οι λέξεις αυτές δεν επισημαίνονται ούτε στο λεξιλογικό παράρτημα, που συνοδεύει το θεωρητικό πλαίσιο (Δαμανάκης, 2004β).

Στη διαδικτυακή “Πύλη για την ελληνική γλώσσα” του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (Κ.Ε.Γ.) γίνεται εκτενής αναφορά στο λεξιλογικό δανεισμό ως γλωσσολογικό φαινόμενο και δίνονται πολλά παραδείγματα, αλλά δεν προβάλλεται το διδακτικό πλεονέκτημα που θα μπορούσαν να προσφέρουν τα δάνεια μέσω της ομοιότητάς τους (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 1996· Κίτσα, 2006· Πετρούνιας, 1996).

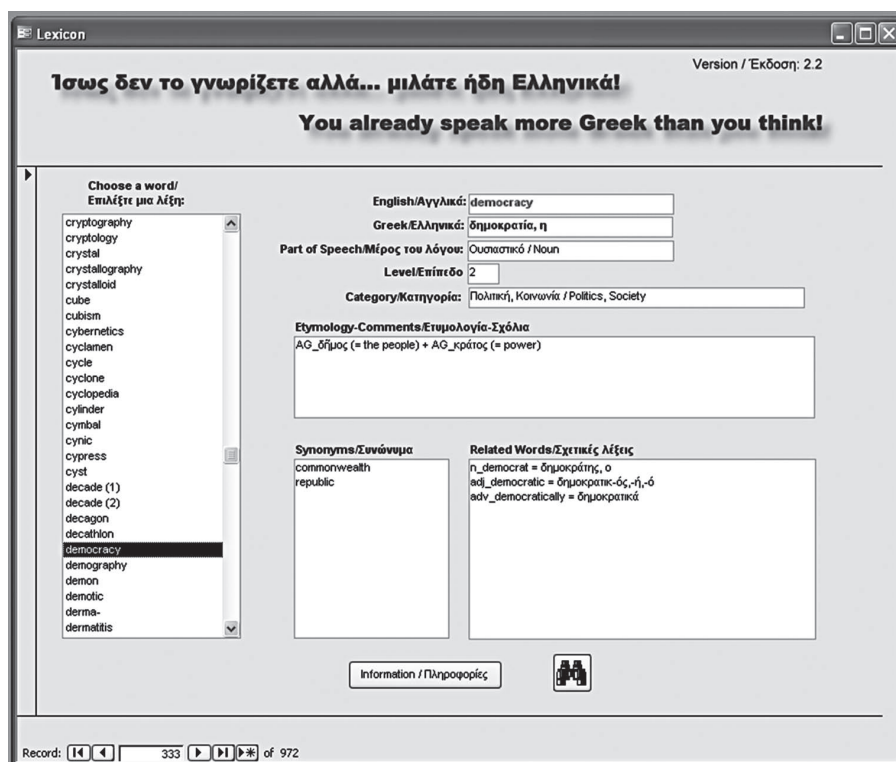
Θεωρούμε, ότι η παρούσα κατάσταση θα πρέπει να αλλάξει, ιδίως αν αναλογιστούμε το πλήθος των σύμμορφων μεταξύ Ελληνικών και Αγγλικών.

Η έκταση του κοινού λεξιλογίου

Η ελληνική επίδραση στα Αγγλικά είναι ιδιαίτερα εκτενής (Κωνσταντινίδης, 1993, 2001· Μπαμπινιώτης, 2000) και δεν περιορίζεται στο λεξιλογικό, αλλά επεκτείνεται και στο γραφηματικό και μορφολογικό επίπεδο (Καναράκης, 2005:282–92). Βέβαια, όλες αυτές οι λέξεις δεν είναι κατάλληλες προς διδασκαλία. Η μεγάλη πλειοψηφία των ελληνικών επιδράσεων είναι εξειδικευμένοι επιστημονικοί όροι που ίσως δε θα χρειαστεί ποτέ ο μέσος ομιλητής. Για να είναι χρήσιμες στον εκπαιδευτικό οι λέξεις θα πρέπει: α) να ανταποκρίνονται στην ηλικιακή και γνωστική/λεξιλογική ανάπτυξη των μαθητών και β) η ομοιότητά τους να είναι τέτοια που να προκαλεί σχετικά εύκολα τον αντιληπτικό συνειρμό.

Σε μια βάση δεδομένων που παρουσιάσαμε πριν από δύο χρόνια (*Ο Κόσμος*, 13 Σεπτεμβρίου 2005:8) είχαμε καταγράψει αρκετές εκατοντάδες ζεύγη λέξεων που πληρούσαν τα παραπάνω κριτήρια. Στόχος της εργασίας ήταν να προσφέρει στους εκπαιδευτικούς ένα εργαλείο εύρεσης των κοινών λέξεων, ώστε να τις χρησιμοποιήσουν στα μαθήματά τους όπως αυτοί έκριναν κατάλληλο. Όμως, το ηλεκτρονικό αυτό λεξικό είχε δύο βασικά μειονεκτήματα. Το πρώτο ήταν ότι περιοριζόταν στις λέξεις με ελληνική καταγωγή, ενώ τα δεδομένα δείχνουν ότι μεγάλος είναι και ο αριθμός των μη ελληνικής προέλευσης κοινών λέξεων (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 1996: Πετρούνιας, 1996). Το δεύτερο μειονέκτημα ήταν, ότι τα εργαλεία εξεύρεσης των λέξεων απαιτούσαν από τους εκπαιδευτικούς εξοικείωση με τη διαχείριση βάσεων δεδομένων, κάτι που δεν είναι αναμενόμενο από το μέσο εκπαιδευτικό.

Εικόνα 1: Η ηλεκτρονική μορφή της αρχικής βάσης δεδομένων



Η πρότασή μας για την ανάπτυξη ενός διαδικτυακού λεξικού

Παίρνοντας ως βάση την εμπειρία μας από την παραπάνω εργασία προτείνουμε ένα ηλεκτρονικό λεξικό διαδικτυακά προσβάσιμο. Τα λήμματα θα είναι συγγενή σύμμορφα, μεταξύ Ελληνικών και Αγγλικών, ανεξάρτητα από την ετυμολογική τους

προέλευση. Εκτός από την αγγλική και την αντίστοιχη ελληνική λέξη, των οποίων θα ήταν καλό να υπάρχει και εκφώνηση, θα ήταν χρήσιμο να εμφανίζεται:

- τι μέρος του λόγου είναι οι λέξεις
- το επίπεδο δυσκολίας, όπου προτείνουμε τρία επίπεδα: Α, για παιδιά 5–9 ετών, Β, για παιδιά 10–14 ετών και Γ, για παιδιά 15–18 ετών
- η θεματική κατηγορία, όπου θα μπορούσαν για παράδειγμα να υπάρχουν οι εξής ενότητες: αθλητισμός, θρησκεία, ιατρική, μαθηματικά, πολιτική/κοινωνία, μεταφορές, τέχνη, ζώα, φυτά, τρόφιμα, επαγγέλματα, αντικείμενα καθημερινής χρήσης, κ.λπ.
- η ετυμολογική ανάλυση
- παραδείγματα χρήσης της ελληνικής λέξης μέσα σε φράσεις
- τα συνώνυμα και τα αντίθετα (όταν υπάρχουν) και της αγγλικής και της ελληνικής λέξης

Τα περιεχόμενα του ηλεκτρονικού λεξικού θα πρέπει να διαρθρωθούν με γνώμονα τη χρηστικότητα από το μέσο εκπαιδευτικό. Η αναζήτηση λέξεων με βάση μόνο την αλφαβητική σειρά δε θα ήταν αποδοτική, αφού οι εκπαιδευτικοί συνήθως χρειάζονται λέξεις που αναφέρονται σε συγκεκριμένη θεματολογία ή επίπεδο τάξης, ανεξάρτητα από το αρχικό γράμμα. Προτείνεται λοιπόν να υπάρχει δυνατότητα, ώστε να αναζητούνται λήμματα με πολλαπλά κριτήρια. Μια κατάλληλα οργανωμένη βάση δεδομένων θα επέτρεπε, για παράδειγμα, να βρεθούν: α) οι λέξεις του πρώτου επιπέδου που αφορούν τη σχολική ζωή, β) τα ουσιαστικά του δεύτερου επιπέδου που αφορούν τον αθλητισμό ή γ) τα επίθετα που ανήκουν στην κατηγορία πολιτική/κοινωνία κ.λπ. Έτσι ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να συγκεντρώνει τις λέξεις που τον ενδιαφέρουν, ανάλογα με το στόχο του μαθήματός του, και να τις χρησιμοποιεί με τον τρόπο που ο ίδιος θεωρεί κατάλληλο.

Πάντως, η παράθεση των λέξεων, έστω και σε μια βάση δεδομένων με πρακτική και εύχρηστη αναζήτηση λημμάτων, δεν αρκεί. Για να είναι ολοκληρωμένη η διδακτική αξιοποίηση του λεξικού, θα ήταν χρήσιμο να ενταχθεί σε ένα γενικότερο σχεδιασμό για έναν ιστοχώρο που θα περιλαμβάνει:

- το θεωρητικό πλαίσιο για τη χρήση των σύμμορφων στη διδασκαλία
- την κωδικοποίηση και παρουσίαση των διδακτικών πρακτικών που εμφανίζονται στη διεθνή βιβλιογραφία
- δείγματα ασκήσεων και δραστηριοτήτων
- σχετικό υλικό και ιδέες που αποστέλλουν εκπαιδευτικοί

Χρήσεις του διαδικτυακού λεξικού

Πέραν της προφανούς χρήσης για την εύρεση διδακτικού υλικού, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν το λεξικό, για να δείξουν στους υποψήφιους αγγλόφωνους μαθητές τους, ότι τα Ελληνικά δεν είναι τόσο δύσκολα όσο ίσως φαντάζουν.

Το λεξικό θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί, επίσης, από τους μεγαλύτερους μαθητές για εύρεση κοινών λέξεων ή ετυμολογικών πληροφοριών. Αυτό θα μπορούσε να γίνει είτε από δικό τους ενδιαφέρον είτε λόγω ανάθεσης σχετικής εργασίας στην τάξη τους.

Ακόμα, οι μελετητές που ενδιαφέρονται για τις διαγλωσσικές επιδράσεις, θα είχαν μια εύκολα προσβάσιμη πηγή, για να αντλήσουν υλικό.

Συμπέρασμα

Στα Αγγλικά και τα Ελληνικά, οι λέξεις που, λόγω κοινής καταγωγής, παρουσιάζουν ομοιότητες στα μορφολογικά τους χαρακτηριστικά είναι πολλές. Γενικές θεωρίες μάθησης και θεωρίες για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών, συνηγορούν στο ότι αυτές οι ομοιότητες μπορούν να βοηθήσουν στην εκμάθηση του ελληνικού λεξιλογίου από τους αγγλόφωνους. Μια καλή αρχή για την εκμετάλλευσή τους θα ήταν ένα διαδικτυακό λεξικό που θα συγκέντρωνε και θα πρόσφερε προς διδακτική χρήση αυτές τις λέξεις.

Θα ήταν στρατηγικό λάθος, να παραμείνουμε στη γλωσσολογική επισήμανση των κοινών λέξεων και να μην προχωρήσουμε στο στάδιο της πλήρους και συστηματικής διδακτικής αξιοποίησης.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 1996

Α. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Το λεξιλόγιο της νεοελληνικής και ο ευρωπαϊκός γλωσσικός πλουραλισμός. Στο *Η ελληνική γλώσσα στη διευρυμένη Ευρωπαϊκή Ένωση: Γλωσσικός πλουραλισμός και εθνοκεντρισμός*, πρακτικά συνεδρίου: 95–102. Αθήνα: Κέντρο Λογοτεχνικής Μετάφρασης. Διαθέσιμο διαδικτυακά από: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/studies/europe/B7/index.html

Βάμβουκας, Ασμέτη και Κορφιάτη, 2000

Μ. Βάμβουκας, Χ. Ασμέτη και Α. Κορφιάτη, *Πράγματα και Γράμματα: Οδηγός για τη νηπιαγωγό και το δάσκαλο*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Δαμανάκης, 2004α

Μ. Δαμανάκης, επιμ., *Θεωρητικό Πλαίσιο και Προγράμματα Σπουδών για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Δαμανάκης, 2004β

Μ. Δαμανάκης, επιμ., *Θεωρητικό Πλαίσιο και Προγράμματα Σπουδών για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά — Παράρτημα: Λεξιλόγιο*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Καναράκης, 2005

Γ. Καναράκης, *Διαγλωσσικές επιδράσεις στην Αγγλική και η συμβολή της ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Κίτσα, 2006

Β. Κίτσα, “Λεξιλογικό Βοήθημα για την υποστήριξη των διδασκόντων την Ελληνική ως Δεύτερη/Ξένη Γλώσσα. Β΄ Μέρος: Παραγωγή, Σύνθεση, Δανεισμός”. Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Κ.Ε.Γ. Διαθέσιμο διαδικτυακά από: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/foreign/education/word2text/contents-b.html

Κωνσταντινίδης, 1993

Α. Κωνσταντινίδης, *Οι ελληνικές λέξεις στην Αγγλική γλώσσα* (Β΄ έκδ.). Θεσσαλονίκη: Κωνσταντινίδης.

Κωνσταντινίδης, 2001

Α. Κωνσταντινίδης, *Η οικουμενική διάσταση της ελληνικής γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Μ. Κωνσταντινίδη.

Μπαμπινιώτης, 1998

Γ. Μπαμπινιώτης, *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Μπαμπινιώτης, 2000

Γ. Μπαμπινιώτης, “Και όμως είναι ελληνικές”. *Το Βήμα Online*, 20 Μαρτίου 2000. Διαθέσιμο διαδικτυακά από: http://tovima.dolnet.gr/print_article.php?e=B&f=12873&m=B14&aa=2

Ο Κόσμος, 2005

Ομογενειακή εφημερίδα της Αυστραλίας.

Παπαδήμα-Σοφοκλέους, 2001α

Σ. Παπαδήμα-Σοφοκλέους, *Ελληνικά! Γιατί όχι; Βιβλίο μαθητή*. Ρέθυμνο: Ε.Δ.ΔΙΑ.ΜΕ.

Παπαδήμα-Σοφοκλέους, 2001β

Σ. Παπαδήμα-Σοφοκλέους, *Ελληνικά! Γιατί όχι; Τετράδιο εργασιών*. Ρέθυμνο: Ε.Δ.ΔΙΑ.ΜΕ.

Πετρούνιας, 1996

Ε. Πετρούνιας, Γλωσσικές σχέσεις Ελλάδα και Δύσης: Λεξιλόγιο και διαχρονικότητα της

ελληνικής γλώσσας. Στο *Η ελληνική γλώσσα* (σσ. 37–40). Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. Διαθέσιμο διαδικτυακά από: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/history/thema_16/02.html

Φράγκου, 1994

Χ. Φράγκου, *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.

Χειλάκου, 2006

Ε. Χειλάκου, Το λεξιλόγιο στην κατάκτηση της ξένης γλώσσας: Από τη θεωρία στην πράξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11:68–77.

Αγγλική

Banta, 1981

F. G. Banta, Teaching German vocabulary: the use of English cognates and common loan words. *Modern Language Journal*, 65(2):129–136.

Carroll, 1992

S. E. Carroll, On cognates. *Second Language Research*, 8(2):93–119.

Carter, 1987

R. Carter, *Vocabulary: Applied Linguistic Perspectives* (pp. 151–186). London: Allen & Unwin.

Frantzen, 1998

D. Frantzen, Intrinsic and extrinsic factors that contribute to the difficulty of learning of false cognates. *Foreign Language Annals*, 31(2):343–354.

Garrison, 1990

D. Garrison, Inductive strategies for teaching Spanish-English cognates. *Hispania*, 73(2): 508–512.

Huitt, 2003

W. Huitt, Constructivism. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. Available on-line at: <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/cogsys/construct.html>

Krashen, 1985

S. D. Krashen, *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.

Lengeling, 1996

M. M. Lengeling, *True friends and false friends* (Teaching Guide), University of Guanajuato.

Lightbown and Spada, 1999

P. M. Lightbown and N. Spada, *How Languages Are Learned* (2nd edn). Oxford: Oxford University Press.

Nagy, Garcia, Durgunoglu and Hancin-Bhatt, 1992

W. E. Nagy, G. E. Garcia, A. Durgunoglu and B. J. Hancin-Bhatt, *Cross-language transfer of lexical knowledge: bilingual students' use of cognates*. Technical report No. 558, Urbana: Illinois University.

Rodriguez, 2001

T. A. Rodriguez, From the known to the unknown: using cognates to teach English to Spanish-speaking literates. *Reading Teacher*, 54(8):744–746.

Saville-Troike, 2006

M. Saville-Troike, *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Soanes and Stevenson, 2003

C. Soanes and A. Stevenson, eds, *Oxford Dictionary of English* (2nd edn). Oxford: Oxford University Press.