

Ανάλυση λαθών

Δεύτερο μέρος

**Το νοητικό λεξικό της ελληνικής
μέσα από τα λάθη και τις αποκλίσεις από το σύστημα
των υποψηφίων για τις εξετάσεις ελληνομάθειας
του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας**

Αγγελική Ι. Σακελλαρίου

Θεσσαλονίκη, Σεπτέμβριος 2006

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

σελ.

Πρόλογος	3
Εισαγωγή στην έρευνα	
1 Πρώτο κεφάλαιο	4
1.1 Οι στόχοι της έρευνας	4
1.2 Η μεθοδολογία της έρευνας	4
1.3 Η οργάνωση του νοητικού λεξικού	6
2 Δεύτερο κεφάλαιο	
Η έρευνα: λεξιλογικά λάθη υποψηφίων με πρώτη γλώσσα τη γαλλική	10
2.1 Γαλλισμοί	10
2.2 Λάθη λόγω ηχητικής ομοιότητας	14
2.3 Υπεργενικεύσεις	16
2.4 Λάθη σημασιολογικά	19
2.4.1 Λαθεμένη χρήση αντιθέτων	19
2.4.2 Λαθεμένη χρήση συνωνύμων	20
2.4.2.1 Απόλυτα συνώνυμα	21
2.4.2.2 Γνωστικά συνώνυμα	21
2.4.2.2.α με διαφορά εκφραστικής σημασίας	21
2.4.2.2.β με διαφορά ύφους	22
2.4.2.2.γ με διαφορά κατανομής	24
2.4.3 Λαθεμένη χρήση πλησιωνύμων	27
2.4.3.1 Αναλογικά πλησιώνυμα	27
2.4.3.2 Πλησιώνυμα με μερική επικάλυψη εννοιών	28
2.5 Άλλα λάθη	31
3 Τρίτο κεφάλαιο	
Τα πορίσματα της έρευνας	33
3.1 Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας ανά κατηγορία λαθών	33
3.2 Προτάσεις διδασκαλίας του λεξιλογίου	34
Βιβλιογραφία	38

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Στη μελέτη αυτή παρουσιάζονται τα πορίσματα της έρευνας για τα λάθη και τις αποκλίσεις από το σύστημα που παρατηρούνται στα γραπτά των γαλλόφωνων υποψηφίων για τις εξετάσεις ελληνομάθειας του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας. Στην αρχή παρουσιάζονται τα κυριότερα μοντέλα δόμησης του νοητικού λεξικού και επιλέγεται ως καταλληλότερο το μοντέλο της διαδραστικής ενεργοποίησης. Στο δείγμα διακρίνονται γαλλισμοί, υπεργενικεύσεις, λαθεμένη παραγωγή λέξεων, λάθη λόγω ηχητικής ομοιότητας και λάθη σημασιολογικά που αφορούν κυρίως τις διάφορες κατηγορίες συνωνύμων και πλησιωνύμων. Πολλά από τα λάθη που κάνουν οι μαθητές είναι αποτέλεσμα μεταφοράς από τη μητρική τους γλώσσα. Τέλος γίνονται προτάσεις για τη διδασκαλία του λεξιλογίου.

Αγγελική Ι. Σακελλαρίου
Θεσσαλονίκη, Σεπτέμβριος 2006

ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Εισαγωγή στην έρευνα

1.1 Οι στόχοι της έρευνας

Η διδακτική αξιοποίηση των λαθών των μαθητών αποτελεί ουσιαστική συμβολή στην αποτελεσματική διδασκαλία και εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Γνωρίζοντας εκ των προτέρων τα πιθανά λάθη των μαθητών τους οι διδάσκοντες μπορούν να προβλέψουν σε μεγάλο βαθμό τις δυσκολίες των μαθητών τους και να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους στις ανάγκες τους. Με το πρόγραμμα *Διδακτική αξιοποίηση των λαθών των σπουδαστών της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας* του Τμήματος Στήριξης και Προβολής της Ελληνικής Γλώσσας του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας καταγράφονται τα λάθη και οι αποκλίσεις από το σύστημα που παρατηρούνται στα γραπτά των υποψηφίων για τις εξετάσεις ελληνομάθειας που οργανώνονται από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Η συγκεκριμένη έρευνα για τη διαμόρφωση του νοητικού λεξικού της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας αποτελεί αυτοτελές τμήμα του γενικότερου προγράμματος και στόχο έχει την καταγραφή και την κατηγοριοποίηση των λαθών που γίνονται στη δεξιότητα της παραγωγής γραπτού λόγου¹. Επίσης έχει στόχο την υποβολή διδακτικών προτάσεων.

Ειδικότερα, όσον αφορά τα λεξιλογικά λάθη, έχουν γίνει μελέτες² που αφορούν τις δυσκολίες των ελλήνων μαθητών στην εκμάθηση μιας άλλης γλώσσας-στόχου. Η μελέτη αυτή είναι ξεχωριστής σημασίας, γιατί αφορά τις δυσκολίες που συναντούν στην εκμάθηση του λεξιλογίου οι ομογενείς ή ξένοι μαθητές της ελληνικής γλώσσας. Ας σημειωθεί ότι για το αντικείμενο αυτό δεν έχει προηγηθεί παρόμοια έρευνα στα ελληνικά χρονικά.

Πρώτος στόχος της έρευνας είναι να κατηγοριοποιηθούν τα λεξιλογικά λάθη των υποψηφίων και να εξακριβωθεί τι είδους λάθη κάνουν ανά επίπεδο ελληνομάθειας.

Δεύτερος στόχος είναι να βγουν συμπεράσματα για τη διαμόρφωση του νοητικού λεξιλογίου των μαθητών της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.

Τρίτος στόχος είναι, αφού διαπιστωθούν τυχόν γνωστικά κενά, να γίνουν διδακτικές προτάσεις για τη διδασκαλία του λεξιλογίου.

1.2 Η μεθοδολογία της έρευνας

Για την πραγματοποίηση της έρευνας αυτής εξετάστηκε λεπτομερώς το σύνολο των εξεταστικών τετραδίων με τις εκθέσεις των υποψηφίων και των τεσσάρων επιπέδων από το εξεταστικά κέντρα της INALCO στο Παρίσι και του Institut libre Marie Haps στις Βρυξέλλες. Συνολικά εξετάστηκαν 115 γραπτά απόμων που ζουν σε γαλλόφωνη χώρα. Επειδή κάθε υποψήφιος γράφει δύο εκθέσεις, ο συνολικός αριθμός των εκθέσεων που έχουν ληφθεί υπόψη είναι 230. Ειδικότερα, εξετάστηκαν 12 τετράδια υποψηφίων του Α' επιπέδου από το Παρίσι και 10 από τις Βρυξέλλες, 9 τετράδια υποψηφίων του Β' επιπέδου από το Παρίσι και 26 από τις

¹ Η διάκριση μεταξύ συστηματικών και μη συστηματικών λαθών είναι σημαντική, αλλά δεν είναι δυνατό να ληφθεί υπόψη σε αυτή την έρευνα. Τα πρώτα οφείλονται σε άγνοια του συστήματος, τα δεύτερα σε κενά μνήμης, σε κούραση ή σε συναισθηματική ένταση. Κάνουμε μόνο την υπόθεση πως, λόγω του ότι εξετάζουμε γραπτό λόγο όπου συνήθως έχει κανείς τη δυνατότητα να ξαναδεί ό,τι έγραψε, τα περισσότερα λάθη είναι συστηματικά.

² Βλ. Mattheoudakis 2001 μεταξύ άλλων.

Βρυξέλλες, 14 του Γ' επιπέδου από το Παρίσι και 17 από τις Βρυξέλλες, καθώς και 10 τετράδια υποψηφίων του Δ' επιπέδου από το Παρίσι και 17 από τις Βρυξέλλες.

Σε σύγκριση με τον προφορικό, «ο γραπτός λόγος προσφέρεται περισσότερο στη διαδικασία μέτρησης» (Δανασλής et al. 2002:105). Εκεί φαίνονται τα αποτελέσματα της διδασκαλίας, ενώ στον προφορικό, όπου είναι λιγότερο συνειδητή η επεξεργασία των γλωσσικών δομών, συχνά ο μαθητής δεν αξιοποιεί στοιχεία που γνωρίζει και κάνει γλωσσικά λάθη που στο γραπτό λόγο δεν θα έκανε.

Εξάλλου, ο γραπτός λόγος δε συνδέεται κατ' ανάγκη με επίσημο ύφος. Είναι χαρακτηριστικό πως στις εξετάσεις ελληνομάθειας σε κάθε επίπεδο το ένα θέμα της έκθεσης απαιτεί απόδοση σε οικείο ύφος, ενώ το άλλο σε τυπικό. Οπότε δίνεται η δυνατότητα διερεύνησης του αν ο εξεταζόμενος έχει τη δυνατότητα να προσαρμόσει το λόγο του σε διαφορετικά επίπεδα ύφους.

Υπάρχει η αντίληψη ότι με την εξέταση του γραπτού λόγου ελέγχεται η ενεργητική γνώση των υποψηφίων, όχι η παθητική. Όμως, σύμφωνα με τις τελευταίες έρευνες, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει ένα συνεχές από την παθητική γνώση ως την παραγωγική ικανότητα. Δεν είναι σαφή τα όρια μεταξύ του πού τελειώνει η παθητική γνώση και το πού αρχίζει η παραγωγική ικανότητα. Αν η παραγωγική ικανότητα οριστεί ως η σωστή χρήση των γλωσσικών στοιχείων, των λέξεων και λεξιλογικών εκφράσεων, τότε οπωσδήποτε υπάρχουν στοιχεία μεταξύ της παθητικής και της ενεργητικής γνώσης. Τα στοιχεία αυτά είναι ακριβώς τα στοιχεία που χρησιμοποιούνται λανθασμένα.

Οι κατηγορίες των λαθών που προτείνονται δεν ήταν προκαθορισμένες: τα λάθη πρώτα καταγράφηκαν και έπειτα κατηγοριοποιήθηκαν. Υπήρξαν λάθη τα οποία δε στάθηκε δυνατό να ενταχθούν σε καμία από τις προτεινόμενες κατηγορίες λαθών και γι' αυτό καταχωρίστηκαν σε μια ξεχωριστή ομάδα που φέρει την ονομασία *άλλα λάθη*. Εξάλλου, κάποια λάθη εντάσσονται σε δύο ή και τρεις κατηγορίες, ακριβώς όπως συμβαίνει και στο νοητικό λεξικό. Για να μην αλλοιωθεί ο αριθμός των λαθών, προτιμήθηκε στην περιγραφή τα λάθη αυτά να ενταχθούν σε μία κατηγορία, με αναγραφή και της δεύτερης (ή και τρίτης) κατηγορίας στην οποία επίσης εμπίπτουν. Στη στατιστική παρουσίασή τους εντάχθηκαν σε μικτές κατηγορίες.

Πρέπει εξάλλου να διευκρινιστεί ότι τα λάθη που μελετώνται δεν είναι κατακριτέα και κολάσιμα, αλλά εντοπίζονται ως εκφάνσεις της διαγλώσσας των μαθητών, των υποθέσεων δηλαδή που κάνουν προκειμένου να συμπληρώσουν το νοητικό λεξικό τους στην ελληνική και να μπορέσουν να επικοινωνήσουν. Αποτελούν λοιπόν μια γόνιμη διαδικασία προς την κατάκτηση της γλώσσας. Ο εντοπισμός τους αποσκοπεί στο να βοηθήσει τους διδάσκοντες να γνωρίσουν τις γλωσσικές υποθέσεις των μαθητών τους, ώστε να προλαμβάνουν τα λάθη τους όσο είναι δυνατό, αλλά και να τους βοηθούν να τα διορθώνουν, υπερπηδώντας με αυτό τον τρόπο τις δυσκολίες επικοινωνίας που συναντούν.

Η έρευνα έγινε με την παραδοχή ότι η γνώση του λεξιλογίου μαζί με τη μορφολογία και τις συντακτικές δομές είναι αναπόσπαστο μέρος της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών, αλλά παράλληλα και μέρος της επικοινωνιακής τους ικανότητας, αφού το λεξιλόγιο καθορίζει το ύφος του λόγου και το είδος του κειμένου (αφηγηματικό – περιγραφικό – επιχειρηματολογικό), αλλά και εξασφαλίζει επάρκεια στην επικοινωνία³.

³ Με βάση τις έρευνες του Local Examination Syndicate του Πανεπιστημίου του Cambridge όσον αφορά την αγγλική ως ξένη γλώσσα, στα 5 επίπεδα γλωσσομάθειας που διακρίνουν και στα οποία αντιστοιχούν ισάριθμα πιστοποιητικά, η γνώση του λεξιλογίου από τους υποψήφιους διαφοροποιείται από επίπεδο σε επίπεδο ως προς τους παράγοντες: ποσότητα, χρησιμότητα, ακρίβεια και βάθος (Hargreaves 2001).

Η ποσότητα (quantity) των λέξεων που κατέχει ένας μαθητής στο πρώτο επίπεδο αναμένεται να είναι περίπου 1.200 λέξεις, στο δεύτερο 2.500, στο τρίτο 4.500 λέξεις, ενώ μόνο εικασίες μπορούμε να κάνουμε για τον αριθμό των λέξεων που γνωρίζει ένας μαθητής του τέταρτου και πέμπτου επιπέδου.

Η χρησιμότητα (utility) μιας λέξης δεν είναι πάντα μετρήσιμη μέσω της συχνότητας με την οποία εμφανίζεται, αλλά και μέσω της δυνατότητας χρήσης της σε διαφορετικά είδη λόγου και επίπεδα ύφους.

1.3 Η οργάνωση του νοητικού λεξικού

Νοητικό λεξικό ονομάζεται η παρακαταθήκη του εγκεφάλου σε λεξιλογικές γνώσεις.

Για δύο λόγους συμπεραίνεται ότι οι λέξεις δεν μπορούν να στοιβαχτούν τυχαία στο μυαλό. Πρώτον γιατί είναι πάρα πολλές. Δεύτερον γιατί είναι δυνατό να ανευρεθούν πολύ γρήγορα. Οι ψυχολόγοι έδειξαν ότι η ανθρώπινη μνήμη είναι και ευπροσάρμοστη και μπορεί να επεκταθεί, αρκεί οι πληροφορίες να είναι δομημένες. Είναι πολύ δύσκολο να θυμηθεί κανείς τυχαία γεγονότα και αριθμούς, τεράστιες ποσότητες δεδομένων μπορούν όμως να ανακληθούν και να χρησιμοποιηθούν, όταν είναι καλά οργανωμένες (Aitchison 1994: 5).

Κατά συνέπεια, η οργάνωση του νοητικού λεξικού φαίνεται να είναι πολύ πιο περίπλοκη από την οργάνωση των έντυπων λεξικών, για τα οποία η αλφαβητική οργάνωση αποτελεί κύρια προϋπόθεση⁴ (Aitchison 1994: 11).

Εξάλλου το περιεχόμενο του νοητικού λεξικού δεν είναι καθορισμένο. Οι άνθρωποι προσθέτουν νέες λέξεις συνέχεια και αλλάζουν την προφορά και τη σημασία των ήδη υπαρχόντων. Επίσης δημιουργούν νέες λέξεις και νέα νοήματα καθώς μιλούν.

Η μεγαλύτερη όμως διαφορά μεταξύ του έντυπου λεξικού και του νοητικού λεξικού είναι ότι το δεύτερο περιέχει πολύ περισσότερες πληροφορίες για κάθε λήμμα. Ας πάρουμε το παράδειγμα του ρήματος *χρωματίζω*, για το οποίο ως πρώτη σημασία στο λεξικό Τριανταφυλλίδη δίνεται το «καλύπτω μια επιφάνεια με χρώμα». Όμως αν κάποιος κλωστήσει κατά λάθος το δοχείο της βαφής και γεμίσει χρώμα το πάτωμα, δε σημαίνει ότι ο άνθρωπος αυτός θα έχει χρωματίσει το πάτωμα. Ή αν ο ζωγράφος βουτήξει το πινέλο του στη βαφή κι αυτό καλυφθεί, δε σημαίνει ότι ο ζωγράφος χρωμάτισε το πινέλο του (πρβλ. Aitchison 1994: 13). Άρα οι άνθρωποι έχουν πολύ πιο λεπτομερή γνώση της σημασίας των λέξεων από αυτή που οποιοδήποτε λεξικό θα μπορούσε να περιλάβει. Επίσης στα λεξικά δεν αναφέρονται όλα τα δυνατά συμφραστικά περιβάλλοντα στα οποία μπορεί να απαντάται μια λέξη. Η μεγαλύτερη δυνατή συλλογή παραδειγμάτων της χρήσης μιας λέξης σε συμφραζόμενα βρίσκεται στον ανθρώπινο εγκέφαλο.

Υπάρχουν κάποια εργαλεία που βοηθούν στη δημιουργία ενός μοντέλου για το νοητικό λεξικό: πρώτον η αναζήτηση λέξεων και τα γλωσσικά λάθη των ομιλητών, δεύτερον οι προσπάθειες ανεύρεσης της σωστής λέξης από ανθρώπους με γλωσσικές διαταραχές⁵, τρίτον πειράματα των ψυχολογολόγων⁶, τέταρτον τα ευρήματα της θεωρητικής γλωσσολογίας.

Η λαθεμένη επιλογή λέξης φωτίζει το νοητικό λεξικό, αν υποθέσουμε ότι, όποιος τυχαία χρησιμοποιεί μια λάθος λέξη, είναι πιθανό να έχει διαλέξει κάποια στενά συνδεδεμένη με εκείνη που είχε την πρόθεση να χρησιμοποιήσει. Τα λάθη επιλογής μπορεί να στηρίζονται σε ομοιότητες σημασιολογικές, ηχητικές ή και τα δύο.

Η ακρίβεια (accuracy) σχετίζεται με τη γνώση της κατανομής της λέξης και των συνταγματικών σχέσεων που αυτή αναπτύσσει, και μεγαλώνει ανά επίπεδο καθώς ο μαθητής εξοικειώνεται με ένα ολοένα αυξανόμενο λεξιλόγιο.

Η γνώση του βάθους (depth) της λέξης ορίζεται ως η γνώση της γραμματικής της λέξης (τι μέρους του λόγου είναι, το κλιτικό παράδειγμα κτλ.) σε συνδυασμό με τη γνώση κατάλληλων συμφραζομένων για τη χρήση της (Read 2000: 148).

⁴ Πρβλ. ότι ενώ στα έντυπα λεξικά ο όρος *αλογουρά* βρίσκεται μετά τον όρο *άλογο*, δεν υπάρχει αναφορά σε αυτή κοντά στον όρο *μαλλιά*. Επίσης στα έντυπα λεξικά συχνά δεν γίνεται παραπομπή από το ένα λήμμα στο άλλο για όρους που έχουν το ίδιο γνωστικό αντικείμενο, π.χ. *άρκτος – αρκούδα, ψαράδικο – ιχθυοπωλείο*.

⁵ Υπάρχουν ωστόσο προβλήματα στη μελέτη της γλώσσας των αφασικών. Το πιο προφανές είναι ότι ο εγκέφαλος που έχει υποστεί βλάβες μπορεί να μην είναι πάντα αντιπροσωπευτικός των φυσιολογικών εγκεφάλων (Aitchison 1994: 23).

⁶ Το κυριότερο από αυτά τα πειράματα αφορά τους συνειρμούς λέξεων. Ο ερευνητής παρουσιάζει στον άνθρωπο μια σειρά λέξεων και για κάθε μία από αυτές τον ρωτάει να πει την πρώτη λέξη που του έρχεται στο νου, π.χ. *λέει Πες μου την πρώτη λέξη που σου έρχεται στο νου όταν λες «μέρα»*. Η απάντηση πιθανώς θα είναι *νύχτα* ή *φως* ή οτιδήποτε άλλο έρχεται στο μυαλό ως αντίδραση στο ερέθισμα *μέρα*. Το πλεονέκτημα αυτού του πειράματος είναι η απλότητά του. Άλλωστε επειδή διαφορετικοί άνθρωποι δίνουν συχνά αρκετά ίδιες απαντήσεις, μπορεί κανείς να μιλήσει για νόρμες συσχέτισμού λέξεων (Aitchison 1994: 24).

Υπάρχει ένας μικρός αριθμός λέξεων, όπως π.χ. οι λέξεις *τετράγωνο* ή *εργένης*, που φαίνεται να έχουν καθορισμένη σημασία. Είναι λέξεις για τις οποίες μπορούμε να ορίσουμε ένα σύνολο από αναγκαίες και ικανές συνθήκες. Όμως η πλειονότητα των λέξεων παρουσιάζουν ένα ή περισσότερα από τα παρακάτω προβλήματα: α) είναι δύσκολο να καθοριστεί ο σκληρός πυρήνας της σημασίας τους, β) είναι αδύνατο να πει κανείς πού τελειώνει η «πραγματική σημασία» και πού αρχίζει η εγκυκλοπαιδική γνώση, γ) οι λέξεις μπορεί να έχουν ασαφή όρια, να μην είναι δηλαδή σαφές σε ποιο σημείο τελειώνει η σημασία της μιας και αρχίζει η σημασία της άλλης, δ) μια λέξη μπορεί να ανήκει σε μια οικογένεια λέξεων όπου όλες επικαλύπτονται στη σημασία, αλλά δεν μοιράζονται κανένα κοινό χαρακτηριστικό (Aitchison 1994: 49).

Πρωτότυπο είναι το ιδεώδες παράδειγμα μιας κατηγορίας αντικειμένων. Οι άνθρωποι πιθανόν αποφασίζουν αν ένα αντικείμενο ταιριάζει ή όχι σε μια κατηγορία συγκρίνοντάς το με τα χαρακτηριστικά του πρωτοτύπου. Δε χρειάζεται να ταιριάζει απόλυτα, αρκεί να είναι αρκετά όμοιο με αυτό, αν και όχι οπωσδήποτε οπτικά όμοιο. Η έννοια του πρωτοτύπου εξηγεί πώς οι λέξεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν με ελαφρά διαφορετικές σημασίες και πώς οι άνθρωποι μπορούν να αναγνωρίζουν νέα μέλη μιας κατηγορίας ή μέλη που έχουν υποστεί βλάβες (Aitchison 1994: 63).

Με βάση τις δικτυακές θεωρίες (network theories) το νοητικό λεξικό είναι ένα είδος συνεχούς γραφικής παράστασης (connected graph) με λεξικά στοιχεία στους κόμβους και με συνδέσεις από το ένα στοιχείο στο άλλο.

Οι πρώτες εργασίες πάνω στα δίκτυα της σημασίας υποστήριζαν ότι οι σύνδεσμοι μεταξύ των λέξεων σχηματίζονταν από συνήθεια: αν οι λέξεις συχνά εμφανίζονται μαζί, όπως οι λέξεις *μολύβι* και *στιλό*, *φάκελος* και *γραμματοσήμο*, *φεγγάρι* και *άστρα*, τότε αυτά τα συχνά συσχετιζόμενα στοιχεία θεωρούνταν ότι αναπτύσσουν πιο ισχυρούς δεσμούς⁷. Από τα πειράματα που έγιναν προέκυψαν τρία σημαντικά ευρήματα: Πρώτον ότι οι άνθρωποι σχεδόν πάντα επιλέγουν στοιχεία που ανήκουν στο σημασιολογικό πεδίο της αρχικής λέξης. Κανείς δεν είπε *νύχι* ή *τσιμπίδα* σαν αντίδραση στο *βελόνα*, έστω και αν αυτά είναι επίσης λεπτά, αιχμηρά αντικείμενα. Η πλειοψηφία ανέφερε κάποια πλευρά του ραφίματος: *κλωστή*, *καρφίτσα* (-ες), *μάτι* (της *βελόνας*) και *ράβω* ήταν οι λέξεις που αναφέρθηκαν συχνότερα. Οι λέξεις που σχετίζονται με το ράφιμο φάνηκαν να προκαλούν η μία την εμφάνιση της άλλης, αφήνοντας έτσι να εννοηθεί ότι ομάδες λέξεων που σχετίζονται με το ίδιο θέμα αποθηκεύονται μαζί. Το δεύτερο εύρημα ήταν ότι, αν η λέξη ανήκει σε ένα σημασιολογικό ζεύγος, οι άνθρωποι σχεδόν πάντα διαλέγουν το αντίστοιχό της στο ζεύγος, π.χ. όπως στα *γυναίκα* – *άντρας* ή στα ζεύγη αντιθέτων *μεγάλος* – *μικρός*. Το τρίτο εύρημα είναι ότι οι ενήλικες είναι πιθανό να αντιδρούν με λέξη που ανήκει στην ίδια λεξιλογική τάξη: με ουσιαστικό σε ουσιαστικό, με επίθετο σε επίθετο κτλ. (Aitchison 1994: 82-3).

Άλλωστε και τα λεξιλογικά λάθη διατηρούν σχεδόν πάντα την τάξη της λέξης-στόχου, είτε βασίζονται στη σημασία είτε στον ήχο είτε και στα δύο. Ως προς το νοητικό λεξικό, αυτό σημαίνει ότι η σημασία και η λεξιλογική τάξη συγκροτούν ένα ενιαίο σύνολο και δεν πρέπει να θεωρηθούν ως ξεχωριστά συστατικά που πρέπει να συνδεθούν (Aitchison 1994: 100-1).

Εξάλλου από έρευνες έχει αποδειχθεί ότι το 90% των λαθών αφορούσε ουσιαστικά, επίθετα και επιρρήματα, ενώ τα λάθη στα ρήματα ήταν λιγότερα από 10% του συνόλου. Η εξήγηση για αυτό ίσως είναι ότι όταν οι ομιλητές παράγουν μια πρόταση, επιλέγουν το ρήμα πολύ νωρίς από ένα ειδικό απόθεμα ρημάτων το οποίο δίνει το συντακτικό πλαίσιο της πρότασης και έπειτα τοποθετούν τις υπόλοιπες λέξεις

⁷ Με βάση δεδομένα από αphasικούς ασθενείς διαπιστώνεται ότι μερικοί όροι που συνδέονται μεταξύ τους με παραδειγματική σχέση (coordinates) (π.χ. *αλάτι* – *πιπέρι* – *μουστάρδα*) είναι τόσο στενά συνδεδεμένοι που άνθρωποι με εγκεφαλικές βλάβες δυσκολεύονται να τους ξεχωρίσουν (Aitchison 1994: 85).

(Aitchison 1994: 102). Φαίνεται εξάλλου πως στο νοητικό λεξικό γίνεται διάκριση μεταξύ γραμματικών και λεξικών λέξεων (Aitchison 1994: 109).

Υπάρχει ένα τριπλό σύστημα που περιλαμβάνει το κυρίως λεξικό (με ολόκληρες λέξεις), την αποθήκη (με λέξεις αναλυμένες στα μορφήματα που τις απαρτίζουν) και μια λεξική εργαλειοθήκη (για την κατασκευή νέων λέξεων).

Οι περισσότερες νέες λέξεις δεν είναι εντελώς νέες, είναι απλώς προαυξήσεις σε υπάρχουσες λέξεις ή ανασυνδυασμοί των συστατικών τους.

Οι μηχανισμοί παραγωγής νέων λέξεων που χρησιμοποιούνται διαφέρουν από γλώσσα σε γλώσσα, αν και μερικές απαντώνται ευρέως. Πολύ συχνές είναι: α) η σύνθεση ήδη υπάρχουσών λέξεων, β) η τροπή ενός μέρους του λόγου σε ένα άλλο, γ) η προσθήκη ενός μορφήματος στην αρχή, τη μέση ή το τέλος μιας υπάρχουσας λέξης.

Η διαδικασία της τροπής ενός μέρους του λόγου σε ένα άλλο συχνά υπεργενικεύεται από τα παιδιά και τους μεγάλους. Καθώς υπάρχουν περισσότερα ουσιαστικά από ρήματα σε μια γλώσσα, η τροπή ενός ουσιαστικού σε ρήμα είναι σχετικά πιο συχνή από το αντίστροφο (Aitchison 1994: 162).

Κάθε μέρος του λόγου έχει τα δικά του χαρακτηριστικά επιθήματα: τα ουσιαστικά τρέπονται σε επίθετα με τα κατάλληλα επιθήματα, όπως π.χ. το επίθημα *-ικός* (πρβλ. *αδελφικός* < *αδελφός*, *-ή*, *τηλεφωνικός* < *τηλέφωνο*), αλλά για να τραπεί ένα ρήμα σε ουσιαστικό χρειάζεται διαφορετικό επίθημα, π.χ. το *-της*.

Κάποιες φορές οι ομιλητές δημιουργούν νέες λέξεις αναλύοντας ήδη υπάρχουσες στα συστατικά τους και υπεργενικεύοντας αυτό το σχηματισμό (Aitchison 1994: 165). Οι ερευνητές συμφωνούν ότι τα διάφορα επιθήματα γίνονται παραγωγικά σε διαφορετικές ηλικίες, κι αυτό είναι μια σταθερή διαδικασία κατά την περίοδο της εφηβείας, αλλά ίσως και σε όλη την ανθρώπινη ζωή. Και τα προθήματα και τα επιθήματα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την παραγωγή νέων λέξεων (Aitchison 1994: 132).

Γίνεται φανερό ότι το νοητικό λεξικό δεν είναι ένα αμετάβλητο λεξικό με συγκεκριμένο ποσό πληροφοριών για κάθε λέξη, αλλά ένα ενεργό σύστημα στο οποίο νέοι δεσμοί σχηματίζονται συνεχώς (Aitchison 1994: 167).

Η δημιουργία του δικτύου γίνεται βαθμιαία και μπορεί να συνεχιστεί σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου. Οι λέξεις χρησιμοποιούνται σε περιορισμένα συμφραζόμενα μόνο όταν πρωτομαθαίνονται. Οι συμφραστικοί δεσμοί (collocational links) γνωρίζουν μεγάλη ανάπτυξη στα πρώτα παιδικά χρόνια. Σταδιακά, οι λέξεις εντάσσονται στο δίκτυο και αναπτύσσονται παρατακτικοί δεσμοί (links between co-ordinates), ίσως μερικώς ως συνέπεια της εκμάθησης της σύνταξης και μερικώς για να επιτραπεί η γρήγορη ανεύρεση των λέξεων, καθώς το λεξιλόγιο αυξάνεται (Aitchison 1994: 180).

Για το νοητικό λεξικό χρειάζεται ένα μοντέλο το οποίο να επιτρέπει στην πληροφορία να κινείται εμπρός πίσω. Η εικόνα του ηλεκτρισμού είναι κατάλληλη με το ρεύμα που τρέχει προς και από διάφορα σημεία σε ένα περίπλοκο ηλεκτρικό κύκλωμα. Στην παραγωγή του λόγου το ρεύμα κανονικά εισάγεται στο σημασιολογικό συστατικό, όπου ένα σημασιολογικό πεδίο θα διεγερθεί και μετά θα περιοριστεί. Πριν γίνει η τελική επιλογή της λέξης, το ρεύμα τρέχει προς τη φωνολογική περιοχή όπου απόθεμα λέξεων θα ενεργοποιηθεί και θα διοχετευτεί πάλι στο σημασιολογικό συστατικό ενεργοποιώντας περισσότερες λέξεις εκεί. Όλοι οι δεσμοί ανάμεσα στις ενεργοποιημένες περιοχές μεταφορικά θα φωτιστούν από το ηλεκτρικό ρεύμα που τρέχει εμπρός – πίσω. Όσο τρέχει, ενεργοποιεί όλο και περισσότερες συνδεδεμένες λέξεις. Διαδιδόμενη (spreading) ενεργοποίηση ή διαδραστική (interactive) ενεργοποίηση είναι το γενικό όνομα για μοντέλα αυτού του τύπου, στα οποία μια αρχική ώθηση προοδευτικά ενεργοποιεί όλο και περισσότερες λέξεις, καθώς διατρέχει τις διάφορες συνδέσεις.

Καθώς οι ενεργοποιημένοι δεσμοί επιθεωρούνται, αυτοί που είναι πιο σχετικοί διεγείρονται όλο και περισσότερο, ενώ οι ανεπιθύμητοι σβήνουν βαθμιαία. Η αρχική λίστα των υποψήφιων λέξεων σταδιακά περιορίζεται, οι σημασιολογικά ακατάλληλες απωθούνται και η προσοχή στρέφεται στις πιο πιθανές. Καθώς το ρεύμα τρέχει, οτιδήποτε ενεργοποιείται πολύ στο σημασιολογικό τομέα θα προκαλέσει επιπλέον ενεργοποίηση στο φωνολογικό τομέα και αντιστρόφως. Αν η φωνολογία σε γενικές γραμμές μοιάζει σε δύο ή περισσότερες από τις πιθανές λέξεις, τότε αυτές θα ενεργοποιηθούν περισσότερο στο σημασιολογικό τομέα. Αν ο ομιλητής δεν προσέξει αρκετά, ίσως διαλέξει τη λάθος λέξη. Αυτός ο συνδυασμός της προοδευτικής ενεργοποίησης των λέξεων που είναι πιθανό να επιλεγούν και της αντίστοιχης απώθησης των δεσμών που δεν χρειάζονται συνεχίζεται μέχρι να υπερισχύσει μια λέξη.

Το διαδραστικό μοντέλο εξηγεί όλα τα είδη λαθών. Γλωσσικά ολισθήματα⁸ συμβαίνουν γιατί θέματα που κάποιος έχει στο νου του ενεργοποιούνται υποσυνείδητα. Επιπλέον εξηγεί γιατί δεν χρησιμοποιούμε λέξεις που δεν έχουν νόημα: δεν υπάρχουν κι έτσι δεν μπορούν να ενεργοποιηθούν.

Ένα επιπλέον πλεονέκτημα του διαδραστικού μοντέλου είναι ότι ταιριάζει με τις γνώσεις που έχουμε για τον εγκέφαλο. Ο ανθρώπινος εγκέφαλος περιέχει τρισεκατομμύρια από νευρώνες και ακόμη περισσότερα τρισεκατομμύρια από συνάψεις μεταξύ των νευρώνων. Η διέγερση των συνάψεων σε μια περιοχή είναι πιθανό να οδηγήσει στη διέγερση γειτονικών νευρώνων. Το μοντέλο επίσης υποδεικνύει ότι οι δεσμοί μεταξύ λέξεων είναι πιο σημαντικοί από την ακριβή θέση των λέξεων.

Ίσως οι συχνές λέξεις είναι βαθύτερα εντυπωμένες στο νοητικό λεξικό. Επιπλέον αναγνωρίζουμε λέξεις τόσο γρήγορα που ίσως η παράλληλη πρόσβαση να είναι αναπόφευκτη. Άλλωστε υπάρχουν αποδείξεις που υποδεικνύουν ότι μερικές λέξεις μας έρχονται στο νου αμέσως.

Ο νευρολόγος Marin σημειώνει: «Πρέπει να ομολογήσω ότι πάντα εντυπωσιαζόμουν περισσότερο από την ικανότητα του ανθρώπινου μυαλού, να διακρίνει, να χαρακτηρίζει και να αποθηκεύει στη μνήμη τις τριάντα χιλιάδες τουλάχιστον λέξεις σε χρήση παρά η πολυπλοκότητα που θεωρείται ότι εμπλέκεται στην εκμάθηση κάποιων δωδεκάδων συντακτικών αλγοριθμικών κανόνων» (1982: 64). Και ορισμένοι γλωσσολόγοι, μεταξύ των οποίων οι Hudson (1984) και Singleton (2000) οδηγήθηκαν στην άποψη ότι το λεξικό είναι το κεντρικό συστατικό της ανθρώπινης εσωτερικής γραμματικής, με τη σύνταξη ως επικουρικό.

⁸ Εδώ με την έννοια των φροϊδικών ολισθημάτων (freudian slips), δηλαδή του να πει κάποιος κατά λάθος κάτι διαφορετικό από αυτό που είχε την πρόθεση να πει και ο λόγος του να φαίνεται ότι δείχνει τις πραγματικές του σκέψεις. (Ο ορισμός είναι παρμένος από το Longman Dictionary of Contemporary English. 1987).

ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Η έρευνα: Λεξιλογικά λάθη υποψηφίων με πρώτη γλώσσα τη γαλλική

Προτείνεται μια κατηγοριοποίηση των λαθών των μαθητών, τα οποία παρουσιάζονται κατά επίπεδο ελληνομάθειας, ενταγμένα κάθε φορά στο επίπεδο για το οποίο διαγωνίστηκε ο μαθητής.

Σημειώνεται ότι τα λάθη κάθε υποψηφίου καταγράφονται μία και μόνο φορά ασχέτως αν στο γραπτό του επαναλαμβάνονται. Το ίδιο λάθος καταγράφεται περισσότερες φορές μόνο αν απαντά στα γραπτά περισσότερων υποψηφίων.

2.1 Γαλλισμοί

Πολλά από τα λάθη που κάνουν οι μαθητές είναι αποτέλεσμα μεταφοράς από τη μητρική τους γλώσσα. Ορίζουμε τη μεταφορά σύμφωνα με τον Odlin (1989: 27) ως την επίδραση που δέχεται η γλώσσα-στόχος από τη μητρική γλώσσα των μαθητών κυρίως, αλλά και από οποιαδήποτε άλλη γλώσσα που έχει κατακτηθεί προηγουμένως και ίσως μη ολοκληρωμένα. Η μεταφορά αυτή συμβαίνει όταν ο μαθητής συνειδητά ή ασυνείδητα θεωρήσει ότι ένα στοιχείο της μητρικής γλώσσας (οι μεταφορές γίνονται συνηθέστερα από τη μητρική γλώσσα) μοιάζει ή είναι ίδιο με ένα στοιχείο της γλώσσας-στόχου. Η μεταφορά αυτή δεν είναι πάντα αρνητική μπορεί να είναι και θετική, να υπάρχει δηλαδή όντως ομοιότητα μεταξύ των στοιχείων και να προκύψει αποδεκτή δομή στη γλώσσα – στόχο. Η θετική μεταφορά όμως δεν είναι μετρήσιμη. Εικασίες είναι δυνατό να γίνουν μόνο αν συγκριθεί ο βαθμός επιτυχίας δύο συνόλων με διαφορετικές μητρικές γλώσσες.

Στην περίπτωση μας θα αναφερθούμε στους γαλλισμούς, δηλαδή στις λέξεις και τις εκφράσεις που παραπέμπουν ευθέως στη γαλλική γλώσσα. Η επίδραση της γαλλικής σε λεξικοσυντακτικό επίπεδο είναι καταλυτική στους υποψηφίους του Α' επιπέδου. Οι γαλλισμοί όμως δε σταματούν στο Α' επίπεδο. Επιδράσεις από τη γαλλική δέχονται οι μαθητές ως το Δ' επίπεδο. Καταγράφονται λοιπόν οι γαλλισμοί κατά επίπεδο ελληνομάθειας⁹:

Α' επίπεδο

Επίδραση της γαλλικής σε λεξικο-συντακτικό επίπεδο.

-Όπως πηγαίνω στην Ελλάδα για διακοπές, θα μπορέσω να μιλήσω ελληνικά σε λίγο. (=Αφού)

<comme με αιτιολογική χροιά, την οποία το όπως δεν έχει

-Μήπως χρειαζόσαστε κανέναν που μιλάει πέντε γλώσσες; Τότε θα σας ρωτήσω να μου γράψετε. (=ζητήσω)

<demande με διπλή σημασία: α) ρωτώ, β) ζητάω

-Έχω τριάντα χρονών.

< J'ai...

-Είμαι εφημεριδογράφος.

<journaliste

-Μήπως θέλετε πληροφορίες, τηλεφωνήστε.

⁹ Επειδή επικεντρωθήκαμε στα λεξιλογικά λάθη, δεν λάβαμε υπόψη μας τα λάθη που σχετίζονται με τη γραφή και που συχνά γίνονται και πάλι λόγω μεταφοράς από την πρώτη γλώσσα του μαθητή (π.χ. *ρανδενού* αντί *ραντεβού* όπου από σύγχυση το *δ* χρησιμοποιείται αντί του *ν* (από επίδραση του λατινικού *d*) και το *ν* στη θέση του *β* από μεταφορά του λατινικού *v*).

αντί αν

-Διάβασα την αγγελία σας και είμαι πολύ ενδιαφερόμενη.

<je suis intéressée

- είμαι ενδιαφέρουσα με τη θέση γραμματέα.

<je suis intéressée

-Με ενδιαφέρω

<je suis intéressée

-Στον πρώτο όροφο με τη μεγάλη τερράς.

αντί μπαλκόνι <terrasse

-Έμαθα τη φιλολογία / τα νομικά. (=σπούδασα)

< j'ai étudié με τις σημασίες α)μελέτησα (και άρα έμαθα) και β)σπούδασα.

-Η μαγειρική είναι πατρική και παραδοσιακή.

(=πατροπαράδοτη < patrimonial(-e))

-Η ορχήστρα δεν θα τελειώσει να κάνει μουσική πριν την φύγη όλων των πελατών.

<avant le départ

αντί πριν από την αναχώρηση

-θα αγαπήσετε τα χταποδάκια (ενν. στο εστιατόριό μας)

<vous aimerez

αντί θα σας αρέσουν

-έχουμε γαλλική κουζίνα (φιλέτ, χαμπάγγε Moet Chandon)

-γκιτάρα αντί κιθάρα

-σαλάντες αντί σαλάτες

Στο Β' επίπεδο και πάλι οι γαλλισμοί είναι καταφανείς:

Οι υποδιευθυντάδες κρατάνε κι αυτοί πολλές ευθύνες κι έτσι ευκολύνουν τη ζωή του διευθυντή.

Η έκφραση κρατάνε ευθύνες παραπέμπει ευθέως στο *porter la responsabilité*. Το λαθεμένο ευκολύνουν προδίδει την άγνοια του μεταφορικού διευκολύνουν και συνδέεται με το γαλλικό *faciliter* που έχει και μεταφορική σημασία.

-Αυτή η δουλειά ζητάει γνώση ξένων γλωσσών.

demander που έχει και τη σημασία απαιτώ

αντί απαιτεί

-Η δουλειά μου περιέχει ταξίδια στο εξωτερικό.

<comprendre

αντί *περιλαμβάνει*

-Είναι σημαντικό να δουλεύετε με άτομα που τα πάτε καλά μαζί.

Χρήση της έκφρασης *που τα πάτε καλά μαζί*, από μεταφορά της γαλλικής έκφρασης *me vous vous entendez bien avec*, αντί της έκφρασης *που τα πάτε καλά μαζί τους* ή καλύτερα για λόγους ύφους (αφού το εκφώνημα περιλαμβάνεται σε έκθεση όπου καταγράφονται οδηγίες προς εργαζόμενους) *που έχετε καλές σχέσεις μαζί τους*.

-Ένας δικηγόρος μπορεί να δουλεύει μόνος του ή να έχει έναν αρχηγό, δηλαδή να δουλεύει για κάποιον άλλο.

<chef

αντί *προϊστάμενος*

-Μιλήσαμε πολλές φορές μαζί και αποφασίσαμε...

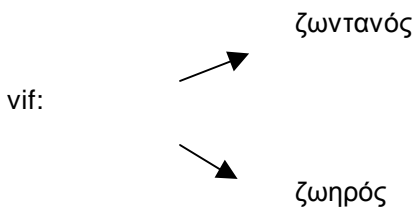
<on a parlé / discuté ensemble

αντί *συζητήσαμε*

-στην τάξη τα παιδιά είναι πολύ ζωντανά.

αντί *ζωηρά*

από το γαλλικό *vif* που συνδέεται με *αποκλίνουσα σχέση* (divergent relation) με τις ελληνικές λέξεις *ζωντανός* και *ζωηρός*.



-δεν κάνω πια εμπιστοσύνη τόσο εύκολα

<faire confiance

αντί *δεν εμπιστεύομαι*

Γ' επίπεδο - γαλλισμοί

-Αν συναντήσετε τέτοιου είδους ανθρώπους, αυτοελεγχθείτε, μην τους δώσετε καμία σημασία.

<se contrôler = rester maître de soi = μένω κύριος του εαυτού μου

αντί *αυτοσυγκρατηθείτε*

αυτοσυγκρατούμαι= ελέγχω τις εκδηλώσεις συναισθήματος, μπορώ και αποφεύγω παράφορη εκδήλωση συναισθήματος (Λεξικό Τριανταφυλλίδη)

-Άμα καταφέρετε να φέρετε τις παραπάνω συμβουλές σε πράξη...

<mettre en action

αντί *εφαρμόσετε*

-Προσπαθήστε να αεριστήτε είτε τρέχοντας λίγο το πρωί, είτε περπατώντας το απόγευμα.

αντί να πάρτε τον αέρα σας, να ξεδώσετε

< s'aérer

-Ο υπάλληλος δεν είναι έτοιμος να κάνει το καλύτερό του.

< faire de son mieux

αντί να κάνει ό,τι καλύτερο μπορεί

-θα σας δώσω την άποψή μου χωρίς τρόποι

α) να δώσω την άποψή μου

< donner son opinion

αντί πω/γράψω/ εκθέσω την άποψή μου

και λαθεμένη κατανομή¹⁰

β) χωρίς τρόποι (το κλιτικό λάθος –θα έπρεπε να είναι χωρίς τρόπους- δεν αποτελεί αντικείμενο αυτής της έρευνας)

< sans façon(s)

αντί χωρίς τυπικότητες, χωρίς ιδιαίτερη ευγένεια

-φλογερός θυμός

αντί έντονος, μεγάλος

< flamboyant, flamboyer : βγάζω φλόγες, λάμπω. Πρβλ. Ses yeux flamboyait de colère (Larousse 1994)

και λαθεμένη κατανομή

-ο σεβασμός θα εξαφανιστεί και θα γίνουν αγώνες κάθε μέρα

αντί συγκρούσεις

Από το γαλλικό combat που συνδέεται με αποκλίνουσα σχέση (divergent relation) με τις ελληνικές λέξεις α) αγώνας (παλαιστών, μονομάχων) και β) σύγκρουση).

και λαθεμένη επιλογή πλησιωνύμου

-σας γράφω για να σας επικοινωνήσω τις εντυπώσεις μου

< pour vous communiquer

και λαθεμένη κατανομή

-Ήταν η τελευταία φορά που έκανα εμπιστοσύνη στο διαδίκτυο

< que j'ai fait confiance

και λαθεμένη κατανομή

-θα πέρνετε ένα ντους

< prendre une douche

αντί θα κάνετε

και λαθεμένη κατανομή

¹⁰ Όταν ένα λάθος εντάσσεται σε μια κατηγορία, αλλά με έντονα γράμματα από κάτω του αναφέρεται και άλλη κατηγορία, αυτό σημαίνει ότι το λάθος μπορεί να ερμηνευτεί διπλά και στους πίνακες του παραρτήματος εμφανίζεται και ξεχωριστά σε διπλή κατηγορία (χωρίς βέβαια να υπολογίζεται δύο φορές).

Και στο **Δ' επίπεδο** ανευρίσκονται γαλλισμοί, αλλά πολύ λιγότεροι από ό,τι στα κατώτερα επίπεδα:

-Ο καταναλωτισμός του αλκοόλ

αντί η *υψηλή/μεγάλη κατανάλωση*

Η σύγχυση οφείλεται στην αποκλίνουσα σχέση μεταξύ του γαλλικού *consommation* και των ελληνικών όρων *κατανάλωση* και *καταναλωτισμός*. Ο ίδιος μαθητής άλλωστε, όπως διαπιστώνεται από το πλήρες κείμενό του, γνωρίζει και τη λέξη *κατανάλωση*, αλλά τις χρησιμοποιεί αδιακρίτως.

και λαθεμένη επιλογή πλησιωνύμου

-μιλάω τροχάδην τα Ρουμανικά

<couramment

αντί *με ευχέρεια*

-θα μαζέψω τις ρεζέρβες του παλιού φαρμακείου που είχα και θα αγοράσω καινούργιες ρεζέρβες φαρμάκων.

<réserve

αντί *αποθέματα*

-Σας ζητώ να μάθετε σε όλους τους νέους τους κινδύνους.

< d'apprendre les dangers à tous les jeunes

αντί *να πληροφορήσετε όλους τους νέους για τους κινδύνους ή να κάνετε γνωστούς τους κινδύνους σε όλους τους νέους*

2.2 Λάθη λόγω ηχητικής ομοιότητας

Τα λάθη που κάνουν οι ομιλητές μιας γλώσσας όταν λανθασμένα χρησιμοποιούν μια λέξη αντί μιας άλλης δείχνουν ότι, αν και το νοητικό λεξικό αποδεικνύεται ότι οργανώνεται με βάση τους αρχικούς φθόγγους, η σειρά σίγουρα δεν είναι μόνο αλφαβητική. Άλλες πλευρές των ηχητικών δομών των λέξεων, όπως η κατάληξή τους, ο τονισμός και ο ρυθμός τους παίζουν επίσης ρόλο στη διάταξη των λέξεων στο νου.

Οι άνθρωποι εξάλλου θυμούνται την αρχή και το τέλος της λέξης καλύτερα από το μέσο της. Επίσης κατά μέσο όρο θυμούνται την αρχή της λέξης καλύτερα από το τέλος της. Αυτό είναι ιδιαίτερα εμφανές στις περιπτώσεις όπου μια λέξη που μοιάζει ηχητικά με μια άλλη επιλέχθηκε λαθεμένα αντί αυτής (Aitchison 1994: 135). Ο ρυθμός που καθορίζεται από τον αριθμό των συλλαβών και τη θέση του τόνου, είναι επίσης πολύ σημαντικός (Aitchison 1994: 139). Οι ηχητικές ομοιότητες των λέξεων δε βοηθούν πάντα να θυμηθεί κανείς τη λέξη που ψάχνει, μπορεί και να αποτελεί εμπόδιο.

Η μορφολογική ομοιότητα εύκολα παραπλανά. Έχει διαπιστωθεί ότι κατά τα πρώτα στάδια εκμάθησης της μητρικής και της ξένης γλώσσας οι άνθρωποι στηρίζονται κυρίως σε στοιχεία μορφής. Αργότερα, σε πιο προχωρημένο επίπεδο εκμάθησης, δημιουργούν σημασιολογικά δίκτυα και βασίζονται σε μεγάλο βαθμό σε σημασιολογικές ενδείξεις (Singleton 1999: 135).

Ειδικότερα, οι μαθητές μιας δεύτερης γλώσσας στα πρώιμα στάδια εκμάθησης ανυπομονούν να κάνουν κάποιου είδους συνδέσεις με λέξεις που ήδη ξέρουν και επειδή αγνοούν τις σημασιολογικές σχέσεις ή και την ίδια τη σημασία των λέξεων, αυτή η σύνδεση είναι συχνά φωνολογική.

Ο Laufer (1989: 13) χρησιμοποιεί στον όρο *σύμμορφα* (synforms) για να αναφερθεί σε ζεύγη ή σύνολα λέξεων με παρόμοια μορφή (πρβλ. *historic –historical*) και υποστηρίζει ότι η αβέβαιη γνώση αυτών των λέξεων είναι μια πιθανή πηγή συγχύσεων μεταξύ των συμμόρφων (από Matheoudakis 2001).

Όσον αφορά τα σύμμορφα φαίνεται πως με αυτά συμβαίνει ό,τι συμβαίνει και με τα cognates (cognate= λέξη μιας γλώσσας που μοιάζει με μια λέξη άλλης γλώσσας και έχει την ίδια ρίζα με αυτή). Τα τελευταία (βλ. Carrol 1992) οι μαθητές τα επεξεργάζονται χωριστά ως προς τη μορφο-φωνολογική πληροφορία του λεξικού θέματος και ως προς τη σημασιολογικο-πραγματολογική πληροφορία του. Καθώς φαίνεται πως αποθηκεύονται στο ίδιο λεξικό συστατικό, η σύγχυση διευκολύνεται (Matheoudakis 2001).

Η διαδικασία της συνειδητοποίησης (awareness raising) μέσω της διδασκαλίας μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να έχουν καλύτερα αποτελέσματα. Όταν τους παρουσιάζονται και τα δύο επίθετα, εγείρεται η προσοχή τους στο θέμα της πιθανής σημασιολογικής σύγχυσης των δύο μορφών.

Α' επίπεδο

-πολυτελές εστιατόριο με πολλά φωτιά
αντί *φώτα* (ηχητική και σημασιολογική ομοιότητα)

-Στο εστιατόριο θα ακούσετε λαϊκά τραγούδια και θα βλέπετε χώρους. (αντί χορούς)
Χ2¹¹

-μετά είχα γλύκες
αντί *γλυκά*

-Η θάλασσα, ο ουρανός, τα χρώματα. Μην ξεράστε: είστε στην Ελλάδα.
αντί μην *ξεχάσετε*

-Είμαι ενθουσιασμένη κι ευγενική
(σε αίτηση πρόσληψης σε δουλειά)
αντί *ενθουσιώδης*

Β' επίπεδο

-(με θέμα ένα ραντεβού στα τυφλά) Εμφανίζεται ένα κοντό, αχάριστο και άσχημο πλάσμα.
αντί *άχαρο*

Μεταξύ των λέξεων *αχάριστο* και *άχαρο* παρατηρείται ηχητική ομοιότητα και σημασιολογική ομοιότητα (πρόκειται για επίθετα που αποδίδουν αρνητική ιδιότητα).

-αγαπητοί διαβάτες
< *διαβάζω*
αντί *αναγνώστες*

-Πριν 5 χρόνια διάβασα σε ένα ξενοδοχείο, γιατί ξέρω να μιλήσω στο τηλέφωνο.
αντί *δούλεμα*

Γ' επίπεδο

-Οι τιμές δεν παραλαμβάνουν τη διαμονή.

αντί περιλαμβάνουν

-για διαφορετικούς λόγους

αντί διάφορους

-Πάρτετε δειλήματα να πάτε έξω για μία βολτίτσα

αντί διαλείμματα

-Προσπαθήστε να ξεχάσετε τις άγνοιές σας.

αντί έγνοιες

-στο διαδίκτυο δεν θα διαπιστείτε τα ρίσκα να φύσετε τα δεδομένα σας

διαπιστείτε αντί διαπιστώσετε (;;)

φύσετε αντί αφήσετε (;;)

Δ' επίπεδο

-Δεν είναι καρκίνος, αλλά ένας σπάνιος μύς πολύ επικίνδυνος.

αντί ιός

-Είμαι σε κατάσταση εφορίας.

αντί ευφορίας

-Θα σας πω ακριβώς τα προβλήματα των ποτών: Πρώτα πολλά αν αρχίζετε από μικροί...

αντί πρώτ' απ' όλα

-Μη μου σκας τα νεύρα

αντί σπας

2.3 Υπεργενικεύσεις

Σύμφωνα με την Aitchison (1994: 173-4), τρεις τύποι εξηγήσεων έχουν προταθεί για τις υπεργενικεύσεις: η συμπλήρωση κενών, η νοητική ομίχλη και η λαθεμένη ανάλυση. Ως προς τη συμπλήρωση κενών, θεωρείται ότι το παιδί είναι σε θέση να διαπιστώνει τη διαφορά ανάμεσα στο περιστέρι και το σπουργίτι, αλλά χρησιμοποιεί το όνομα του ενός, γιατί δεν ξέρει το όνομα του άλλου. Αυτού του είδους η εξήγηση είναι ίσως σωστή για κάποιες υπεργενικεύσεις, αλλά είναι αδύνατο να τις καλύψει όλες, ιδίως τις πιο παράξενες από αυτές, όπως τη χρήση της ίδιας λέξης για μια πάπια και μια κούπα γάλα.

Ως προς τη νοητική ομίχλη, οι ψυχολόγοι θεωρούσαν ότι το παιδί αντιλαμβάνεται τον κόσμο μέσα από μια νοητική ομίχλη. Οι σημασίες είναι οπλωσδήποτε θαμπές και ασαφείς στα αρχικά στάδια και μετά σταδιακά

¹¹ Η ένδειξη αυτή σημαίνει ότι το ίδιο λάθος παρατηρήθηκε στα γραπτά δύο υποψηφίων.

γίνονται περισσότερο ακριβείς, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν να διακρίνουν με μεγαλύτερη λεπτομέρεια. Στην αρχή οι αδρές κατηγοριοποιήσεις αρκούν. Καθώς το παιδί ωριμάζει, χρειάζονται πιο λεπτές υποδιαιρέσεις για να ικανοποιηθούν οι ανάγκες έκφρασης. Η σταδιακή στένωση της σημασίας ίσως εφαρμόζεται σε κάποιες λέξεις, αλλά υπάρχουν δύο γεγονότα που δεν εξηγούνται με αυτή τη θεωρία. Πρώτον, σχετικά λίγες λέξεις υπεργενικεύονται – ίσως λιγότερες από το ένα τρίτο. Αν η θεωρία της νοητικής ομίχλης ήταν σωστή, θα περίμενε κανείς περισσότερες λέξεις να έχουν πολύ ευρεία σημασία όταν πρωτοχρησιμοποιούνται. Δεύτερον, πολλές από τις υπεργενικεύσεις είναι περίεργες και δεν μπορούν εύκολα να συσχετιστούν με την έλλειψη των υποδιαιρέσεων, οι οποίες χαρακτηρίζουν τον κόσμο των ενηλίκων. Αυτό υποδηλώνει ότι το παιδί δεν ενεργεί απλώς μέσα σε μια νοητική ομίχλη. Αντιθέτως, αναλύει τα στοιχεία, αλλά, με βάση τα μέτρα των ενηλίκων, τα αναλύει λαθεμένα.

Αυτή η τρίτη εξήγηση της λαθεμένης ανάλυσης ευσταθεί προκειμένου να ερμηνεύσει το φαινόμενο της υπεργενίκευσης όχι μόνο κατά την εκμάθηση της πρώτης, αλλά και κατά την εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας.

Ο όρος *υπεργενίκευση* χρησιμοποιείται εδώ για να εκφράσει α) την επέκταση της σημασίας μιας λέξης για να εκφραστεί μια σημασία που κανονικά δεν αποδίδεται με τη λέξη αυτή, β) την εφαρμογή ενός παραγωγικού κανόνα για τη δημιουργία μιας ανύπαρκτης λέξης, γ) τη μεταφορά της μορφοφωνολογίας μιας λέξης λαϊκής προέλευσης στη σύνθετη λέξη που έχει δεύτερο συνθετικό τη λόγια προέλευσης αντίστοιχί της.

Σήμερα είναι γενικότερα αποδεκτό ότι η υπεργενίκευση με την πρώτη έννοια που της αποδόθηκε σταματά προοδευτικά με την προσθήκη περισσότερων σημασιολογικά συγγενών λέξεων.

Είναι ωστόσο χαρακτηριστικό πως τα γλωσσικά λάθη που οφείλονται σε υπεργενίκευση με τη δεύτερη και την τρίτη έννοια πληθαίνουν όσο ανεβαίνει το επίπεδο γλωσσομάθειας των υποψηφίων, ακριβώς γιατί προϋποτίθεται αυξημένη γνώση του συστήματος της γλώσσας, προκειμένου να είναι σε θέση ο χρήστης της να κάνει σύνθετες γλωσσικές υποθέσεις.

Α' επίπεδο

-Η δουλειά είναι πλούσια.

αντί *καλοπληρωμένη*

-εταιρεία κατασκευάσης οθονών για τα κομπιούτερ

αντί *κατασκευής*

Β' επίπεδο

-Με το διαδίκτυο θα σου αλληλογράψω την τιμή του ταξιδιού.

Γ' επίπεδο

-η αγορά μέσω διαδικτύου είναι ανασφαλής

Ανασφαλής είναι αυτός που δεν έχει, δεν αισθάνεται ασφάλεια. *Το ανασφαλής δεν είναι το αντίθετο του ασφαλής*, το οποίο έχει και ενεργητική σημασία (*Ο χώρος είναι ασφαλής* = παρέχει ασφάλεια) και παθητική (*Εδώ είσαι ασφαλής*).

-Είναι προτιμότερο τα προϊόντα αυτά να μην αγοραστούν από το διαδίκτυο, αλλά στην «πεζική» αγορά.

λαθεμένη κατασκευή της λέξης από επίδραση της γαλλικής [*<rédestre – pedestrian* (των πεζών)].

και γαλλισμός

-η συνάδελφή σας

λαθεμένη παραγωγή, αναλογικά προς το *αδελφός – αδελφή*

-Ο μεγαλύτερος κίνδυνος του διαδικτύου... είναι να μπει κάποιος στον υπολογιστή μας και να μας πυρατήσει.

λαθεμένη κατασκευή της λέξης αναλογικά προς τα *κλέβω – κλέφτης*

-η αγορά προσφέρει και τη μεταφορά των πραγμάτων

μεταφορά της μορφοφωνολογίας της απλής λαϊκής λέξης στη σύνθετη λόγια

-Πρέπει να προφυλάγετε τον εαυτό σας.

μεταφορά της μορφοφωνολογίας της απλής λέξης στη σύνθετη λόγια

-Κάποιος χάκερ ή κάποιος κακοσκοπημένος πελάτης θα μπορέσει να κλέψει το νούμερο της πιστικοποίησης.

κακοσκοπημένος αντί *με κακό σκοπό*

νούμερο της πιστικοποίησης αντί *προσωπικός κωδικός εισόδου (PIN)*

-θεράπευση

αντί *θεραπεία*

-Ο καινούργιος τρόπος ψώνιας

αντί *αγοράς*

-αλκοολικά ποτά

αντί *αλκοολούχα*

-ένα είδος διασκεδασμού

αντί *διασκέδασης*

Δ' επίπεδο

-Αυτά τα προβλήματα ήταν μια συνέπεια της ανικανοποίησής μου για τη ζωή.

υπεργενίκευση της χρήσης του στερητικού *α(ν)*

-Όταν πίνετε ένα σφηνάκι, καλό θα ήτανε να φροντίζετε να μην κρύβεται ο θάνατος μέσα. Μην χαροπαλεύετε. Χαρείτε τη ζωή.

-Τα τελευταία (ενν. ιατρικά) αποτελέσματα που απόδηξαν πως γερεύω από μήνα σε μήνα...

-θα μεταφέρνω φάρμακα (βλ. και Γ' επίπεδο)

μεταφορά της μορφοφωνολογίας της απλής λαϊκής προέλευσης λέξης στη σύνθετη λόγια προέλευσης

-φιλανθρωπική οργάνωση με γιατρικό σκοπό

Αντί του επιθέτου *ιατρικός*. Λαθεμένη παραγωγή από το *γιατρός* με υπεργενίκευση.

-ο φιλανθρωπισμός

αντί του *φιλανθρωπία* με υπεργενίκευση από το *ανθρωπισμός*

-Μου ήταν ανυπόφερκτο να βλέπω τόση μιζέρια.

λαθεμένος σχηματισμός λέξης

-Οι συγκρούσεις έχουν γίνει ανυπόφερκτες.

-Το τρακάρισμα δεν είναι αποφευκτό.

ανύπαρκτη λέξη με το επίθημα -τός: *είναι δυνατό να*

-Τα παιδιά της Αφρικής πάσχουν από υποτροφήση.

αντί *υποσιτισμό*

Χρήση του *υπό-* με β' συνθετικό με το οποίο δε συνδυάζεται

-Τα διασκεδαστικά κέντρα έχουν γεμίσει από πιομένα παιδιά.

Κατ' αναλογία προς τα κέντρα πολιτισμού à τα πολιτιστικά κέντρα

-Είναι εύκολο να εξαρτοποιηθεί κανείς από το ποτό.

λάθος στην κατασκευή της λέξης

-νοσήλευση

αντί *νοσηλεία*

-πουλούν διάφορα είδη πλαστικά πραγματάκια που σχηματίζουν πρόσωπα στην τηλεόραση.

σχηματίζουν πρόσωπα στην τηλεόραση αντί *έχουν το σχήμα προσώπων της τηλεόρασης*

-το ποτό δυσκολεύει στην οδηγία και προκαλεί δυστυχήματα

αντί *οδήγηση*

λάθος στην παραγωγή της λέξης

2.4 Σημασιολογικά λάθη

2.4.1 Λαθεμένη χρήση αντιθέτων

Είναι χαρακτηριστικό ότι σπανιότατα χρησιμοποιείται μια λέξη στη θέση της αντίθετής της. Αυτό εξηγείται και από τη νοητική διαδικασία εκμάθησης του λεξιλογίου, αλλά και από τη διδακτική διαδικασία που στηρίζεται στην αντιθετική σχέση.

Πρέπει να έχουμε υπόψη μας ότι τα αντίθετα δεν μπορούν πάντα να αντικαταστήσουν το ένα το άλλο. Έτσι ενώ το *ψηλός* μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για άνθρωπο και για κτίριο, το αντίθετό του *κοντός* χρησιμοποιείται μόνο για άνθρωπο.

Α' επίπεδο

-Αν θέλετε πιο πολλές πληροφορίες, πάτε να μας βλέπετε.

αντί *ελάτε*

-Πριν έρχεστε, ευχαριστούμε να μας τηλεφωνήσετε.
αντί *παρακαλούμε*

Γ' επίπεδο

-Έχω ήδη παρουσιάσει την ιδέα μου στον υπάλληλό μας και φαίνεται ότι δεν διαφωνεί μαζί μου. (ο/η υποψήφιος/α προτείνει ως τρόπο αποφυγής του άγχους μια αίθουσα ξεκούρασης στην εταιρεία)
αντί *διευθυντή*

-συχνά μαλώνουμε μεταξύ μας, αγχονόμαστε, κουραζόμαστε... και αυτό βελτιώνει τη δουλειά μας.
αντί *χειροτερεύει*

-Δ' επίπεδο

-Θέλω να βοηθήσω αυτούς τους ανθρώπους που δεν έχουν το δικαίωμα να ζουν σε τέτοιες συνθήκες.
αντί *που δεν πρέπει*

-Ένας άνθρωπος που θέλει να προστατεύει τους άδικους και να τιμωρεί τους «κακούς» μπορεί να γίνει δικηγόρος.
αντί *τους δίκαιους*

-Σκεφτείτε καλά το πρόβλημα, πριν γίνετε ένοχος.
αντί *θύμα*

2.4.2 Λαθεμένη χρήση συνωνύμων

Η συνωνυμία, η αντίθεση και η πολυσημία αποτελούν τις βασικές σημασιολογικές σχέσεις που συνδέουν τις λέξεις μεταξύ τους. Σε επίπεδο λεξιλογικών λαθών οι λέξεις που χρησιμοποιούνται λαθεμένα είναι συνήθως συνώνυμες των λέξεων που κανονικά θα έπρεπε να χρησιμοποιηθούν. Προκειμένου λοιπόν να κατηγοριοποιήσουμε τα λάθη των μαθητών, θα χρειαστεί να εξετάσουμε τις κατηγορίες συνωνύμων. Η συνωνυμία ορίζεται ως η ταύτιση ή η ομοιότητα των σημασιών μεταξύ δύο ή περισσότερων λέξεων ή εκφράσεων .

Το λεξιλόγιο της ελληνικής περιέχει πολλές συνώνυμες λέξεις λόγω του ότι αντλεί τόσο από τις διαλέκτους, όσο και από την καθαρεύουσα (Mackridge 1990: 424).

Τα ερμηνευτικά λεξικά κάνουν χρήση κυρίως της συνωνυμικής και της αντιθετικής σχέσης ερμηνεύοντας τις λέξεις με συνώνυμες τους λέξεις ή φράσεις: *όρος = βουνό ή μπακλαβάς = είδος γλυκίσματος.*

Ο Cruse (1986: 265 κ.ε.) διακρίνει τρεις μεγάλες κατηγορίες συνωνύμων:

- α) τα απόλυτα συνώνυμα,
- β) τα γνωστικά συνώνυμα,
- γ) τα μερικώς συνώνυμα ή πλησιώνυμα

Στόχος μας είναι να παρουσιάσουμε λεπτομερώς αυτές τις κατηγορίες ορίζοντας και επιμέρους διακρίσεις που τυχόν μπορούν να γίνουν μέσα σε αυτές.

2.4.2.1 Απόλυτα συνώνυμα

Τα απόλυτα συνώνυμα αποφεύγονται στις φυσικές γλώσσες, γιατί η ύπαρξη δύο ταυτόσημων λέξεων δεν συμβαδίζει με την αρχή της οικονομίας που διέπει τις φυσικές γλώσσες. Αν τυχόν παρατηρηθεί απόλυτη συνωνυμία μεταξύ δύο λέξεων, αυτό συμβαίνει για ένα μεταβατικό διάστημα.

Στα απόλυτα συνώνυμα, ακριβώς επειδή είναι απόλυτα, δεν είναι δυνατό να παρατηρηθούν λάθη, γιατί το ένα μπορεί να τεθεί στη θέση του άλλου.

2.4.2.2 Γνωστικά συνώνυμα

Τα γνωστικά συνώνυμα ταυτίζονται ως προς το γνωστικό τους περιεχόμενο, αλλά διαφέρουν ως προς την απόδοση ή μη εκφραστικής σημασίας, ως προς το ύφος ή ως προς την κατανομή τους. Ας δούμε ξεχωριστά τα τρία αυτά σημεία διαφοροποίησης των γνωστικών συνωνύμων.

2.4.2.2.α Γνωστικά συνώνυμα με διαφορά εκφραστικής σημασίας

Η διαφοροποίηση των συνωνύμων βάσει της εκφραστικής τους σημασίας είναι δυνατό να εντοπίζεται στη διαφορά ισχύος, έντασης (ισχυρής – ασθενούς) των σημασιών των λέξεων ή στη διαφορά φόρτισής τους.

Οι λέξεις που χαρακτηρίζονται από διαφορά ισχύος μπορεί να είναι συνώνυμες ή πλησιώνυμες.

Οι λέξεις αυτής της κατηγορίας θα μπορούσαν να τοποθετηθούν σε μια νοητή κλίμακα διαβάθμισης κατά σειρά αύξουσας ισχύος. Έτσι σε μια κλίμακα με φορά από τα αριστερά προς τα δεξιά, πρώτα θα συναντούσαμε το *ξοδεύω* και μετά το *σπαταλώ*, πρώτα το *καταστρέφω* και μετά το *ρημάζω* κτλ.

Παραθέτουμε μερικά επιπλέον παραδείγματα συνωνύμων με διαφορά ισχύος:

έξυπνος, πανέξυπνος, δαιμόνιος, ιδιοφυής

εγχειρησούλα (μικρή, ασήμαντη εγχείρηση), εγχείρηση

εγωισμός, αυτοθαυμασμός, εγωκεντρισμός, εγωπάθεια, εγωλατρεία

εγωιστής, εγωίσταρος/εγωισταράς

ικανοποίηση, ευχαρίστηση, τέρψη, απόλαυση, ηδονή

Στις ομάδες των συνωνύμων με διαφορά ισχύος υπάρχει μια πυρηνική λέξη που μπορεί να υποκαταστήσει τις υπόλοιπες σε όλα τα περιβάλλοντα. Η λέξη αυτή στις παραπάνω ομάδες δίνεται με πλάγια γράμματα.

Όσο μεγαλύτερη είναι η απόσταση που έχουν μεταξύ τους οι λέξεις πάνω στην κλίμακα, τόσο οι σημασίες τους απομακρύνονται μεταξύ τους. Έτσι συχνά οι λέξεις που δε βρίσκονται δίπλα η μία στην άλλη δεν είναι συνώνυμες, αλλά πλησιώνυμες.

Γ' επίπεδο

-Ας βρούμε τους τρόπους για να αντιμετωπίσουμε τα προβλήματα που μας τυραννάν στην εταιρεία...

αντί *ταλαιπωρούν* ο/η υποψήφιος/α θέτει το πιο ισχυρό *τυραννάν*

και λαθεμένο επίπεδο ύφους

-Οι λύσεις που σας πρότεινα θα εξαφανίσουν τα προβλήματά σας.

αντί *εξαλείφουν*

άγνοια του πιο ειδικού όρου

-Έφαγα πίτσα και όχι τη γαλοπούλα που λατρεύω τόσο πολύ.

Λαθεμένη χρήση του ρήματος *λατρεύω*, που έχει υπερθετική σημασία, σε συνδυασμό με ποσοτικά επιρρήματα. Πιθανώς άγνοια της υπερθετικής σημασίας του ρήματος.

Δ' επίπεδο

-Είναι γνωστό και φημισμένο πως το κρασί βοηθάει τον οργανισμό.
το δεύτερο περικλείει την έννοια του πρώτου

Ας περάσουμε τώρα σε μια άλλη κατηγορία συνωνύμων που διαφοροποιούνται μεταξύ τους ως προς την εκφραστική σημασία. Τα ζεύγη *μαύρος-αράπης*, *πρόσωπο-μούτρο*, *πατέρας – μπαμπάς*, *μητέρα – μαμά* δεν θα μπορούσαν να τοποθετηθούν πάνω σε μια νοητή κλίμακα με τον ίδιο τρόπο που τοποθετούνται οι λέξεις με διαφορετική ισχύ. Οι λέξεις αυτές διαφοροποιούνται ως προς τη συναισθηματική ένταση, έχουν δηλαδή διαφορά φόρτισης.

Οι λέξεις μπορεί να έχουν θετική, ουδέτερη ή αρνητική φόρτιση. Τα συνώνυμα *μαύρος-αράπης* έχουν αντιστοίχως ουδέτερη και αρνητική έννοια. Το ίδιο συμβαίνει και με τα *πρόσωπο-μούτρο*. Οι λέξεις *μαμά* και *μπαμπάς* έχουν θετική φόρτιση, ενώ οι συνώνυμές τους αντιστοίχως *μητέρα* και *πατέρας* ουδέτερη φόρτιση.

Β' επίπεδο

-Για να πετύχετε, πρέπει να έχετε οπωσδήποτε θράσος.

αντί *θάρρος*, όπως συνάγεται και από το ότι πιο κάτω στο ίδιο γραπτό αναφέρεται "να κάνετε κουράγιο".
Ο/η υποψήφιος/α δε γνωρίζει την αρνητική χροιά της λέξης.

Σε αυτή την κατηγορία συνωνύμων εντάσσονται οι λέξεις-βάσεις με τα παράγωγά τους, όταν και τα δύο παραπέμπουν στο ίδιο αντικείμενο αναφοράς. Πρόκειται για τα υποκοριστικά ή τα μεγεθυντικά, που παρουσιάζουν ελάχιστη ή μηδενική διαφορά ως προς την αναφορική/περιγραφική σημασία τους από τα ουσιαστικά-βάσεις.

Τα υποκοριστικά και μεγεθυντικά όταν δηλώνουν διαφορά μεγέθους είναι πλησιώνυμα σε σχέση με τις λέξεις-βάσεις τους.

Οι υποψήφιοι γενικώς δε χρησιμοποιούν μεγεθυντικά, αλλά υποκοριστικά στο Δ' επίπεδο: *Αγαπημένη μου Κατερίνα*, *αδελφούλα μου*. / *Πολλά φιλάκια / Παιδάκια*.

2.4.2.2.β Γνωστικά συνώνυμα με διαφορά ύφους

Η γνώση της διάκρισης των επιπέδων ύφους αποτελεί στοιχείο της κοινωνιογλωσσολογικής γνώσης μιας γλώσσας. Σε αυτή τη διάκριση η επιλογή του λεξιλογίου είναι καθοριστική (Read 2000: 243).

Η υφολογική διαφοροποίηση συνδέεται με την κοινωνική ταυτότητα, το είδος των σχέσεων ομιλητή-συνομιλητή, την κοινωνική περίσταση, το είδος του κειμένου, το θέμα του λόγου, τη διάκριση προφορικού – γραπτού λόγου, επίσημου–μη επίσημου λόγου κτλ. (Μπακάκου 1996: 63). Στη μελέτη αυτή διακρίνουμε μεταξύ ουδέτερου (ή καθημερινού), τυπικού (ή επίσημου) και οικείου ύφους:

ημερομίσθιο – μεροκάματο

ασθενής – άρρωστος

ανατρέπω – αναποδογυρίζω (Μπακάκου 1996: 64)

βουτώ (οικείο ύφος) – κλέβω (καθημερινό / ουδέτερο ύφος) - οικειοποιούμαι (τυπικό ύφος) (τριαδικές σχέσεις)

Όπως φαίνεται και στο παραπάνω παράδειγμα, τα διαφορετικά επίπεδα ύφους δε γνωρίζουν στεγανά. Φυσικοί ομιλητές που ρωτήθηκαν ως προς τις λέξεις *εκμεταλλεύσιμος* και *αβανταδόρικος* που παρουσιάζονται ως συνώνυμες στο λεξικό Μπαμπινιώτη, απάντησαν ότι η πρώτη ανήκει και στο ουδέτερο και στο τυπικό ύφος, ενώ η δεύτερη και στο οικείο, αλλά και στο λαϊκό ύφος. Ως προς το συνωνυμικό ζεύγος *πλεονέκτημα – αβαντάζ*, το πρώτο κατατάχθηκε και πάλι μεταξύ ουδέτερου και τυπικού ύφους, το δεύτερο στο οικείο ύφος, αλλά υπήρξε και μια απάντηση σύμφωνα με την οποία το *αβαντάζ* ανήκει στο τυπικό ύφος, ίσως επειδή πρόκειται για γαλλική λέξη και οι γαλλικές λέξεις χρησιμοποιούνταν παλιότερα για λόγους κοινωνικής καταξίωσης.

Βασικό χαρακτηριστικό του επιστημονικού λόγου αποτελεί το τυπικό ύφος. Διακρίνουμε, για παράδειγμα, πολλά ζεύγη συνωνύμων με δεύτερο μέλος επιστημονικό όρο, όπως τα εξής: *κόκκαλα – οστά*, *συκώτι – ήπαρ*, *μάτι – οφθαλμός*, *άρρωστος – ασθενής*.

Γ' επίπεδο

Τα τρία επόμενα παραδείγματα ανήκουν σε γραπτά υποψηφίων που καλούνταν να γράψουν ένα άρθρο στην εφημερίδα για τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του διαδικτύου:

- τι μου φέρανε άσε να πάνε

- Όταν ανακάλυψα ότι έλειπε το παγωτό, τ'άπαιξα

(σε άρθρο στην εφημερίδα για τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του διαδικτύου)

-Ας πούμε, πολλές φορές αγοράζω...

αντί *Για παράδειγμα...*

Τα τρία επόμενα παραδείγματα προέρχονται από γραπτά υποψηφίων που έπρεπε να γράψουν μια ανοιχτή επιστολή στους συναδέλφους της εταιρείας τους, καλώντας τους να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τα διαπροσωπικά προβλήματα που ανακύπτουν:

-Υπάρχουν διάφορες στρατηγικές για να αποφεύγουν (αντί –*ονται*) τα προβλήματα. Γι' αυτό το σκοπό είναι γραμμένο το κείμενο. Παρακάτω μπορείτε να διαβάσετε τα συμμαντικότερα κόλπα.

Η λέξη *κόλπα* σε αναντιστοιχία με το απαιτούμενο ύφος.

- Ελπίζω πως θα με πάρετε είδηση απ' αυτό που σας είπα και πως θα σας βοηθήσει να νιώθετε καλύτερα.

(ενν. *ελπίζω πως θα καταλάβετε αυτό που σας είπα...*)

και λαθεμένη κατανομή

-Άμα για οποιαδήποτε αιτία δεν έχετε την ίδια άποψη με ένα συνάδελφό σας...

άμα à αντί του *αν ή όταν* στο γραπτό λόγο

X4 φορές

Δ' επίπεδο

Τα τρία επόμενα παραδείγματα όπου γίνεται χρήση λέξεων οικείου ύφους, ενώ απαιτείται τυπικό, προέρχονται από γραπτά υποψηφίων που καλούνταν να γράψουν ένα άρθρο για τις επιδράσεις του αλκοόλ στους νέους:

- Κανείς δε σας λέγει να μη βγείτε έξω το βράδυ με τις γκόμενες και φιλενάδες σας.

-Οι νέοι οδηγοί δεν κατέχουν¹² αρκετή εμπειρία στο οδήγημα.
αντί οδήγηση

-Αυτές τις βλακειές διαβάζουμε σε όλες τις στατιστικές, συνεντεύξεις, σφυγμομετρήσεις που κάνουν οι υπεύθυνοι.

-Ο αλκοολικός δύσκολα θα πάρει χαμπάρι το πρόβλημά του.

- αρχαιοπρεπές ύφος:

Ξεύρω ότι

δί' ότι: αντί του συνδέσμου δίότι. Ο μαθητής προφανώς το ανάγει στο διά (πράγμα που είναι σωστό, αλλά η γραφή είναι λαθεμένη)

σε τούτην την απόφασην

σε ολίγες εβδομάδες

2.4.2.2.γ Γνωστικά συνώνυμα με διαφορά κατανομής

Ακολουθώντας τον Cruse (1986), ορίζουμε την κατανομή ως εξής:

κατανομή = σύνταξη + επιλογικοί περιορισμοί+ περιορισμοί χρήσης

Τα συνώνυμα είναι δυνατό να διαφοροποιούνται και βάσει της συνδυαστικότητας ή της κατανομής τους, δηλαδή βάσει των λέξεων με τις οποίες συνδυάζονται στο λόγο¹³:

μετακίνηση πληθυσμών, μονάδων, υπαλλήλων, πετρωμάτων, φορτίου

μετάθεση - - + - -

μετατόπιση - - - + +

πλατύς δρόμος, ορίζοντας, ποτάμι, χαμόγελο, αντίληψη

φαρδύς + - - - -

Ο συνδυασμός των λέξεων στα πιο πάνω συνώνυμα χαρακτηρίζεται ως αυθαίρετη και επιβαλλόμενη από τη λογική της χρήσης μόνο (Μπακάκου 1996: 64).

Και σε αυτή την κατηγορία συνωνύμων υπεισέρχεται η διάκριση καθαρεύουσας – δημοτικής. Έτσι από το ζεύγος *σπίτι* (Δ) – *οίκος* (Κ), το δεύτερο χρησιμοποιείται με περιορισμένη κατανομή: *Οίκος του φτωχού, Λευκός Οίκος, οίκος μόδας* και συχνά, όπως φαίνεται από τα δύο τελευταία παραδείγματα, με μη κυριολεκτική σημασία.

¹² Για τη λαθεμένη χρήση του *κατέχουν* βλ. στην κατηγορία *πλησιώνυμα*.

¹³ Η σημασία της κατανομής για τη σχέση μεταξύ συνωνύμων καταδεικνύεται και από το ρόλο που της αποδίδουν ορισμένοι ερευνητές που τη χρησιμοποιούν ως δείκτη για τη σημασιολογική απόσταση που χωρίζει τις λέξεις (βλ. Shillcock et al.).

ιδιότροπος άνθρωπος/ ;;λύση/ ;;ληστεία/ ;;αυτοκίνητο/ ;;φόρεμα
 παράξενος άνθρωπος/ λύση/ ληστεία/ αυτοκίνητο/ φόρεμα
 περιεργός άνθρωπος/ λύση/ ληστεία/ αυτοκίνητο/ φόρεμα

Διαφοροποίηση κατανομής παρατηρείται όταν η λέξη ανήκει σε διαφορετικά επίπεδα λόγου. Έτσι μια λέξη που ανήκει στην αργκό έχει διαφορετικά συμπληρώματα από μια συνώνυμή της που δηλώνει τυπικό ύφος (Galisson 1979: 187).

Β' επίπεδο

-Αυτή η δουλειά απαιτεί μια φιλική ατμόσφαιρα ανάμεσα προσωπικού και διευθυντού.
 αντί μεταξύ

-Το παιδί μπορεί να πέσει και να χτυπηθεί.

-Προτιμάω να γράψω με τις πρώτες φίλες μου σαν εσένα.

(με την έννοια του να έχω αλληλογραφία)

αντί να γράψω στις...

Γ' επίπεδο

-Ελπίζω πως θα με πάρετε είδηση απ' αυτό που σας είπα και πως θα σας βοηθήσει να νιώθετε καλύτερα.

ενν. ελπίζω πως θα καταλάβετε αυτό που σας είπα...

παίρνω είδηση =αντιλαμβάνομαι (λεξικό Τριανταφυλλίδη)

και λαθεμένο επίπεδο ύφους

-Η καταγωγή του προβλήματος είναι απλή.

αντί προέλευση, αιτία

-Είναι κρίμα πως η κατάσταση έγινε τόσο...

αντί που

-Έλειπαν από 5 προϊόντα που είχα παραγγείλει με τον υπολογιστή.

-Αντιμετωπίστε το πρόβλημα με τους εξής τρόπους: πλήρη συνειδητοποίηση ότι το άγχος κυβερνάει τη ζωή μας, ειλικρινή αναγνώριση ότι σας κάνει να υποφέρετε.

αντί του ότι. Πρόβλημα σύνταξης του ουσιαστικού.

-για να αποφεύγουμε τις επιρροές τους στρες

αντί επιπτώσεις

Το ουσιαστικό επιρροή δέχεται προσδιοριστικό μόνο ανθρώπου ή χώρας, π.χ. «η χώρα βρίσκεται κάτω από την επιρροή της Μ. Βρετανίας».

-ετοίμασα το δείπνο με προϊόντα που κατάγονται αποκλειστικά από το διαδίκτυο.

αντί προέρχονται

Το κατάγομαι δέχεται έμψυχο υποκείμενο ή άψυχο που δηλώνει εξέλιξη παλιότερης μορφής: «Πολλά νεοελληνικά έθιμα κατάγονται από την αρχαία Ελλάδα» (Λεξικό Τριανταφυλλίδη).

-Δεν μπορώ να καθησυχάσω τον θυμό του.
αντί καταλαγιάσω

Δ' επίπεδο

-Το ποτό αργοπορεί τις αντιδράσεις και βλάπτει τον εγκέφαλο.
αντί καθυστερεί

Αργοπορώ αμετάβατο

-Αυτό το φαινόμενο μπορεί να προκαλέσει καταστροφικές επιπτώσεις.
αντί έχει

-Δεν αντέχω άλλο στο να κάθομαι σπίτι όλη μέρα.

-συνεχίζουν την ανεξέλεγκτη προσπάθειά τους στη δημιουργία περισσότερων χρημάτων
αντί να κερδίσουν περισσότερα χρήματα

-η κατάσταση μου έχει αναρρώσει (για άρρωστο)
αντί βελτιωθεί

Το ρήμα αναρρώνω δέχεται μόνο έμψυχο και κυρίως ανθρώπινο υποκείμενο.

-η οργάνωση σκοπεύει την έναρξη της αποστολής μας σε 5 εβδομάδες
αντί αποβλέπει στην

Το ρήμα σκοπεύω συντάσσεται με να.

-η κατάσταση μου δε θα εγκυμονήσει κανένα πρόβλημα

Στην ελληνική είναι αποδεκτή μόνο η έκφραση: η κατάσταση (μου) δεν εγκυμονεί κινδύνους

-αυτό θα συνυσφαίρει στην καλύτερευση της αρρώστιας
αντί συμβάλλει

Το ρήμα συνεισφέρω δέχεται ανθρώπινο υποκείμενο.

-Θα τους προσφάιουμε φάρμακα, καθησύχηση, συμπαράσταση.

Η λέξη καθησύχηση υπάρχει στα λεξικά Τριανταφυλλίδη και Μπαμπινιώτη. Ωστόσο το σύνταγμα προσφέρω καθησύχηση ακούγεται παράξενο για τον φυσικό ομιλητή. Σημειώνουμε εξάλλου ότι δεν ανευρίσκεται ούτε μια φορά στο σώμα κειμένων ΕΘΕΓ του Ινστιτούτου Επεξεργασίας του Λόγου.

-Δε σταματάτε στο φανάρι και έρχεται απρόοπτα ένα φορτηγό...

αντί ξαφνικά. Το απρόοπτα δεν μπορεί να προσδιορίζει κίνηση τροχοφόρου στο δρόμο, προφανώς γιατί είναι αναμενόμενο το τροχοφόρο να κινείται στο δρόμο.

-Δεν ξέρω γιατί διευρύνεται αυτή η μόδα.

αντί εξαπλώνεται

διευρύνω τους ορίζοντες/τον κύκλο εργασιών/το πνεύμα μου/την επιρροή μου

-Χρειαζόμουν να δω κόσμο. Τον τελευταίο καιρό είχα αποκλειστεί στον εαυτό μου.

αντί αποκλειστεί από τον κόσμο / κλειστεί στον εαυτό μου

-Η υγεία μου έχει βελτιωθεί και έχω ξαναπάρει όλες μου τις δυνάμεις.
αντί ανακτήσει

-Ο άνθρωπος σε όλο το διάστημα της ύπαρξής του πρέπει να σέβεται...
αντί της ζωής του (Στο γραπτό του ίδιου υποψηφίου συναντάται και η σωστή έκφραση στο διάστημα της ζωής του).

2.4.3 Λαθεμένη χρήση πλησιωνύμων

Τα πλησιώνυμα (ή μερικώς συνώνυμα) διακρίνονται σε δύο κατηγορίες.

2.4.3.1 Αναλογικά πλησιώνυμα

Από τα αναλογικά πλησιώνυμα το ένα έχει ευρύτερη και το άλλο στενότερη σημασία.

Στην κατηγορία αυτή ανήκουν και τα υπερώνυμα με τα υπώνυμά τους (πρβλ. *λουλούδι-τριαντάφυλλο, αυτοκίνητο-φορηγό*).

Το τεστ του *αλλά* αποδεικνύει τη σχέση υπερώνυμου-υπώνυμου. Οι παρακάτω προτάσεις είναι πλεοναστικές:

;; *Είναι άλογο, αλλά είναι ζώο.*

;; *Είναι δάχτυλο, αλλά είναι μέρος του χεριού.* (μερώνυμο-ολώνυμο) (Cruse 1986: 123).

Τα συνώνυμα αυτής της κατηγορίας επικαλύπτονται ως προς τα βασικά σημασιολογικά τους χαρακτηριστικά και διαφοροποιούνται ως προς τα δευτερεύοντα:

σκοτώνω – δολοφονώ

δακρύζω – βουρκώνω

Στο πρώτο ζεύγος *σκοτώνω – δολοφονώ* βασικό χαρακτηριστικό είναι η έννοια της αφαίρεσης της ζωής, δευτερεύον θεωρείται η επιπλέον πληροφορία που παρέχεται από το *δολοφονώ*: *σκοτώνω με δόλο, συνειδητά, σκόπιμα.*

Τον δολοφόνησε -> Τον σκότωσε.

αλλά όχι αντιστρόφως (βλ. Cruse 1986).

Πρόκειται για σχέση υπωνυμίας, αφού το ένα λεξιλογικό στοιχείο έχει γενικότερη σημασιολογική εμβέλεια, σε αντίθεση προς το άλλο το οποίο εμπεριέχεται στο πρώτο.

Όσον αφορά τη σχέση υπωνύμων – υπερωνύμων, θεμελιώδης διαφορά ως προς την εκμάθησή τους υπάρχει μεταξύ εκείνων που μαθαίνουν τη σχέση αυτή στην πρώτη τους γλώσσα και εκείνων που τη μαθαίνουν στη δεύτερη γλώσσα. Οι τελευταίοι, κατά την εκμάθηση της πρώτης τους γλώσσας, έχουν ήδη εξοικειωθεί με τις ιεραρχικές δομές που διέπουν το λεξιλόγιο, τα υπερώνυμα και τα υπώνυμα, και στις περισσότερες περιπτώσεις δε χρειάζεται να ξαναπεράσουν τη φάση της κατανόησης τού γιατί π.χ. η λέξη *ζώο* μπορεί να αναφέρεται τόσο σε ένα σκύλο όσο και σε έναν ελέφαντα.

Α' επίπεδο

ζητάτε μια γυναίκα... να μεγαλώσει την αγορά σας

αντί των προτιμότερων διευρύνει, επεκτείνει που έχουν στενότερη σημασία

-Έχουμε μια σημαντική επιλογή ψαριών.

αντί ποικιλία

Γ' επίπεδο

Σκεφτείτε τη φυσική εξάσκηση. Το μεσημέρι κάνετε μια βόλτα...

αντί άσκηση

-Χιλιάδες νέοι σκοτώνονται με φταίξιμο το ποτό.

αντί με αιτία

-Για να καλυτερεύσει η ατμόσφαιρα στη δουλειά σας

αντί του προτιμότερου βελτιωθεί που έχει στενότερη σημασία

2.4.3.2 Πλησιώνυμα με μερική επικάλυψη των εννοιών

Τα πλησιώνυμα με μερική επικάλυψη των εννοιών έχουν κάποιο(-α) κοινό(-ά) σημασιολογικό(-ά) συστατικό(-ά) και διαφοροποιούνται ως προς τα υπόλοιπα. Συχνά επικάλυψη αφορά τη μεταφορική τους σημασία:

[αθεμελίωτο + αβάσιμο] επιχείρημα,

αλλά

[αθεμελίωτο + *αβάσιμο] κτίριο

[ινόστιμη + όμορφη] κοπέλα

[ινόστιμο+; όμορφο] φαγητό

Β' επίπεδο

-Με την αρχαιολογία μπορούμε να βρούμε την ιστορία μιας χώρας.

αντί να ανακαλύψουμε

Σημειώνεται ότι στη γαλλική στο αντίστοιχο περιβάλλον θα ετίθετο το ρήμα *découvrir*, το οποίο μεταφράζεται ανακαλύπτω. Προφανώς ο μαθητής δεν ήξερε το ελληνικό αντίστοιχο.

-Αυτή η μέρα θα μείνει για πάντα σφραγισμένη στο μυαλό μου.

<marquée

Ο/η υποψήφιος/α έβαλε τη λέξη που ήξερε και όχι το ορθό χαραγμένη. Τα σφραγισμένος και χαραγμένος αποτελούν πλησιώνυμα με κοινό χαρακτηριστικό την αποτύπωση.

-Στο εστιατόριο έρχονται μόνο σπουδαίοι άνθρωποι.

αντί του προτιμότερου φημισμένοι (αναφέρεται σε τραγουδιστές, ηθοποιούς κτλ.)

-Πρέπει να είστε πολύ κοινωνικός και να φανερωνόσαστε με μεγαλοπρέπεια μπροστά στις υψηλές σας σχέσεις.

α) υψηλές σχέσεις αντί υψηλές γνωριμίες

β) φανερωνόσαστε αντί παρουσιάζεστε

< apparaître = φανερώνομαι, παρουσιάζομαι

γ) μεγαλοπρέπεια υπερβολικός όρος αντί του κύρος

-Να μην πολυτρώτε πάχος.
αντί του προτιμότερου λίπος

Γ' επίπεδο

-Με το ποτό και το πνεύμα χτυπιέται.
αντί πλήττεται, βλάπτεται

-προσαρμοστείτε στην καινούργια μέθοδο ζωής
αντί τρόπο

-δεν μπορούμε να διαλέξουμε την ποιότητα των λαχανικών που μας ενδιαφέρει
αντί που ζητάμε, που θέλουμε

-Στην εταιρεία σας να καλέσετε τους άλλους εργάτες για καφέ
αντί εργαζόμενους

-συμβουλές για να μην εκνευρίζεστε εύκολα στον εργατικό χώρο.
αντί εργασιακό

-Το διαδίκτυο έχει μπει ορμητικά στη ζωή μας.
αντί αποφασιστικά/δυναμικά

-Ελπίζω οι λύσεις που σας πρότεινα να εξαφάνισαν όλα τα προβλήματά σας.

-να ακολουθήσετε τις αιτήσεις μου, οι οποίες είναι για το καλό σας.
αντί αιτήματά μου
<demande = αίτηση, αίτημα

με λάθη στη χρήση της πρόθεσης

-παρακολουθώντας αυτούς τους κανόνες, η ατμόσφαιρα θα βελτιωθεί
Το ίδιο λάθος και στο Δ' επίπεδο.

-Να μιλάτε φιλικά, για να μη βαρύνετε την κατάσταση.
αντί του μεταφορικής σημασίας επιβαρύνετε.
<alourdir = α) βαραίνω, β) επιβαρύνω

Δ' επίπεδο

-Κατάφερα να αποκτήσω πάλι το υγιεινό μου σώμα.
αντί υγιές

-Οι νέοι θέλουν να νιώσουν νέες αισθήσεις.
αντί συγκινήσεις

-Η κοινωνία μας χαρακτηρίζεται από τη θέληση της προσωπικής επιτυχίας.
αντί επιδίωξη

-η ρουτίνα χειροτερεύει το ηθικό και την υγεία μου.
αντί σπάει το ηθικό και επιδεινώνει την υγεία μου
Τίθεται ο γενικότερος όρος αντί των ορθότερων ειδικότερων.

-Ελπίζω να δείξετε κατανόηση.
αντί να καταλάβετε (ενν. ότι πρέπει να κόψετε το ποτό).

-αυτό θα συνυσφαίρει στην καλύτερευση της αρρώστιας
αντί ανάρρωση

-Το ποτό αργοπορεί τις αντιδράσεις και βλάπτει την υγεία μας.
αντί καθυστερεί

-τα παθήματά μου είναι περασμένα, τα δικά τους είναι σύγχρονα.
αντί τωρινά

Πάθημα (λεξικό Τριανταφυλλίδη): ό,τι έπαθε κάποιος, το δυσάρεστο ή ατυχές συμβάν που συνέβη σε κάποιον. Επειδή λοιπόν το πάθημα αναφέρεται σε παρελθόντα χρόνο, εδώ το σύγχρονα είναι προβληματικό, γιατί παραπέμπει στην πρώτη σημασία της λέξης: *που έγινε την ίδια εποχή με κάτι άλλο* και δημιουργείται σύγχυση με τα προηγούμενα, οπότε δεν εξάγεται φυσικά η σημασία που επιθυμεί να αποδώσει αυτός/-ή που γράφει.

με λάθη στη χρήση της πρόθεσης

-Οι νέοι οδηγοί δεν κατέχουν αρκετή εμπειρία στο οδήγημα.
αντί έχουν

-ολοένα συγχρονίζονται με την εποχή τους.
αντί εκσυγχρονίζονται

-Η υγεία μου είναι καλύτερη χάρη στη θεραπεία που παρακολουθώ.
αντί ακολουθώ

Το ίδιο λάθος απαντά και στο Γ' επίπεδο.

Χρήση του στενότερου αντί του ευρύτερου όρου που οφείλεται στην αποκλίνουσα σχέση μεταξύ του γαλλικού *suivre* και των ελληνικών *παρακολουθώ* και *ακολουθώ*.

και γαλλισμός.

-Μια ζωή έχουμε και δε χρειάζεται να την κινδυνεύσουμε.
αντί διακινδυνεύουμε

-Οι νέοι δεν ξέρουν τους κινδύνους που τρέχονται.
αντί διατρέχουν
πρβλ. *Ο αθλητής διέτρεξε την απόσταση σε 5 λεπτά.*

-Σε επιβεβαιώνω ότι η κατάσταση μου έχει βελτιωθεί.

αντί βεβαιώνω

-Είμαι σίγουρος ότι θα με παρασταθείς σε τούτην την απόφαση.

αντί θα μου συμπαρασταθείς

-Προσέξτε παιδιά! Σας ειδοποιεί ένας γέρος σαν κι εμένα (ενν. να μην πίνετε πολύ).

αντί σας προειδοποιεί

-πού ξέρεις τι σου προφυλλάσει το μέλλον;

αντί επιφυλάσσει

2.5 Άλλα λάθη

Α' επίπεδο

-Μήπως θέλετε πληροφορίες, τηλεφωνήστε.

αντί αν

-Έχουμε απλά, αλλά πολύτιμα φαγητά: κεφτέδες, σαλάτες.

-(σε διαφήμιση εστιατορίου) Μην απορήστε, καλέστε αυτούς που αγαπάτε.

-Η θέση με ενδιαφέρει, γιατί ισχύει μια ενδιαφέρουσα δουλειά.

Β' επίπεδο

-Θέλω να δω τις πρόοδες των παιδιών, όχι μόνο τις γνωριμίες τους, αλλά επίσης τη συμπεριφορά τους.

(ενν. γνώσεις;)

-Αν χρησιμοποιείτε αυτές τις συμβουλές...

αντί ακολουθείτε

Και στη γαλλική si vous suivez. Προφανώς ο/η υποψήφιος/α δεν ήξερε το αντίστοιχο ελληνικό και δεν έκανε μεταφορά από τη γαλλική.

άγνοια συστήματος

Γ' επίπεδο

-Η ατμόσφαιρα στη δουλειά θα αυξηθεί προς το καλύτερο.

-η προώρθηση έρχεται σιγά σιγά

-γράφω στο περιοδικό σας για να μιλήσω για ένα πρόβλημα που με απασχολεί

αντί να αναφέρω

λαθεμένα επιλογή λέξης

-το διαδίκτυο έχει εξαντληθεί στην καθημερινότητά μας

-Μέσω διαδικτύου είχα τα ψώνια μου στο σπίτι χωρίς τη δική μου κίνηση.

-Να κόψετε ή να χαμήλωτε το τσιγάρο.
αντί μειώσετε

-Πρέπει να εμπνοείτε καλά.

Δ' επίπεδο.

-Η ψυχική μου κατάσταση κοντεύει να βελτιωθεί.

-Ο αλκοολισμός επιδεινώνει τη συμπεριφορά του ανθρώπου.
αντί επηρεάζει αρνητικά

ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Τα πορίσματα της έρευνας

3.1 Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας ανά κατηγορία λαθών

Όπως γίνεται φανερό από τα σχετικά διαγράμματα (βλ. παράρτημα), οι γαλλισμοί αποτελούν σημαντική κατηγορία λαθών, και, όπως ήταν αναμενόμενο, είναι περισσότεροι στο Α' επίπεδο και μειώνονται με την πρόοδο της ελληνομάθειας, χωρίς ωστόσο να λείπουν εντελώς ούτε στο Δ' επίπεδο.

Η σύγχυση λόγω ηχητικής ομοιότητας των λέξεων αποτελεί κατηγορία λαθών με μικρό ποσοστό ανά επίπεδο, που όμως υφίσταται χωρίς σημαντικές αυξομειώσεις και στα τέσσερα επίπεδα.

Οι υπεργενικεύσεις, στις οποίες εντάχθηκε και η λαθεμένη παραγωγή λέξεων, αποτελούν επίσης σημαντική κατηγορία λαθών, που αυξάνονται από επίπεδο σε επίπεδο, καθώς οι μαθητές εξοικειώνονται με τα προθήματα και τα επιθήματα της ελληνικής και όσο προοδεύει η γλωσσομάθειά τους αισθάνονται πιο σίγουροι να τα χρησιμοποιήσουν κατ' αναλογία με ό,τι ήδη ξέρουν, για να πλάσουν λέξεις. Το επιθυμητό νόημα συνήθως αποδίδεται, όμως συχνά αυτές οι λέξεις είναι ανύπαρκτες.

Στους φυσικούς ομιλητές μιας γλώσσας τα προθήματα και τα επιθήματα είναι ήδη συνδεδεμένα με τα λεξικά θέματα. Ωστόσο και τα δύο μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την κατασκευή νέων λέξεων. Αντιθέτως, στους ξένους μαθητές μιας γλώσσας φαίνεται πως στο νοητικό τους λεξικό αυτά συνήθως δεν είναι συνδεδεμένα με τα λεξικά τους θέματα, αλλά χρησιμοποιούνται για τη δημιουργία νέων λέξεων.

Η λαθεμένη επιλογή αντιθέτου, η επιλογή δηλαδή μιας λέξης αντί της αντίθετής της, αποτελεί μικρή σχετικά κατηγορία. Από το μικρό ποσοστό λαθών αυτής της κατηγορίας διαφαίνεται πρώτον ότι τα αντίθετα διακρίνονται σαφώς στον ανθρώπινο εγκέφαλο και δεύτερον ότι οι συνδέσεις μεταξύ αντίθετων λέξεων διδάσκονται επαρκώς.

Η λαθεμένη επιλογή συνωνύμου, η επιλογή δηλαδή μιας λέξης αντί της συνώνυμής της που είναι καταλληλότερη, αποτελεί τη μεγαλύτερη κατηγορία λαθών και μαζί με την επίσης μεγάλη κατηγορία λαθεμένης επιλογής πλησιωνύμου, καταδεικνύει ότι τα περισσότερα λάθη αφορούν τις σημασίες των λέξεων. Ασφαλώς το πρόβλημα είναι διπλό. Από τη μια πλευρά η διάκριση μεταξύ συνωνύμων, καθώς και μεταξύ πλησιωνύμων, είναι δύσκολη, γιατί οι σημασίες τους είναι αρκετά κοντά, και από την άλλη γίνεται φανερό πως η διδασκαλία αυτών των λεξιλογικών σημασιολογικών σχέσεων υστερεί. Η λογική της εξίσωσης (π.χ. *γαλάζιος = γαλανός, τόπι = μπάλα*) μπορεί να αποδίδει τη βασική σημασία των λέξεων, ωστόσο δεν ανταποκρίνεται στα επιμέρους σημασιολογικά συστατικά και στη χρήση τους.

Πιο συγκεκριμένα, η λαθεμένη επιλογή συνωνύμων αυξάνεται, καθώς ανεβαίνει το επίπεδο γλωσσομάθειας κι αυτό ασφαλώς συνδέεται με τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου σε συνδυασμό με την ανεπαρκή διδασκαλία, που έχει ως αποτέλεσμα να μη διακρίνονται οι διαφορές των λέξεων. Τα περισσότερα λάθη αφορούν διαφορές ύφους και κατανομής. Σε αυτές κυρίως πρέπει να επικεντρωθεί η διδασκαλία.

Αντιστοίχως, όσον αφορά τα πλησιώνυμα, τα περισσότερα λάθη παρατηρούνται όταν υπάρχει μερική επικάλυψη των εννοιών (π.χ. *βρίσκω – ανακαλύπτω, σπουδαίος – φημισμένος*), ή όταν η σημασία τους διαφοροποιείται εξαιτίας ενός προθήματος (π.χ. *βεβαιώνω – επιβεβαιώνω, έχω – κατέχω* κτλ.).

Τέλος υπάρχουν και κάποια λάθη, τα οποία δε στάθηκε δυνατό να υπαχθούν στις παραπάνω κατηγορίες και εντάχθηκαν σε ξεχωριστή κατηγορία με την ονομασία «άλλα λάθη».

Με βάση το ερευνητικό υλικό που εξετάστηκε σε σχέση με το νοητικό λεξικό της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, είναι προφανές ότι υφίσταται αλληλεπίδραση μεταξύ του λεξικού της πρώτης και του λεξικού της δεύτερης γλώσσας, τόσο κατά τη διαδικασία εκμάθησης όσο και στη δόμηση των λέξεων. Διαπιστώθηκε εξάλλου ότι τα λάθη που γίνονται είναι της ίδιας φύσης και στην πρώτη και στη δεύτερη γλώσσα (βλ. Σακελλαρίου 2005). Αυτή η αλληλεπίδραση κορυφώνεται κατά την πρώτη φάση εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας, αλλά, δοθέντος ότι ο μαθητής έχει μάθει μια γλώσσα νωρίτερα, η δεύτερη δεν ξεφεύγει ποτέ από την επίδρασή της, όποιο κι αν είναι το επίπεδο επάρκειας στο οποίο φτάνει ο μαθητής.

3.2 Προτάσεις διδασκαλίας του λεξιλογίου

Σήμερα είναι γενικά παραδεκτό ότι η κατάκτηση του λεξιλογίου είναι εξίσου σημαντική με την κατάκτηση του γραμματικού συστήματος μιας γλώσσας.

Ένα από τα προβλήματα που σχετίζονται με τη διδασκαλία του λεξιλογίου είναι η επιλογή των λέξεων που πρέπει να διδαχθούν. Δύο γενικά κριτήρια είναι: α) λέξεις που δηλώνουν συγκεκριμένα αντικείμενα να διδάσκονται σε χαμηλότερα επίπεδα, γιατί τα αντικείμενα αυτά μπορούν να τα δουν οι μαθητές και έτσι να καταλάβουν τις λέξεις, και β) λέξεις που δηλώνουν αφηρημένες έννοιες να διδάσκονται σε υψηλότερα επίπεδα, όπου οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν την ερμηνεία τους.

Χρησιμοποιούνται όμως και άλλα κριτήρια, περισσότερο επιστημονικά. Τα πιο σημαντικά από αυτά είναι τα κριτήρια της συχνότητας της λέξης και του εύρους της σημασίας της. Οι πιο συχνόχρηστες λέξεις είναι αυτές που πρέπει να διδαχθούν πρώτες. Επίσης μια λέξη είναι πιο χρήσιμη αν η σημασία της είναι ευρεία, παρά αν έχει μια πολύ συγκεκριμένη σημασία (βλ. Harmer 1994: 154). Είναι εξάλλου ευρύτερα αποδεκτό ότι από μια ομάδα λέξεων που ανήκουν στο ίδιο σημασιολογικό πεδίο, υπάρχει ανάγκη εκμάθησης της πυρηνικής λέξης πρώτα, για την κάλυψη περισσότερων επικοινωνιακών αναγκών.

Έχει εξάλλου διαπιστωθεί ότι για να μάθει κάποιος μια άγνωστη λέξη πρέπει να τη συναντήσει τουλάχιστον εννέα φορές. Διαφοροποιήσεις ως προς τον τρόπο εκμάθησης παρατηρούνται ανάλογα με την ηλικία των μαθητών. Έτσι έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά και οι νεότεροι έφηβοι είναι περισσότερο ευαίσθητοι στη γραπτή και ακουστική μορφή των λέξεων, ενώ οι μεγαλύτεροι μαθητές αποδίδουν περισσότερη προσοχή στη σημασία τους.

Όσον αφορά τον τρόπο εκμάθησης του λεξιλογίου, ο Ellis (1995) παραθέτει τις τέσσερις βασικότερες απόψεις που επικρατούν μεταξύ των ερευνητών:

1. Σύμφωνα με την ισχυρή υπόθεση για την εσωτερικευμένη μάθηση (strong implicit learning hypothesis), οι λέξεις μαθαίνονται κυρίως με ασυνείδητα μέσα.
2. Σύμφωνα με την ασθενή υπόθεση για την εσωτερικευμένη μάθηση (weak implicit learning hypothesis), για να μάθει κάποιος μια λέξη πρέπει τουλάχιστον να έχει συνείδηση του ότι μαθαίνει μια καινούργια λέξη.
3. Σύμφωνα με την ασθενή υπόθεση για την καθοδηγούμενη μάθηση (weak explicit learning hypothesis), οι μαθητές επεξεργάζονται τις πληροφορίες και χρησιμοποιούν μια σειρά από στρατηγικές για να εξαγάγουν τη σημασία μιας λέξης, συνήθως σε σύνδεση με τα συμφραζόμενα στα οποία εμφανίζεται.
4. Σύμφωνα με την ισχυρή υπόθεση για την εσωτερικευμένη μάθηση (strong explicit learning hypothesis), για την εκμάθηση του λεξιλογίου χρειάζονται μια σειρά από μετα-γνωστικές (meta-cognitive) στρατηγικές. Συγκεκριμένα, όσο περισσότερη άσκηση και προβληματισμός υπάρχει στη διαδικασία της μάθησης, τόσο πιο ασφαλής και μακρόχρονη είναι η μάθηση.

Ο Krashen (1989) θεωρεί ότι όσοι μαθαίνουν μια γλώσσα μαθαίνουν γρηγορότερα λεξιλόγιο και ορθογραφία, αν δέχονται κατανοητά εισιόντα (input) ενώ διαβάζουν (the Input Hypothesis). Αντί για τις περισσότερες παραδοσιακές προσεγγίσεις στην εκμάθηση του λεξιλογίου της γλώσσας, ο Krashen προτείνει την ανάγνωση πολλών ευχάριστων κειμένων, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Η θεωρία του Krashen ως προς την εκμάθηση του λεξιλογίου μέσω κειμένων χωρίς λεξιλογικές ασκήσεις επιβεβαιώνεται για τις συχνότερα χρησιμοποιούμενες λέξεις. Για τις σπανιότερες και πιο εξειδικευμένες λέξεις όμως, δεν επιβεβαιώνεται ούτε για τους μαθητές των υψηλών επιπέδων. Όπως επισημαίνει ο Coady (1997: 226-8), τα αποτελέσματα των ερευνών που έγιναν προκειμένου να διαπιστωθεί αν μπορεί κάποιος να μάθει το λεξιλόγιο μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας μόνο μέσω της ανάγνωσης πολλών κειμένων που τον ενδιαφέρουν, δεν επαληθεύουν σαφώς την άποψη του Krashen. Ο Coady (ό.π.) αναφέρει πως, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, η άμεση διδασκαλία οδήγησε στην κατάκτηση μεγαλύτερου αριθμού λέξεων και σε πιο σταθερή γνώση. Ωστόσο ο συγγραφέας επισημαίνει ότι τα παιδιά μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο από ό,τι οι ενήλικες και ότι για αυτά επιβεβαιώνεται η υπόθεση της κατάκτησης του λεξιλογίου μέσω της ανάγνωσης.

Ο Carter, στηριζόμενος στις έρευνες για την κατάκτηση του λεξιλογίου, θεωρεί ότι υπάρχει ένα συνεχές από την καθοδηγούμενη στην εσωτερικευμένη και από την εσωτερικευμένη στην καθοδηγούμενη μάθηση (1998: 204). Ένα δεύτερο συνεχές αφορά την πορεία κατάκτησης του λεξιλογίου, από την παθητική στην ενεργητική γνώση.

Οι περισσότεροι ερευνητές συγκλίνουν στο ότι οι δραστηριότητες συνειδητοποίησης της φύσης του λεξιλογίου μιας γλώσσας και των στοιχείων που το απαρτίζουν συνεισφέρουν στην κατάκτησή του. Ο πρώτος στόχος των δραστηριοτήτων που σχετίζονται με το λεξιλόγιο είναι λοιπόν περισσότερο η συνειδητοποίηση (awareness raising), παρά η τυπική διδασκαλία (formal teaching) (Lewis 1997: 260)¹⁴. Κατά τους Tréville και Duquette (1996), καλό θα ήταν να υιοθετηθεί μια παιδαγωγική προσέγγιση μεικτή, περιλαμβάνοντας στοιχεία τόσο από την δομική όσο και από την επικοινωνιακή προσέγγιση.

Η απλή μετάφραση μιας λέξης μπορεί να είναι καλή ιδέα, μόνο όταν ο διδάσκων θέλει γρήγορα να λύσει ένα πρόβλημα, όταν δεν τον απασχολεί η συγκεκριμένη άγνωστη λέξη.

Γενικώς η διδασκαλία του λεξιλογίου σήμερα θεωρείται απαραίτητη, αλλά συχνά στηρίζεται σε καταλόγους θεματικού λεξιλογίου ή στους καταλόγους λέξεων που περιέχονται σε Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, τα οποία κυριαρχούνται από συντακτικές δομές και επικοινωνιακές λειτουργίες και δεν αποδίδει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Πολύ πιο αποτελεσματική έχει αποδειχτεί η εκμάθηση λέξεων μέσα από κείμενα με παραπλήσιο θέμα.

Απαραίτητη κρίνεται εξάλλου η διδασκαλία της παραγωγής των λέξεων που αφορά την αναγνώριση και την εκμάθηση των κυριότερων προθημάτων και επιθημάτων¹⁵. Ο διδάσκων πρέπει να προχωρήσει στην ένταξη των παράγωγων λέξεων σε συνταγματικές και παραδειγματικές σχέσεις. Αυτό μπορεί να γίνει ξεκινώντας από κείμενα στα οποία λέξεις-κλειδιά είναι κάποιες από τις παράγωγες λέξεις που εξετάζονται.

¹⁴ Πρέπει να λαμβάνεται πάντοτε υπόψη ότι, από όσα διδάσκονται, ο κάθε μαθητής αφομοιώνει όσα είναι σε θέση να αφομοιώσει κάθε φορά. Στο σχεδιασμό των μαθημάτων ο διδάσκων πρέπει λοιπόν να καθορίζει ποιες είναι κάθε φορά οι ανάγκες του μαθητή. Ο Krashen πρεσβεύει ότι σε κάθε νέο μάθημα πρέπει να δίνεται στο μαθητή ένα στοιχείο περισσότερο από αυτά που ξέρει, προκειμένου να μπορεί να το αφομοιώσει.

¹⁵ Η διδασκαλία επιθημάτων, κατά την Gavriilidou (1997), πρέπει να περιλαμβάνει 5 στάδια: α) την αναγνώρισή τους στη δομή των λέξεων, β) τη σημασιολογική ερμηνεία των λέξεων, γ) την κατάκτηση του μοντέλου σχηματισμού των λέξεων αυτών, δ) την ορθή χρήση των λέξεων και ε) την παραγωγή νέων λέξεων.

Θεωρούμε σκόπιμη την επέκταση αυτών των προτάσεων και στα προθήματα.

Σημαντικό είναι οι μαθητές να «εξερευνούν» τις λέξεις. Να συζητούν μεταξύ τους για το τι σημαίνουν. Οι διδάσκοντες πρέπει να τους μυούν στις διαδικασίες ανακάλυψης της σημασίας των λέξεων. Η πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία των μαθητών μεταξύ τους όταν εργάζονται σε ομάδες μπορεί να τους βοηθήσει να ανακαλύψουν τη σημασία άγνωστων λέξεων και, καθώς χρησιμοποιούν συχνά τις άγνωστες αυτές λέξεις όσο διαρκεί η δραστηριότητα των ομάδων, θυμούνται αυτές τις λέξεις και τις εντάσσουν σε δίκτυα. Εξάλλου η αλληλεπίδραση των μαθητών σε ομάδες παρέχει ένα περιβάλλον μάθησης στο οποίο μπορούν να κάνουν λάθη χωρίς να εκθέτουν την αδυναμία τους σε όλη την τάξη ή στον διδάσκοντα (βλ. Nation & Newton 1997: 224). Επιπλέον, για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου κρίνεται απαραίτητη η εξοικείωση των μαθητών με τη χρήση δίγλωσσου και μονόγλωσσου λεξικού¹⁶.

Οι λέξεις εντάσσονται σε σημασιολογικά δίκτυα που δομούνται βάσει των σημασιολογικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ τους (πλησιώνυμες, συνώνυμες, αντίθετες λέξεις). Οι μαθητές καλούνται να μάθουν να αναγνωρίζουν τη σημασία της λέξης σε συγκεκριμένα συμφραζόμενα. Προκειμένου να κατακτήσουν πλήρως μια λέξη, πρέπει να ξέρουν όχι μόνο σε τι αναφέρεται αλλά και πού σταματούν τα όρια που τη χωρίζουν από λέξεις με σχετική σημασία.

Ο McCarthy (1984α στον Carter 1998: 222) προτείνει οι μαθητές να ενθαρρύνονται να διερευνούν τη δυναμική των συνωνύμων, υπωνύμων και αντιθέτων στο λόγο, συνδιαλεγόμενοι. Μια από τις ασκήσεις που προτείνει εμπεριέχει τη χρήση των παρακάτω:

Συμφωνείτε με ένα συνώνυμο:

-He was very strange. –Yes, very odd.

Συμφωνείτε με μια λιγότερο εξειδικευμένη λέξη (ένα υπερώνυμο):

-The cat is great company. –All pets are.

Συμφωνείτε με μια περισσότερο εξειδικευμένη λέξη (ένα υπώνυμο):

-Books are badly printed nowadays. –Especially paperbacks.

Αυτού του είδους οι ασκήσεις μπορεί να έχουν κάποιο όφελος όσον αφορά την εξάσκηση των μαθητών στο να θυμούνται τις λέξεις που συνδέονται μεταξύ τους με σημασιολογικές σχέσεις, δεν τους βοηθά όμως να συνειδητοποιήσουν τι είδους σχέσεις είναι αυτές, καθώς, όπως συνήθως συμβαίνει και στη συμβατική διδασκαλία του λεξιλογίου, οι λέξεις εξισώνονται. Από αυτή την εξίσωση όμως, όπως είδαμε και στην ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας, προκύπτουν πολλά από τα λάθη που γίνονται. Η ερμηνεία μιας λέξης πρέπει να περιλαμβάνει όλα τα κριτήρια που διαφοροποιούν τις συνώνυμες λέξεις μεταξύ τους.

Μια ενδιαφέρουσα πρόταση για διαφορετική διδασκαλία προσφέρουν τα βιβλία των Rudska et al. *The words you need* (1982) και *More words you need* (1985). Στα βιβλία αυτά, τα λεξιλογικά στοιχεία παρουσιάζονται σε ομάδες. Το εύρος της σημασίας της κάθε λέξης περιγράφεται με βάση κλίμακες. Μερικές λέξεις διδάσκονται σε συνωνυμικά ζεύγη, ενώ υπάρχουν επίσης διδακτικές ασκήσεις με συμπλήρωση κενών κ.ά.

Οι Rudska et al. ακολουθώντας τον Cruse, για τη διδασκαλία των συνωνύμων προτείνουν το πλέγμα όπου δίνονται τα κοινά και τα διαφορετικά σημασιολογικά τους χαρακτηριστικά. Το πλέγμα συνοδεύεται από παραδείγματα χρήσης των λέξεων που μελετώνται, με έμφαση στην κατανομή τους. Το πλέγμα χρησιμοποιείται και σε ασκήσεις όπου ζητείται από τους μαθητές να συμπληρώσουν τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά των λέξεων και να δώσουν στοιχεία της κατανομής τους¹⁷.

¹⁶ Για ασκήσεις βασισμένες στη χρήση του λεξικού βλ. Αναστασιάδη – Συμεωνίδη 1997. Επίσης βλ. Harmer 1994 και κυρίως τις σελίδες 164-179. Για γλωσσικές ασκήσεις με τη χρήση του λεξικού του Ηλεκτρονικού Κόμβου του ΚΕΓ βλ. Νικολαΐδου 2001.

¹⁷ Η Nesselhauf (2003: 238) επισημαίνει ότι συχνά δεν αρκεί η συνειδητοποίηση του φαινομένου της κατανομής από τους μαθητές. Ορισμένες συμφράσεις (collocations) πρέπει να διδαχθούν ρητά και να κληθούν οι μαθητές να τις μάθουν επακριβώς.

Βασικό πρόβλημα των μη φυσικών ομιλητών μιας γλώσσας είναι ότι συχνά προδίδονται επειδή δε χρησιμοποιούν το ύφος που απαιτεί η εκάστοτε περίπτωση επικοινωνίας¹⁸.

Για να θεραπευτεί αυτή η δυσαρμονία πρέπει κατά τη διδασκαλία να δοθεί έμφαση στη χρήση της γλώσσας ανάλογα με την περίπτωση επικοινωνίας, ανάλογα δηλαδή με τους συνομιλητές, το μήνυμα και το σκοπό της επικοινωνίας. Πρώτα πρώτα πολύ σημαντικό είναι να διακρίνουν τις διαφορές που υφίστανται ανάμεσα στον προφορικό και τον γραπτό λόγο. (Σημειώνεται ότι τα λάθη ως προς το ύφος που βρέθηκαν στην έρευνα αφορούν κυρίως την επιλογή κατώτερου επιπέδου ύφους εκεί που θα έπρεπε να τίθεται υψηλότερο. Σχυνά πρόκειται για μεταφορά στοιχείων προφορικότητας στο γραπτό λόγο, που ίσως οφείλεται στο ότι οι μαθητές δεν έχουν όση εξοικείωση θα έπρεπε με γραπτά κείμενα). Έπειτα οι μαθητές καλούνται να συζητήσουν την επίδραση της επιστημότητας μιας περίπτωσης και των σχέσεων εξουσίας στη χρήση του λεξιλογίου. Καλό είναι οι μαθητές να παρακολουθήσουν βιντεοκασέτες με σκηνές από διαφορετικού επιπέδου ραδιοφωνικές και τηλεοπτικές εκπομπές και να σχολιάσουν τις διαφορές που παρατηρούνται σε επίπεδο ύφους¹⁹. Σκόπιμη επίσης κρίνεται η τροπή κειμένου από το ένα είδος στο άλλο για εμπέδωση της εναλλαγής του ύφους.

Για την επιβοήθηση των μαθητών προχωρημένου επιπέδου ελληνομάθειας στον εμπλουτισμό και τη σωστή χρήση του λεξιλογίου ετοιμάζεται ένα διδακτικό εγχειρίδιο στο Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας υπό την εποπτεία του Διευθυντή του Τμήματος Στήριξης και Προβολής της Ελληνικής Γλώσσας καθηγητή Στάθη Ευσταθιάδη με επιστημονική υπεύθυνη τη γράφουσα. Το βιβλίο που θα έχει τίτλο *Από τη λέξη στο κείμενο* θα ψηφιοποιηθεί και στην ηλεκτρονική του μορφή θα ενταχθεί στην Ηλεκτρονική Πύλη για την ελληνική γλώσσα όπου θα είναι δωρεάν προσβάσιμο.

¹⁸ Βλ. και Σεγγέλιγια (2000: 319) αναφορικά με τα υφολογικά λάθη των φοιτητών που παρακολουθούν μαθήματα νέας ελληνικής στο Πανεπιστήμιο της Συμφερούπολης στην Κριμαία.

¹⁹ Για πρακτικές εξοικείωσης με τις υφολογικές ποικιλίες, βλ. Thomas & Maybin 2001: 231.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- AITCHISON, J. 1994. *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- ALEXOPOULOS, C. E. 1993. The use of diminutives and augmentatives in modern greek. In *Themes in Greek Linguistics, Papers from the First International Conference on Greek Linguistics*, I. Philippaki-Warbuton, K. Nicolaidis, M. Sifianou (eds): 283-288. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΔΗ-ΣΥΜΕΩΝΙΔΗ, Α. 1997. Η λεξικογραφία στην εκπαίδευση. *Πρακτικά Β' Πανελληνίου Συνεδρίου για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας. 149-175.
- ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΔΗ-ΣΥΜΕΩΝΙΔΗ, Α. 1992. Η νεοελληνική παραγωγή κατά το μοντέλο της D. Corbin. Στο *ΜΕΓ – Πρακτικά της 13^{ης} ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ.* 7-9 Μαΐου 1992: 505-526.
- BALIMAR-MRABTI, A. 1997. Présentation. In *La synonymie*, Balimar-Mrabti, A. (éd.). *Langages* 128: 3-7.
- BAILLY, R. 1947. *Dictionnaires des Synonymes de la Langue Française*. Paris: Librairie Larousse.
- CLARK, E.V. 1993. *The Lexicon in Acquisition*. Cambridge University Press.
- CORDER, S.P. 1980. *Error Analysis and Interlanguage*. London: Oxford University Press.
- CORDER, S.P. 1974. *Introducing Applied Linguistics*. London: Penguin Books.
- CROMBIE, W. 1985. *Discourse and Language learning*. Oxford University Press.
- CRUSE, D.A. 1986. *Lexical Semantics*. Cambridge University Press.
- ΔΑΝΑΣΣΗΣ-ΑΦΕΝΤΑΚΗΣ, Α. et al. 2002. *Γλωσσική Επάρκεια: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- DALTAS, P. 1985. Some patterns of variability in the use of diminutive and augmentative suffixes in spoken Modern Greek kini. *Γλωσσολογία* 4: 63-88.
- DUBOIS, J. & F. DUBOIS-CHARLIER. 1997. Synonymie syntaxique et classification des verbes français. In *La synonymie*, A. Balimar-Mrabti (éd.). *Langages* 128: 51-71.
- FRIES, C. 1945. *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- GALISSON, R. 1979. *Lexicologie et Enseignement des langues*. Paris: Hachette.
- GAVRIILIDOU, Z. 1997. *Etudes comparée des suites NN en français et en grec*. Thèse de Doctorat: Université Paris XIII.
- GROSS, M. 1997. Synonymie, morphologie dérivationnelle et transformations. In *La synonymie*, A. Balimar-Mrabti (éd.). *Langages* 128: 72-90.
- HARGREAVES, P. 2001. What differentiates learners' vocabulary knowledge at different levels?. *9th Annual Convention TESOL. 13th October 2001*. Thessaloniki: Aristotle University.
- HARMER, J. (1994 7th edition, 1991 1st edition). *The Practice of English Language Teaching*. Longman, U.K.
- HOLLIDAY, A. 2002. *Doing and Writing Qualitative Research*. Sage publications.
- ΚΑΖΑΖΗΣ, Ι.Ν. 2003. Η επιτομή του λεξικού της μεσαιωνικής ελληνικής δημώδους γραμματείας (1100-1669) του Εμμανουήλ Κριαρά: Από το γραφείο του ερευνητή στο θρανίο του μαθητή. Στο *Η ελληνική Γλώσσα και η Ιστορία της* : 71-5. Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- ΛΥΠΟΥΡΛΗΣ, Δ. 1994. *Γλωσσικές Παρατηρήσεις. I, II*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- LADO, R. 1957. *Linguistics across Cultures*. Ann Arbor, Michigan: Michigan Press.

- LALANDE, J.F. 1982. Reducing composition errors: an experiment. In *Modern Language Teaching*. 66(1): 140-9.
- ΜΠΑΚΑΚΟΥ-ΟΡΦΑΝΟΥ, Α. 1996. Προβλήματα διδασκαλίας του λεξιλογίου της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Στο *Η Νέα Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα: Προβλήματα Διδασκαλίας*: 53-75. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή Χορν.
- MACKRIDGE, P. 1990. *Η Νεοελληνική Γλώσσα*. Μετάφραση Κ.Ν. Πετρόπουλος. Αθήνα: Πατάκης. (Τίτλος πρωτοτύπου: *The Modern Greek Language*. 1985. Oxford University Press).
- MARIN, O.S.M. 1982. Brain and language: the rules of the game. In Arbib, M.A., Caplan, D. & Marshall, J.C. (eds). 1982. *Neural Models of Language Processes*. New York: Academic Press.
- MATTHEOUDAKIS, M. 2001. English adjectives *-ic/-ical* and their Greek sources in *-ός* : a source of confusion for Greek learners of English. *Πρακτικά του 4^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας. Λευκωσία. Σεπτέμβριος 1999*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press. 631-638.
- McDONOUGH, S. 1981. *Psychology in Foreign Language Teaching*. London: Allen & Unwin.
- MOUNIN, G. 1983. *Κλειδιά για τη Γλωσσολογία*. Μετάφραση από τη γαλλική Α. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη. Αθήνα: MIET. (Γαλλικός τίτλος *Clefs pour la Linguistique*).
- ΝΙΚΟΛΑΪΔΟΥ, Σ. 2001. Το νέο πρόγραμμα σπουδών: Εισαγωγή νέας τεχνολογίας στη γλωσσική διδασκαλία. *Φιλολόγος* 103: 118-135.
- NESSELHAUF, N. 2003. The use of collocations by advanced learners of English and some implications for teaching. *Applied Linguistics* 24(2): 223-242.
- OLDIN, T. 1989. *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge University Press.
- READ, J. 2000. *Assesing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- REY-DEBOVE, J. 1997. La synonymie ou les échanges de signes comme fondement de la sémantique. In *La synonymie*, A. Balimar-Mrabti (éd.). *Langages* 128: 91-104.
- ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ, Α.Ι. 2005. Σύγκριση του νοητικού λεξικού της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας με το νοητικό λεξικό της ελληνικής ως μητρικής. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*. Πρακτικά της 25ης ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας, Τμήμα Φιλολογίας, Φιλοσοφική Σχολή Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη. 522-533.
- ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ, Α.Ι. 2000. *Διδακτική της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- ΣΕΓΓΕΛΙΓΙΑ, Λ. 2000. Προβλήματα διδασκαλίας (λεξικολογίας και υφολογίας) της ελληνικής γλώσσας. Στο *Η Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης/Δεύτερης Γλώσσας: Αρχές – Προβλήματα - Προοπτικές*. Ν. Αντωνοπούλου, Α. Τσαγγαλίδης & Μ. Μουμτζή (επιμέλεια). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας: 317-9.
- ΣΕΤΑΤΟΣ, Μ. 1969. *Τα Ετυμολογικά Σημασιολογικά Ζεύγη Λόγιων και Δημοτικών Λέξεων της Κοινής Νέας Ελληνικής*. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη.
- SHILLCOCK, R., S. KIRBY, S. McDONALD & C. BREW. *Exploring systematicity in the mental lexicon*. www.ling.ohio-state.edu/~cbrew/papers/Psyrevlex%20paper%20latest.pdf
- SINGLETON, D. 2000. *Language and the Lexicon: An Introduction*. Oxford University Press.
- SINGLETON, D. 1999. *Exploring the Second Language Mental Lexicon*. Cambridge University Press.
- ΤΣΟΠΑΝΟΓΛΟΥ, Α. 1993. *Τετραετές Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Ιταλικής Γλώσσας σε Φροντιστήρια Ξένων Γλωσσών*. Αθήνα: Ομοσπονδία ιδιοκτητών φροντιστηρίων ξένων γλωσσών.

- THOMAS, K. & MAYBIN, J. 2001. Διερεύνηση γλωσσικών πρακτικών σε μια πολύγλωσση κοινότητα του Λονδίνου. Στο *Γλώσσα και Πολιτισμός*. Egan-Robertson, A. & D. Bloome (eds). Αθήνα: Μεταίχμιο. 203-234. (πρωτότυπο: 1998. *Students as Researchers of Culture and Language in Their Own Communities*. Hampton Press, Inc.).
- TREVILLE, M.C. & DUQUETTE, L. 1996. *Enseigner le Vocabulaire en Classe de Langue*. Hachette: Paris.
- ΧΑΡΑΛΑΜΠΑΚΗΣ, ΧΡ. 1994. *Γλώσσα και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γενάδειος Σχολή/Εκπαιδευτικά θέματα.

Λεξικά που χρησιμοποιήθηκαν σε αυτή τη μελέτη

- ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΔΗ – ΣΥΜΕΩΝΙΔΗ, Α. 2002. *Αντίστροφο Λεξικό της Νέας Ελληνικής*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).
- ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ / ΚΕΝΤΡΟ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη). 1998. *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής*.
- ΚΟΥΡΜΟΥΛΗΣ, Γ.Ι. 1967. *Αντίστροφον Λεξικόν της Νέας Ελληνικής*. Αθήναι.
- LAROUSSE. *Dictionnaire de la langue française*. 1994.
- LE GRAND ROBERT. 1992 (deuxième édition entièrement revue et enrichie). *Dictionnaire de la langue française*.
- LONGMAN. 1987. *Dictionary of Contemporary English*.
- ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗΣ, Γ. 1998. *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Με Σχόλια για τη Σωστή Χρήση των Λέξεων*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικογραφίας.