

Το λεξιλόγιο στην κατάκτηση της ξένης γλώσσας: Από τη θεωρία στην πράξη

Ευανθία Χειλάκου, 2^ο Γυμνάσιο Κορωπίου

Περίληψη

Στην εισήγηση που ακολουθεί επιχειρείται να δοθεί το γενικό θεωρητικό πλαίσιο που πρέπει να έχει υπόψη του ο εκπαιδευτικός της ξένης γλώσσας για να αντεπεξέλθει στο έργο του. Παρουσιάζονται οι τρέχουσες θεωρίες για την κατάκτηση της ξένης γλώσσας, οι θεωρίες για την οργάνωση του λεξικού στην ξένη γλώσσα και οι παράγοντες που συντελούν στην μακρόχρονη αποθήκευση των λέξεων στη μνήμη.

Θεωρίες κατάκτησης της ξένης γλώσσας

Δύο είναι οι κυρίαρχες θεωρίες για την κατάκτηση μιας ξένης γλώσσας: η υπόθεση της αντιπαραβολικής ανάλυσης (constructive analysis hypothesis) και η υπόθεση της δημιουργικής κατασκευής (creative construction hypothesis). Σύμφωνα με την πρώτη ο μαθητής μεταφέρει τη δομή της μητρικής στην ξένη γλώσσα. Όταν οι δομές των δύο γλωσσών διαφέρουν, η μεταφορά είναι αρνητική (negative transfer), όταν μοιάζουν, είναι θετική (positive transfer). Η αρνητική μεταφορά συνεπάγεται λανθασμένους ενώ η θετική ορθούς σχηματισμούς (Krashen, 1982). Με βάση τη θεωρία της αντιπαραβολικής ανάλυσης είναι φανερό ότι η αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας στη διδακτική πράξη μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα χρήσιμη, αφού οι μαθητές βασίζονται σε αυτή για να προσεγγίσουν την ξένη γλώσσα. Καλό είναι λοιπόν ο εκπαιδευτικός να έχει υπόψη του τυχόν αντιπαραβολικές μελέτες μεταξύ της μητρικής και της ξένης γλώσσας ώστε να διευκολύνει τη διαδικασία μάθησης,

Η κ. Ευανθία Χειλάκου είναι διδάκτωρ Γλωσσολογίας, κάτοχος Μ.Δ.Ε. στη διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας (Πανεπιστήμιο Αθηνών) και στη Γλωσσική Τεχνολογία (Πανεπιστήμιο Αθηνών – Ε.Μ.Π.).

επισημαίνοντας ομοιότητες και διαφορές μεταξύ της μητρικής και της γλώσσας-στόχου.

Σύμφωνα με τη δεύτερη θεωρία, αυτήν της δημιουργικής κατασκευής, ο μαθητής κατασκευάζει μια γραμματική της γλώσσας-στόχου με βάση τα γλωσσικά δεδομένα της ξένης γλώσσας στα οποία εκτίθεται. Τα λάθη είναι αποτέλεσμα λανθασμένων υποθέσεων του μαθητή για τη γραμματική της γλώσσας-στόχου και τόσο τα παιδιά που μαθαίνουν τη μητρική τους όσο και οι μαθητές μιας ξένης γλώσσας κάνουν παρόμοιες υποθέσεις και παρόμοια λάθη (Krashen, 1985 & 1994). Με βάση τη θεωρία της δημιουργικής κατασκευής φαίνεται ότι στη διδακτική πράξη η αποποινικοποίηση του λάθους είναι απαραίτητη, αφού τα λάθη είναι αναπόσπαστο κομμάτι της διαδικασίας με την οποία κατακτούν οι μαθητές μια ξένη γλώσσα. Άρα η επισήμανση των λαθών στην τάξη, η ανάλυσή τους και γενικότερα η αξιοποίησή τους ως διδακτικών εργαλείων επιβάλλεται. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να φροντίζει ώστε η διόρθωση των λαθών να μην εκλαμβάνεται ως αποδοκιμασία ή αποτυχία από τους μαθητές. Αντίθετα μαθητές και εκπαιδευτικοί πρέπει να αντιμετωπίζουν αυτήν τη διαδικασία ως ένα μέσο για τη βελτίωσή τους και ένα αναπόφευκτο και απαραίτητο στάδιο της μαθησιακής προσπάθειας αφού τα λάθη, σύμφωνα με αυτήν τη θεωρία, είναι εγγενή του τρόπου με τον οποίο η ξένη γλώσσα κατακτάται. (Ειδικότερα για το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας, βλ. Σφυρόερα, 2003).

Ο Ellis (1985) σε μια προσπάθειά του να συμφιλιώσει τις δύο απόψεις κάνει λόγο για μια γενική κοινή εξελικτική πορεία όλων των μαθητών προς την κατάκτηση της ξένης γλώσσας, η οποία απορρέει από τη διαδικασία της δημιουργικής κατασκευής. Πρόκειται για *καθολικά διαδοχικά στάδια εξέλιξης (universal sequence of development)*. Ωστόσο, οι μαθητές μπορεί να παρουσιάσουν ποικιλία στη *σειρά εξέλιξης* του κάθε σταδίου (*order of development*), δηλαδή στη σειρά με την οποία τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του σταδίου κατακτώνται, ανάλογα με τις προσωπικές τους εμπειρίες και γνώσεις, τον διαφορετικό βαθμό έκθεσης του κάθε μαθητή στην ξένη γλώσσα και το διαφορετικό βαθμό ανάπτυξης των νοητικών δυνατοτήτων του κάθε μαθητή (Krakowian, 1988).

Αυτή η προσέγγιση τονίζει μιαν άλλη παράμετρο στην κατάκτηση της ξένης γλώσσας. Δεν παραγνωρίζει το γεγονός ότι τόσο τα λάθη όσο και η αξιοποίηση από τους μαθητές της μητρικής γλώσσας εξαρτώνται από την επαφή τους με την ξένη γλώσσα -κυρίως μέσω της διδασκαλίας. Επιπλέον όμως, δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο ρόλο που παίζει ο βαθμός προσωπικής ωρίμανσης του κάθε μαθητή και επισημαίνει ότι, ενώ η σειρά των σταδίων από τα οποία περνάει η κατάκτηση της ξένης γλώσσας είναι προκαθορισμένη, η σειρά κατάκτησης των επιμέρους χαρακτηριστικών του κάθε σταδίου είναι ζήτημα (διαφορετικού) χρόνου για τον κάθε μαθητή. Ένας μαθητής μπορεί να κατακτήσει με διαφορετική σειρά και διαφορετική ταχύτητα απ'

ό,τι ένας άλλος τα χαρακτηριστικά ενός σταδίου εξέλιξης, αλλά όλοι ακολουθούν την ίδια εξελικτική πορεία. Για παράδειγμα, δεν μπορεί ο ξένος μαθητής της Ελληνικής να κατακτήσει τον τρόπο σχηματισμού των μεταρρηματικών παραγώγων, βλ. κίνηση < κινώ, εάν πρώτα δεν έχει κατακτήσει το σχηματισμό του αορίστου από το θέμα του οποίου σχηματίζονται τα μεταρρηματικά παράγωγα. Μπορεί όμως να ποικίλλει ο ρυθμός με τον οποίο θα εμπεδώσει ότι τα παράγωγα, ανάλογα με τον αόριστο των ρημάτων από τα οποία προέρχονται, μπορούν να λήγουν σε -ση, -ψη και -ξη, βλ. κίνηση, χάραξη, χώνευση.

Οργάνωση του λεξικού στην ξένη γλώσσα

Υπάρχουν αρκετές ενδείξεις (Channell, 1988) ότι το λεξιλόγιο της μητρικής και της ξένης γλώσσας δεν αποτελούν δύο ανεξάρτητες οντότητες στο μυαλό του μαθητή αλλά συνδέονται μεταξύ τους φωνολογικά, μορφολογικά, σημασιολογικά και συνειρμικά. Οι ομιλητές είναι σε θέση να συνδέουν τα στοιχεία του ενός λεξικού με του άλλου βασιζόμενοι στις φωνολογικές, μορφολογικές, σημασιολογικές, συντακτικές και άλλες ομοιότητες ή διαφορές των στοιχείων του κάθε λεξικού και επιπλέον επιδιώκουν συνειδητά τέτοιου είδους συνδέσεις. Φαίνεται δηλαδή ότι η γνώση της μητρικής επηρεάζει ουσιαστικά την κατάκτηση της ξένης γλώσσας. Τέτοιου είδους ενδείξεις συνηγορούν υπέρ της αντιπαραβολικής ανάλυσης για την κατάκτηση της ξένης γλώσσας.

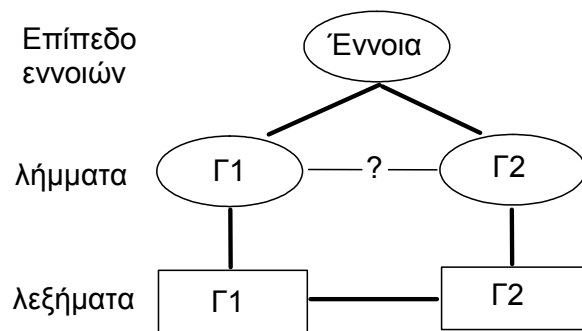
Δύο είναι οι βασικές υποθέσεις που αφορούν στην οργάνωση του λεξικού κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας: η υπόθεση της αλληλεξάρτησης (interdependency hypothesis) και η υπόθεση της ανεξαρτησίας των λεξικών (independence hypothesis). Σύμφωνα με την πρώτη, το λεξικό είναι κοινό για όλες τις γλώσσες και οι λέξεις φέρουν ένδειξη που δηλώνει σε ποια γλώσσα ανήκουν. Σύμφωνα με τη δεύτερη, οι λέξεις των δύο γλωσσών αποθηκεύονται σε ανεξάρτητα λεξικά (Schreuder & Weltens, 1993).

Ενδεικτικά για την οργάνωση των λεξικών της μητρικής και της ξένης γλώσσας είναι τα πειράματα που έχουν γίνει με την τεχνική της λεξικής απόφασης και την παρεμβολή λέξεων. Στα πειράματα λεξικής απόφασης τα υποκείμενα καλούνται να αποφασίσουν ποιές από τις λέξεις που τους δίνονται πληρούν ορισμένα χαρακτηριστικά, λ.χ. ποιες λέξεις συντάσσονται με γενική ή έχουν ανώμαλο πληθυντικό. Μέσω υπολογιστή καταγράφονται και συσχετίζονται ο χρόνος που χρειάζονται τα υποκείμενα για να απαντήσουν και η ακρίβεια/ορθότητα της απάντησής τους. Σε αυτά τα πειράματα είναι δυνατόν να παρεμβάλλονται κάποιες κατάλληλα επιλεγμένες λέξεις (primes), πριν από την έναρξη των πειραμάτων ή και κατά τη διάρκειά τους, ώστε να υπολογίζεται η επίδρασή τους στις απαντήσεις των

υποκειμένων (στην ιστοσελίδα του τομέα ψυχολογίας του πανεπιστημίου του Essex, www.essex.ac.uk/psychology/experiments/lexical, μπορείτε να συμμετάσχετε και εσείς σε ένα τέτοιο πείραμα).

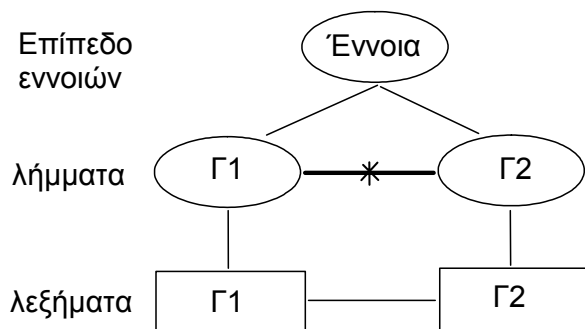
Τέτοιου είδους πειράματα που έχουν γίνει με την τεχνική της λεξικής απόφασης και την παρεμβολή σημασιολογικά και μορφολογικά ομοίων λέξεων (Kees de Bot et al., 1995) δείχνουν πως οι μαθητές με μέση επίδοση σε μια ξένη γλώσσα διευκολύνονται στην απόφασή τους, όταν παρεμβάλλονται συγγενείς λέξεις (ομόρριζες, cognates) των δύο γλωσσών. Όμως δεν διευκολύνονται με την παρεμβολή σημασιολογικά ισοδύναμων λέξεων των δύο γλωσσών (translation equivalents). Δηλαδή αυτοί οι μαθητές θα συσχετίσουν ευκολότερα/ταχύτερα τις λέξεις «ιστορία» και ‘story’ μεταξύ τους, αν παρεμβληθεί στο πείραμα η λέξη ‘history’, η οποία αποτελεί συγγενή λέξη των δύο γλωσσών, παρά εάν δεν παρεμβληθεί. Δεν θα παίξει όμως κανένα ρόλο στο συσχετισμό των δύο αυτών λέξεων η παρεμβολή παρεμφερούς σημασίας λέξεων όπως η λέξη ‘tale’ («διήγηση»), η οποία σε ορισμένα περιβάλλοντα είναι σημασιολογικά ισοδύναμη της λέξης «ιστορία» και μπορεί να αποτελεί τη μετάφρασή της γι’ αυτά.

Κάτι τέτοιο δεικνύει πως το λεξικό στο μέσο όρο των μαθητών έχει την ακόλουθη μορφή, όπου ο όρος *λήμμα* αναφέρεται στο σημασιολογικό και μόνο περιεχόμενο της λέξης, ο όρος *λέξημα* περιλαμβάνει εκτός από το σημασιολογικό και το μορφολογικό φορτίο της λέξης, ενώ ο όρος *έννοια* αναφέρεται στο κοινό εννοιολογικό υπόβαθρο των δύο γλωσσών και είναι γενικότερος του λήμματος, της σαφώς δηλαδή προσδιορισμένης λεξικής σημασίας:



Οι μαύρες γραμμές δηλώνουν την μεταξύ των στοιχείων ενεργοποίηση. Υπάρχει δηλαδή συσχετισμός των λέξεων των δύο γλωσσών ως προς τη μορφή τους (επίπεδο λεξημάτων), όχι όμως και ως προς τη σημασία τους (επίπεδο λημμάτων), έστω και αν εκφράζουν την ίδια έννοια (επίπεδο εννοιών).

Αντίθετα, στους πολύ προχωρημένους μαθητές η εικόνα του λεξικού αλλάζει και φαίνεται να ισχύει η υπόθεση της ανεξαρτησίας των δύο λεξικών, αφού η απουσία ή η παρουσία παρεμβλλόμενων λέξεων δεν φαίνεται να ασκεί καμιά επίδραση στο χρόνο και την ακρίβεια των απαντήσεων, είτε πρόκειται για συγγενείς μορφολογικά είτε για σημασιολογικά ισοδύναμες λέξεις. Στους προχωρημένους μαθητές το λεξικό φαίνεται να έχει την ακόλουθη μορφή, όπου κάθε λέξη αποτελεί οντότητα με ευδιάκριτα, καλά αποκρυσταλλωμένα μορφολογικά και σημασιολογικά χαρακτηριστικά, ώστε η επίδραση των παρεμβλλόμενων λέξεων να είναι μηδενική.



Παράγοντες διατήρησης του λεξιλογίου στη μνήμη

Οι έρευνες δείχνουν ότι το πόσο καλά θυμόμαστε μια λέξη εξαρτάται από τέσσερις παράγοντες: α) πόσο βαθιά επεξεργαζόμαστε τη λέξη (Craik & Lockhart, 1972), β) πόσο αξιομνημόνευτη ήταν για μας η πρώτη της εμφάνιση (Bahrick, 1984), γ) πόσο συχνά τη συναντούμε και τη μελετούμε (Bahrick & Phelps, 1987) και δ) από τους συσχετισμούς-συνειρμούς που δημιουργούνται γι' αυτή μέσα μας (Stevick, 1976).

Ο πρώτος παράγοντας σημαίνει πως όσο περισσότερο ενεργοποιούμαστε διανοητικά για να καταλάβουμε τη σημασία μιας λέξης τόσο πιο πολύ εντυπώνεται αυτή στη μνήμη μας. Συνεπώς η επανάληψη λέξεων ως σειρές ήχων συνιστά επεξεργασία χαμηλού επιπέδου, η κατανόηση του πώς εντάσσονται οι λέξεις στη γραμματική δομή της πρότασης συνιστά βαθύτερη επεξεργασία και οδηγεί σε καλύτερη μνήμη, ενώ η κατανόηση της έννοιας της λέξης σε σχέση με το συνολικό νόημα της πρότασης αποτελεί βαθύτερο επίπεδο επεξεργασίας και έχει καλύτερα μνημονικά αποτελέσματα. Από αυτήν την πρώτη παρατήρηση προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα:

1. Ο καθηγητής οφείλει να παρουσιάζει τις νέες λέξεις μέσα σε προτάσεις ή καλύτερα μέσα σε κείμενα, ώστε ο μαθητής να κινητοποιείται για να αντιληφθεί

το εύρος των παραδειγματικών και συνταγματικών σχέσεων της λέξης. Επιπλέον, όταν μια λέξη φανερώνεται στο φυσικό της περιβάλλον, το προτασιακό κι ακόμη καλύτερα το υπερπροτασιακό (μέσα σε μια περίοδο λόγου), τότε ο μαθητής αμέσως αντιλαμβάνεται και τις πραγματολογικές συνθήκες υπό τις οποίες μπορεί να εμφανιστεί η συγκεκριμένη λέξη και τις κοινωνικές περιστάσεις στις οποίες χρησιμοποιείται. Κάτι τέτοιο σημαίνει, σύμφωνα με τις παραπάνω έρευνες, πως ο μαθητής αφομοιώνει καλύτερα την καινούρια λέξη. Και αυτό επιτυγχάνεται γιατί ο μαθητής προσλαμβάνει και αναλύει πληροφορίες που αφορούν, πρώτον στη γνώση του γλωσσικού κώδικα ή αλλιώς του συστήματος της γλώσσας και δεύτερον στη χρησιμότητα του κώδικα (usage). Ο όρος «χρησιμότητα» ανταποκρίνεται σε αυτήν καθαυτή την πραγμάτωση του γλωσσικού κώδικα σε μια συγκεκριμένη περίπτωση και αντιδιαστέλλεται με τον όρο «χρήση» του κώδικα (use) που αναφέρεται στις θεωρητικές γνώσεις (τους κανόνες) για τη χρησιμοποίηση του συστήματος (Dendrinos, 1992).

2. Επιβάλλεται η χρήση στη διδασκαλία αυθεντικών κειμένων, αφού μόνο αυτά εξασφαλίζουν την παρουσίαση μιας λέξης σε όλη της τη λειτουργικότητα. (Σχετικά με τη χρησιμότητα των αυθεντικών κειμένων στην κατανόηση των λέξεων βλ. Sinclair, 1990). Όπου αυτό δεν είναι δυνατό (π.χ. αρχάριοι), απαιτείται η χρήση κατασκευασμένων κειμένων που να μη στερούνται φυσικότητας και πραγματολογικής αλήθειας. Με άλλα λόγια απαιτούνται κείμενα που, αν και παράγονται για διδακτικούς στόχους και όχι για να εξυπηρετήσουν μια γνήσια επικοινωνιακή (εξωδιδακτική) ανάγκη, είναι τέτοια, ώστε θα μπορούσαν να υπάρξουν και να εκφωνηθούν στην καθημερινή μας ζωή, κείμενα που οι φυσικοί ομιλητές μιας γλώσσας είναι πιθανόν να δημιουργήσουν για να διεκπεραιώσουν ένα μήνυμα. Υπέρ των παραπάνω θέσεών μας συνηγορεί ο Taylor (1983) επισημαίνοντας ότι: οι λέξεις που συνδέονται μεταξύ τους με φυσικότητα σε ένα κείμενο μαθαίνονται πιο εύκολα απ' ό,τι οι λέξεις που δεν συνδέονται σε μεγάλο βαθμό με άλλες και ότι το λεξιλόγιο μαθαίνεται καλύτερα όταν απαντά με τα συμφραζόμενά του.

Επιπλέον ο Taylor (σ. 103) θεωρεί αναγκαία την επισήμανση από τον καθηγητή του τρόπου με τον οποίο συνδέεται η προς εκμάθηση λέξη με τα συμφραζόμενα τόσο στο συνταγματικό όσο και στον παραδειγματικό άξονα.

Με τα αυθεντικά κείμενα, λοιπόν, οι μαθητές αποκτούν μια κατά το δυνατό πλήρη εικόνα της χρήσης των λέξεων στα φυσικά τους περιβάλλοντα, γιατί τέτοιου είδους κείμενα δείχνουν όχι μόνο την ορθή γραμματικά χρήση των λέξεων αλλά και την κατάλληλη, τη σύμφωνη με την εκάστοτε επικοινωνιακή περίπτωση χρήση τους. Οι όροι στα αγγλικά είναι *grammatical* και *appropriate use* αντίστοιχα (Papaefthymiou-Lytra, 1987). Επιπλέον, όταν τα κείμενα είναι αυθεντικά ή κατασκευασμένα που

μοιάζουν με αυθεντικά, δηλαδή δεν είναι ψεύτικα πραγματολογικά αλλά μπορούν να συμβούν σε αυθεντικές συνομιλίες, τότε επιτελούν επίσης μιαν άλλη σημαντική λειτουργία: τη μύηση των μαθητών με τον καλύτερο τρόπο στον πολιτισμό της γλώσσας-στόχου. Τα κείμενα τότε κοινωνικοποιούν και αποτελούν διάμεσο του πολιτισμού στους κοινωνούς τους. Ιδιαίτερα, οι παροιμίες, οι ιδιωματισμοί και τα ανέκδοτα είναι στοιχεία που κατεξοχήν κινητοποιούν τον μαθητή και τον μωούν στον πολιτισμό της ξένης γλώσσας.

Ο δεύτερος παράγοντας διατήρησης των νέων λέξεων στη μνήμη είναι η ένταση της εντύπωσης που μας προκαλεί η πρώτη τους παρουσίαση. Όσο μεγαλύτερη εντύπωση μας δημιουργήσει μια λέξη την πρώτη φορά που τη συναντήσαμε τόσο ευκολότερα συγκρατείται στη μνήμη. Ένα παράδειγμα γι' αυτό θα μπορούσε να είναι η ευκολία με την οποία οι μαθητές θυμούνται τις ύβρεις σε μια ξένη γλώσσα, έστω κι αν τις έχουν ακούσει μόνο μια φορά. Από τα παραπάνω συνάγεται πως ο καθηγητής οφείλει να καταστήσει αλησμόνητη την πρώτη εμφάνιση μιας λέξης με όποιον τρόπο μπορεί.

Ο τρίτος παράγοντας που καθορίζει πόσο εύκολα μαθαίνουμε μια λέξη είναι η συχνότητα με την οποία τη συναντούμε. Αντίθετα με την επικρατούσα άποψη ότι ο μαθητής πρέπει να εξασκείται σε κάθε λέξη όσο το δυνατόν συχνότερα μέσα σε ένα σύντομο χρονικό διάστημα, η έρευνα των Bahrick & Phelps (1987) έδειξε πως μια λέξη τη θυμάται κανείς καλύτερα, αν τη μελετά κάθε τριάντα μέρες παρά σε πιο συχνά διαστήματα. Σημασία έχει περισσότερο ο τρόπος εξάσκησης παρά η συχνότητα. Αυτό για τη διδακτική πράξη σημαίνει πως ο καθηγητής πρέπει να οργανώσει τις εκ νέου παρουσιάσεις των λέξεων που δίδαξε έτσι ώστε να αφήνει κάπως μακρά χρονικά διαστήματα μεταξύ τους (κοχλιωτή διάταξη της ύλης).

Ο τέταρτος παράγοντας αναφέρεται στους συσχετισμούς που είναι δυνατόν να δημιουργηθούν μεταξύ των λέξεων. Οι συσχετισμοί αυτοί είναι δύο ειδών: γλωσσικοί και εξωγλωσσικοί. Οι γλωσσικοί συσχετισμοί πηγάζουν από τα χαρακτηριστικά των λέξεων (ακουστική και γραπτή εικόνα της λέξης, σημασία, παραδειγματικές και συνταγματικές σχέσεις, συχνότητα χρήσης) και συνδέουν τις νέες λέξεις με άλλες λέξεις της μητρικής ή της γλώσσας-στόχου. Οι εξωγλωσσικοί συσχετισμοί αφορούν στις συνθήκες κατά τις οποίες διδάσκεται μια λέξη: ένα περιστατικό που συνέβη κατά τη διδασκαλία της συγκεκριμένης λέξης, μια λανθασμένη χρήση της που προκάλεσε γέλια στην τάξη, τοπικοί και χρονικοί παράγοντες που περιβάλλουν μια λέξη κατά την εκμάθησή της κ.τ.λ. Κάθε μαθητής δημιουργεί τους δικούς του ιδιαίτερους συσχετισμούς. Έργο του δασκάλου είναι να τον ενθαρρύνει στη δημιουργία τέτοιων συνειρμών και να του υποδείξει τρόπους συσχετισμού των λέξεων, όπως είναι:

Διάφορες μνημονικές τεχνικές, οι οποίες, αν είναι πρακτικές, δεν βλάπτουν ούτε κουράζουν τους μαθητές. Αναφέρουμε ενδεικτικά μερικές: δημιουργία νοητικών συνδέσεων, ομαδοποίηση με βάση τη σημασία, τοποθέτηση της καινούριας λέξης στα συμφραζόμενα, σύνδεση με εικόνες και ήχους, επανάληψη, χρήση της νέας λέξης σε δραστηριότητες (Brown & Payne, 1994). Επίσης, ο Nattinger (1988) επισημαίνει και το σημαντικό ρόλο που μπορούν να παίξουν οι σχέσεις συνωνυμίας/αντωνυμίας, η παραγωγή, η σύνθεση και η ετυμολογία στις μνημονικές τεχνικές.

Η δημιουργία εικόνων-σκηνών στις οποίες τοποθετείται/χρησιμοποιείται η καινούρια λέξη. Ο μαθητής, ενθουμούμενος όλη τη σκηνή, θυμάται και τη συγκεκριμένη λέξη. Η τεχνική αυτή στη διεθνή βιβλιογραφία ονομάζεται *loci* από τον πληθυντικό του λατινικού *locus*, που σημαίνει τόπος (Carter & McCarthy, 1988).

Η χρήση λέξεων-κλειδιών. Οι έρευνες (Merry, 1980) δείχνουν πως όσο πιο παράξενη είναι η λέξη-κλειδί με την οποία συνδέουμε την καινούρια λέξη τόσο πιο αποτελεσματικά την ανακαλούμε στη μνήμη μας. Για παράδειγμα, αν διδάσκουμε τη λέξη «παπαγάλος», ως λέξεις κλειδιά μπορούν να χρησιμεύσουν οι λέξεις «παπάς» και «γάλλος» και οι μαθητές να θυμούνται πως ο παπαγάλος δεν είναι ένας γάλλος ιερωμένος αλλά ένα πουλί, το οποίο μπορούν να φανταστούν ότι μιλάει γαλλικά και φοράει ράσο. Με αυτήν την παράξενη εικόνα η άγνωστη λέξη εντυπώνεται εύκολα στη μνήμη.

Συμπερασματικά, όπως δείχνουν οι προαναφερθείσες έρευνες για τον τρόπο με τον οποίο αποθηκεύονται οι λέξεις στη μνήμη, καλό είναι κατά την οργάνωση της διδασκαλίας να λαμβάνεται μέριμνα για την ανά διαστήματα επανάληψη του λεξιλογίου και την αξιοποίηση οποιουδήποτε στοιχείου δημιουργεί εντυπωσιακούς συνειρμούς στους μαθητές. Επίσης, πράγμα που συχνά παραλείπεται στην πράξη, είναι χρήσιμο να διατίθεται αρκετός χρόνος για τη σύνδεση των νέων λεξικών στοιχείων με κάθε δυνατό τρόπο και σε κάθε επίπεδο (φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό και πραγματολογικό) με το ήδη γνωστό λεξιλόγιο αλλά και με τα συμφραζόμενα που τα περιβάλλουν. Άλλωστε η καθημερινή πρακτική δείχνει ότι συχνά οι μαθητές βασίζονται στο συγκείμενο και στη μορφολογική δομή των άγνωστων λέξεων για να βρουν τη σημασία τους.

Επίλογος

Η συνεξέταση των θεωριών κατάκτησης της ξένης γλώσσας, των θεωριών οργάνωσης του λεξικού και των τεσσάρων παραγόντων διατήρησης του λεξιλογίου στη μνήμη δείχνουν ότι:

Για τους μαθητές με μέση επίδοση, όπου η παρεμβολή συγγενών λέξεων διευκολύνει τον συσχετισμό των λέξεων των δύο γλωσσών, ο διδάσκων μπορεί να αξιοποιήσει τον πρώτο και τον τρίτο παράγοντα αποθήκευσης των λέξεων στη μνήμη, δηλαδή την εις βάθος επεξεργασία της μορφής των νέων λέξεων και τον συσχετισμό του καινούριου λεξιλογίου με συγγενικές μορφικά λέξεις. Επίσης, καλό είναι να καταφύγει και στην μητρική γλώσσα, εάν προσφέρεται για τέτοιου είδους συσχετισμούς, αφού σύμφωνα με τη θεωρία της αντιπαραβολικής ανάλυσης και τις ενδείξεις που έχουν συγκεντρωθεί (Channell, 1988), οι μαθητές εκκινούν από τη γνώση της μητρικής για να κατακτήσουν την ξένη γλώσσα.

Για τους προχωρημένους μαθητές, όπου τα λεξικά των δύο γλωσσών είναι εντελώς ανεξάρτητα, η επιμονή στη μορφολογική ανάλυση των λέξεων και η αναζήτηση παρόμοιων μορφικά λέξεων ίσως να μην είναι τελικά τόσο απαραίτητη διδακτικά, αφού δεν φαίνεται να υπάρχει τέτοιου είδους σύνδεση (μορφική) μεταξύ των λεξικών των δύο γλωσσών. Ίσως λοιπόν είναι καλύτερα να αφιερώνεται περισσότερος χρόνος στους άλλους δύο παράγοντες, την αξιοσημείωντη παρουσίαση των λέξεων και την συστηματική επανάληψή τους, η αποδοτικότητα των οποίων για όλα τα επίπεδα είναι διαπιστωμένη με μετρήσεις διάρκειας από οκτώ έως και πενήντα χρόνων (Bahrick, 1982· Bahrick & Phelps, 1987). Όσον αφορά στις αναφορές στη μητρική μάλλον περιττεύουν για τους προχωρημένους μαθητές, αφού τα λεξικά των δύο γλωσσών είναι ανεξάρτητα σε αυτό το επίπεδο.

Όσον αφορά στην ανάλυση των λαθών αυτή μάλλον ενδείκνυται και για τα δύο επίπεδα αφού, σύμφωνα με τις θεωρίες κατάκτησης της ξένης γλώσσας, τα λάθη αποτελούν μέρος της διαδικασίας μάθησης όλων των μαθητών. Εάν μάλιστα γίνει μια εντυπωσιακή παρουσίαση/ανάλυση των λανθασμένων σχηματισμών στην τάξη και μια συστηματική επανάληψη των διορθωμένων τύπων (ένας συνδυασμός δηλαδή του δεύτερου και του τρίτου από τους παράγοντες μακρόχρονης διατήρησης των λέξεων στη μνήμη), τα αποτελέσματα φαίνεται ότι θα βελτιστοποιηθούν.

Βιβλιογραφία

- Bahrick, H. P. (1984). Semantic memory in permastore: fifty years of memory for Spanish learned in school. *Journal of Experimental Psychology: General*, 113 (1), 1-30.
- Bahrick, H. P., & Phelps, E. (1987). Retention of Spanish vocabulary over eight years. *Journal of Experimental Psychology: Learning Memory and Cognition*, 13 (2), 344-349.
- Brown, C., & Payne, M. E. (1994). Five essential steps of processes in vocabulary learning. *Paper presented at the TESOL Convention*, Baltimore, Md.

- Carter, R., & McCarthy, M. (Ed.) (1988). *Vocabulary and Language Teaching*. London & New York: Longman.
- Channell, J. (1988). Psycholinguistic considerations in the study of L2 vocabulary acquisition. In R. Carter, & M. McCarthy (Eds), *Vocabulary and Language Teaching* (pp. 83-95). London & New York: Longman.
- Craik, F. I. M., & Lockhart R. S. (1972). Levels of processing: a framework for memory record. *Journal of verbal learning and learning behaviour*, 11, 67-84.
- Dendrinios, B. (1992). *The EFL Textbook and Ideology*. Athens: N. C. Grivas publications.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Kees de Bot, Cox, A., Ralston St., Scaufeli, An., & Weltens, B. (1995). Lexical processing in bilinguals. *Second Language Research*, 11 (1), 1-19.
- Krakowian, B. (1988). Acquisition of Morphology and Syntax. *Annual Review of Applied Linguistics*, 9, 42-53.
- Krashen, St. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Englewood, Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Krashen, St. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Beverly Hills, C.A.: Laredo Publishing Company.
- Krashen, St. (1994). The input hypothesis and its rivals. In R. Ellis (Ed.) *Implicit and Explicit Learning of Languages* (pp. 45-77). London: Academic Press.
- Merry, R. (1980). The keyword method and teachers' vocabulary learning in the classroom. *British Journal of Educational Psychology*, 50, 123-36.
- Nattinger, J. (1988). Some current trends in vocabulary teaching. In R. Carter, & M. McCarthy (Eds), *Vocabulary and Language Teaching* (pp. 62-82). London & New York: Longman.
- Papaefthymiou-Lytra, S. (1987). *Language, Language Awareness and English Language Learning*. Athens: The University Press of Athens.
- Schreuder, R., & Weltens, B. (Eds) (1993). *The bilingual lexicon*. Amsterdam: Benjamins.
- Sinclair, J. (Ed.) (1990). *Collins Cobuild English Grammar*. London: Collins.
- Stevick, E. (1976). *Memory, meaning and method*. Rowley Massachusetts: Nebury House.
- Σφυρόερα, Μ. (2003). *Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας. «Κλειδιά και Αντικλειδιά»*. Υπ.Ε.Π.Θ., Παν. Αθηνών.
- Taylor, C. V. (1983). Vocabulary for Education in English. *World Language English*, 2 (2), 100-104.
- www.essex.ac.uk/psychology/experiments/lexical, Lexical Decision Task Experiment on line