



МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ М.В. ЛОМОНОСОВА
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА ВИЗАНТИЙСКОЙ И НОВОГРЕЧЕСКОЙ ФИЛОЛОГИИ
АССΟCΙΑЦИЯ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙCΤΩΝ (ΡΟCΙΑ)
ЦЕНТР ГРЕЧЕСКОГО ЯЗЫКА (САΛΟΝΙΚΙ, ΓΡΕCΙΑ)
УΝΙΒΕΡCΙΤΕΤ ΙΜ. ΑΡΙCΤΟΤΕΛΗ (CΑΛΟΝΙΚΙ, ΓΡΕCΙΑ)

ΚΡΑΤΙΚΟ ΠΑΝΕΠΙCΤΗΜΙΟ ΛΟΜΟΝΟCΟΦ ΤΗC ΜΟCΧΑC
ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΗ CΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΒΥΖΑΝΤΙΝΗC ΚΑΙ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗC ΦΙΛΟΛΟΓΙΑC
ΕΤΑΙΡΙΑ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΩΝ CΠΟΥΔΩΝ (ΡΩCΙΑ)
ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗC ΓΛΩCCΑC (ΘΕCCΑΛΟΝΙΚΗ, ΕΛΛΑΔΑ)
ΑΡΙCΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙCΤΗΜΙΟ ΤΗC ΘΕCCΑΛΟΝΙΚΗC (ΕΛΛΑΔΑ)

Международная конференция

ΠΡΕΠΟΔΑΒΑΝΙΕ ΓΡΕCΕCΚΟΓΟ ЯЗЫΚΑ ΚΑΚ ΙΝΟCΤΡΑΝΝΟΓΟ

Τεζιcυ κονφeρενκκνκκ

ΔΙΕΘΝΕC CΥΝΕΔΡΙΟ
ΔΙΔΑCΚΑΛΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗC ΓΛΩCCΑC ΩC ΞΕΝΗC

Περικλήψειc ανακκοινώcεων

Μοcκβα, 12–15 νοεβρκ 2018 γοδα
Μόcχα, 12–15 Νοεμβρίο 2018

Оргкомитет Международной конференции:

М. Л. Ремнева (председатель), М. В. Бибилов (заместитель председателя),
К. А. Климова (ответственный секретарь), Д. Е. Афиногенов, А. А. Варламов,
А. Ю. Гришин, И. Казазис, Ю. Б. Мантова, Е. С. Онуфриева, А. А. Соловьева,
И. В. Тресорукова, Е. В. Тупикина, Д. Фотиадис

Научный комитет Международной конференции:

Гавриилиду Зои, Университет им. Демокрита (Фракия)
Гришин Алексей, Ассоциация Неоэллинистов России
Казазис Иоаннис, Центр Греческого Языка (Салоники)
Климова Ксения, МГУ имени И. В. Ломоносова
Куцояннис Димитриос, Университет им. Аристотеля (Салоники)
Тресорукова Ирина, МГУ имени М. В. Ломоносова
Толстикова Ирина, МГИМО (У) МИД России
Торопова Анна, МГИМО (У) МИД России
Хадзипанайотиди Анна, Университет Frederick (Кипр)

Επιστημονική επιτροπή του Συνεδρίου:

Γαβριηλίδου Ζωή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο της Θράκης
Γκρισσίν Αλεξέι, Κρατικό Πανεπιστήμιο Λομονόσοφ της Μόσχας
Καζάζης Ιωάννης, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη
Κλίμοβα Ξένια, Κρατικό Πανεπιστήμιο Λομονόσοφ της Μόσχας
Κουτσογιάννης Δημήτριος, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο της Θεσσαλονίκης
Τресорукова Ιρίνα, Κρατικό Πανεπιστήμιο Λομονόσοφ της Μόσχας
Τόλστικοβα Ιρίνα, Πανεπιστήμιο Διεθνών Σχέσεων, Μόσχα
Τόροποβα Άννα, Πανεπιστήμιο Διεθνών Σχέσεων, Μόσχα
Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, Πανεπιστήμιο Frederick Κύπρου

В сборник входят тезисы докладов, представленных на филологическом факультете МГУ имени М. В. Ломоносова 12–15 ноября 2018 г. в рамках Международной конференции «Методика преподавания греческого языка как иностранного». Доклады посвящены вопросам преподавания греческого языка на всех этапах его исторического развития.

Все материалы публикуются в авторской редакции.

© Филологический факультет МГУ имени М. В. Ломоносова, 2018

Оглавление

<i>Абгарян Наталья Борисовна, Москва</i>	
Феномен диглоссии в греческом языке: история, проблемы, актуальность.....	6
<i>Бородкин Михаил Владимирович, Санкт-Петербург</i>	
О методике преподавания греческого языка.....	10
<i>Гришин Алексей Юльевич, Москва</i>	
Пошаговая последовательность освоения новогреческой залоговой системы — методологические рекомендации.....	15
<i>Гришин Алексей Юльевич, Москва</i>	
Признаки комбинаторной валентности в новогреческом языке.....	22
<i>Евдокимова Александра Алексеевна, Москва</i>	
Методы компьютерной лингвистики в преподавании древнегреческого языка.....	28
<i>Манолопулу Параскеви, Москва</i>	
Проблемы преподавания глаголов с двойным управлением с русского языка на греческий.....	33
<i>Онуфриева Елизавета Сергеевна, Москва</i>	
Фразеологизмы-конструкции новогреческого языка: проблемы преподавания.....	40
<i>Осипова Ольга Владимировна, Москва</i>	
Преподавание древнегреческого языка студентам направления подготовки «религиоведение» философского факультета МГУ имени М. В. Ломоносова.....	46
<i>Савельева Ольга Михайловна, Москва</i>	
Греческий язык как компонент подготовки филолога-русиста.....	50
<i>Смирнова Ирина Шулимовна, Москва</i>	
Современные интерактивные и игровые технологии в преподавании новогреческого языка в неязыковом вузе: прикладные аспекты.....	53
<i>Тресорукова Ирина Витальевна, Москва</i>	
«Предлоги новогреческого языка»: пособие по преподаванию греческих предлогов.....	58
<i>Черноглазов Дмитрий Александрович, Санкт-Петербург</i>	
Учебник в форме диалога: как обучали грамматике в поздней Византии.....	61

Торопова Анна Андреевна, Москва

Новації в преподаванні новогрецького мови в нелингвістическом вузе
и компетенції сучасного преподавателя и студента.....66

Γαβριηλίδου Γεωργία, Θεσσαλονίκη

Η τυπολογία των syllabi για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης
γλώσσας στο προχωρημένο επίπεδο ελληνομάθειας.....72

Καμπάκη Βουγιουκλή Πηνελόπη, Γαβριηλίδου Ζωή, Κομοτηνή

Η αξιολόγηση της ασάφειας του 'λάθους' με τη χρήση της ράβδου V&V και η
σημασία της στη γλωσσική διδασκαλία.....75

Καψάλης Γεώργιος, Γαλάνη Αλεξάνδρα, Ιωάννινα

Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως ξένης σε διεθνή προγράμματα σπουδών
του Κέντρου Διδασκαλίας Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού του Πανεπιστημίου
Ιωαννίνων.....78

Κλίμοβα Ξένια Α. Μόσχα

Λαογραφικό και εθνογλωσσολογικό λεξιλόγιο στην διδασκαλία των Νέων
Ελληνικών στο Τμήμα Βυζαντινής και Νεοελληνικής Φιλολογίας του Πανεπιστημίου
Λομονόσοφ της Μόσχας.....84

Κοκκινίδου Μαρίνα, Τριανταφυλίδου Αήδα, Θεσσαλονίκη

Επίπεδα γλωσσομάθειας στην πράξη: ανάπτυξη διδακτικού υλικού για τη διδασκαλία
της ελληνικής ως δεύτερης /ξένης γλώσσας.....88

*Κωτόπουλος Τριαντάφυλλος, Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, Θεσσαλονίκη, Βακάλη Άννα,
Φλώρινα*

Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης η ξένης γλώσσας μέσα από
τη δημιουργική γραφή.....91

Μαρούλης Διονύσιος, Μόσχα

Ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η μέθοδος του πρότζεκτ: «Ελληνικά και
ρωσικά τραγούδια στον διαγωνισμό τραγουδιού Eurovision 1994–1995».....96

Μεμή Μίλκα — Αμαλία, Κέρκυρα

Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε μαθητές της δευτεροβάθμιας
εκπαίδευσης με τη συμβολή της μουσικής στη διαπολιτισμικότητα.....102

Μητσιακή Μαρία, Κομοτηνή

Φωνολογική αντίληψη, προφορά & ακροαματικά έργα στη διδασκαλία της ελληνικής
ως ξένης γλώσσας.....107

<i>Μίχου Κορνηλία, Τζίμα Ηρώ, Τόλης Ιωάννης, Τσάγκας Δαμιανός, Ιωάννινα</i> Η διδακτική προσέγγιση των διαφορετικών εθνικοτήτων –εθνικών ομάδων σε σχέση με τη μητρική τους γλώσσα.....	114
<i>Mutavdžić Predrag J., Βελιγράδι, Αναστάσιος Καμπούρης, Κομοτηνή</i> Φρασεολογική ικανότητα και ο ρόλος της στην εκμάθηση της νεοελληνικής ως ξένης σε πανεπιστημιακό επίπεδο.....	119
<i>Παντελόγλου Αέλια (Ευαγγελία), Αθήνα</i> Διδάσκοντας τη νέα ελληνική σε αρχαιομαθείς: η περίπτωση του Jules David.....	123
<i>Ρουσουλιώτη Θωμάς, Θεσσαλονίκη</i> Η αξιολόγηση της παραγωγής γραπτού λόγου: παρόν και μέλλον.....	125
<i>Σεχίδου Ειρήνη, Θεσσαλονίκη</i> Η διαδικτυακή εκμάθηση της ελληνικής ως Γ2 για ενήλικες: επισκόπηση προγραμμάτων και διδακτικές προτάσεις με έμφαση στα διαδραστικά εργαλεία επικοινωνίας (CMC).....	131
<i>Stojičić Vojkan, Αμπεροπούλου Μάρθα, Βελιγράδι</i> Κατανόηση προφορικού λόγου: η μεταγνώση στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	133
<i>Τακούδα Χριστίνα, Θεσσαλονίκη</i> Κειμενικά είδη και πολυγραμματισμοί στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2 για ακαδημαϊκούς.....	135
<i>Τριανταφυλλίδου Αήδα, Κοκκινίδου Μαρίνα, Θεσσαλονίκη</i> Η πλατφόρμα Moodle ως εργαλείο αξιολόγησης και διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας.....	137
<i>Τσακμάκης Αντώνης, Λευκωσία</i> Τα νέα εγχειρίδια αρχαίας ελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας της Κύπρου. Μεθοδολογικές, θεωρητικές και πρακτικές όψεις.....	139
<i>Φλιάτουρας Ασημάκης, Radjenović Anka, Κιοστές Σπύρος, Μάρκου Χριστίνα, Μουζακίτη Αγγελική, Κομοτηνή</i> Ο Άσπρος Οίκος δεν έχει ... ψήλη συχνότητα: η λόγια ποικιλία στο μικροσκόπιο της διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης.....	142

Абгарян Наталья Борисовна,
Москва

ФЕНОМЕН ДИГЛОССИИ В ГРЕЧЕСКОМ ЯЗЫКЕ: ИСТОРИЯ, ПРОБЛЕМЫ, АКТУАЛЬНОСТЬ

Феномен диглоссии в греческом языке: история, проблемы, актуальность

Явление диглоссии изучается социалингвистикой, отраслью языкознания, сформировавшейся во взаимодействии с такими науками как философия, психолингвистика, социальная психология, культурная антропология, демография, этнография. В качестве основных проблем, стоящих перед ней, эта наука рассматривает проблему дифференциации языка (как социальную, так и внутриязыковую) и проблему социальной обусловленности развития языка. Термин *диглоссия*, введённый в научный обиход Ч. Фергюсоном в 1959 г. [Ferguson 1959], характеризовал языковую ситуацию, при которой члены одного и того же языкового сообщества, владея разными коммуникативными подсистемами одного и того же языка — диалектами, стилями, — пользуются то одной, то другой подсистемой, в зависимости от социальных функций общения. При этом говорящие делают сознательный выбор, используя ту из них, которая наилучшим образом способна обеспечить успех коммуникации, в соответствии с правилами, установленными в данном языковом сообществе. Для диглоссии характерна ситуация несбалансированного двуязычия, когда один из вариантов выступает в качестве «высокого» (англ. High variety) и используется в официальных ситуациях (законотворчестве, печати, «серьёзной» литературе, церковной деятельности и т. д.). Другой вариант, так называемый, «низкий» (англ. Low variety), используется в ситуациях повседневных, бытовых. В качестве примеров такой языковой ситуации Фергюсон рассматривал следующие языки: новогреческий, арабский, швейцарский немецкий и креольский о. Гаити. Следует отметить, что термин *диглоссия* в контексте социалингвистики был заимствован из греческого языка, чтобы обозначить явление, отличное от того, которое было названо латинизмом *билингвизм* и обозначало параллельное использование индивидом или языковым сообществом двух или более языков. В греческом же языке первое подтверждённое употребление термина *диглоссия* отмечается Е. Ройдисом в 1885 г. и, позднее, Г. Психарисом [Mackridge 2009], [Kremnitz 1987]. Но, в соответствии с данными

словаря С. Куманудиса [Κουμανούδης 1900], этот термин был придуман и использован в первый раз К. Иконому ещё в 1830 г. [Κουμανούδης].

Дж. Фишман в 1967 г. расширяет значение термина *диглоссия*. В основе его теории лежит представление о том, что формы двух генетически неродственных языков или исторически индивидуализированных и отдалённых родственных языковых систем, используемых в данном языковом сообществе, можно считать феноменом диглоссии, если между ними есть разница в аспекте функционального применения и престижности [Fishman 1967].

Далее, в исследование данного понятия социолингвистики внесли свой вклад многие учёные, среди которых можно упомянуть Х. Клосса [Kloss 1966], Н. Б. Мечковскую [Мечковская 1983], В. И. Виноградова [Виноградов 1990], В. И. Беликова [Беликов 1997], Л. П. Крысина [Крысин 2003]. Было расширено его первоначальное значение, введены понятия *внутренняя диглоссия* и *внешняя диглоссия*. С помощью этого же понятия делались попытки рассмотреть достаточно запутанные языковые ситуации, характеризующиеся наличием двух и более неродственных языков и /или нескольких подсистем одного и того же языка внутри одного и того же языкового сообщества, его соотносимости с термином *билингвизм* и др. Но эти вопросы не являются непосредственно предметом настоящего исследования. Мы попытаемся рассмотреть возможность употребления термин диглоссия, в соответствии с его определением у Ч. Фергюсона, применительно к языковой ситуации эллинистического и византийского периодов развития греческого языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Беликов 1977 — Беликов В. И. Надёжность советских этнодемографических данных // Малые языки Евразии. Социолингвистический аспект. М., 1977. С. 56–58.
- Виноградов 1990 — Виноградов В. А. Диглоссия // Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990. С. 32.
- Крысин 2003 — Крысин Л. П. Формы существования (подсистемы) русского национального языка // Современный русский язык: Социальная и функциональная дифференциация. М., 2003. С. 33–37.
- Мечковская 1983 — Мечковская Н. Б. Языковой контакт // Общее языкознание. Минск, 1983. С. 67.
- Ferguson 1959 — Ferguson Ch. A. Diglossia // Word, 1959, № 15. P. 325–340.

- Fishman 1967 — Fishman J.A. Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism // Journal of Social Issues, 1967, № 23 (2). P. 29–38.
- Kremnitz 1987 — Kremnitz G. Diglossie/Polyglossie // Sociolinguistics. An International Handbooks of the Science of Language and Society. Berlin/New York, 1987. P. 208–218.
- Kloss 1966 — Kloss H. Types of Multilingual Communities: A Discussion of Ten Variables // Sociological Inquiry, 1966, № 36 (2). P. 135–145.
- Mackridge 2009 — Mackridge P. Language and National Identity in Greece 1766–1976. Oxford: University Press, 2009.
- Κουμανούδης 1900 — Κουμανούδης Σ. Συναγωγή νέων λέξεων. Αθήνα, 1900.

АННОТАЦИЯ

Целью данной работы является исследование некоторых особенностей языкового состояния, наблюдаемого на разных этапах развития греческого языка: римская эпоха, византийский и современный периоды, — с точки зрения диглоссии. Как известно, термин *диглоссия* в его первоначальном значении использовался для характеристики языкового состояния, наблюдавшегося в греческом языке на современном этапе его развития — с начала 19 в. до 1976 г. Рассмотрение этих особенностей позволит нам сделать вывод об обоснованности использования данного термина для характеристики языкового состояния предыдущих этапов (римского и византийского), принимая во внимание то обстоятельство, что состояние языкового разделения существовало в греческом языке на протяжении почти двух тысячелетий.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξεταστούν μερικά χαρακτηριστικά της γλωσσικής κατάστασης η οποία παρατηρούνταν σε διάφορα στάδια της ανάπτυξης της ελληνικής γλώσσας: κατά τη ρωμαϊκή εποχή, στο βυζαντινό κράτος, στη σύγχρονη εποχή, — από την άποψη της κοινωνικής διγλωσσίας. Όπως είναι γνωστό, ο όρος κοινωνική διγλωσσία στην αρχική του σημασία έχει χρησιμοποιηθεί για τον χαρακτηρισμό της γλωσσικής κατάστασης η οποία έχει διαμορφωθεί στην ελληνική γλώσσα στις αρχές του XIX αιώνα και διήρκεσε έως 1976. Η ανάλυση αυτών των χαρακτηριστικών θα μας επιτρέψει να καταλήξουμε στο συμπέρασμα περί της δικαιολογημένης χρήσης του εν λόγω όρου για τον προσδιορισμό της γλωσσικής κατάστασης κατά τα προγενέστερα

στάδια (ρωμαϊκή και βυζαντινή εποχή), λαμβάνοντας υπόψη την ύπαρξη του φαινομένου του γλωσσικού διχασμού στην Ελλάδα για σχεδόν δύο χιλιετίες.

Ключевые слова: διγλωσσία, языковая ситуация, эллинистическое койне, Византия, языковой раскол

Λέξεις-κλειδιά: κοινωνική διγλωσσία, διμορφία, γλωσσική κατάσταση, ελληνιστική κοινή, Βυζάντιο, γλωσσικός διχασμός

*Бородкин Михаил Владимирович,
Санкт-Петербург*

О МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ГРЕЧЕСКОГО ЯЗЫКА

О методике преподавания греческого языка

Греческий язык как иностранный пользуется стабильным спросом в России вообще и в Санкт-Петербурге в частности. Будучи преподавателем греческого языка в основном для русскоязычной аудитории (в Санкт-Петербурге с 2011 г.), я столкнулся с важной проблемой в данной сфере — проблемой выбора методики и учебных материалов. С учетом пожеланий большинства учащихся, а это, как правило, туристы, представители бизнеса, студенты и пр., основной методикой была выбрана коммуникативная, поскольку почти все учащиеся нацелены на непосредственное общение с носителями языка, а не на теоретические изыскания. Второй по важности акцент делается на грамматику — чтобы учащиеся могли самостоятельно строить фразы, составлять диалоги и понимать относительно сложные тексты (например, читать периодику, (адаптированную) литературу, слушать песни и пр.).

На начальных этапах занятий мы стараемся обращать внимание на внутреннюю мотивацию к изучению языка. Как уже отмечалось, в большинстве случаев речь идет о людях, регулярно посещающих Грецию и/или Кипр в рекреационных целях. Сложившиеся дружеские компании, конечно, выдвигают определенные требования к основному языку коммуникации. Если на первых порах в роли такового выступает английский (реже — русский или другие языки), то со временем учащиеся сталкиваются с необходимостью расширения коммуникативного поля. Это становится особенно актуальным в случае приобретения недвижимости в Греции или на Кипре, возникновения романтических и/или семейных отношений с грекоговорящими людьми и пр. Второй по численности категорией слушателей курсов являются те, кто изучают греческий язык для совершения паломнических поездок, общения с представителями греческого и/или кипрского духовенства, для чтения Священного Писания и/или религиозных текстов. Третьей категорией можно считать тех, кому греческий язык нужен для дальнейшего обучения в ВУЗах Греции. По нашему мнению, требования, предъявляемые к этим трем группам,

в широком смысле одинаковы и заключается в свободной, насколько это возможно, устной (реже письменной) коммуникации на греческом языке. Различия, безусловно, также имеются; они проявляются, главным образом, во-первых, на уровне лексики, во-вторых, на уровне грамматики, и в-третьих, на уровне грамотной письменной речи. Следует отметить и то, что будущим абитуриентам греческих (реже — кипрских) ВУЗов требуется сертифицированное подтверждение их знаний.

Во время учебного процесса на курсах изучения языка преподаватель неизбежно сталкивается с определенными трудностями. К самым распространенным можно отнести отсутствие стабильной мотивации и времени у учащихся, частые пропуски, связанные с работой и/или учебной, сложности в освоении нового материала, продиктованные личными качествами (плохая память, быстрая утомляемость и пр.). Несомненно, что в этом контексте коммуникативная методика призвана нивелировать и, по возможности, преодолеть данные трудности. Немаловажную роль играют и личные качества преподавателя, его способность вовлечь учащихся в образовательный процесс.

Определенную роль играют стилистические особенности греческого языка. В качестве примера приведу следующий случай. Известно, что некоторые затруднения в преподавании греческого языка учащимся старших уровней вызывает передача сложных конструкций русского языка, например пассивных причастий прошедшего времени (по типу «сделанный», «написанный» и пр.). Русскоязычная коммуникативная практика предполагает довольно широкое использование таких причастий, чего нельзя сказать о новогреческом языке. В новогреческом языке используются три эквивалентных (в большинстве случаев) конструкции.

1. Передача причастного оборота с помощью союза *που*. Например: Το βιβλίο που ξεχάστηκε στο τραπέζι (книга, которая была забыта на столе).
2. С использованием новогреческого пассивного причастия прошедшего времени. Например: Το διαβασμένο βιβλίο (прочитанная книга).
3. И наконец, с использованием причастия из кафаревусы (в случаях, если это возможно). Например: Το εκδοθέν διαβατήριο (выданный паспорт).

Полагаю, что преподаватель, отталкиваясь от текущих реалий греческого языка, должен создать у учащихся устойчивую ассоциативную связь с первым способом (1) передачи причастных оборотов, но также довести до их сведения и другие возможные варианты.

Несомненно, преподавателю необходимо постоянно находиться в живом и непосредственном контакте с преподаваемым языком. Постоянно развиваясь, в языке появляются новые тенденции, которые закрепляются или исчезают со временем. В контексте преподавания я придерживаюсь методики, позволяющей, насколько это возможно, избежать пробелов в коммуникации на повседневном уровне. Методика заключается в ознакомлении и/или переводе учащимися современных греческих художественных текстов (нач. XXI в.), в числе авторов, которых и малоизвестные (особенно в России) греческие писатели, речь которых максимально приближена к разговорной модели общения. Свое практическое воплощение эта идея получила в Альманахе греческой литературы, который выпускается силами переводческого сообщества «Литература. Λογοτεχνία». Также учащимися практикуется и перевод с русского на греческий, что находит отражение в издании. Что дает эта практика? Во-первых, уникальную возможность самостоятельно понять современные греческие тексты, найти аналоги греческим идиомам в русском языке (и наоборот). Во-вторых, при переводе с греческого на русский и с русского на греческий происходит расширение активного словаря без кажущихся многим учащимся рутинными зазубриваний новых слов — причем усваиваются как книжные, так и разговорные лексемы и обороты, что весьма важно для коммуникативных целей. В-третьих, знакомясь с современными греческими текстами (обычно это небольшие по объему рассказы, иногда ироничные, иногда пронизанные ностальгическими настроениями и грустью), учащиеся получают представление о том, чем сейчас живут люди в Греции и на Кипре, что их волнует, какова система их ценностей, как они шутят, чем озабочены и пр., а понимать строй мыслей партнера по коммуникации очень важно, если хочешь, чтобы она была эффективной, неформальной. Наконец, немаловажно, что учащиеся имеют возможность продемонстрировать друг другу свои переводы, обсудить сложные моменты, методом «мозгового штурма» найти оптимальные решения. Так рождается метакоммуникация, коммуникация о коммуникации, что повышает мотивированность на обучение, рождает живой интерес к предмету.

В отношении учебной литературы ситуация неоднозначна. Если в начале 2000-х годов перечень доступных учебников был довольно ограниченным, то со временем все изменилось. Сегодня рынок учебной литературы предлагает десятки учебных пособий, что позволяет варьировать способ подачи материала, выбирать из широкого спектра заданий и текстов, с одной стороны, и создает определенные проблемы при выборе основного учебного пособия — с другой. Несомненно, расширение линейки учебных материалов позволяет преподавателю, комбинируя пособия, делать упор на слабые места учащегося, оттачивать и закреплять полученные знания в процессе коммуникации. В контексте преподавательской деятельности в 2017 г. мною был выпущен самоучитель греческого языка «Греческий язык без репетитора». В нем совмещены методики разговорной коммуникации и материалы по грамматике и структуре греческого языка. Важным аспектом является выборка тем: они касаются не только быта и повседневности, но затрагивают греческие реалии, праздники, обычаи, историю и пр.

В заключение хочу отметить, что новые языковые тенденции в греческом языке требуют соответствующего подхода в преподавании и постоянного коммуникативного тренинга самого преподавателя. Устное и письменное общение с грекоязычными респондентами, чтение периодики и художественных текстов, просмотр грекоязычных фильмов, слушание музыкальных композиций на грекоязычные стихи — все это повседневный арсенал преподавателя. Я вижу главной своей задачей любыми способами (используя коммуникативную методику, разбирая стилистические особенности языка, предлагая учащимся делать устные и/или письменные переводы текстов с греческого языка на русский и обратно, уделяя особое внимание выбору учебной литературы) мотивировать своих подопечных именно заговорить по-гречески; пусть для начала с ошибками — оттачивание грамматики, наращивание лексического запаса происходит в процессе говорения. Главное же — чтобы они хотели говорить и общаться на греческом и делали это.

АННОТАЦИЯ

Новые языковые тенденции в греческом языке требуют соответствующего подхода в преподавании и постоянного коммуникативного тренинга самого преподавателя. Греческий язык как иностранный пользуется ста-

бильным спросом в России вообще и в Санкт-Петербурге в частности. Будучи преподавателем греческого языка в основном для русскоязычной аудитории (в Санкт-Петербурге с 2011 г.), я столкнулся с важной проблемой в данной сфере — проблемой выбора методики и учебных материалов.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι νέες γλωσσικές τάσεις στην ελληνική γλώσσα απαιτούν κατάλληλη προσέγγιση στη διδασκαλία και τη συνεχή επικοινωνιακή κατάρτιση του ίδιου του εκπαιδευτικού. Η ελληνική ως ξένη γλώσσα είναι σε ζήτηση στη Ρωσία γενικά και στην Αγία Πετρούπολη ειδικότερα. Όντας ο δάσκαλος της ελληνικής γλώσσας κυρίως για το ρωσόφωνο ακροατήριο (στην Αγία Πετρούπολη από το 2011), αντιμετώπισα ένα σημαντικό πρόβλημα στον τομέα αυτό — το πρόβλημα της επιλογής μεθοδολογίας και διδακτικού υλικού.

Ключевые слова: преподавание греческого языка, литература на греческом языке, теория и практика преподавания греческого языка

Λέξεις-κλειδιά: διδασκαλία ελληνικής γλώσσας, λογοτεχνία στην ελληνική γλώσσα, θεωρία και πρακτική διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας

*Гришин Алексей Юльевич,
Москва*

ПОШАГОВАЯ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ ОСВОЕНИЯ НОВОГРЕЧЕСКОЙ ЗАЛОГОВОЙ СИСТЕМЫ — МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

Пошаговая последовательность освоения новогреческой залоговой системы — методологические рекомендации

Новогреческая глагольная система во многих отношениях может быть представлена русскоязычным обучающимся на основе тех языковых навыков, которыми они обладают в силу владения родным языком¹. Сохранившаяся в новогреческом видовая система в целом позволяет использовать свойственное русскоязычным языковое мышление для понимания использования греческих глагольных форм во всех трех основных наклонениях — изъявительном, сослагательном и повелительном. Однако в греческой глагольной системе есть одна важная особенность, состоящая в независимости формирования морфологического и синтаксического залога глагола. Собственно, такое разделение приходится вводить именно потому, что при преподавании русского языка используется термин «залог» для описания как морфологических признаков, так и синтаксической роли глагола, в то время как в греческом языке «залог» (φωνή) апеллирует только к морфологии, а синтаксическая роль описывается термином «диатеза» (собственно διάθεσις). По-другому и быть не могло, поскольку в новогреческом языке личная форма глагола, определяемая его залогом, имеет слабое отношение к тем синтаксическим конструкциям, которые он может образовывать с другими членами предложения, принимая ту или иную диатезу². В русском же языке грамматическая форма глагола во многом предопределяет его синтаксические возможности³. что, вероятно, и

¹ Речь идет не только и не столько о студентах-филологах, способных привлекать модели из известных им языков, сколько о неспециалистах, изучающих новогреческий с целью общения на нем.

² Здесь существует только одно ограничение: глаголы в форме активного залога не могут регулярно образовывать чисто пассивную конструкцию с указанием на действующее лицо при помощи предлога από.

³ Это проявляется в достаточно большом количестве ограничений, основное из которых состоит в том, что глаголы с возвратным аффиксом -ся принципиально не могут быть переходными.

привело к не вполне корректному распространению термина «залог» и на область синтаксиса.

Греческий синтаксис выделяет четыре основных вида диатезы — ενεργητική (активную), пассивную (παθητική), μέση (возвратную) и ουδέτερη (нейтральную или безобъектную), причем все эти диатезы могут проявлять себя на субстрате форм активного и медиопассивного залогов⁴. Совсем уж непривычный для русскоязычных студентов случай представляет собой сохранение прямого дополнения за глаголами в пассивной диатезе, например, «Θα πληρωθείς καλά τη δουλειά σου.» [Триандафиллидис 2009: πληρώνω]⁵.

В случае новогреческого языка выделение этих типов свойственно не только теоретической лингвистике, но и имеет прямое отношение к преподаванию и усвоению греческого языка. Разумеется, описанные выше случаи являются достаточно сложными для того, чтобы вводить их на ранних стадиях обучения; однако ничто не мешает выстроить учебный процесс таким образом, чтобы их появление не оказалось досадной неожиданностью. Обучение должно опираться на точное теоретическое описание греческой залоговой системы, невзирая на тот очевидный факт, что учащиеся неспособны освоить ее сразу во всей совокупности. Освоение греческой залоговой системы должно быть, с одной стороны, увязано с последовательностью овладения морфологическими типами глагола, а с другой — сопровождаться постоянным сравнительным анализом с равнозначными им глаголами в русском языке с выделением синтаксических групп по сходству и по контрасту с русским языком.

На первом этапе, еще на стадии отработки морфологии образования форм активного залога, следует ввести в употребление лабильные гла-

⁴ За исключением уже упомянутой невозможности сочетания активного залога и пассивной диатезы. Прочие примеры: Μαλώνουν. (Они ругаются. — активный залог, возвратная диатеза); Διαπραγματεύονται την τιμή. (Они обговаривают цену — медиопассивный залог, активная диатеза); Το παιδί χαίρεται. (Ребенок радуется. — медиопассивный залог, безобъектная диатеза); Το φαγητό κρυώνει. (Еда остывает. — активный залог, безобъектная диатеза).

⁵ Теньер [Теньер 1988: 270] приводит аналогичные примеры из английского языка (Charles is given the book by Alfred. и Motorist refused a license.), указывая, что «второй актант остается без изменений в качестве объектного дополнения, хотя глагол становится пассивным относительно третьего актанта».

голы [Гришин 2016; Гришин, Онуфриева 2018–1: 167–172], предоставив учащимся их достаточно исчерпывающий список. Тем самым достигается несколько целей: во-первых, навык использования лабильных глаголов существенно расширяет словарный запас и, соответственно коммуникативные возможности учащихся, поскольку, многие знакомые им лабильные глаголы соответствуют двум различным словам родного им языка, что позволяет выражать большее количество смыслов при минимуме знакомых лексических единиц и морфологических элементов, в частности, в условиях незнания форм пассивного залога. Во-вторых, введение лабильных глаголов в активное употребление позволяет сконцентрировать внимание учащихся на системе местоимений, играющих в новогреческом синтаксисе, несомненно, более важную роль по сравнению с местоимениями в русском языке. И, наконец, освоение лабильных глаголов на начальных этапах обучения окажется полезным при дальнейшем освоении форм пассивного залога глаголов, имеющих и активные формы, поскольку эти грамматические явления новогреческого языка следует строго ограничивать друг от друга. Лабильные глаголы образуют личные формы медиопассивного залога в исключительно редких случаях [Гришин, Онуфриева 2018–2: 24], так что учащимся будет полезно заранее выделить лабильные глаголы, чтобы впоследствии не смешивать их с глаголами, образующими формы медиопассивного залога по логике, сходной с таковой в русском языке, например: ψήνει (жарит) — ψήνεται (жарится). Здесь важна правильная методическая последовательность, вводящая лабильные глаголы задолго до знакомства с формами пассивного залога, что позволяет избежать их смешения. Можно считать общепризнанным, что никаких правил или закономерностей, позволяющих отнести тот или иной глагол к группе лабильных или к группе образующих пассивный залог глаголов, нет⁶. Действительно, необъяснимо, почему глагол βράζω (варить(-ся)) является лабильным, а глагол ψήνω (жарить) образует формы пассивного залога со значением, сходным с таковым в русском языке, или почему из двух глаголов с поч-

⁶ «В греческом языке образование пассивного залога не очень продуктивно, причем по неясным причинам» [Анагностопулу 2003: 325]. Классификация греческих лабильных глаголов также приведена в исследовании Алексиаду, Анагностопулу 2004.

ти одинаковым значением $\mu\alpha\lambda\acute{o}\nu\omega$ и $\beta\rho\acute{\iota}\zeta\omega$ (ругать) первый оказывается лабильным, а второй образует личные формы пассивного залога.

Лабильные глаголы в методологических целях следует разделить на три группы: 1) глаголы, соответствующие русским глаголам, образующим безобъектную диатезу с помощью аффикса -ся, например, $\alpha\rho\chi\acute{\iota}\zeta\omega$ (начинать, -ся), $\alpha\nu\acute{\alpha}\beta\omega$ (зажигать, -ся) и т. д.; 2) глаголы, соответствующие русским глаголам, в которых различие между активной и безобъектной диатезой выражено суффиксально или чередованием гласной в основе, например $\sigma\beta\acute{\eta}\nu\omega$ (гасить — гаснуть), $\sigma\tau\epsilon\upsilon\nu\acute{o}\nu\omega$ (сушить — сохнуть); 3. изначально безобъектные глаголы, способные из одновалентных становиться двухвалентными, принимая прямое дополнение, например $\pi\eta\gamma\alpha\acute{\iota}\nu\omega$ — $\tau\omicron\nu$ $\pi\eta\gamma\alpha\acute{\iota}\nu\omega$ (ходить — отводить), $\xi\upsilon\pi\nu\acute{\alpha}\omega$ — $\tau\omicron\nu$ $\xi\upsilon\pi\nu\acute{\alpha}\omega$ (просыпаться — будить) и т. д. Несмотря на то, что с типологической точки зрения во всех трех группах мы имеем дело с грамматическими явлениями одного порядка, с позиции русского языка группа номер три стоит особняком, поскольку русскоязычным кажется, что синтаксические изменения (в данном случае отсутствие или наличие прямого дополнения) сопряжены с семантическими, в то время как на самом деле мы имеем дело с ситуацией морфологически немаркированного каузатива. Для проявления этой каузативности можно при освоении таких глаголов ввести следующую формулу: «отводить — делать, чтобы кто-либо пошёл» (для $\pi\eta\gamma\alpha\acute{\iota}\nu\omega$), «будить — делать, чтобы кто-либо проснулся» (для $\xi\upsilon\pi\nu\acute{\alpha}\omega$) и так далее. Такой подход позволяет формировать у обучаемых привычку распознавать смысл лабильных глаголов в их переходном значении даже в тех случаях, когда непереходное значение является гораздо более привычным, частотным и даже — опять же с точки зрения русского языка — нормативным и основным, например: $\sigma\pi\omicron\upsilon\delta\acute{\alpha}\zeta\omega$ — $\tau\omicron\nu$ $\sigma\pi\omicron\upsilon\delta\acute{\alpha}\zeta\omega$ (учиться — давать образование, то есть «делать, чтобы кто-либо учился»), $\sigma\upsilon\nu\eta\theta\acute{\iota}\zeta\omega$ — $\tau\omicron\nu$ $\sigma\upsilon\nu\eta\theta\acute{\iota}\zeta\omega$ (привыкать — приучать, то есть «делать, чтобы кто-либо привык») или $\tau\alpha\zeta\iota\delta\epsilon\upsilon\omega$ — $\tau\omicron\nu$ $\tau\alpha\zeta\iota\delta\epsilon\upsilon\omega$ (путешествовать — устраивать кому-либо поездку, быть провожатым).

Переходить к формам пассивного залога возможно только после освоения лабильных глаголов и достаточно твердого закрепления навыков использования форм активного залога. Как минимум по двум причинам на начальном этапе рекомендуется вводить пассивные формы тех

глаголов, которые допускают использование возвратной диатезы (μέση διάθεσις): во-первых, узус этих греческих глаголов, вроде «подниматься», «умываться», «одеваться», «мыться», «бриться», «причесываться», «упражняться» и т. д. полностью идентичен их русским аналогам, а во-вторых, они образуют некое смысловое единство, будучи близки семантически, поскольку они так или иначе описывают некие действия, подлежащие над собой. Таким образом, учащиеся легко могут связать употребление страдательных форм глаголов в возвратной диатезе с возвратным аффиксом «-ся» в русском языке и закрепить на практике эти навыки, составив рассказ о своем распорядке дня.

Далее можно несколько усложнить задачу, введя взаимно-возвратные глаголы, которые также присутствуют в русском языке, однако в силу распространенности выражения «друг друга» их употребление ограничено. Поэтому сперва следует познакомить учащихся с глаголами типа «видеться», «жениться» и «обниматься», а затем уже распространить эти навыки на глаголы, не образующие в русском языке взаимно-возвратную диатезу типа «καταλαβαίνομαστε» или «καλημερίζομαστε». Кроме того, взаимно-возвратные глаголы представляют собой прекрасную возможность для введения пассивных форм второго (слитного) спряжения в силу обилия глаголов типа αγαπώμαστε, φιλούμαστε, συναντιόμαστε, (απο)χαίρετιόμαστε, μιλούμαστε, μισόμαστε (-ούμαστε), τηλεφωνώμαστε (-ούμαστε), συνεννοούμαστε и т. д.

После освоения учащимися форм пассивного залога на материале возвратных глаголов можно переходить к собственно пассивной диатезе, причем такой порядок приобретает особое значение в случаях преподавания новогреческого студентам-нефилологам. Дело в том, что рассмотрение пассивной диатезы, традиционно открывающей тему пассивного залога как такового, по понятным причинам не вызывает энтузиазма у неспециалистов. Действительно, иной раз трудно сразу убедить носителя русского языка, не являющегося специалистом в области филологии, в том, что стоит учиться перефразировать предложение «Рабочие строят дом» в форму «Дом строится рабочими». В данной ситуации с коммуникативной точки зрения действительно не приобретается ничего нового, так что в случае, если речь идет о первом контакте неподготовленных учащихся с пассивным залогом, эта тема может вызвать недопонимание и отторжение.

После освоения пассивного залога в его классическом понимании можно свободно вводить глаголы с любыми залоговыми характеристиками, в частности безобъектные глаголы, имеющие пассивную форму. Эти глаголы непременно нужно вводить в противопоставлении с пройденными в начале грамматического курса лабильными глаголами. В каком-то отношении безобъектные глаголы, имеющие пассивную форму, легче усваиваются русскоязычными в силу того, что логика их употребления совпадает с таковой в русском языке. Основная сложность состоит в отделении их от отложительных глаголов, поскольку этого можно достичь только путем заучивания [Анагностопулу 2003: 325]. Точно так же как в своё время учащиеся заучивали списком лабильные глаголы, теперь настанёт момент запомнить глаголы, узус которых идентичен таковым в русском языке. В целях противопоставления можно ввести какие-нибудь яркие примеры, скажем «модель варки» и «модель жарки», отсылающей к тому, что в греческом языке глагол «варить» не допускает использования пассивных форм, а глагол «жарить», напротив, требует их, в случае, когда что-либо «жарится» (ψήνεται).

Что касается отложительных глаголов, их рекомендуется разделить на две группы. Первая, достаточно немногочисленная, будет состоять из глаголов, являющихся отложительными в обоих языках типа «казаться» (φαίνομαι), «бороться» (αγωνίζομαι, μάχομαι), влюбляться (ερωτεύομαι), гордиться (περηφανεύομαι), жаловаться (παραινέομαι), притворяться (προσποιούμαι), «заниматься» (ασχολούμαι), сговариваться, столковываться (συνεννοούμαι) и т. д. Затем можно ввести основную массу отложительных глаголов, которая будет легче воспринята по аналогии с предыдущей группой.

В заключение на факультативной основе можно познакомить учащихся с нетрадиционными формами управления глаголов как в активной, так и в пассивной форме, включая случаи плавающего управления, расщепленной валентности и сохранения глаголом прямого дополнения при пассивной конструкции, что обеспечит студентам полноту представления о залоговой системе новогреческого языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Алексиаду, Анагностопулу 2004 — Alexiadou A., Anagnostopoulou E. Voice Morphology in the causative-inchoative Alternation: evidence for a non unified struc-

tural analysis of unaccusatives // The unaccusativity puzzle: explorations of the syntax-lexicon interface. Oxford, 2004, p. 114–136.

Анагностопулу 2003 — Anagnostopoulou E. The Syntax of Ditransitives: Evidence from Clitics. Berlin — New York, 2003.

Гришин 2016 — Гришин А. Ю. Лабильность как системное явление в новогреческом языке и методика ее преподавания. // Доклады третьей международной конференции по эллинистике памяти И. И. Ковалевой (Москва 20–22 апреля 2015 г.). М., 2016, С. 51–62.

Гришин, Онуфриева 2018 — Гришин А. Ю., Онуфриева Е. С., под научной редакцией Марулиса Д. Греческий язык. Учебник и практикум для академического бакалавриата. М., 2018. Т. 1–2.

Теньер 1988 — Теньер Л. Основы структурного синтаксиса. М., 1988.

Триандафиллидис 2009 — Τριανταφυλλίδης Μ. Modern Greek Language. Код доступа: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/

АННОТАЦИЯ

Статья представляет собой краткий сравнительный анализ залоговой системы в русском и новогреческом языках и содержит методологические рекомендации и модели, облегчающие преподавателю объяснение особенностей образования и употребления разновидностей диатезы греческих глаголов.

ABSTRACT

The paper includes brief comparative analysis of the Modern Greek and Russian voice system and contains methodological recommendations and models which enables the teaching of some peculiar features of formation and usage of different kinds of diathesis in the Modern Greek language.

Ключевые слова: новогреческий язык, залоговая система, диатеза, лабильность, лабильные глаголы, активная, возвратная, безобъектная, пассивная диатеза, методика преподавания

Key words: Modern Greek, voice system, diathesis, lability, labile verbs, active, reflective, average and passive diathesis, didactic methods

*Гришин Алексей Юльевич,
Москва*

ПРИЗНАКИ КОМБИНАТОРНОЙ ВАЛЕНТНОСТИ В НОВОГРЕЧЕСКОМ ЯЗЫКЕ

Признаки комбинаторной валентности в новогреческом языке

При сохранении новогреческим языком синтетического строя и всех необходимых для его поддержания морфологических возможностей, приходится констатировать глубокое проникновение аналитизма в его залоговую систему, оказавшее влияние на способность глагола образовывать новые валентности безо всяких морфологических изменений¹. Хотя Теньер в своем лингвистическом исследовании никоим образом не учитывал эволюцию греческого языка, формулировка, сделанная им в связи с некоторыми исключительными для французского языка случаями, вполне может стать универсальным средством описания глагольного узла в новогреческом языке: «Аналитические или синтетические средства маркирования новой валентности могут полностью отсутствовать, и тогда новая валентность оказывается совсем немаркированной; прибегая к строгой грамматической терминологии, можно сказать, что маркер новой валентности является в этом случае нулевым» [Теньер 1988: 284]. Именно такой способ образования новой валентности стал для новогреческого языка продуктивной моделью, что резко отличает его как от древнегреческого, так и от русского, которые представляют собой классические примеры языков с конъюнктивной валентностью, каждое место которой строго фиксировано и может быть занято только определенной формой вне зависимости от заполнения остальных мест, причем

¹ Валентность как «заключающаяся в лексическом значении слова синтаксическая потенция, то есть способность присоединить к себе другое категориально вполне определенное полнозначное слово» [Кацнельсон 1987: 20] или как «имплицитно содержащееся в слове указание на необходимость восполнения его словами определенных типов в предложении» [Кацнельсон 1987: 21] представляется для описания взаимодействия глагола и прочих членов предложения более адекватным термином чем «управление», хотя бы потому, что учитывает не только формальные, но и содержательные аспекты глаголов и зависимых от них слов. К тому же этот термин применим к взаимодействию между любыми частями речи.

при распределении мест имеет значение не только формальная, но и семантическая валентность. Новогреческий же язык, в русле тенденций аналитизма, усматриваемых обычно в английском языке [Летуций 2013: 243; Теньер 1988: 285], развил систему, в которой валентность глагола проявляет крайнюю изменчивость под воздействием синтаксического окружения. Уже не приходится выделять некие предназначенные для заполнения ячейки, предопределенные комплексной валентностью с фиксированными местами, изначально присущей тому или иному глаголу; в случае новогреческого языка скорее следует говорить о комбинаторной валентности, предполагающей для каждого глагола набор конфигураций, в которых один и тот же семантический акт может занимать различные синтаксические позиции, причем связь между синтаксической и семантической валентностью далеко не всегда прослеживается, а отсутствие фиксированных мест часто приводит к случаям дизъюнктивной валентности.

Так, глагол πληρώνω используется как с одушевленным, так и с неодушевленным пациенсом в качестве прямого дополнения, в то время как в случае русского языка эти два вида сочетаемости разделены между двумя различными местами валентности глагола «платить»: «платить (кому?)» и «платить (за что?)»². Таким образом, использование в позиции пациенса одушевленного и неодушевленного существительного оказывается в новогреческом языке дизъюнктивным, то есть взаимозаменяемым по отношению друг к другу, в то время как русский язык демонстрирует чисто конъюнктивную валентность с фиксированными местами «платить кому за что», равным образом как и «платить кому» и «платить за что». Однако дизъюнктивность валентности греческого глагола не является абсолютной, поскольку она преодолевается в схеме трехместной³ валентности, например, πληρώνω τη δουλειά στον υδραυλικό. Важно понять, что это третье место (στον υδραυλικό) не является

² В словаре Триандафиллидиса примеры возможных дополнений при глаголе πληρώνω приведены как равноценные: το φαΐ / το ξενοδοχείο / το ταξί / τον ηλεκτρολόγο / τον υδραυλικό (код доступа: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%CF%80%CE%BB%CE%B7%CF%81%CF%8E%CE%BD%CF%89&dq=).

³ С учетом закрепления первого места за агенсом [Кацнельсон 1987: 25 и 32).

самостоятельным и заполняется только при реализации второго места (τη δουλειά). В новогреческой грамматической терминологии к данному случаю применима формулировка «косвенное дополнение возможно только при наличии прямого; в противном случае косвенное дополнение займет место прямого, приняв соответствующую грамматическую форму». Важно отметить также, что в русском языке с его конъюнктивной валентностью с фиксированными местами мы имеем четкую взаимосвязь между формальной и содержательной валентностью (как в данном случае, где одушевлённому и неодушевленному дополнителю при глаголе отводятся разные синтаксические роли), в то время как в новогреческом языке преобладает формальная сторона валентности. В русском языке места валентностей строго фиксированы, причем содержательная определяет формальную, а в новогреческом языке мы во многих случаях имеем дело с плавающей валентностью при отсутствии зависимости формальной валентности от содержательной. Подобным образом ведет себя и глагол *κερνάω*, также допускающий в качестве прямого дополнения как субъектный, так и объектный пациенс: *σε κερνάω* и *κερνάω σπυτικό χαλβά*.

Впрочем, обычное для новогреческого языка отсутствие влияния содержательной валентности на формальную не означает, что новогреческий язык не выделяет содержательную валентность как таковую. Характерный пример представляет собой один из многочисленных греческих глаголов, демонстрирующих возможности комбинаторной валентности, — *προμηθεύω*. В случае этого глагола независимость формальной валентности от содержательной делает его полным синонимом одновременно двух различных русских глаголов «поставлять» и «снабжать», поскольку он принимает как дополнение, предполагающее субъектность («снабжать кого»), так и дополнение, обозначающее предмет потребления («поставлять что»). Однако ни в коем случае не следует считать, что новогреческий язык просто не различает эти аспекты, очевидные в русском языке. В том-то и дело, что новогреческий язык, фиксируя различие между субъектным и предметным пациенсом, тем не менее позволяет и тому и другому занимать одну и ту же синтаксическую позицию. Плавающая валентность новогреческого языка вовсе не является фактом, навязываемым новогреческому языку извне, то есть в сопоставлении его с другими языками. То обстоятельство, что и в пределах самого ново-

греческого языка различаются глагольные валентности для субъектного и предметного пациенса, становится очевидным при образовании соответствующими глаголами трехвалентных связей. Так, в случае конструкции с субъектным пациенсом («снабжать кого чем-либо»), в качестве третьего дополнителя используется инструментально-лимитационная конструкция с предлогом με («Промήθεύει τοὺς τρομοκράτες με ὅπλα» — «Снабжает террористов оружием»), в то время как в случае предметного пациенса третье валентное место заполняется конструкцией с предлогом σε, соответствующей дательному падежу в тех языках, где он сохранился («Промήθεύει ὅπλα στοὺς τρομοκράτες» — «Поставляет оружие террористам»). Сходное явление расщепления валентности представляет собой и соответствующее отглагольное существительное: проμήθεια πετρελαίου στη χώρα — проμήθεια της χώρας με πετρελαίο.

Расщепление валентности возможно в новогреческом языке и с участием первого места. Так, глагол χρειάζομαι допускает как субъектный, так и предметный агенс, причем это варьирование приводит, как удалось проследить и в описанных выше случаях, к изменению валентности глагола во всех отношениях. Предложения «Μου χρειάζεται» («Мне это нужно») и «Με χρειάζεται» («Он во мне нуждается»), являющиеся полными и самодостаточными, соответствуют совершенно различным языковым ситуациям в силу того, что в первом случае неодушевленный агенс диктует форму реципиента в косвенном падеже, а во втором случае одушевленный агенс допускает прямое дополнение.

Таким образом, мы вновь имеем дело с влиянием одного места валентности на другой, причем в данном случае содержательная валентность оказывает влияние на формальную. Уловить логику валентности таких глаголов в каждом отдельном случае можно, лишь имея в виду полный набор комбинаций принимаемых им актантов. В случае традиционной, жесткой валентности необходимо было для каждого глагола учитывать набор предлагаемых для восполнения его значения мест; в случае же глагола новогреческого необходимо принимать во внимание всю полноту возможных сочетаний актантов не только с глаголом, но и между собой. Актуальная валентность глагола, реализованная в каждом конкретном случае, определяется его синтаксическим окружением, наилучшим примером чему служат столь многочисленные в новогреческом языке лабильные глаголы [Гришин 2016].

Разумеется, в новогреческом языке сохранилось и достаточное количество глаголов, сохраняющих традиционную валентность с фиксированными местами, например, «ασχολούμαι με εμπόριο»⁴, однако очевидна тенденция к переходу от однонаправленной линии детерминирующей зависимости существительных от глагола к многовекторному и комбинаторному взаимодействию всех членов глагольного узла в целом. В свете множества фактов комбинаторной валентности все более проявляет себя двойственность и, соответственно, неточность привычного термина «комплексная валентность», в котором под «комплексом» понимается предполагаемый семантикой глагола набор синтаксических мест, восполняющих его значение. Каждое из этих фиксированных мест взаимодействует напрямую с глаголом, в то время как значение слово «комплекс» может быть ошибочно распространено и на взаимодействия между самими этими местами, как это происходит в случае комбинаторной валентности. В силу этого обстоятельства термин «конъюнктивная валентность» применительно к набору фиксированных мест, соположенных по принципу конъюнкции, представляется более адекватным.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Гришин 2016 — Гришин А. Ю. Лабильность как системное явление в новогреческом языке и методика ее преподавания. // Доклады третьей международной конференции по эллинистике памяти И. И. Ковалевой (Москва 20–22 апреля 2015 г.). М., 2016, С. 51–62.
- Летучий 2013 — Летучий А. Б. Типология лабильных глаголов. М., 2013.
- Кацнельсон 1987 — Кацнельсон С. Д. К понятию типов валентности // Вопросы языкознания. 1987 № 3, С. 20–32.
- Теньер 1988 — Теньер Л. Основы структурного синтаксиса. М., 1988.
- Триандафиллидис 2009 — Τριανταφυλλίδης Μ. Modern Greek Language. Код доступа: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/

АННОТАЦИЯ

В работе намечается и разрабатывается понятие «комбинаторной валентности» применительно к явлениям новогреческого языка, поскольку

⁴ Нелишне отметить совпадение валентности данного глагола с таковой в русском языке, поскольку глагол «заниматься» также предполагает инструментально-лимитационный дополнитель.

классическое понятие валентности с предопределенными семантикой глагола фиксированными местами оказывается неприменимым к греческому глаголу, валентность которого представляет собой набор комбинаций актантов, связанных не только с глаголом, но и между собой.

ABSTRACT

The paper outlines the concept of «combinatorial valency» as applied to some cases of the Modern Greek language since the classical notion of valency implying fixed positions predetermined by the meaning of a verb turns out inapplicable to the Greek verb, because its valency can be described as set of combinations of actants which are connected not only with the verb, but also with each other.

Ключевые слова: новогреческий язык, валентность, комбинаторная валентность, плавающая валентность, дизъюнктивная валентность, лабильность, лабильные глаголы, плавающее управление

Key words: Modern Greek, valency, valency alternation, combinatorial valency, disjunctive valency, lability, labile verbs, flexible transitivity

*Евдокимова Александра Алексеевна,
Москва*

МЕТОДЫ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЛИНГВИСТИКИ В ПРЕПОДАВАНИИ ДРЕВНЕГРЕЧЕСКОГО ЯЗЫКА

Методы компьютерной лингвистики в преподавании древнегреческого языка

Традиционно обучение древнегреческому языку делится на изучение грамматики с выполнением упражнений и на чтение текстов. В предложенной методике из корпусной лингвистики заимствуются методы создания корпуса текста, фактически все разбираемые в классе и заданные на дом тексты составляют релевантный и анализируемый корпус, который постепенно увеличивается. В этом аспекте выбор за педагогом включать в эту подборку тексты специально сочиненные для учебников и пользоваться уже готовыми наборами конкретных учебников или делать свои выборы из классических текстов, используя базу TLG. Последний метод хорош еще и тем, что помимо обработанных авторами учебников и редакторами текстов классических авторов, можно включать надписи и папирусы, что позволяет ученику расширить свои представления о текстах разных жанров, стилей и учитывать диалектные и временные отличия при анализе.

При создании учебного корпуса нужно учитывать, что его репрезентативность будет увеличиваться в процессе работы. Желательно часть текстов давать ученикам не в виде уже готовых набранных текстов, а в виде фотографий. Сама необходимость набрать текст для собственного корпуса, позволит ученику запомнить часть слов и конструкций через мышечную память, а также освоить навык токенизации¹ текста. Что в дальнейшем можно развивать через необходимость токенизировать неразделенные на предложения и абзацы тексты, предлагая фотографии надписей, папирусов и рукописей. Следующий этап работы с корпусом, который в случае обучающего корпуса происходит одновременно с его пополнением, это его разметка или тэгирование. Всем элементам каждого попадающего в корпус предложения добавляются тэги, которые должны быть разных типов, морфологические, лексические, семантиче-

¹ Токенизация — разделение входного текста на составные элементы и постановка границ в случае их отсутствия.

ские, синтаксические и экстралингвистические. Некоторые из этих тэгов предлагаются учителем в унифицированном виде для всех, а ряд может быть придуман самими учениками для их собственного удобства. Например, в случае морфологической разметки общими окажутся тэги для обозначения частей речи и их характеристик: V(erb), N(oun), F(eminine), Gen(itive), Sing(ularis) etc, а варианты обозначения типа внутри третьего склонения или типологизировать изменения в ударении, как и сам выбор, обозначать такие данные или нет, может определять сам ученик.

Обработка естественного языка (*Natural Language Processing, NLP*) включает в себя понимание и разбор текста, а в дальнейшем его синтез, т. е. порождение грамотного текста на выбранном языке компьютером. Если опираться на первый компонент данной дисциплины — понимание текста компьютером, то для ученика возникает вдвойне интересная задача, не только понять самому, но и смочь объяснить в довольно сжатом виде компьютеру, чтобы для компьютера знание, например, об особенностях третьего склонения существительных стали набором алгоритмов для анализа слова, насколько оно относится к данному склонению, если да, то в какой форме стоит и какой смысл несет эта форма в этом контексте. В этом ключе, под объяснением компьютеру мы будем понимать создание свода морфологических правил и их закономерностей², сбор всех орфографических вариантов, в том числе диалектных особенностей, выявление синтаксических связей и закономерностей, а также создание своего словаря, с наиболее употребительными в анализируемых контекстах значениями.

Создание собственного компьютерного тезауруса и собственной морфологии дает возможность учащемуся двигаться в своем темпе при изучении древнего языка и отрабатывать свои собственные слабые места удобным для него образом. В качестве одной из вспомогательных программ школьникам и студентам предлагается использовать SIL FieldWorks 8. Данная программа разработана для лингвистов, занимающихся полевыми исследованиями и собирающих тексты, как в фонетическом, так и в классическом варианте с унифицированной орфографией. Поскольку названная программа имеет различные вкладки по отдельным

² Об особенностях создания морфологической базы для греческого языка на примере надписей см. [Евдокимова 2015].

областям языка: фонетика, морфология, лексика, то новый морфологический материал каждый из учеников может вносить на вкладку морфология в комфортном для него варианте. С одной стороны, так у ученика получается свой свод правил древнегреческого языка, удобная и краткая шпаргалка для повторения перед зачетами и экзаменами, с другой, при ее создании он обеспечивает себе подсказки при чтении текста, который он может добавлять во вкладку текст и смотреть предложенные компьютером варианты парсинга слов после ввода самим учеником морфологических правил, выбирая правильный в случае омонимии окончаний. При таком подходе наличие выбора при омонимии, как раз тренирует ряд навыков, в том числе учитывать лексический и синтаксический контекст при анализе морфологии.

Супплетивизм основ, особенно, в морфологии глаголов ставит вопрос о выборе подхода при его описании для компьютера. Так как основа сокращается иногда до нуля и заменяется другой, либо остается только первая или несколько первых букв, то классическое морфологическое описание с отделением окончания и тэгированием его значения не подходит. Чтобы не множить сущности ни в морфологии, создавая под каждое слово свою парадигму, ни в словаре, обозначая, каждую из форм такого глагола или существительного, в случае изменения по числам, отдельной лексемой, связанной с основной, предлагается ученикам проанализировать и выявить закономерности во всей совокупности супплетивных форм и применить условный формульный подход, описав эти изменения, через удобные для компьютерного анализа формулы, в которых заменить отличающиеся от лексемы к лексеме элементы на переменные операторы, а повторяющиеся, но подвергающиеся изменениям при спряжении оставить без изменений. Такой подход позволит описать все подобные супплетивные изменения в одних и тех же парадигмах.

Отдельным вопросом при изучении древних языков стоит синтаксис падежей. Необходимость для ученика при работе с корпусом разграничивать разные падежные функции и тэгировать их для компьютера позволяет усвоить эту тему через естественное повторение в контекстах по мере встречаемости, заодно и определить частотность применения той или иной функции в анализируемом корпусе. Для преподавателя хорошим ходом при изучении этой темы окажется предложение расставлять осознанно для каждой функции вероятности появления в корпусе в зави-

симости от автора и корректировать их по мере продвижения по корпусу. Так ученики усвоят не только сложный грамматический материал, но и научатся работать с базами математической статистики и теории вероятности в том объеме, который необходим будущим лингвистам.

Одна из важных составляющих для изучения древнего языка — это обучение работе с контекстом и понимание этого контекста в зависимости от стилистики и особенностей идиолекта автора. Наряду с классическими вариантами запоминания наиболее часто встречающихся выражений и словосочетаний для более точного запоминания значений многозначных слов и их употреблений можно использовать так называемые триграммные языковые модели. При этом использовать их не столько для анализа изначального текста, что удобно при изучении синтаксиса, но и для выбора соответствующего перевода, что в свою очередь ставит вопрос о создании параллельного корпуса на русском языке и, что еще более полезно для филолога-классика или византиниста, создание сопоставимого корпуса на латинском языке. Работа ученика с такими корпусами предполагает при анализе каждой триграммы с многозначным словом в исходном древнегреческом корпусе, найти или зафиксировать предложенные на занятии точные соответствия на русском и латинском языке, соответственно. Как следствие, некоторые выражения, которые имеют известные аналоги в рассматриваемых языках, а иногда являются переводами авторов с латинского на древнегреческий или наоборот, будут учеником усвоены в наиболее удобной форме.

Еще один интересный прием — это использование нейронной сети. Предполагается, что ученик выстраивает свою нейросетевую модель языка и занимается ее «обучением», применяя различные алгоритмы кластеризации. Особенно, этот метод будет эффективен при изучении лексики и ее классификации, в том числе для удобного запоминания и разграничения синонимов и квазисинонимов.

Таким образом, с одной стороны, ученик в процессе изучения древнегреческого языка сможет освоить в том числе и некоторые из методов компьютерной лингвистики: составление корпуса, токенизацию, тэги-рование, создание связанных с корпусом морфологических, синтаксических и иных баз etc. С другой, само изучение языка таким методом, позволит и преподавателю, и обучающемуся лучше понимать те аспекты языка, которые вызвали наибольшие сложности и сделать весь процесс

обучения максимально индивидуально ориентированным, с учетом всех особенностей ученика для более глубокого усвоения предмета.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Евдокимова 2015 — Евдокимова А. А. Особенности создания морфологической базы по византийским надписям // Тезисы и материалы III международной конференции по эллинистике памяти И. И. Ковалевой. М.: 2015. С. 50–53.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το άρθρο είναι αφιερωμένο στο πώς μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τις μεθόδους της υπολογιστικής γλωσσολογίας στην διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και ποιες δυνατότητες δίνει στους μαθητές η δημιουργία морφολογικών και συντακτικών βάσεων, εργασία με το σώμα κειμένων, η επισήμανση των κειμένων για την υπολογιστική ανάλυση και ούτω καθεξής.

ABSTRACT

The paper is devoted how we can use the methods of the computer linguistics in the Ancient Greek language teaching and which opportunities give to the students for their progress in the Greek language learning a work with the corpus of the Greek texts, morphological and syntax bases, the usage of the formulas in the paradigms, a tokenization etc.

Ключевые слова: компьютерная лингвистика, корпус, триграммы, нейронная сеть, компьютерная морфология, тезаурус, древнегреческий язык.

Λέξεις-κλειδιά: υπολογιστική γλωσσολογία, морφολογική βάση, αρχαία ελληνική γλώσσα, νευρωνικό δίκτυο, θησαυρός, σώμα κειμένων.

Key words: corpus, trigrams, Ancient Greek language, computer morphology, thesaurus, neural network.

*Манолопулу Параскеви,
Москва*

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ГЛАГОЛОВ С ДВОЙНЫМ УПРАВЛЕНИЕМ С РУССКОГО ЯЗЫКА НА ГРЕЧЕСКИЙ

Проблемы преподавания глаголов с двойным управлением с русского языка на греческий
Тема русско-греческих связей и сходства между этими двумя странами издавна вызывает интерес к обсуждению и исследованию. Так, многие учёные-лингвисты, работая с русским и греческим языками, изучали их в разных аспектах и с разных точек зрения. Были отмечены не только общие черты, но и различия как в лексике, так в синтаксисе и морфологии.

Данная работа посвящена глаголам с двойным падежным управлением в русском и греческом языках и представляет собой сравнительный анализ этих глаголов в обоих языках. Мы анализируем синтаксическую, а не грамматическую составляющую двух языков. Исследование выполнено на материале глаголов греческого языка и их перевода на русский язык. Мы описываем греческие глаголы, которые разделены на группы в соответствии с падежами, которыми они управляют, переводим их на русский язык и проводим анализ, отмечая различия и трудности при переводе.

Нам важно определить, что такое двойное управление в русском языке. В системе подчинительных связей глагола значительное место занимает двойное управление. При двойном управлении лексико-грамматическими свойствами глагола predetermined зависимость от него двух форм имени с объектными значениями или со значениями объектным (у одной из форм) и объектно-восполняющим (у одной формы); объектно-восполняющее значение при этом часто осложняется разными обстоятельственными значениями. Двойное управление может быть беспредложным (обе управляемые формы — беспредложные падежи), беспредложно-предложным (одна форма беспредложная, другая — с предлогом) или предложным (обе формы — с предлогами).

С другой стороны, в греческом языке от глагола с двойным падежным управлением зависят два дополнения: прямое, стоящее в винительном падеже, и косвенное, которое либо ставится в родительном падеже, либо выражается словосочетанием.

Далее будут представлены и проанализированы глаголы с двойным падежным управлением непосредственно в предложении. Следует отметить, что в греческом языке подобные глаголы делятся на три группы:

1-ая группа: глаголы, управляющие родительным и винительным падежами;

2-ая группа: глаголы, управляющие одновременно двумя винительными падежами;

3-я группа: глаголы, при которых одно дополнение стоит в винительном падеже, а другое выражается словосочетанием.

Далее следует анализ глаголов с двойным падежным управлением:

1-я ГРУППА ГЛАГОЛОВ

1) Яннис дал Мери красивый браслет. (=Ο Γιάννης έδωσε ένα ωραίο βραχιόλι της Μαίρης.) В данном случае глагол «δίνω» (давать) имеет значение «δωρίζω» (дарить). Но: Яннис подарил Мери красивый браслет. Глагол в греческом языке управляет двумя дополнениями, одно из которых, прямое, стоит в винительном падеже (βραχιόλι), а второе, косвенное (της Μαίρης), стоит в родительном падеже, указывая, на кого направлено действие. В русском языке глаголы «дать» и «подарить» управляют следующими падежами: косвенное дополнение стоит в дательном падеже, а прямое дополнение — в винительном. По данному предложению мы делаем следующий вывод: и в русском, и в греческом языке от глагола «δίνω/δωρίζω» зависит прямое дополнение в винительном падеже. Косвенное дополнение в греческом языке стоит в родительном падеже, а в русском — в дательном.

2) Елена приготовила судзукакья Никосу. (=Η Ελένη μαγειρεύε του Νίκου σουτζουκάκια). В греческом варианте предложения глагол управляет двумя дополнениями, одно из которых прямое (σουτζουκάκια) стоит в винительном падеже, а другое, косвенное (του Νίκου), в родительном падеже, указывая на лицо, которое испытывает результат действия глагола. Очевидно, что в обоих языках падежи прямого дополнения совпадают. Как в греческом, так и в русском языке прямое дополнение стоит в винительном падеже. Что касается косвенного дополнения, то здесь, напротив, падежи различаются. В греческом языке дополнение стоит в родительном падеже, а в русском — в дательном.

3) Вчера они взяли у Елены один миллион драхм. (=Χθες πήραν της Ελένης ένα εκατομμύριο δραχμές). Что касается прямого дополнения, то в данном случае rasподобления в падежах не отмечается. В обоих языках прямое дополнение стоит в винительном падеже. В случае с косвенным дополнением имеем следующее: косвенное дополнение в родительном падеже при переводе на русский язык заменяется предложным дополнением.

4) Друг попросил у меня помощи. (= Ο φίλος μου ζήτησε βοήθεια). В данном примере, так же как и в примере (3), отмечено совпадение падежей в обоих языках. Обращаем внимание, что при переводе происходит замена на предложное дополнение. Семантически, как и в предыдущем примере, косвенное дополнение показывает от кого исходит результат действия глагола. И в данном случае косвенное дополнение переводится как словосочетание с предлогом.

5) Какой подарок привезла мне из Женевы? (=Τι δώρο μου έφερες από τη Γενεύη;). Стоит отметить, что в данном вопросительном предложении прямое дополнение в обоих языках стоит в винительном падеже. Тогда как косвенное дополнение в греческом языке стоит в родительном падеже, а в русском языке — в дательном. То есть, чтобы определить косвенное дополнение в греческом языке, мы должны задавать вопрос кого, а в русском языке — кому.

2-я ГРУППА ГЛАГОЛОВ

В греческом языке существуют некоторые глаголы, у которых и прямое, и косвенное дополнение стоят в винительном падеже. Например, μαθαίνω, διδάσκω, ρωτώ, κερνώ.

1. В этом году они будут преподавать первокурсникам грамматику. (=Φέτος θα διδάξουν τους πρωτοετείς γραμματική). Глагол διδάσκω в греческом языке является глаголом, управляющим двумя винительными падежами. В русском языке этого не происходит. Прямое дополнение стоит в винительном падеже и в греческом, и в русском, тогда как косвенное дополнение в первом случае стоит в винительном падеже, а во втором — в дательном.

2. Они угостили своих друзей мороженым. (=Κεράσανε τους φίλους τους παγωτό). Как было показано на примере (1), относящемся ко второй группе глаголов, глагол «κερνώ» управляет двумя дополнениями, стоя-

щими в винительном падеже, в русском же варианте прямое дополнение ставится в родительный падеж, а косвенное — в творительный.

3. Моя мама кормила меня каждый день картофелем (=Η μάνα μου με τάιζε κάθε μέρα πατάτες). В греческом языке при глаголе «τάιζω» могут стоять два дополнения в винительном падеже, в то время как в русском — в родительном и творительном, как показано на примере (2).

4. Я позвонил Марии, но она не ответила. (=Πήρα τηλέφωνο τη Μαρία αλλά δεν απάντησε). В греческом языке обозначенное действие выражается словосочетанием (παίρνω τηλέφωνο). В русском языке такого не происходит, поскольку действие уже заложено в самом глаголе. Это значит, что в греческом варианте у нас есть два дополнения в винительном падеже, а в русском — одно, стоящее в дательном.

5. Мы будем сажать овощи в огород. (=Θα σπείρουμε τον κήπο λαχανικά). Глагол «σπέρνω» так же, как и в примерах 1, 2, 3 и 4, управляет двумя винительными падежами, в русском варианте используется предложное управление, существительное стоит в винительном падеже.

3-я ГРУППА ГЛАГОЛОВ

1. Йоргос заполнил ящик бумагами. (=Ο Γιόργος γέμισε το συρτάρι με χαρτιά). К третьей группе относятся глаголы, управляющие дополнением, выраженным словосочетанием или стоящим в винительном падеже. В этом случае прямое дополнение стоит в винительном падеже, а косвенное выражается словосочетанием. Таким образом, глагол «γεμίζω» попадает в данную группу, однако соответствующий ему глагол в русском языке требует винительного падежа для прямого дополнения и творительного для косвенного.

2. Он представил директора студентам. (=Παρουσίασε στους μαθητές τον διευθυντή). Глагол «παρουσιάζω» управляет дополнением, стоящим в винительном падеже, и дополнением-словосочетанием, его аналог в русском языке — винительным и дательным падежами. Так, чтобы проверить, какие падежи употребляются с глаголом «παρουσιάζω», мы задаем следующие вопросы: кого- на кого и кого-кому.

Теперь мы приступим к разбору тех случаев, когда некоторые глаголы относятся по способу управления дополнением к двум глагольным группам. Существуют глаголы, относящиеся к первой и второй группе, т. е. те, что управляют родительным и винительным падежом или же двумя

винительными одновременно, однако они же могут управлять дополнением, выраженным словосочетанием, не теряя при этом своего первоначального значения. Так образуются следующие пары падежей:

1-я ГЛАГОЛЬНАЯ ГРУППА:

ВИНИТЕЛЬНЫЙ-РОДИТЕЛЬНЫЙ→ВИНИТЕЛЬНЫЙ-ДОПОЛНЕНИЕ, ВЫРАЖЕННОЕ СЛОВСОЧЕТАНИЕМ

2-я ГЛАГОЛЬНАЯ ГРУППА:

ВИНИТЕЛЬНЫЙ-ВИНИТЕЛЬНЫЙ→ВИНИТЕЛЬНЫЙ-ДОПОЛНЕНИЕ, ВЫРАЖЕННОЕ СЛОВСОЧЕТАНИЕМ

В представленных ниже примерах объясняется этот феномен. Чтобы смена одного падежа другим была понятна и ясна, мы проанализируем как примеры 1, 2 и 3, относящиеся к глаголам 1-ой группы, так и примеры 1 и 5, относящиеся ко 2-ой глагольной группе.

3. Ο Γιάννης έδωσε ένα ωραίο βραχιόλι της Μαίρης. (= Яннис дал/подарил Мери красивый браслет). à Ο Γιάννης έδωσε ένα ωραίο βραχιόλι στη Μαίρη. (= Яннис дал/подарил Мери красивый браслет).

4. Η Ελένη μαγειρεύε του Νίκου σουτζουκάκια. (= Елена приготовила судзукакья Никосу). à Η Ελένη μαγειρεύε στον Νίκο σουτζουκάκια. (= Елена приготовила судзукакья Никосу).

5. Χθες πήραν της Ελένης ένα εκατομμύριο δραχμές. (= Вчера они взяли у Елены один миллион драхм). à Χθες πήραν από την Ελένη ένα εκατομμύριο δραχμές. (= Вчера они взяли у Елены один миллион драхм).

6. Φέτος θα διδάξουν τους πρωτοετείς γραμματική. (= В этом году они будут преподавать первокурсникам грамматику.) à Φέτος θα διδάξουν στους πρωτοετείς γραμματική. (= В этом году они будут преподавать первокурсникам грамматику.)

7. Θα σπείρουμε τον κήλο λαχανικά. (= Мы сажать овощи в огороде). Θα σπείρουμε στον κήλο λαχανικά. (= Мы сажать овощи в огороде)

Когда в греческом языке при глаголах с двойным управлением меняются падежи, и дополнения, стоящие в родительном и винительном падежах, начинают выражаться словосочетанием, при переводе на русский язык падежи остаются прежними и не меняются.

Наконец, в процессе исследования и разбора приведенных выше примеров нами было замечено, что в греческой глагольной системе выделяются три типа глаголов в соответствии с их падежным управлением.

Например, понятие происхождения, как мы уже заметили, в греческом языке выражается родительным падежом или дополнением, выраженным словосочетанием, в то время как в русском языке — родительным падежом (см. пример 5, 3 глагольная группа). Сложность при переводе заключается в несовпадении применения падежей в этих двух языках. Переводчику необходимо распознать смысловую конструкцию, выражаемую глаголом, поскольку и в греческом, и в русском языке падежи содержат в себе определенные понятия.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена проблеме преподавания русских глаголов на греческий язык. В частности, дается сравнительно-сопоставительный анализ проблем преподавания глаголов с двойным управлением с русского языка на греческий. Предлагается классификация русских глаголов в соответствии с падежами, которыми они управляют; сопоставляются примеры их употребления в русском и греческом языках. Сделаны выводы об адекватности перевода русских глаголов на греческий язык, о роли контекста, в которых глаголы функционируют. Во-первых, нам важно определить, что такое двойное управление в греческом языке. В системе подчинительных связей глагола значительное место занимает двойное управление. Двойное управление в греческом языке может быть беспредложным (обе управляемые формы — беспредложные падежи), беспредложно-предложным (одна форма беспредложная, другая — с предлогом), но в русском языке ещё предложным (обе формы — с предлогами). В процессе исследования нами было замечено, что в греческой глагольной системе выделяются три типа глаголов в соответствии с их падежным управлением. Например, понятие происхождения в греческом языке выражается родительным падежом или дополнением, выраженным словосочетанием, в то время как в русском языке — родительным падежом. Сложность при преподавании заключается в несовпадении применения падежей в этих двух языках. Преподаватель необходимо опознавать смысловую конструкцию, выражаемую глаголом, поскольку и в русском, и в греческом языке падежи содержат в себе определенные понятия.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το άρθρο σχετίζεται με τα προβλήματα που προκύπτουν κατά την διδασκαλία των ρωσικών ρημάτων στην ελληνική γλώσσα. Ειδικότερα, πρόκειται για μια συγκριτική μελέτη σχετικά με τα προβλήματα που προκύπτουν από την διδασκαλία των δίπτωτων ρημάτων από την ρωσική γλώσσα στην ελληνική. Ακολουθεί ταξινόμηση των ρωσικών ρημάτων ανάλογα τις πτώσεις με τις οποίες συντάσσονται: μέσα δηλαδή από παραδείγματα συγκρίνονται τα ρήματα και η χρήση τους στη ρωσική και την ελληνική γλώσσα. Εξήχθησαν συμπεράσματα σχετικά με την σωστή μετάφραση των ρωσικών ρημάτων στην ελληνική γλώσσα, καθώς και για το ρόλο του πλαισίου στο οποίο αυτά λειτουργούν. Πρώτον, είναι σημαντικό να ορίσουμε το δίπτωτο ρήμα στην ελληνική γλώσσα. Στο σύστημα των ρηματικών σχέσεων σημαντικό κομμάτι καταλαμβάνουν τα δίπτωτα ρήματα. Τα δίπτωτα ρήματα στη ελληνική γλώσσα μπορεί να συντάσσονται με δύο αντικείμενα, όπου και τα δύο είναι χωρίς προθέσεις, με αντικείμενα όπου το ένα αντικείμενο είναι χωρίς πρόθεση και το άλλο εμπρόθετο, αντιθέτως στη ρωσική γλώσσα υπάρχει και ακόμη μία συντακτική δομή, όπου και τα δύο αντικείμενα είναι εμπρόθετα. Κατά τη διάρκεια της έρευνας παρατηρήσαμε ότι το ελληνικό πτωτικό σύστημα χωρίζεται σε τρεις τύπους ρημάτων, ανάλογα με τις πτώσεις που αυτά συντάσσονται. Για παράδειγμα, η έννοια της προέλευσης στην ελληνική γλώσσα εκφράζεται με γενική πτώση ή με εμπρόθετο αντικείμενο, ενώ στη ρωσική γλώσσα με γενική πτώση. Η δυσκολία στη διδασκαλία έγκειται στο γεγονός ότι δεν συμπίπτουν οι πτώσεις κατά την αλλαγή από την μία γλώσσα στην άλλη. Ο καθηγητής είναι απαραίτητο να γνωρίζει τη σημασιολογική δομή που εκφράζεται με το ρήμα, διότι και στη ρωσική και στη ελληνική γλώσσα οι πτώσεις εκφράζουν συγκεκριμένες έννοιες.

Ключевые слова: глагол с двойным управлением, глагольная группа, прямой объект, косвенный объект, словосочитание.

Λέξεις κλειδιά: δίπτωτο ρήμα, ομάδα ρημάτων, άμεσο αντικείμενο, έμμεσο αντικείμενο, εμπρόθετο αντικείμενο.

*Онуфриева Елизавета Сергеевна,
Москва*

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ-КОНСТРУКЦИИ НОВОГРЕЧЕСКОГО ЯЗЫКА: ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ

Фразеологизмы-конструкции новогреческого языка: проблемы преподавания

В рамках преподавания фразеологии как учебной дисциплины, а также изучения фразеологии как науки, традиционно наибольшее внимание уделяется лексическим фразеологизмам: идиомам, коллокациям, пословицам и поговоркам, речевым клише. Синтаксические фразеологизмы — фразеологизмы-конструкции (ФК) — исследованы значительно меньше. В то же время они обладают значимой частотностью в речи и являются неотъемлемой частью коммуникации носителей языка. Несмотря на это, в теории и практике преподавания иностранных языков, в том числе и новогреческого языка, ФК до настоящего времени не отводилось должного внимания.

Идиоматичность речи, естественно присущая носителям языка, подразумевает использование готовых идиоматизированных синтаксических моделей, построенных не по регулярным правилам грамматики. Изучающие язык как иностранный строят грамматически правильные предложения, однако их речь недостаточно идиоматизирована, и вследствие этого звучит неестественно и неаутентично.

Полноценному преподаванию синтаксической фразеологии новогреческого языка в настоящий момент препятствует отсутствие научных разработок в этой области на материале греческого языка. Теоретической и методологической базой в изучении и преподавании этого раздела новогреческой фразеологии могут служить работы российских лингвистов (А. В. Величко, А. Н. Баранов, Д. О. Добровольский, Н. Ю. Шведова, Д. Н. Шмелев), основанные на материале русского языка, а также исследования представителей Московской семантической школы (Ю. Д. Апресян, Л. Л. Иомдин) и Грамматики конструкций (Дж. Лакофф, Ч. Филлмор, А. Голдберг). В своей работе мы опираемся на определение ФК А. Н. Баранова и Д. О. Добровольского, которые впервые внесли синтаксические фразеологизмы в классификацию как отдельный класс фразеологизмов [Баранов, Добровольский 2016: 86]. Согласно определению этих исследователей

дователей «фразеологизмы-конструкции (ФК) — это синтаксически автономные выражения устойчивого состава, в которых пропущены некоторые элементы (актанты — обычные или пропозициональные). Причем фиксированные элементы конструкции, вместе с ее синтаксисом, характеризуются единым значением, приближающимся к лексическому» [там же: 88]. Особенностью данного вида фразеологизмов является то, что они представляют собой шаблоны с «пустыми местами», которые заполняются в зависимости от контекста и коммуникативного намерения автора [там же: 86]. ФК состоят из фиксированной и переменной частей, что отражается на способе их употребления в речи: они частично воспроизводятся как готовые фразеологизмы, частично строятся как синтаксические образования. Идиоматичность ФК присуща именно фиксированной структуре, а не лексическим переменным, которые употребляются в прямом значении [там же: 87].

Приведем пример описания ФК новогреческого языка *Από Χ άλλο τίποτα*.

Фиксированная часть конструкции *Από Χ άλλο τίποτα/τίποτε* (букв. *что до Χ другого ничего*) представлена тремя лексическими элементами («лексическими якорями»): предлогом *από*, местоимением *άλλο* (*другое*) и местоимением *τίποτα* (*ничего*).

В корпусе текстов eITenTen14 найдено 690 случаев употребления рассматриваемой конструкции. Анализ корпусных данных показывает, что переменный компонент *Χ* в конструкции может быть выражен отдельным существительным, несколькими существительными, объединенными союзом, именным словосочетанием или местоимением в винительном падеже. На основании этого схему конструкции можно записать следующим образом: *από + сущ/словосочет/местоим + άλλο + τίποτα/τίποτε*.

В таблице 1 приведены наиболее частотные варианты заполнения переменного компонента *Χ*.

Таблица 1.
Частотность лексем, заполняющих валентность X в ФК
Από X άλλο τίποτα

Слово	Перевод	Частота
λόγια	слова	15
ιδέες	идеи	13
δικαιολογίες	отговорки	12
θεωρίες	теории	9
όρεξη	аппетит, желание	8
επιλογές	выбор	7
ευκαιρίες	возможности	7
όνειρα	мечты	7
υπομονή	терпение	7
ποικιλία	разнообразие	6
αυτό	это	5
δυσκολίες	трудности	5
προβλήματα	проблемы	5
συμπτώσεις	совпадения	5
φαντασία	фантазия	5

Как видно из данных корпуса текстов и приводимых далее примеров, лексемы, выражающие X, обозначают предметы/лица, объединенные общим признаком, или абстрактные понятия. Несоотнесенность значения существительных подчеркивается преобладающим использованием нулевого артикля — из 690 случаев только в 8 был употреблен определенный артикль. Таким образом, конструкция демонстрирует наличие семантических ограничений на заполнение X.

Основное значение ФК *Από X άλλο τίποτα*: предмет, выраженный переменной X, имеется в количестве большом и даже превышающем необходимое. Конструкция также имеет значение сравнения, сопоставления, указывает на количественное преобладание предмета, выраженного переменной X: X преобладает по сравнению с чем-либо или является достаточным для реализации какой-либо цели.

Рассмотрим пример соответствия ФК *Από Χ άλλο τίποτα* выражениям в других языках.

«Δεν τον μισώ όμως πια, τώρα που είναι πεθαμένος όχι», λέει ο Σαντιάγο. «Υπήρξε παλιάνθρωπος χωρίς να το ξέρει, χωρίς να το θέλει. Άλλωστε από παλιανθρώπους άλλο τίποτα σε τούτο τον τόπο, Αμπρόσιο.	— Pero ya no lo odio, ahora que está muerto ya no — dice Santiago. Lo fue, pero sin saberlo, sin quererlo. Y además en este país hay canallas para regalar, y él creo que lo pagó, Ambrosio.	— Но теперь, когда он умер, я его больше не ненавижу, — говорит Сантьяго. — Он был мерзавцем поневоле, может быть, и сам того не зная. <...> а в нашей стране множество сволочей <...>.	“But I don’t hate him anymore, not anymore now that he’s dead,” Santiago says. “He was one, but he didn’t know it, it was unconscious. Anyway, there’s a surplus of swine in this country <...>.
Μ. Βάρκας Γιόσα, Πότε πήραμε την κάτω βόλτα; (пер. с исп. Т. Пαναγοπούλου)	Μ. Vargas Llosa, Conversaciones en La Catedral	Μ. Варгас Льоса, <i>Разговор в «Соборе»</i> (пер. с исп. А. Богдановского)	Μ. Vargas Llosa, Conversation in the Cathedral (пер. с исп. G.Rabassa)

В примере выше приведены переводы фрагмента из книги «Conversaciones en La Catedral» перуанского писателя-прозаика Марио Варгаса Льосы. В оригинальном испанском тексте использован ФК *hay Χ para regalar* (букв. *имеется Χ чтобы дарить*). Фразеологичность сохранена в переводе на греческий язык (*από παλιανθρώπους άλλο τίποτα*, букв. *кроме мерзавцев другого ничего*) и утрачена в переводах на английский и русский языки.

На основании проведенного анализа можно сделать вывод, что прагматической функцией конструкции *Από Χ άλλο τίποτα* является выражение оценки количества Χ как достаточного или избыточного, а также акцентуация Χ в контекстах с антецедентом.

На русский язык ФК *Από Χ άλλο τίποτα/τίποτε* можно переводить как *Χ много/полно/хватает/хоть отбавляй/хоть пруд пруди; уж Χ-то много/*

полно; чего другого, а X хватает; чего-чего, а X полно/хватает/достаточно; чего много, так это X; в X недостатка нет; один/одни X; сплошной/сплошные X и др.

Изучение ФК новогреческого языка, на наш взгляд, целесообразно начинать на уровне В2, предполагающем уже достаточно уверенное владение сложными моделями предложения и понимание интонационных различий. При изучении ФК новогреческого языка целесообразно объединять их в группы с общей семантикой. Учитывая необходимость изучения некоторых теоретических вопросов, связанных с синтаксической фразеологией, таких как понятие конструкции, грамматикализации и др., а также недостаточную пока методологическую разработку этой темы, возможно выделение этого раздела фразеологии в спецкурс.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Баранов, Добровольский 2016 — Баранов А. Н., Добровольский Д. О. Основы фразеологии (краткий курс). М., 2016.

АННОТАЦИЯ

Доклад посвящен проблеме преподавания синтаксической фразеологии новогреческого языка изучающим новогреческий язык как иностранный. Синтаксические фразеологизмы (фразеологизмы-конструкции) — неотъемлемая часть лексикона, обуславливающая идиоматичность и аутентичность речи. В то же время, это один из наименее изученных аспектов новогреческого языка, и методологическая база для его преподавания изучающим язык как иностранный не разработана. В докладе предлагается выделение изучения фразеологизмов-конструкций в специальный курс, а также представлен пример описания фразеологизма-конструкции новогреческого языка на основе корпусных данных.

ABSTRACT

The present paper focuses on the problem of teaching syntactic phraseology of Modern Greek to learners of Modern Greek as a foreign language. Syntactic idioms (sometimes referred to as constructional phrasemes) are considered an integral part of vocabulary and are of crucial importance for the overall idiomaticity of speech and a native-like command of any language. However,

they remain one of the most under-explored aspects of Modern Greek, and there is a lack of methodological guidance for teaching syntactic idioms to L2-learners. The paper suggests that syntactic phraseology should be taught as a separate course and provides an example of a corpus-based structural description of a Modern Greek syntactic idiom.

Ключевые слова: идиоматичность речи, синтаксическая фразеология, фразеологизмы-конструкции, преподавание новогреческого языка как иностранного

Key words: idiomatic speech, syntactic phraseology, constructional phrasemes, teaching Modern Greek as a foreign language

*Осипова Ольга Владимировна,
Москва*

**ПРЕПОДАВАНИЕ ДРЕВНЕГРЕЧЕСКОГО ЯЗЫКА
СТУДЕНТАМ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ
«РЕЛИГИОВЕДЕНИЕ»
ФИЛОСОФСКОГО ФАКУЛЬТЕТА
МГУ имени М. В. ЛОМОНОСОВА**

Принадлежит к древнегреческому языку и направлению подготовки «Религиоведение» философского факультета

Студенты направления подготовки «Религиоведение» изучают древнегреческий язык в рамках дисциплины «Древние языки», предусмотренной учебным планом бакалавриата (вариативная часть, блок гуманитарных, социальных и экономических дисциплин, 4–7 семестры). В предлагаемом сообщении представлена программа курса древнегреческого языка и специфика его преподавания студентам-религиоведам.

Грамматика древнегреческого языка излагается по учебнику А. Ч. Козаржевского [Козаржевский 2008], предназначенному для студентов философского и исторического факультетов. Грамматический материал в этом учебнике изложен компактно и системно, что позволяет, с одной стороны, увеличить поурочный объем информации, с другой — определить, какие темы можно предложить студентам для самостоятельного изучения. Таким образом, у студентов более интенсивно формируются необходимые умения и навыки анализа грамматических форм и синтаксических конструкций и перевода текстов, что особенно важно при изучении древнегреческого языка в сжатые сроки: один раз в неделю (2 ак. ч. аудиторных занятий) в течение четырех семестров. Перед студентами ставится задача подробно изучить наиболее частотные грамматические формы и научиться определять в тексте менее частотные.

Представляется необходимым выработать у студентов-религиоведов, не получающих филологической подготовки, навыки самостоятельной работы, научить их пользоваться справочной литературой, чтобы в дальнейшем они могли самостоятельно приобретать новые знания: студенты должны понять структуру и принципы построения профессиональных справочников, словарей, пособий, учебников (включая интернет-ресурсы).

Как дополнительный материал к имеющимся грамматикам древнегреческого языка на всех этапах его изучения используется пособие

«Древнегреческий язык в таблицах и схемах» [Забудская, Осипова 2012], в наглядной форме представляющее грамматику древнегреческого языка, обобщив ее насколько возможно емко, в виде таблиц или схем регулярных типов склонения и спряжения, но не повторяющих то, что представлено во всех учебниках древнегреческого языка. В процессе преподавания древнегреческого языка студентам-религиоведам особенно полезными оказываются таблицы и схемы из раздела «Фонетика и графика», а также задания для самостоятельной работы студентов (на расстановку ударения и определение омонимичных форм).

Также на основе материалов учебника А. Ч. Козаржевского и «Древнегреческо-русского учебного словаря» [Майер, Штайнталь, Гаврилов 1997] автором данного сообщения составлен предназначенный для заучивания наизусть лексический минимум, включающий слова, отличающиеся высокой частотностью, и некоторые формы глаголов V — VIII классов (например, εἶδον — аорист от глагола ὁράω). Лексика распределена по занятиям в учебнике А. К. Козаржевского, внутри каждого занятия — по частям речи, внутри каждой части речи — по алфавиту; как форма текущего контроля используются письменные работы, в которых студентам предлагается перевести слова с русского языка на древнегреческий и с древнегреческого на русский.

Учебные тексты для перевода с древнегреческого языка подбираются так, чтобы они имели отношение к религии или философии: мифы, рассказы о философах, их изречения. На занятиях по древнегреческому языку изучаются основы нормативной грамматики аттического диалекта V–IV вв. до н. э., однако чтение оригинальных текстов начинается с Нового Завета, что обусловлено профессиональными интересами студентов-религиоведов: Евангелие от Матфея (Мф. 5.1–12, 6.9–13), Евангелие от Иоанна (Ин. 1.1–18), Первое послание к Коринфянам (1 Кор. 13.1–8). Чтение предваряется обзором особенностей грамматики [Козаржевский 2008: 220–222; Соболевский 2013: 74–97, 99, 103–104] и лексики диалекта койне [Соболевский 2013: 64–74, 98–99, 100–103]. На занятиях разбираются и древнегреческие крылатые выражения из Ветхого и Нового Завета [Славятинская 2003: 447–448, 455–457], древнегреческий текст «Символа веры» и «Декалога» [Славятинская 2012: 211–212, 215–220]: помимо очевидного профессионального интереса и общекультурного значения, они важны как материал для повторения лексики и грамматики.

В задачи курса древнегреческого языка для студентов-религиоведов входит не только изучение грамматической и синтаксической систем, лексики и фразеологии древнегреческого языка, но и развитие терминологической грамотности: студенты приобретают навыки анализа общенаучной, философской и религиоведческой терминологии, сформированной на базе древнегреческих корней и слов. Студентам дается обзор типов заимствований греческих слов в русском языке [Славятинская 2003: 368–369] и наиболее употребительных греческих слов и морфем и их производных в русском языке [Славятинская 2003: 371–377]. Как задание для самостоятельной работы студентам предлагается проанализировать дериваты — религиоведческие и философские термины, взятые из отечественных учебников по религиоведению и религиоведческих и философских энциклопедий (например, *автокефальный*, *глоссолалия*, *догма*, *ипостась*, *литургия*, *некролатрия*, *сотериология*), и выяснить с помощью словарей, от каких древнегреческих слов или терминоэлементов (корней, суффиксов, префиксов) они образованы.

Занятия древнегреческим языком бакалавры-религиоведы могут продолжить в рамках профессиональной дисциплины по выбору (спекурса) «Религии Древней Греции и Древнего Рима».

Таким образом, курс древнегреческого языка — это важная часть профессиональной подготовки будущего религиоведа, призванная повышать общеобразовательный и культурный уровень студентов, а также формировать ряд предусмотренных стандартом универсальных и инструментальных компетенций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Забудская, Осипова 2012 — Забудская Я. Л., Осипова О. В. Древнегреческий язык в таблицах и схемах: Учебно-методические материалы. М., 2012.
- Козаржевский 2008 — Козаржевский А. Ч. Учебник древнегреческого языка. М., 2008.
- Майер, Штайнталь, Гаврилов 1997 — Древнегреческо-русский учебный словарь. Сост. Т. Майер, Г. Штайнталь. Рус. версия А. К. Гаврилова. СПб., 1997.
- Славятинская 2003 — Славятинская М. Н. Учебник древнегреческого языка. М., 2003.
- Славятинская 2012 — ΣΥΛΛΟΓΗ. Хрестоматия: Сборник материалов для изучения древнегреческого языка. Сост. М. Н. Славятинская. М., 2012.

Соболевский 2013 — Соболевский С. А. Греческий язык библейских текстов. Κοινή. Ред. — сост. И. А. Шефф. М., 2013.

АННОТАЦИЯ

Представлена программа курса «Древнегреческий язык» для студентов-бакалавров направления подготовки «Религиоведение». В рамках дисциплины «Древние языки» курс дает студентам возможность не только овладеть основами грамматики древнегреческого языка и приобрести навыки перевода текстов с древнегреческого языка на русский, но и овладеть навыками анализа философской и религиоведческой терминологии, сформированной на базе древнегреческих корней и слов.

ABSTRACT

The syllabus of Ancient Greek for bachelor students of the Department of Religious studies of the faculty of Philosophy at the Lomonosov Moscow State University is presented. Being a part of the obligatory course “Ancient Languages”, it offers to the students a great opportunity to develop skills in analysing the Biblical texts and translating them from Ancient Greek into Russian, and understanding the etymology of religious, philosophical, and theological terms, formed of Greek morphemes and words.

Ключевые слова: методика преподавания древнегреческого языка, учебники древнегреческого языка, религиоведение

Key words: methods in teaching Ancient Greek, manuals and textbooks of Ancient Greek, religious studies

Савельева Ольга Михайловна,
Москва

ГРЕЧЕСКИЙ ЯЗЫК КАК КОМПОНЕНТ ПОДГОТОВКИ ФИЛОЛОГА-РУСИСТА

Греческий язык как компонент подготовки филолога-русиста

В курсе древнегреческого языка для филологов-русистов существуют некоторые вопросы и особенности преподавания, которые предполагается осветить в данной статье и обсудить возможные предпочтения адаптации, имея в виду степень активности освоения форм (прежде всего, глагольных — времена и наклонения), историю семантики слов, терминов и понятий, вошедших в филологический и культурологический дискурс.

Специальность *русистика* (*Russian studies*), предполагает освоение слушателями широкого комплекса знаний, включающих изучение древнегреческого языка в сочетании со сведениями из общей истории, истории греческого языка (адаптированно), истории русской и европейской культуры и литературы (русской, античной, византийской; святоотеческой — фрагментарно).

Таким образом, в процессе изучения древнегреческого языка на отделении русского языка и литературы студенты (бакалавриат) должны осваивать сведения не только собственно по языковому материалу как таковому (грамматика, синтаксис, лексика и др.), но и приобрести осведомленность и понимание смысловой основы терминов литературы и ее истории, художественного образного ряда, общекультурных понятий и символов. Это особенно важно, если рассматриваемое слово стало достаточно важным обозначением в общекультурной и филологической дискурсивной практике (*идея, символ, дактиль* etc) как одним из способов «власти языка над обществом» [Бенвенист 1974].

Применительно к грамматике, прежде всего, к глагольной системе и формообразованию глагола, оказывается целесообразным проводить некоторую адаптацию и даже сокращение ряда тем и форм ради облегчения и быстреешего усвоения и углубления в историю формы, фонетики и семантики деривационной русской лексики. Однако, например, понятие первичной основы и обращение с этой морфемикой остается совершенно необходимым и для определения самого глагола, и его частотных форм (аорист II акт/пасс., перфект и ряд др.), и для понимания

закономерностей образования дериватов, где, например, в основе имеет место чередование *о/е*, типа: *апостол, трофей, строфа, катастрофа, атрофия* и мн. др. Понятно, что против такой «грамматической тактики» в виде адаптации могут быть высказаны вполне справедливые и подтвержденные традицией возражения.

Представляется необходимым и целесообразным привлекать специальное внимание студентов к следующим аспектам:

— «Слово и понятие» [Щерба 1974], что часто оказывается связанным с определенной лексикой и историей ее семантической стороны, и с этой позиции также необходимо усвоение первичной основы как условие понимания первоосновы понятия. Тем более, если оно приобрело значительный вес [Шмелев 1973, 1977], занимает важное место в общекультурном контексте (*категория, демократия, стратегия, тактика* etc), при анализе процессов калькирования [Потебня 1977; Харциев 1996], например, *ортодоксия/православие, великодушный*.

— сведения о формировании терминов филологии и других наук, базовой смысловой частью которых являются греческие морфемы;

— в разделе исторической семантики выделять способы формирования христианской лексики и особенный тип развития слов от положительной семантики до негативной (*анафема* etc);

— задача проследить фонетические изменения в историческом развитии греческого языка и их рефлексy в славянской рецепции и в русском языке, и в этом процессе освещать не только собственно античное языковое состояние, но и привлекать сведения из Medieval Greek [Шведова 2007], из византийского исторического периода.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Бенвенист 1974 — Бенвенист Э. Сосюр полвека спустя // Э. Бенвенист. Общая лингвистика. М., 1974. С. 56.
- Потебня 1977 — Потебня А. А. Из записок по русской грамматике. Т. IV, вып. II. М., 1977. С. 330, 379.
- Срезневский — Срезневский И. И. Десятое присуждение Ломоносовской премии (Труды А. А. Потебни).
- Харциев 1996 — Харциев В. И. Новый труд по истории языка и мысли А. А. Потебни (Посмертное издание). М., 1996. С. 86.

- Шведова 2007 — Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов. Под ред. Н. Ю. Шведовой. М., 2007.
- Щерба 1974 — Щерба А. В. Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974. С. 124.
- Шмелев 1973 — Шмелев Д. Н. Проблемы семантического анализа лексики. М., 1973. С. 145.
- Шмелев 1977 — Шмелев Д. Н. Современный русский язык. М., 1977. С. 58.

АННОТАЦИЯ

Освещаются некоторые вопросы, важные в курсе преподавания древнегреческого языка для филологов-русистов, включая грамматику (степень активности освоения форм времен и наклонений), историю семантики слов, терминов и понятий, вошедших в филологическую и культурологическую дискурсивную практику.

ABSTRACT

The paper illustrates some important questions of the teaching course of Ancient Greek to students/bachelors of the Russian studies with the special reference to the Grammar tactics (verb tenses and moods forms), semantics history of words, terms and notions/concepts which are included in philology and culture discursive practice.

Ключевые слова: древнегреческий язык, русистика, грамматика, адаптация, историческая лексикология, семантика.

Key words: Ancient Greek, Russian studies, adaptation of Grammar, historical lexicology, semantics.

*Смирнова Ирина Шулимовна,
Москва*

СОВРЕМЕННЫЕ ИНТЕРАКТИВНЫЕ И ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ НОВОГРЕЧЕСКОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ: ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ

Современные интерактивные и игровые технологии в преподавании новогреческого языка в неязыковом вузе

Сегодня преподаватель иностранного языка в вузе сталкивается с необходимостью органично интегрировать в корпус методологических приемов передовые технологии. Компьютер и смартфон для современных студентов стали основными каналами информирования и общения, также имеет место явление «играизации» молодежи, когда игра остается одним из основных видов деятельности и по мере взросления, при парадоксальном сочетании реального и виртуального [Кравченко 2015: 582]. С учетом данных изменений, а также принимая во внимание широкий спектр возможностей, предоставляемых новыми технологиями, мы считаем оправданным и логичным тренд к внедрению интерактивных и игровых элементов, как онлайн, так и офлайн, в лингводидактику. Это позволяет сделать процесс преподавания новогреческого языка более эффективным за счет повышения заинтересованности и мотивированности студентов.

1. Онлайн-игры и приложения

Прежде всего, мы обеспечиваем базовый лексико-грамматический («Курс новогреческого языка» М. Л. Рытовой) и лингафонный курс («Ελληνικά τόρα 1+1, 2+2») соответствующей мультимедийной поддержкой. На уровнях A1-A2 мы просматриваем и обсуждаем тематические видео на YouTube, релевантные пройденному материалу («Στο αγρόκτημα», «Στο εμπορικό κέντρο», и т. д.). На более высоких ступенях мы используем видео и аудиоматериалы греческих новостных агентств ΕΡΤ, Sputnik Ελλάδα и др. Активно применяем приложения для закрепления лексического материала, такие как Memrise, (содержит активную лексику курса «Ελληνικά τόρα 2+2»), и Kahoot.it. Это интерактивная тестовая система, которая позволяет преподавателю оценить скорость и качество усвоения материала студентами, а также привносит в процесс обучения момент

соревнования и игры [Авраменко, Шевченко 2017: 69]. У преподавателя в распоряжении находится главный компьютер с выходом в Интернет, на котором появляются задания и ведется счет игры, проектор и экран, на котором отображаются вопросы и ответы. У каждого студента, в свою очередь, должно быть устройство с выходом в Интернет, которое выполняет функцию игрового пульта. Преподаватель может составить собственную викторину [Соян 2017: 212]. Однако в нашем случае инициативу по использованию данного сервиса проявили сами студенты. Так, только за второй семестр 2017–2018 учебного года группа студентов 3 курса создала 17 тестов в приложении Kahoot!. При этом студенты отработывали изученный материал трижды: составляя тесты, тренируясь дома, и соревнуясь в аудитории. В итоге, качество усвоения материала оказалось существенно выше, в сравнении с традиционными методами.

На занятиях, посвященных географии и страноведению, мы активно используем интерактивные карты Google Maps. Соединение текстового материала и визуального образа имеет ощутимый синергетический эффект и способствует лучшему восприятию и запоминанию информации. Кроме того, использование данного сервиса позволяет нам имитировать игровую ролевую ситуацию «Ξεναγός». Студенты-«экскурсоводы» могут сами выбирать маршрут, по которому они поведут свою группу «туристов», достопримечательности, о которых будут рассказывать, а возможные приложения позволяют сделать «прогулку» реалистичной.

Среди интеллектуальных онлайн-игр мы используем т. н. языковые веб-квесты (методика существует с 1995 г.). Этот вид работы предполагает моделирование ситуаций, в которых студенты должны с помощью Сети найти ответы на поставленные вопросы, решить проблему, получить информацию и т. д. Подобная форма работы нацелена на отработку не только видов языковой деятельности (чтение, письмо, аудирование, говорение), но и коммуникативно-речевых умений (поиск информации, краткое изложение прочитанного, умение делать выводы, высказывать и аргументировать свою точку зрения) [Воронова 2014: 191].

Мы практикуем использование веб-квестов на начальной и средней ступени обучения. Например, изучив тему «Στο αεροδρόμιο», студенты получают задание отыскать в Интернете сайт аэропорта Салоник «Μακεδονία», найти раздел «Αναχωρήσεις» и узнать, когда будет ближайший рейс в том или ином направлении.

Другой пример мини-квеста, имеющего реальное практическое значение: построить оптимальный маршрут от аэропорта «Μακεδονία» до студенческих общежитий района 40 Εκκλησιές, где обычно размещаются стипендиаты летней языковой программы «ΙΑΣΩΝ». Выполнение этих упражнений создает у студентов понимание последовательности действий в подобных ситуациях, придает им уверенности в своих силах, и формирует связь между полученными теоретическими знаниями и их практическим применением.

Помимо этого, эффективным является использование в дидактических целях популярных аутентичных песен, т. е. песен, которые любит и слушает греческая аудитория; их легко найти на YouTube. В этом случае, создается так называемый «вирусный» эффект, когда студенты вовлекаются эмоционально и далее сами продолжают углубленно изучать предложенный материал. Также позитивным является эффект узнавания, когда студенты встречают знакомые фразы и предложения в «настоящих» песнях, что придает им уверенности [Смирнова 2018: 349]. Мы обычно выбираем популярные композиции известных исполнителей (Μ. Χατζηγιάννης, Χ. Αλεξίου, Κ. Αργυρός и других), в поддержку недавно пройденных тем, и разрабатываем рабочие листы и упражнения к текстам.

2. Офлайн-игры

- *Соревновательно-коммуникативные игры*
Прежде всего, это дебаты. Мы адаптируем формат учебных дебатов К. Поппера, с учетом конкретных методических задач, количества учащихся и уровня их языковой подготовки. На уровнях A1–A2 дебаты являются эффективным инструментом, позволяющим подытожить изучение какой-либо темы общего курса. В ходе дебатов закрепляется пройденный лексический и грамматический материал, навыки подготовленной и неподготовленной устной речи в условиях ограниченного времени (согласно регламенту). На более высокой ступени мы выносим на дебаты актуальные проблемы общественно-политического характера, и решаем уже иные дидактические задачи, такие, как развитие у студентов способности вести переговоры, быстро реагировать на доводы оппонентов, отстаивать и аргументировать на греческом языке любую позицию, даже ту, которая расходится с собственными убеждениями.

- *Коммуникативные игры-взаимодействия*
Эти игры строятся по определенным правилам, согласно которым участники должны контактировать между собой (например, «Мафия», «Садовник» и др.). Подобные игры стимулируют активное запоминание новых слов и фраз, ввиду их частой повторяемости, согласно правилам; а также предполагают высокий уровень эмоциональной вовлеченности.
- *Ситуативные и ролевые игры*
«В процессе ролевой игры развиваются логическое мышление, способность к поиску ответов на поставленные вопросы, речь, речевой этикет, умение общаться друг с другом» [Щукин 2010: 112]. На начальных уровнях мы имитируем различные бытовые ситуации («Στο εστιατόριο», «Στο γυατρό»), а с учащимися более высокой ступени оттачиваем навыки перевода и «small talk», моделируя ситуации переговоров или официальных приемов.
Таким образом, использование интерактивных и игровых технологий позволяет нам формировать условия для тренировки и отработки необходимых языковых моделей и клише, демонстрировать применимость приобретаемых студентами коммуникативных компетенций на практике, а также моделировать аутентичную лингвосоциальную среду.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Авраменко, Шевченко 2017 — Авраменко А. П., Шевченко В. Н. Мобильные приложения как инструмент геймификации языкового образования // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2017. № 4. С. 64–71.
- Воронова 2014 — Воронова Е. Н. Современные технологии и методы обучения иностранному языку в вузе // ПНиО. 2014. №1 (7) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-tehnologii-i-metody-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-vuze> (дата обращения: 05.08.2018).
- Кравченко 2015 — Кравченко С. А. Социология в 2 т. Т. 2. Новые и новейшие социологические теории через призму социологического воображения: учебник для академического бакалавриата. М., 2015.
- Смирнова 2018 — Смирнова И. Ш. Аутентичная греческая песня как элемент лингводидактики // Лингвострановедение: методы анализа, технологии об-

учения: XV межвузовский семинар по лингвострановедению: доклады и материалы. М., 2018. С. 347–354.

Соян 2017 — Соян Р. А. Информационно-коммуникационные технологии в обучении студентов английскому языку (из опыта Тувинского государственного университета) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. №8–2 (74) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionno-kommunikatsionnye-tehnologii-v-obuchenii-studentov-angliyskomu-yazyku-iz-opyta-tuvinskogo-gosudarstvennogo> (дата обращения: 09.08.2018).

Щукин 2010 — Щукин А. Н. Современные интенсивные методики и технологии обучения иностранным языкам. М., 2010.

АННОТАЦИЯ

По мере развития интерактивных и информационных технологий, становится очевидной необходимость их внедрения в процесс преподавания иностранного языка в вузе. Основным преимуществом их использования в лингводидактике является повышение заинтересованности и вовлеченности студентов в образовательный процесс за счет создания привычной для них познавательной и коммуникативной среды. Не менее результативны и коммуникативные учебные игры, которые также, помимо дидактического, обладают выраженным мотивирующим эффектом.

ABSTRACT

With the development of interactive technologies and IT, it becomes necessary to introduce them into the process of teaching a foreign language at a university. The main advantage of using them in linguodidactics is to increase the interest and involvement of students in the educational process by creating familiar to them cognitive and communicative environment. Highly effective are communicative educational games, as well, which also, apart from didactic, have a pronounced motivating effect.

Ключевые слова: интерактивные технологии, игровые технологии, учебные игры, преподавание новогреческого языка

Key words: interactive technologies, gaming technologies, educational games, teaching of Modern Greek

*Тресорукова Ирина Витальевна,
Москва*

«ПРЕДЛОГИ НОВОГРЕЧЕСКОГО ЯЗЫКА»: ПОСОБИЕ ПО ПРЕПОДАВАНИЮ ГРЕЧЕСКИХ ПРЕДЛОГОВ

«Предлоги новогреческого языка»: пособие по преподаванию греческих предлогов

Данное пособие ставит своей задачей объяснить функции предлогов греческого языка. Предлог (πρόθεσις, η, греч.) как часть речи согласно определению Лингвистического Энциклопедического словаря, «относится к разряду служебных, морфологически неизменяемых слов, выражающих отношения между зависимыми и главными членами предложения и осуществляющих синтаксическую связь внутри словосочетания и предложения... Каждый предлог характеризуется только ему присущей совокупностью значений... Значения предлогов составляют совокупность его семантических реализаций (вариантов), или его семантическую структуру» [ЛЭС].

Согласно грамматикам греческого языка (А.Τζάρτζανος и пр.) в современном греческом языке насчитывается 10 односложных предлогов (για, δια, εκ (έξ), εν, με, про, προς, σε, συν, ως (έως)), 13 двусложных (ανά, αντί, από, δίχως, επί, κατά, μετά, μέχρι, παρά, περί, υπέρ, υπό, χωρίς) и 2 трехсложных предлога (ένεκα, ίσαце). Помимо этого предлоги делятся на «книжные» (сохранившие неизменной свою форму из древнегреческого языка и падежное управление) и «димотические»: «книжные» предлоги по большей части будут использоваться в различных устойчивых адвербиальных фразеологизмах или в определенных стилях, в то время как наиболее распространенными в повседневной речи будут являться «димотические предлоги».

Первоначально все предлоги были наречиями [Τζάρτζανος: 191], особенно это заметно при анализе текстов древнегреческих авторов, например, Гомера и Гесиода, а в современном языке эти следы прослеживаются на уровне приставок глаголов: ср.напр. κατακάθωμαι — κάθωμαι κάτω.

Каждый предлог обладает различными функциями в зависимости от своей сочетаемости, которая будет отмечена семантической избирательностью, что диктуется всегда правилами семантического согласования и требованиями дискурса. В новогреческом языке употребление пред-

логов в том или ином дискурсе зависит от его функциональной нагрузки: «книжные» предлоги будут по большей части использоваться в научном, публицистическом и официальном стиле, в то время как «димотические» предлоги будут свойственным литературному и разговорному стилям.

В пособии каждому из этих предлогов посвящена отдельная глава, а также рассмотрены так называемые «фразеологические предлоги», представляющие собой сочетание значимых и служебных частей речи, утративших свое первоначальное значение и выполняющие служебную функцию в составе словосочетания или предложения (см. напр. *με σκοπό, με βάση* и пр.). Каждая глава состоит из теоретической части, где подробно описываются функции предлогов (принцип расположения — от наиболее употребительной до наименее употребительной), и практической части, содержащей упражнения на определение функций предлогов и перевод предложений с предложными конструкциями по теме главы с русского языка на греческий язык. В конце пособия есть раздел, где даны упражнения на разные функции всех предлогов, представленных в пособии, и ключи к упражнениям на определение функций предлогов.

Пособие предназначено как для самостоятельных занятий по углубленному изучению греческого языка, так и в качестве дополнительного материала при преподавании греческого языка как иностранного на уровне B1–B2.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В. Н. Ярцевой. М., «Советская энциклопедия», 1990.

Τζάρτζανος Α. Νεοελληνική σύνταξις. Οργανισμός έκδοσης σχολικών βιβλίων.

АННОТАЦИЯ

Данное пособие ставит своей задачей объяснить функции предлогов греческого языка. Каждый предлог обладает различными функциями в зависимости от своей сочетаемости, которая будет отмечена семантической избирательностью, что диктуется всегда правилами семантического согласования и требованиями дискурса. В новогреческом языке употребление предлогов в том или ином дискурсе зависит от его функциональной нагрузки: «книжные» предлоги будут по большей части использоваться в научном, публицистическом и официальном стиле, в то время

как «димотические» предлоги будут свойственным литературному и разговорному стилям. В пособии каждому из этих предлогов посвящена отдельная глава, а также рассмотрены так называемые «фразеологические предлоги». Пособие предназначено как для самостоятельных занятий по углубленному изучению греческого языка, так и в качестве дополнительного материала при преподавании греческого языка как иностранного на уровне B1–B2.

ABSTRACT

This manual aims to explain the function of the prepositions of the Greek language. Each preposition has different functions depending on its compatibility, which will be marked by semantic selectivity, and there is the main rule, that is always dictated by the rules of semantic matching and discourse requirements. In the New Greek language, the use of prepositions in one or another discourse depends on its functional role: the most of prepositions of katharevousa will be used in scientific, journalistic and official style, while «dimotic» prepositions will be characteristic for literary and colloquial styles. In the manual each of these prepositions has its own separate chapter, while the so-called «phraseological prepositions» are presented. The manual is intended both for self-study on in-depth study of the Greek language, and as an additional material for teaching Greek as a foreign language at the level of B1-B2.

Ключевые слова: предлог, греческий язык, фразеология, функции предлогов

Key words: prepositions, Greek language, phraseology, preposition's functions

Черноглазов Дмитрий Александрович,
Санкт-Петербург

УЧЕБНИК В ФОРМЕ ДИАЛОГА: КАК ОБУЧАЛИ ГРАММАТИКЕ В ПОЗДНЕЙ ВИЗАНТИИ¹

Учебник в форме диалога: как обучали грамматике в поздней Византии

Византийские школьные учебники — обширная тема для исследования. Сохранилось немало учебных пособий — по грамматике, риторике, диалектике и дисциплинам квадривиума — но многие из них либо вообще не опубликованы, либо доступны в старопечатных изданиях и не введены в научный оборот. Исследование этой литературы, подготовка критических изданий дошедших до нас источников — *desideratum* современной византистики. Предмет настоящего доклада — поздневизантийские учебники по грамматике, написанные в форме вопросов и ответов (*erotapokriseis*). Эти учебники будут охарактеризованы с точки зрения их композиции и стиля.

Античные учебники по грамматике, широко распространенные в византийских школах (напр., *Ars grammatica* Дионисия Фракийского, труды Аполлония Дискола и Элия Геродиана) были составлены в форме трактатов, систематически излагающих греческую грамматику (или какой-либо из ее аспектов). К античным текстам присоединились и византийские учебные пособия, форма которых была разнообразна: некоторые представляли собой *prolegomena* и комментарии к античным грамматикам или к ранневизантийским «Канонам» Феодосия (напр., труды Георгия Хировоска), в других предмет излагался в стихах (напр., «Грамматика в политических стихах» Михаила Пселла), в третьих грамматические правила были представлены в виде вопросов и ответов [Hunger 1978, 10–15; Constantinides 1982]. *Erotapokriseis* были, вообще, разработанной жанровой формой византийской словесности [Kaldellis, Siniosoglou 2017, 47–62], и начиная, по крайней мере, с XII в. ее берут на вооружение авторы грамматических пособий. Помимо неизданных «вопросоответов», содержащихся в рукописях XII — XIII вв. [Pertusi 1962], можно выделить следующие основные учебники данного типа:

- Максим Плануд: *Περὶ γραμματικῆς διάλογος*. Изд.: [Bachmann 1828]

¹ Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект № 18–011–00207

- Мануил Мосхопул: Βραχυσύνθετα ἐρωτήματα [Moschopoulos 1540]
- Мануил Хрисолор: Ἐρωτήματα (Ed. Firenze 1496)
- Димитрий Халкокондил: Ἐρωτήματα συνοπτικά τῶν ὀκτῶ τοῦ λόγου μερῶν (Ed. Milano 1493)

Учебники Мосхопула, Хрисолоры и Халкокондила сходны между собой по структуре и стилю: текст делится на главы (напр., «о слоге», «о слове», «об ударениях», «о части речи»), внутри которых материал подается как ответы на вопросы, сформулированные предельно лаконично, напр.: «Что есть падеж? Изменение имени, совершающееся в окончании. Откуда падеж? От слова ‘падаю’. Сколько падежей? Пять: прямой, родительный, дательный, винительный и звательный. Сколько падежей в собственном смысле? Четыре, ибо прямой называется падежом не в собственном смысле, а условно» (Moschopoulos 1540, 10.7–11).

«Диалог о грамматике» Максима Плануда существенно выделяется среди грамматик в форме диалога. Если в остальных трех учебниках спрашивающий и отвечающий обезличены, а их диалог носит сугубо формальный характер, то в тексте Плануда они обретают имена — Палефат (Παλαίφατος ‘давно прославленный’) и Неофрон (Νεόφρων ‘мыслящий по-юношески’) — и наделяются индивидуальными чертами; Неофрон не просто спрашивает Палефата и получает ответ, учитель и ученик ведут живую беседу, отвлекаясь порой от основного предмета — грамматики. Можно выделить ряд особенностей, позволяющих охарактеризовать учебник Максима Плануда как литературный диалог с элементами платоновской традиции:

1. Использование диалектического сократовского метода. Неофрон не всегда только спрашивает и внимательно слушает ответ — иногда он высказывает свое собственное ошибочное мнение, и тогда Палефат с помощью наводящих вопросов постепенно приводит его к истине. Так происходит, напр., со значением глагольных форм среднего залога λούσομαι и ἐλοῦσάμην: сначала ученик утверждает, что такие формы означают претерпевание, затем приходит к мнению, что они в равной степени выражают и претерпевание и действие, но в конце концов Палефат приводит его к выводу, что эти формы означают действие [Bachmann 1828, 7.24–10.20]. При этом используются лексические формулы, характерные для платоновских диалогов: εὖ λέγεις ‘ты прав’, εἴην ‘допустим’, οὐδεμίᾳ μηχανῇ ‘никоим образом’ и т. д.

2. Ирония и юмор. Наставляя своего ученика, Палетим нередко позволяет себе шутить. Предметом его острот становятся нерадивые ученики или сам Неофрон, когда ему, при всей его сообразительности, случается допустить промах. Вообще, Палетим часто хвалит Неофрона, но при этом проявляет к нему насмешливо-ироничное отношение. Когда ученик возражает ему, он отвечает преувеличенной похвалой: «О Неофрон, если бы ты и остальное знал таким же образом, то вскоре бы ты и нас самих мог вызвать на состязание» [8.17–18]. В других случаях он отходит от тонкой сократовской иронии и открыто потешается над юношей, допустившим ошибку в правилах образования глагольных форм: «Я не могу сдержать смех оттого, Неофрон, что, хотя ты уже и вырос такой большой, ты все еще думаешь об этом так же, как младенцы. Так говорят детишки в школе — пусть говорят и дальше, мы не будем им мешать» [15.27–32]. Когда же ученик, восхваляя учителя, неправильно употребляет оборот *participium conjunctum*, Палетим саркастически замечает: «Вознамерившись воздать мне хвалу, ты в ней же допустил солlecизм — не думаешь ли ты, что так ты говоришь обо мне не хорошо, а плохо?» [43.6–8].

3. Изысканство литературного стиля. Реплики героев — в первую очередь, Палетима — изобилуют метафорами, сравнениями и пословицами. Так, побуждая учителя медленнее объяснять трудный материал, Неокл говорит: «Поступай со мной так же, как с ребенком, которого ты учил бы ходить. Думаю, ты не заставлял бы его бегать» [5.10–13]. Когда ученик не вполне понимает объяснение, Палефат вводит еще более развернутое сравнение: «Сейчас твое представление об этих вещах, не охватившее [предмет] полностью, как мне кажется, мало отличается от того, как если бы кто-то, ухватив рукой кусок глины или что-нибудь вязкое или текучее, попытался бы затем сжать его — он не удержит столько, сколько ухватил вначале» [8.7–11]. Среди пословиц некоторые хорошо известны, напр.: *tòn ἵππον εἰς τὸ πεδῖον ἐξάγεις* ‘ты выводил коня на поле’, т. е. побуждаешь меня к любимому делу [3.6]. Встречаются и редки пословицы, некоторые из которых вообще нигде более не зафиксированы [8.19–20; 15.32–33].

«Диалог о грамматике» Максима Плануда — отнюдь не типичный учебник, и его следует рассматривать не только в контексте грамматических *erotapokriseis*, но и в контексте диалогов, написанных в плато-

новской традиции. Жанр платоновского диалога, вообще популярный в Византии [Гончарко, Черноглазов 2015], достиг особого расцвета в эпоху Палеологовского ренессанса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Гончарко, Черноглазов 2015 — Гончарко О. Ю., Черноглазов Д. А. «Ксенедем» Феодора Продрома: возрождение платоновского диалога в Византии XII века // Вестник Русской Христианской гуманитарной академии. 2015. Вып. 4. 30–37.
- Bachmann 1828 — Maximi Planudae Dialogus Περὶ γραμματικῆς ineditus / Ed. L. Bachmann. Anecdota Graeca 2. Leipzig, 1828. P. 2–101.
- Constantinides 1982 — Constantinides, C.N. Higher Education in Byzantium in the Thirteenth and Early Fourteenth Centuries, 1204–c. 1310. Nicosia, 1982.
- Hunger 1978 — Hunger H. Die hochsprachliche profane Literatur der Byzantiner. Bd. 2. München, 1978.
- Kaldellis, Siniossoglou 2017 — The Cambridge Intellectual History of Byzantium. Ed. A. Kaldellis, N. Siniossoglou. Cambridge, 2017.
- Moschopoulos 1540 — Grammaticae artis Graecae methodus, Manuele Moschopulo autore. Basileae 1540.
- Pertusi 1962 — Pertusi A. Erotemata. Per la storia e le fonti delle prime grammatiche greche a stampa // Italia medioevale e umanistica. T. 5. 1962. P. 321–351.

АННОТАЦИЯ

Предмет данного доклада — руководства по греческой грамматике поздневизантийской эпохи (XIII — XV вв.), составленные в форме вопросов и ответов. Тексты будут рассмотрены с точки зрения их структуры и методов изложения материала. Особое внимание будет уделено «Диалогу о грамматике» Максима Плануды, где традиционные erotapokriseis вырастают в полноценный литературный диалог с элементами платоновской традиции.

ABSTRACT

The purpose of the present paper is to characterize the manuals on Greek grammar of the Late Byzantine period (13th — 15th cc.), which were composed in the form of questions and answers. The texts will be examined in terms of their structure and methods of presentation of the material. Particular attention will be paid to the “Dialog on the Grammar” of Maximos Planoudes, where

traditional *erotapokriseis* are developed into a full-fledged literary dialogue with elements of the Platonic tradition.

Ключевые слова: Византийская система образования, греческая грамматика, учебная литература, erotapokriseis, Платоновский диалог, Максим Плануд

Key words: Byzantine education, Greek grammar, school manuals, erotapokriseis, Platonic dialogue, Maximos Planoudes

*Торопова Анна Андреевна,
Москва*

НОВАЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ НОВОГРЕЧЕСКОГО ЯЗЫКА В НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ВУЗЕ И КОМПЕТЕНЦИИ СОВРЕМЕННОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА

Новации в преподавании новогреческого языка в нелингвистическом вузе

Нелингвистические вузы сегодня, на наш взгляд, несут двойную нагрузку в подготовке квалифицированных специалистов: с одной стороны, они призваны дать качественное основное специальное образование, с другой — наделить будущего профессионала адекватным знанием иностранного языка в современном, быстро реагирующем на новации и изменения, глобальном мире. Таким образом, нелингвистические вузы, помимо мониторинга новаций в стандарте основного образования, сегодня активно отслеживают качество и внедряют новации в стандарт языкового образования.

Практически каждый такой вуз имеет языковые кафедры, так как современный специалист, даже самой узконаправленной специализации, отождествляется сегодня со знанием одного, двух, а иногда трех и более иностранных языков.

МГИМО МИД России, о котором пойдет речь в данной статье, выделяется среди общей плеяды нелингвистических вузов, поскольку это единственный вуз в мире, входящий в книгу рекордов Гиннеса по количеству преподаваемых в нем иностранных языков — 53 языка. Прежде, чем включить МГИМО в книгу рекордов, в вузе работала целая инспекция от компании Гиннесс. По итогам своей работы инспекция убедилась, что языковые программы МГИМО действительно являются полнопрофильными университетскими восьмисеместровыми (как минимум) программами преподавания. Известно, что есть немало школ, где преподается и большее количество языков, например в Training Centre в Вашингтоне, — до семидесяти языков. Но они преподаются, главным образом, по коротким программам, то есть осваивается, в основном, разговорная речь [Торкунов 2013].

Преподавание языков в МГИМО традиционно сочетает в себе наработки языковых университетских школ¹ (например, школа греческого языка МГИМО, созданная профессором Рытовой М. Л., языковая школа кафедры языков стран Ближнего и Среднего Востока МГИМО, которая является учебно-научной и структурной наследницей кафедры арабистики, созданной еще в 1871–72 годах одновременно со специальными классами при Лазаревском институте восточных языков, где наряду с языками народов Закавказья впервые в Москве началось преподавание и научное изучение языков Ближнего Востока и т. д.²) и самые современные методики преподавания, адаптированные под специфику вуза. Данная формула (корпоративные традиции + новации и современные методики) позволяет вузу готовить высококлассных специалистов, профессионально владеющих коммуникативной компетенцией, хорошо ориентирующихся не только в языке профессии, но и обладающих пониманием и способностью анализировать политические, культурные, экономические, ценностно значимые процессы внутри страны изучаемого языка.

Стоит отметить, что новации и современные методики — не всегда тождественные понятия. Новации могут быть «внешними» и «внутренними»³. Безусловно, многие вузы стремятся быть в авангарде внедрения новаций путем стимулирования своих специалистов на разработку и создание собственных авторских методик преподавания языка. Однако наряду с этим языковые преподаватели активно изучают и «внешние» методики, разрабатываемые лингвистами, психолингвистами, психологами, лингвокультурологами извне. Таким образом, современный преподаватель языка, с нашей точки зрения, это специалист-аналитик и специалист-координатор, компетентно адаптирующий и применяющий на практике традиционные языковые наработки в сочетании с современными новинками.

Традиционно обучение греческому языку в МГИМО проводится в тесной связи с изучаемыми профилирующими дисциплинами, а также

¹ Употребляя термин «школа», автор имеет в виду многолетние наработки и сложившиеся традиции в преподавании языка.

² <https://mgimo.ru/study/faculty/mo/kbsvost/>

³ Обозначение автора.

с учетом будущей профессиональной деятельности выпускника (дипломат, экономист-международник, журналист-международник). Основной задачей учебного курса является приобретение и развитие практических навыков владения греческим языком как средством коммуникации, поэтому в программу не включены теоретические курсы по лингвистическим или филологическим аспектам [Толстикова 2014]. В рамках данного утверждения стоит отметить, что для обеспечения должного уровня процесса обучения применяются базовые принципы современной коммуникативной методики.

В рамках программы обучения греческому языку в качестве первого и второго иностранного соответственно студентам предлагается овладеть следующими навыками: говорение (воспроизведение устной речи (диалог, монолог)) и аудирование (восприятие устной речи) на иностранном языке, чтение (восприятие письменной речи) и письмо (воспроизведение письменной речи) на иностранном языке, информационно-аналитическая работа на родном и иностранном языках, переводческая практика. На начальном и среднем этапах обучение осуществляется, в основном, на базе учебных страноведческих и литературно-художественных материалов в рамках учебно-профессиональной и социально-культурной сфер общения. Обучение же на продвинутом этапе осуществляется на основе аутентичных профессионально ориентированных политических, общественно-политических, публицистических, социально-экономических, страноведческих и литературно-художественных материалов и ставит своей целью совершенствование владения греческим языком в объеме, предусмотренном программой [Толстикова 2014]. Как на начальном, так и на продвинутом этапах активно используются инновационные технологии обучения.

Взаимодействие на занятии строится по принципу: студент — студент, студент — преподаватель, студент — учебный материал, студент — группа студентов, студент — визуализированный видеоматериал. В рамках этих видов работы на занятии применяются следующие современные методики: работа в мультимедийных аудиториях (выполнение грамматических онлайн тестов и упражнений, освоение авторского учебного лингвострановедческого пособия, имеющего греческо-греческий словарь, просмотр мультфильмов, фильмов и видео-сюжетов, прослушивание прямого эфира и записи интервью и новостей с последующим

обсуждением их на иностранном языке, блиц-ознакомление с основными новостными лентами с последующим обсуждением на иностранном языке, работа с электронными учебниками и пособиями и т. д.).

Все большее распространение и популярность получают разного рода электронные пособия и учебники. Однако стоит особо отметить электронные платформы (или виртуальную обучающую среду), позволяющие создавать электронные упражнения и пособия для отработки грамматики, лексики и специализированной тематики в рамках программы как дистанционного, так и очного обучения с возможностью разработки и применения их на любом уровне владения иностранным языком. Такими платформами являются Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment — модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда), iTRAINIUM и др. Уникальность электронной платформы состоит в предоставлении ею возможности как преподавателю задать упражнение, так и студенту и отработать конкретные моменты в процессе изучения иностранного языка, и эти упражнения будут сугубо авторскими. Кроме того, в зависимости от конфигурации электронной платформы, она может позволить преподавателю проконтролировать процесс выполнения студентом того или иного упражнения, и корректировать, в связи с этим дальнейший курс. Таким образом, электронные платформы являются сегодня не только понятным для современного студента (зачастую обладающего клиповым типом мышления) средством изучения иностранного языка, но и площадкой для профессионально-творческой деятельности педагога, где он может задать практически любые параметры.

Учитывая вышеизложенное, мы можем констатировать необходимость наличия у преподавателя таких профессиональных компетенций как умение обучить креативному мышлению, оперативной аналитической работе, умение быстро разрабатывать актуальный обучающий материал, умение оперативно распознавать проблему (разного характера) и реагировать на психологический климат в группе, умение создавать интересные коммуникативные ситуации и корректно руководить процессом коммуникации на занятии в качестве профессионала — наблюдателя — тренера, умение дать необходимую рекомендацию и проследить ее выполнение и т. д. Студенты в этой связи призваны в процессе обучения приобрести и отработать следующие компетенции (за скобками

остаются компетенции профессии): умение применять компьютерные технологии на уровне продвинутого пользователя для решения профессиональных задач, готовность вести диалог, переписку, переговоры на иностранном языке в рамках уровня поставленных задач, способность оперативно выполнять письменные и устные переводы материалов профессиональной направленности с греческого на русский язык и с русского на греческий, навыки рационализации своей исполнительской работы под руководством опытного специалиста [Толстикова 2014], навык оперативного реагирования на задачи преподавателя, умение вести проектную деятельность, формулировать собственные мысли как на письме, так и устно, навык аналитического мышления и т. д.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Торкунов 2013 — Торкунов А. В. МГИМО в Книге рекордов Гиннеса // К 70-летию факультета МО. Вестник МГИМО, № 5 (32) 2013. М., 2013. С. 69–71.
- Толстикова 2014 — Толстикова И. О. Программа дисциплины «Иностранный язык (основной). Греческий язык. Уровень «Бакалавриат. ФГОС ВПО 3-го поколения». М., 2014. С. 4, 12–13, 9.

АННОТАЦИЯ

Сегодня к высшему образованию предъявляется все больше требований, на которые современный преподаватель высшей школы должен оперативно реагировать и подстраивать учебный процесс под быстроменяющийся формат современного коммуникативного пространства. Языковые компетенции, которыми обладают современные выпускники школ, зачастую идут вразрез с требованиями выбранного абитуриентом вуза. Задача преподавателя — как можно точнее скорректировать процесс обучения, чтобы он был не только интересен, информативен и эффективен, но и отвечал современным требованиям высшего образования, реалиям жизни и будущей профессии. Тема может представить практический интерес, поскольку затрагивает вопросы академической наполненности занятий иностранным языком в лингвистическом вузе, использовании электронных учебников и платформ, а также особенностей обретения и совершенствования студентами самой коммуникативной компетенции для успешного применения ее в будущей профессии, с учетом специфики последней.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο σύγχρονος καθηγητής πρέπει να ανταποκριθεί όλο σε περισσότερες απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής και να προσαρμόσει το πρόγραμμα σπουδών στις αλλαγές του σύγχρονου επικοινωνιακού περιβάλλοντος. Οι γλωσσικές δεξιότητες των χθεσινών μαθητών περισσότερες φορές δεν καλύπτουν τις απαιτήσεις της ανώτερης μόρφωσης και χρειάζονται τελειοποίηση. Ένας από τους κεντρικούς στόχους του καθηγητή είναι να συσχετίσει το πρόγραμμα σπουδών με αυτές τις απαιτήσεις για να είναι ενδιαφέρον και αποτελεσματικό και να καλύπτει όλα τα σύγχρονα υψηλά εκπαιδευτικά στάνταρ.

Το θέμα μπορεί να παρουσιάσει και πρακτικό ενδιαφέρον γιατί στο άρθρο αναλύεται το περιεχόμενο των γλωσσικών μαθημάτων σ'ένα μη φιλολογικό εκπαιδευτικό ίδρυμα, η χρήση των ηλεκτρονικών εγχειριδίων και συστημάτων εικονικής μάθησης και ιδιαιτερότητες της τελειοποίησης από τους φοιτητές της επικοινωνιακής τους δεξιότητας με στόχο να την χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά στο μελλοντικό τους επάγγελμα.

Ключевые слова: новация, компетенция, программа обучения, электронная платформа, профессиональные задачи.

Λέξεις-κλειδιά: καινοτομία στην εκπαίδευση, γλωσσική δεξιότητα, πρόγραμμα της εκπαίδευσης, σύστημα εικονικής μάθησης, επαγγελματικοί στόχοι.

*Γαβριηλίδου Γεωργία,
Θεσσαλονίκη*

Η ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΤΩΝ SYLLABI ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΠΡΟΧΩΡΗΜΕΝΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΛΛΗΝΟΜΑΘΕΙΑΣ

Η τυπολογία των syllabi για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας

Ένα syllabus είναι ένα σχέδιο για τους στόχους, που πρόκειται να επιτευχθούν μέσω της διδασκαλίας, με σκοπό το τι πρέπει να συμπεριλάβει, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του συνολικού προγράμματος, ενώ παρέχει μια βάση, για να αξιολογηθεί η πρόοδος των διδασκόμενων [Hyland 2004: 82]. Το κάθε syllabus θα εκφράσει, ακόμα κι έμμεσα, κάποιες υποθέσεις για τη γλώσσα, την ψυχολογική διαδικασία της μάθησης και τις παιδαγωγικές-κοινωνικές διαδικασίες μέσα στην τάξη [Breen 1984: 49]. Σε μια πιο παραδοσιακή άποψη της έννοιας syllabus διαφαίνεται ότι ο σχεδιασμός ενός syllabus έχει λίγο πολύ να κάνει με τον «προσδιορισμό του τι διδάσκεται ή το περιεχόμενο της διδασκαλίας, τον ορισμό ενός θέματος, τα βασικά σημεία της διδασκαλίας, τι πρέπει να επιτευχθεί και τι θα διδαχθεί» [Stern 1984: 5]. Με το πέρασμα του χρόνου αυτή η παραδοσιακή άποψη για το περιεχόμενο τροποποιήθηκε καθώς η έννοια του syllabus συνδέεται με τους τρόπους διδασκαλίας συμπεριλαμβάνοντας τη διδασκαλία και τις μεθόδους μάθησης. Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι να παρουσιαστεί η διαδικασία κατάρτισης των syllabi για γενικούς σκοπούς των αλλοδαπών σπουδαστών (επίπεδο Γ1 — Γ2) και για γενικούς ακαδημαϊκούς σκοπούς των αλλοδαπών φοιτητών του Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας (ΑΠΘ). Ακολουθώντας τα syllabi που έχουν συνταχθεί σύμφωνα με τα επίπεδα Γλωσσομάθειας του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου από το προσωπικό του ΣΝΕΓ τόσο για τους σπουδαστές όσο και για τους φοιτητές που φοιτούν σε διάφορες Σχολές του ΑΠΘ, το ΣΝΕΓ προσφέρει προγράμματα/μαθήματα διαβαθμισμένης δυσκολίας για να καλύψει τις ανάγκες τους. Θα γίνει αναφορά ανάμεσα στις δύο κατηγορίες διδασκόμενων (σπουδαστές/φοιτητές) και θα παρουσιαστεί το διαφορετικό πλαίσιο διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης για γενικούς σκοπούς και αντίστοιχα για γενικούς ακαδημαϊκούς σκοπούς [Widdowson, 1983, Sifakis, 2003:206]. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν και θα αναλυθούν οι διαφορές και οι ομοιότητες ανάμεσα στα δύο syllabi, καθώς και οι προϋποθέσεις που οδήγησαν στην κατάρτισή τους με κύριο στόχο την ανάπτυξη των κατάλληλων δεξιοτήτων

[Krahnke, 1987: 10] μέσα από σύνθετα κειμενικά είδη και αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Breen 1984 — Breen M. P. Process Syllabuses for the Language Classroom // Brumfit, C. J. (ed): General English Syllabus Design, ELT Documents 118. London, 1984. P. 47–60.
- Hyland 2004 — Hyland K. Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing. The University of Michigan Press, 2004.
- Krahnke 1987 — Krahnke K. Approaches to syllabus design for foreign language learning. Englewood Cliff, NJ: Prentice Hall Regents, 1987.
- Sifakis 2003 — Sifakis N. C. Applying the adult education framework to ESP curriculum development: an integrative model. *English for Specific Purposes Journal*, 2003, № 22(2). P. 195–211.
- Stern 1984 — Stern H. H. Review and discussion // C. J. Brumfit (Eds.). General English syllabus design. Oxford, 1984.
- Widdowson 1983 — Widdowson H. G. Learning Purpose and Language Use. Oxford, 1983.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι να παρουσιαστεί η διαδικασία κατάρτισης των syllabi για γενικούς σκοπούς των αλλοδαπών σπουδαστών (επίπεδο Γ1 — Γ2) και για γενικούς ακαδημαϊκούς σκοπούς των αλλοδαπών φοιτητών του Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας (ΑΠΘ). Ακολουθώντας τα syllabi που έχουν συνταχθεί σύμφωνα με τα επίπεδα Γλωσσομάθειας του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου από το προσωπικό του ΣΝΕΓ τόσο για τους σπουδαστές όσο και για τους φοιτητές που φοιτούν σε διάφορες Σχολές του ΑΠΘ, το ΣΝΕΓ προσφέρει προγράμματα/ μαθήματα διαβαθμισμένης δυσκολίας για να καλύψει τις ανάγκες τους. Θα γίνει αναφορά ανάμεσα στις δύο κατηγορίες διδασκομένων (σπουδαστές/ φοιτητές) και θα παρουσιαστεί το διαφορετικό πλαίσιο διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης για γενικούς σκοπούς και αντίστοιχα για γενικούς ακαδημαϊκούς σκοπούς. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν και θα αναλυθούν οι διαφορές και οι ομοιότητες ανάμεσα στα δύο syllabi, καθώς και οι προϋποθέσεις που οδήγησαν στην κατάρτισή τους με κύριο στόχο την ανάπτυξη των κατάλληλων δεξιοτήτων μέσα από σύνθετα κειμενικά είδη και αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας.

ABSTRACT

This paper aims at presenting the process of the syllabi creation for general purposes (level C1-C2) and general academic purposes regarding foreign students of the School of Modern Greek Language (Aristotle University of Thessaloniki). Following the syllabi that have been constructed by the School of Modern Greek Language teaching staff according to the Common European Framework of Reference for languages for the students that attend various faculties of the Aristotle University, the School of Modern Greek Language offers graded difficulty Greek language courses in order to cover the students needs. The two categories of learners and the different teaching framework will be introduced regarding teaching a second foreign language for general purposes and teaching a second foreign language for general academic purposes. Also, the differences and similarities between the two syllabi will be presented including the conditions that led to their construction aiming at developing the appropriate skills through authentic texts and authentic communicative situations.

Λέξεις-κλειδιά: ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα, syllabi, διδασκαλία για γενικούς σκοπούς, διδασκαλία για γενικούς ακαδημαϊκούς σκοπούς

Key words: Greek as second/foreign language, syllabi, teaching Greek for general purposes, teaching Greek for general academic purposes

*Καμπάκη Βουγιουκλή Πηνελόπη, Γαβριηλίδου Ζωή,
Κομοτηνή*

Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΑΣΑΦΕΙΑΣ ΤΟΥ ‘ΛΑΘΟΥΣ’ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΡΑΒΔΟΥ V&V ΚΑΙ Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Η αξιολόγηση της ασάφειας του ‘λάθους’ με τη χρήση της ράβδου V&V

Η έννοια του λάθους είναι πολύ δύσκολό, αν όχι αδύνατον, να οριοθετηθεί και να οριστεί με σαφήνεια επειδή το λάθος κινείται εγγενώς μέσα σε μια ασαφή περιοχή. Έτσι όταν κανείς καλείται ν’ αποφασίσει αν κάτι είναι σωστό ή λάθος, δεν είναι υποχρεωμένος να ταυτίσει υποχρεωτικά και απόλυτα με τη γνώμη όλων ή μέρους των υπολοίπων ούτε είναι δυνατόν να αναμένεται ομοθυμία για τη σοβαρότητα/βαρύτητα του λάθους. Η διαδικασία γίνεται περισσότερο πολύπλοκη σε περιπτώσεις χρηστικής διπλοτυπίας, όπως για παράδειγμα, ‘στις μία η ώρα’ ή ‘στη μία η ώρα’, ιδιαίτερα όταν αφορά τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας.

Στην παρούσα έρευνα διερευνούμε την ασάφεια της έννοιας ‘λάθος’ με τη βοήθεια των *ασαφών συνόλων* [Zadeh 1965, 1975] και της *ράβδου V&V* [Kambaki-Vougioukli, Vougiouklis 2008; Kambaki-Vougioukli 2013; Kambaki-Vougioukli et al 2017; Kambakis-Vougiouklis, Mamoukari 2017]. Η ράβδος V&V είναι εμπνευσμένη από τη θεωρία των ασαφών συνόλων και χρησιμοποιείται αντί των συνηθισμένων κλιμάκων Likert. Η κλιμακοποίηση μιας μεταβλητής εξαρτάται τόσο από τη φύση της όσο και από την κρίση του ερευνητή. Ασφαλώς, κυριαρχούν κάποιες κλίμακες, όπως η πεντάβαθμη ή η επτάβαθμη. Η τακτική αυτή κλίμακα έχει τα απαραίτητα στοιχεία-κανόνες, τα οποία διέπουν τις κλίμακες. Δηλαδή, ξεκινούν από το πολύ αρνητικό και καταλήγουν στο πολύ θετικό ή το αντίστροφο. Όμως, το μεγάλο πρόβλημα είναι το πού βρίσκονται τα όρια της διαμέρισης. Το πρόβλημα της διάκρισης αυτών των κατηγοριών είναι μεγάλο τόσο για τον ερευνητή όσο, ή ίσως ακόμη περισσότερο, γι’ αυτόν που καλείται να απαντήσει, τους πολύτιμους πληροφορητές. Πολλές φορές μάλιστα η κατανόηση μιας τέτοιας διάκρισης μπορεί να είναι τόσο δύσκολη, που ίσως φέρει σε απόγνωση ερευνητές και συμμετέχοντες. Συγκεκριμένα: Το βασικό πλεονέκτημα της V&V bar είναι ότι δεν χρειάζεται να αποφασίζει ο ερευνητής εκ των προτέρων να προσδιορίσει τις παραμέτρους ούτε να αποσαφηνίσει τις διαφορές μεταξύ των βαθμίδων. Με αυτόν τον τρόπο, τα συνεχή δεδομένα μπορούν να μετασχηματισθούν

σε μια μορφή, η οποία είναι συγκρίσιμη με τα κατηγοριοποιημένα δεδομένα επιτρέποντας την ανάλυσή τους, όπως θα γινόταν με τα ερωτηματολόγια με συνηθισμένες κλίμακες με ποικιλία διαμερίσεων.

Στη συγκεκριμένη εφαρμογή, 50 Α/ετείς φοιτητές και φοιτήτριες του Τμήματος Ελληνικής Φιλολογίας του ΔΠΘ, κλήθηκαν να αποφασίσουν μεταξύ δύο συχνών εκδοχών 16 συνηθισμένων εκφράσεων, όπως ‘του επικεφαλής/του επικεφαλής’, ‘θα αποτανθώ/θα αποταθώ’ ‘αποποιούμαι των ευθυνών/αποποιούμαι τις ευθύνες’, ποια ήταν η πιο ‘σωστή’ κόβοντας μία ράβδο, ουσιαστικά ένα συνεχές, στο σημείο που τους εξέφραζε καλύτερα:

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το ορθό’, και επομένως διδασκόμενο, δεν θεωρήθηκε πάντα ως η ‘ορθή’ απάντηση από τους φοιτητές όπως φαίνεται και στο παράδειγμα, που είναι πραγματική απάντηση φοιτητή στο συγκεκριμένο ερώτημα.

τρείσιμισι χρόνων	0	_____ / _____	1
τριάμισι χρόνων	0	_____ / _____	1

Από τη άλλη πλευρά, υπήρξαν περιπτώσεις όπου η νεότερη γενιά φαίνεται να έχει ‘διορθώσει’ ‘λάθη’ όπως το ‘θα αποταθώ’ και ‘θα αποτανθώ’ όπου οι απαντήσεις συγκεντρωτικά βρίσκονται στη μέση της ράβδου και τις δύο εκδοχές. Με δεδομένο ότι η παλιότερη γενιά έμαθε να χρησιμοποιεί τον ‘λανθασμένο’ τύπο ‘θα αποτανθώ’ θα μπορούσε κανείς να υποθέσει ότι η νεότερη γενιά τον διορθώνει. Ίσως σε αυτό να παίζει κάποιο ρόλο και ο ηλεκτρονικός διορθωτής που κοκκινίζει τον ‘λανθασμένο’ τύπο.

Πιστεύουμε ότι η κατανόηση της ασαφούς κατάστασης στο ‘λάθος’ οδηγεί σε μια πιο διαλλακτική και διαλεκτική αντιμετώπιση του ‘λάθους’ στη διαδικασία εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Kambaki-Vougioukli 2013 — Kambaki-Vougioukli P. Bar in SILL questionnaire for multiple results processing: users’ frequency and confidence // Sino-US English Teaching, 2013, № 10(3). P. 184–199.
- Kambaki-Vougioukli, Vougiouklis 2008 — Kambaki-Vougioukli P., Vougiouklis T. Bar instead of a scale. Ratio Sociologica, 2008, № 3. P. 49–56.
- Kambaki-Vougioukli et al 2017 — Kambaki-Vougioukli P., Nikolaidou P., Vougiouklis T. Questionnaires in linguistics using the Bar and the H_v-structures // Recent Trends in Social Systems: Quantitative Theories and Quantitative Models. Springer International Publishing, 2017. P. 257–266.

- Kambakis-Vougiouklis, Mamoukari 2017 — Kambakis-Vougiouklis P., Mamoukari P. An innovative electronic device for implementation and processing of SILL questionnaire applied on Muslim pupils in Thrace // Agathopoulou E., Danavassi T., Efstathiadi L. (Eds.). 22nd International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics (ISTAL 22). School of English, Aristotle University of Thessaloniki, 2017. P. 193–210.
- Zadeh 1965 — Zadeh L. Fuzzy sets // Information and Control, 1965, № 12/2. P. 94–102.
- Zadeh 1975 — Zadeh, L. The concept of a linguistic variable and its application to approximate reasoning // Information Sciences, 1975. Part I: 8, 199–249; Part II: 8, 301–357; Part III: 9, 43–80.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ασάφεια της έννοιας 'λάθος' διερευνάται με τη βοήθεια των *ασαφών συνόλων* και της ράβδου V&V. Συγκεκριμένα, 50 Α/ετείς φοιτητές και φοιτήτριες του Τμήματος Ελληνικής Φιλολογίας του ΔΠΘ, κλήθηκαν να αποφασίσουν μεταξύ δύο συχνών εκδοχών 16 συνηθισμένων εκφράσεων, όπως 'του επικεφαλής/του επικεφαλής', 'θα αποτανθώ/θα αποταθώ' 'αποποιούμαι των ευθυνών/αποποιούμαι τις ευθύνες', ποια ήταν η πιο 'σωστή' κόβοντας μία ράβδο, ουσιαστικά ένα συνεχές, στο σημείο που τους εξέφραζε καλύτερα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το ορθό, και επομένως διδασκόμενο, δεν θεωρήθηκε πάντα ως η 'ορθή' απάντηση από τους φοιτητές. Πιστεύουμε ότι η κατανόηση της ασαφούς κατάστασης στο 'λάθος' οδηγεί σε μια πιο διαλεκτική και διαλλακτική αντιμετώπιση του 'λάθους' στη διαδικασία εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας.

ABSTRACT

The fuzziness of the term 'mistake' is investigated via fuzzy sets theory and the V&V bar. Fifty 1st year students of the Greek Department, Democritus University were given two most frequent alternatives of sixteen common expressions, such as 'του επικεφαλής/του επικεφαλής', 'θα αποτανθώ/θα αποταθώ' 'αποποιούμαι των ευθυνών/αποποιούμαι τις ευθύνες' and asked to specify how 'correct' is each of them by cutting a [01] bar at the point they thought it best represented their choice. Results showed clearly that what is normally taught as 'right', is not necessarily so in the younger students repertoire. We are convinced that if teachers and learners realize how fuzzy mistakes are, the attitude towards mistakes will be more argumentative and conciliatory.

Λέξεις-κλειδιά: λάθος, ασάφεια, θεωρία ασαφών συνόλων, ράβδος V&V

Key words: mistake, fuzziness, fuzzy sets theory, (fuzzy) bar V&V

*Καψάλης Γεώργιος, Γαλάνη Αλεξάνδρα,
Ιωάννινα*

**Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΩΣ
ΞΕΝΗΣ ΣΕ ΔΙΕΘΝΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΤΟΥ ΚΕΝΤΡΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ
ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ
ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**

Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως ξένης σε διεθνή προγράμματα σπουδών

Το Κέντρο Διδασκαλίας Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού (ΚΕ.Δ.Ε.Γ.ΠΟ.) του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (ΠΙ) έχει ως κύριο στόχο τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας. Το 2015, διεξήχθη ένα πρωτοπόρο διεθνές εκπαιδευτικό πρόγραμμα βάσει Πρωτοκόλλου Συνεργασίας που υπεγράφη μεταξύ του Πανεπιστημίου Ξένων Σπουδών του Πεκίνου (ΠΞΣΠ) και του ΠΙ. Το ΠΞΣΠ εξασφάλισε τη χρηματοδότηση του Προγράμματος μέσω του Ιδρύματος Υποτροφιών της Κίνας. Είναι η 1^η φορά παγκοσμίως που ένα κινέζικο Α.Ε.Ι. επιλέγει να αποστείλει όλους τους φοιτητές ενός Τμήματός του, με κοινό πρόγραμμα σπουδών, σε Α.Ε.Ι. του εξωτερικού για 2 συναπτά έτη.

Οι 24 πρωτοετείς φοιτητές (Α0 γνώση της ελληνικής) του νεοσυνηθέντος Κέντρου Ελληνικών Σπουδών (ΚΕΣ) της Σχολής Ευρωπαϊκών Γλωσσών και Πολιτισμών (ΠΞΣΠ) μετέβησαν στο ΠΙ, όπου και πραγματοποίησαν τα 2 πρώτα χρόνια των σπουδών τους. Η περίοδος φοίτησής τους προσμετρείται ισότιμα για την απόκτηση πανεπιστημιακού τίτλου προπτυχιακών σπουδών στο ΠΞΣΠ. Βασικός στόχος ήταν η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας (Β2) και η γνωριμία με τον πολιτισμό και την κουλτούρα της χώρας. Το ΠΞΣΠ αποσκοπεί στην απασχόληση των αποφοίτων του ΚΕΣ ως μεταφραστές/διερμηνείς σε Διπλωματικά Σώματα και κινεζικές εταιρίες που δραστηριοποιούνται στην Ελλάδα.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη των στόχων ήταν η επιτυχής αξιολόγηση των φοιτητών στα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος σπουδών (ΑΠΣ) και η επιτυχής συμμετοχή τους στις Εξετάσεις Ελληνομάθειας του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ). Ο στόχος αυτός επετεύχθη στο σύνολο των φοιτητών -πλην ενός που για προσωπικούς λόγους εγκατέλειψε τις σπουδές με τη λήξη του Προγράμματος. Το 2017, οι μισοί φοιτητές αποφάσισαν να εξεταστούν και στο Γ1 (ΚΕΓ) με 100% ποσοστό επιτυχίας. Προκειμένου να εξασφαλιστεί η επιτυχία στο Β2, το ΚΕ.Δ.Ε.Γ.ΠΟ. είχε προ-

χωρήσει στην προετοιμασία και για το Γ1. Η έκβαση αυτή έδωσε νέα ώθηση στη συνεργασία των 2 Ιδρυμάτων και ο Πρόεδρος του ΚΕ.Δ.Ε.Γ.Π.Ο. και Πρύτανης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (2014–2018) επελέγη ως ο πρώτος Έλληνας, μέλος της Ακαδημαϊκής Επιτροπής του ΚΕΣ.

Η δομή του Προγράμματος διαμορφώθηκε από κοινού από Επιτροπή Παρακολούθησης ενώ επιτόπιες συναντήσεις εξασφάλισαν την απρόσκοπτη διεξαγωγή του Προγράμματος. Η Καθηγήτρια-Συνοδός (ΠΞΠ) σε συνεργασία με τη Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου (ΠΠ) ήταν υπεύθυνες για το ΑΠΣ και τη διδακτέα ύλη.

Εδώ αναφερόμαστε μόνο στην ενότητα “Ελληνική γλώσσα ως ξένη”.¹ Δημιουργήθηκαν 2 τμήματα φοίτησης. Οι φοιτητές παρακολούθησαν 4 εξάμηνα (20 διδακτικές ώρες/εβδομάδα/εξάμηνο/τμήμα) και συμμετείχαν υποχρεωτικά σε εκπαιδευτικές εκδρομές σε μουσεία, ιστορικούς και αρχαιολογικούς χώρους της πόλης, της περιοχής των Ιωαννίνων αλλά και της χώρας. Οι επισκέψεις στόχευαν στη σύνδεση του προγράμματος διδασκαλίας με την ιστορία και τον πολιτισμό. Η παρουσία και η συμμετοχή των φοιτητών σε κοινωνικές δομές, οργανισμούς και δράσεις που οργανώθηκαν (π.χ. Δήμο Ιωαννιτών, Περιφέρεια Ηπείρου, ΕΛΕΠΑΠ Ιωαννίνων, “Κιβωτό του Κόσμου”, Ι.Ι.Ε.Κ., σχολεία) εξασφάλισαν την ένταξή τους στην τοπική κοινωνία και τη γνωριμία τους με τη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα και κουλτούρα. Τα μαθήματα παραδοσιακών χορών αποσκοπούσαν στην πληρέστερη γνωριμία με την ελληνική παράδοση και αποτέλεσαν μέρος μιας εναλλακτικής μεθόδου γλωσσικής διδασκαλίας βασισμένη εν μέρει στην Ολική Φυσική Αντίδραση [Asher 1977, Αγαθοπούλου 2012α].

Η δομή των μαθημάτων βασίστηκε στο ΚΕΓ [2008] και στην επιμέρους δομή των διδακτικών εγχειριδίων, με βασική αρχή ότι «το θεματικό πλαίσιο διατηρείται σταθερό...λειτουργώντας ως όχημα για την επιλογή δεξιοτήτων, πράξεων λόγου, γλωσσικών στοιχείων και δραστηριοτήτων» [Ιακώβου 2012β: 41]. Στο μηνιαίο αναλυτικό πρόγραμμα αναφερόταν το ενδεικτικό λεξιλόγιο, τα μορφοσυντακτικά φαινόμενα, ενδεικτικές δραστηριότητες και αξιολογήσεις [Ιακώβου 2012β]. Η αξιολόγηση της επίδοσης των φοιτητών βασίστηκε στη βαθμολογική κλίμακα 10–100, ενώ ο τελικός βαθμός μαθήματος υπολογίστηκε ως εξής:

¹ Προσφέρθηκαν μαθήματα πολιτισμού, ιστορίας, αγγλικής γλώσσας, φυσικής αγωγής.

- 30%: ποικίλες αξιολογήσεις κατά τη διάρκεια του εξαμήνου
 70%: Βαθμός εξέτασης μαθήματος (εξετάσεις εξαμήνου)

Το ΑΠΣ διαμορφώθηκε ως εξής (στις παρενθέσεις δηλώνονται οι υπεύθυνοι διδασκαλίας):

Μαθήματα 2015–2016			
Χειμερινό Εξάμηνο (ΧΕ)			
Κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου (ΚΠΓΛ) I (ΠΙ)	Παραγωγή προφορικού λόγου (ΠΠΛ) I (ΠΙ)	Κατανόηση προφορικού λόγου (ΚΠΛ) I (ΠΙ/ΠΞΣΠ)	Γραμματική της ελληνικής γλώσσας (ΓΕΛ) I (ΠΞΣΠ)
Εαρινό Εξάμηνο (ΕΕ)			
ΚΠΓΛ II (ΠΙ)	ΠΠΛ II (ΠΙ)	ΚΠΛ II (ΠΙ/ΠΞΣΠ)	ΓΕΛ II (ΠΞΣΠ)
Μαθήματα 2016–2017			
ΧΕ			
ΚΠΓΛ III (ΠΙ)	ΠΠΛ III (ΠΙ)	ΚΠΛ III (ΠΙ/ΠΞΣΠ)	
ΕΕ			
ΚΠΓΛ IIII (ΠΙ)	ΠΠΛ IIII (ΠΙ)	ΚΠΛ IIII (ΠΙ/ΠΞΣΠ)	

Η γλωσσική ανάπτυξη και κατάκτηση βασίστηκε στην ισόποση καλλιέργεια και των 4 γλωσσικών δεξιοτήτων, και των “4 πλοκαμιών” [Nation 2009], παρά το γεγονός ότι η κάθε δεξιότητα αντιστοιχεί σε ξεχωριστό μάθημα. Αυτό αποτέλεσε και τη μεγαλύτερη διαφορά της εκπαιδευτικής προσέγγισης των 2 Ιδρυμάτων: στο ΠΞΣΠ κάθε μάθημα αναπτύσσει μία δεξιότητα μόνο. Επίσης παρατηρήθηκε ότι πτυχές της Οπτικοακουστικής Μεθόδου ακολουθήθηκαν από το ΠΞΣΠ. Οι φοιτητές στο 1^ο εξάμηνο καλούνταν να αποστηθίσουν ολόκληρους διαλόγους ώστε να είναι σε θέση να τους επεκτείνουν, δίνοντας ταυτόχρονα έμφαση στη σωστή προφορά. Σε αντίθεση με τη μέθοδο αυτή, στα μαθήματα του ΠΞΣΠ η διδασκαλία της ελληνικής διεξήχθη μέσω της κινεζικής.

Η ρητή διδασκαλία της γραμματικής από το Π.Ι σε ένα δομικού τύπου ΑΠΣ υλοποιήθηκε με την «ευκαιριακή» ανάλυση γραμματικών στοιχείων τα

οποία προκύπτουν στο πλαίσιο ενός επικοινωνιακά προσανατολισμένου μαθήματος [Ιακώβου 2012α: 4] (Long [1988], Doughty και Williams [1998]).

Γενικά, προκειμένου να καλυφθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες αυτής της ιδιαίτερης ομάδας-στόχου, το ΚΕ.Δ.Ε.Γ.Π.Ο. υιοθέτησε αρχές και καλές πρακτικές που απαντώνται σε διάφορα μοντέλα (π.χ. υπόθεση συναισθηματικού φίλτρου (Μοντέλο Οπτικού Μηχανισμού [Krashen 1982]), εστίαση του γλωσσικού εισαγόμενου στη σημασία (Φυσική Προσέγγιση στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας [Krashen και Terrel 1983]), δραστηριότητες βασισμένες στη Διδασκαλία βάσει της γλωσσικής επεξεργασίας του εισαγόμενου [Van Patten 2004]) [Αγαθοπούλου 2012β]). Επιπλέον, εφαρμόστηκαν οι κατάλληλες στρατηγικές μάθησης, σύμφωνα με τις βασικές ταξινομήσεις των Oxford [1990] και Ο' Malley και Chamot [1990].

Η προγενέστερη εμπειρία του ΚΕ.Δ.Ε.Γ.Π.Ο. στη διεξαγωγή ανάλογου διεθνούς προγράμματος έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην επιτυχή υλοποίηση και αυτού του Προγράμματος Συνεργασίας. Συμπερασματικά και επεκτείνοντας τις ασφαλιστικές δικλίδες [Καψάλης και Βαρτζώκα 2011], η βιωσιμότητα τέτοιων προγραμμάτων διασφαλίζεται όταν:

- Είναι οικονομικά αυτόνομα.
- Οι όροι συνεργασίας διευκρινίζονται σε Πρωτόκολλα Συνεργασίας.
- Συγκροτούνται επιτροπές παρακολούθησης (μέλη διδακτικού προσωπικού με συναφή γνωστικά αντικείμενα, θεμιτή η παρουσία Συνοδού-Καθηγητή).
- Οι φοιτητές παρακολουθούν ειδικά σχεδιασμένα μαθήματα που υλοποιούνται στο πλαίσιο ακαδημαϊκών εξαμήνων.
- Τα μαθήματα αναγνωρίζονται από το Ίδρυμα προέλευσης για την απόκτηση τίτλου σπουδών. Απαραίτητα στοιχεία: αναλυτικό πρόγραμμα, σαφείς και προκαθορισμένοι τρόποι αξιολόγησης, κοινές διδακτικές μέθοδοι, ανάλυση εκπαιδευτικών αναγκών πριν την υλοποίηση του προγράμματος.
- Οι φοιτητές αποτελούν μέλη της πανεπιστημιακής κοινότητας και της τοπικής κοινωνίας.
- Η διδασκαλία συνδέεται με συναφείς ερευνητικούς τομείς.
- Το πρόγραμμα προωθείται και από τα δύο Ίδρύματα μέσω διαφόρων δράσεων και δραστηριοτήτων (λευκώματα, μέσα κοινωνικής δικτύωσης, εκδηλώσεις).

— Οι φοιτητές και η ακαδημαϊκή κοινότητα του Ιδρύματος Προέλευσης αποδέχεται, εκτιμά και αναγνωρίζει το έργο που επιτελείται στο Πανεπιστήμιο Υποδοχής.

Το υπό συζήτηση Πρόγραμμα έτυχε ευρείας κοινωνικής αποδοχής, που συμβάλλει τόσο στην εκμάθηση της γλώσσας αλλά και στην καλύτερη γνωριμία με τον πολιτισμό μιας χώρας. Τέλος, συνεχίζεται στο μέτρο του δυνατού η επικοινωνία με τους Κινέζους φοιτητές και σχεδιάζεται να υλοποιηθεί και άλλο αντίστοιχο πρόγραμμα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγαθοπούλου 2012α — Αγαθοπούλου Ε. Δύο εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας Γ2. Διαδρομές για την ελληνική γλώσσα. Θεσσαλονίκη, 2012.
- Αγαθοπούλου 2012β — Αγαθοπούλου Ε. Το γλωσσικό εισαγόμενο στην κατάκτηση και την εκμάθηση Γ2. Διαδρομές για την ελληνική γλώσσα. Θεσσαλονίκη, 2012.
- Ιακώβου 2012α — Ιακώβου Μ. Η διαβάθμιση μορφοσυντακτικών φαινομένων στα θεματικού τύπου ΑΠ: ειδική εφαρμογή στην ενότητα ‘Στοιχεία Ταυτότητας’. Διαδρομές για την ελληνική γλώσσα. Θεσσαλονίκη, 2012.
- Ιακώβου 2012β — Ιακώβου Μ. Η έννοια της διαβάθμισης στην κατασκευή ΑΠ για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας. Διαδρομές για την ελληνική γλώσσα. Θεσσαλονίκη, 2012.
- Καψάλης και Βαρτζώκα 2011 — Καψάλης Γ., Βαρτζώκα Ο. Η ελληνική γλώσσα ως αντικείμενο διεθνών προγραμμάτων σπουδών: Συνεργασία Πανεπιστημίου Ιωαννίνων & University of Washington (2002–2011). Τα δεδομένα και οι προοπτικές της // Πρακτικά 6^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης. Πάτρα, 2011.
- ΚΕΓ 2008 — Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες: Εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση. Θεσσαλονίκη, 2008.
- Asher 1977 — Asher J.J. Learning another language through actions: The complete teacher's guidebook. Los Gatos, Calif: Sky Oaks Productions, 1977.
- Doughty και Williams 1998 — Doughty C., Williams J. Focus on form in classroom in second language acquisition. Cambridge, 1998.
- Long 1988—Long M. Instructed second language acquisition // L. Beebe (επιμ.), Issues in second language acquisition: Multiple perspectives. New York, 1988.
- Nation 2009 — Nation, I.S.P. 2009. Teaching ESL/EFL Reading and writing. New York, 2009.
- O' Malley και Chamot 1990 — O' Malley J.M., Chamot A. Learning strategies in second language acquisition. Cambridge, 1990.
- Oxford 1990 — Oxford R. Language learning strategies: what every teacher should know. New York, 1990.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το Κέντρο Διδασκαλίας Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων υλοποίησε ένα διεθνές διαπανεπιστημιακό πρόγραμμα για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης σε φοιτητές του Πανεπιστημίου Ξένων Σπουδών του Πεκίνου. Εξετάζουμε τη δομή του Προγράμματος Σπουδών, υπογραμμίζοντας τις μεθόδους και τις πρακτικές μάθησης που υιοθετήθηκαν στη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την ομάδα-στόχο, και τους παράγοντες που συντελούν στην επιτυχή υλοποίηση αντίστοιχων προγραμμάτων.

ABSTRACT

An international inter-institutional programme on Greek as a foreign language was organised at the Center for the Study of the Hellenic Language and Culture at the University of Ioannina. The programme was addressed to Greek Majors' students at the Beijing Foreign Studies University. We examine the programme's Curriculum, highlighting the methods and good practices followed for this target-group during the educational process, and the factors which contribute to the successful implementation of such programmes.

Λέξεις — κλειδιά: ελληνική ως ξένη, στρατηγικές μάθησης, αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, διεθνή προγράμματα σπουδών

Key words: Greek as a foreign language, learning strategies, curriculum, international study programs

*Κλίμοβα Ξένια Α.
Μόσχα*

**ΛΑΟΓΡΑΦΙΚΟ ΚΑΙ ΕΘΝΟΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΚΟ
ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ ΣΤΗΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΝΕΩΝ
ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΣΤΟ ΤΜΗΜΑ ΒΥΖΑΝΤΙΝΗΣ
ΚΑΙ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ ΤΟΥ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΛΟΜΟΝΟΣΟΦ ΤΗΣ ΜΟΣΧΑΣ**

Λαογραφικό και εθνογλωσσολογικό λεξικό στην διδασκαλία των Νέων Ελληνικών

Στο Τμήμα Βυζαντινής και Νεοελληνικής Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Λομονόσσοφ εδώ και 8 χρόνια διδάσκεται επιτυχώς το μάθημα της Ελληνικής Λαογραφίας και 2 χρόνια διδάσκεται το μάθημα της Εθνογλωσσολογίας.

Στο μάθημα της Ελληνικής Λαογραφίας του Πανεπιστημίου μας γίνεται μια προσπάθεια εφαρμογής της Ρωσικής παραδοσιακής Σχολής Λαογραφίας στο ελληνικό υλικό, επειδή στη Ρωσία, σε αντίθεση με την Ελλάδα, παραδοσιακά η Λαογραφία (Folkloristika) ήταν μια επιστήμη φιλολογική που μελετούσε σχεδόν μόνο τον πνευματικό βίο και, πιο συγκεκριμένα, τα λαογραφικά κείμενα. Έτσι, ένα αρκετά μεγάλο μέρος των ενδιαφερόντων μας είναι η μελέτη της εσωτερικής δομής των λαογραφικών κειμένων και της σύνθεσής τους, της ποιητικής γλώσσας και του ύφους της λαογραφίας (χρησιμοποιώντας την φιλολογική ανάλυση), τις αλλαγές της λαογραφίας στις σύγχρονες ιστορικές συνθήκες, τα καινούρια είδη λαογραφικών κειμένων που εμφανίζονται τώρα κτλ.

Στην μεθοδολογία της διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας πολύ σημαντικό ρόλο παίζει η αυθεντικότητα του κειμένου, έτσι τα κείμενα που μελετάνε οι φοιτητές στα μαθήματα της ελληνικής λαογραφίας έχουν τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά όπως αυθεντικό λεξικό, φρασεολογικές μονάδες, γραμματική, δείχνουν τις ιδιαιτερότητες του λαϊκού πολιτισμού και της εθνικής συνείδησης. Το λαογραφικό υλικό μπορεί να συνεισφέρει στην διαμόρφωση των εξής χρήσιμων δεξιοτήτων:

1. Διεύρυνση του λεξιλογίου των σπουδαστών.
2. Ανάπτυξη προφορικού λόγου και φωνητικών και φωνολογικών δεξιοτήτων.
3. Πιο γρήγορη και αποτελεσματική εκμάθηση γραμματικών και συντακτικών δομών της νέας ελληνικής γλώσσας.

4. Λαογραφικό υλικό γίνεται βάση για την ανάπτυξη λόγου και σκέψης των φοιτητών.

Εκτός τούτου, ασκείται επίδραση στην συναισθηματική κοσμοθεωρία, αναπτύσσεται η μνήμη και η αισθητική κοσμοαντίληψη του φοιτητή.

Εκτός των φιλολογικών μεθόδων που εφαρμόζουμε στο μάθημα της Λαογραφίας, σε ένα άλλο μάθημα επιλογής που ονομάζεται «Ο ελληνικός παραδοσιακός πολιτισμός από την άποψη της Εθνογλωσσολογίας» χρησιμοποιούνται μέθοδοι της Ρωσικής Σχολής Εθνογλωσσολογίας που μελετά την γλώσσα ως πηγή πληροφοριών του λαϊκού πολιτισμού, την ιδιαίτερη εμβάθυνση στη μελέτη των εθίμων, των δοξασιών και της γλωσσικής αντίληψης του κόσμου. Η ρητή γλώσσα και η γλώσσα του πολιτισμού μοιάζουν, αλλά και διαφέρουν. Τα στοιχεία της γλώσσας του πολιτισμού είναι ετερογενή, έχουν διαφορετική υπόσταση και τα στοιχεία της γλώσσας είναι μονογενή. Τον τελευταίο καιρό παρατηρείται σημαντική εξέλιξη στον τομέα της εθνογλωσσολογικής έρευνας των σλαβικών γλωσσών και παραδόσεων. Στη Μόσχα κυκλοφόρησαν οι δύο πρώτοι τόμοι του εθνογλωσσολογικού λεξικού «Σλαβικός πολιτισμός». Στο Ινστιτούτο Γλωσσολογίας της Ρωσικής Ακαδημίας Επιστημών στην Αγία Πετρούπολη, υπό την επιμέλεια του Α. Σόμπολεφ, εκπονείται Μικρός Διαλεκτολογικός Άτλας των βαλκανικών γλωσσών, στον οποίο υπάρχει και εθνογλωσσολογικό τμήμα. Υλικό για τον Άτλαντα σύλλεγεται με βάση γλωσσικό και εθνογλωσσικό ερωτηματολόγιο. Το εθνογλωσσολογικό ερωτηματολόγιο έχει συνταχθεί από την Α. Πλότνικοβα, επιστημονικό συνεργάτη του Ινστιτούτου Σλαβικών Μελετών της Ρωσικής Ακαδημίας Επιστημών στη Μόσχα. Προορίζεται για τη μελέτη της εθνογλωσσικής κατάστασης στα πλαίσια της Βαλκανικής Γλωσσικής Ενώτητας. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τέσσερα βασικά μέρη: (α) το λαϊκό ημερολόγιο, (β) οικονομικά έθιμα και τελετουργίες, (γ) οικογενειακή τελετουργικότητα και (δ) μυθολογία.

Στα πλαίσια του προγράμματος αυτού πραγματοποιήσαμε τρεις αποστολές στην Ελλάδα, στη διάρκεια των οποίων χρησιμοποιήσαμε το εθνογλωσσολογικό ερωτηματολόγιο. Συγκεντρώσαμε υλικό με βάση και τα τέσσερα μέρη του ερωτηματολογίου, όπως επίσης και συμπληρωματικές ερωτήσεις. Είναι πολύ σημαντικό, ότι το πρόγραμμα της Α. Πλότνικοβα, παρότι είναι προσανατολισμένο στη βαλκανοσλαβική περιοχή, απέδωσε θετικά αποτελέσματα σε όλες αυτές τις αποστολές. Σε όλους τους πολιτισμούς

των Βαλκανίων παρουσιάζονται ομοιογενή στοιχεία. Σημειωτέον, ότι αυτά τα κοινά στοιχεία παρατηρούνται όχι μόνο σε γενετικά συγγενικούς πολιτισμούς, αλλά και σε πολιτισμούς που έχουν διαφορετική προέλευση. Έτσι, παρόμοια φαινόμενα υπάρχουν και στην Ελλάδα, και στον πολιτισμό των Νότιων Σλάβων, και στη ρουμανικό, ακόμα και στον πολιτισμό των Αλβανών, παρότι έχουν διαφορετική θρησκεία. Κατόπιν συγκρίσεως των ελληνικών στοιχείων που συγκεντρώσαμε στις αποστολές με αντίστοιχα από άλλες γλώσσες της περιοχής των Βαλκανίων, προέκυψαν πολλές ομοιότητες και στο λεξικολογικό και στο πολιτισμικό επίπεδο. Ο ρόλος του ελληνικού υλικού για τη συγκριτική μελέτη του λαϊκού πολιτισμού της περιοχής των Βαλκανίων είναι πολύ σημαντικός. Το βασικό ερώτημα της βαλκανιολογίας είναι, αν η ομοιογένεια πολιτισμών διάφορων λαών που κατοικούν τα Βαλκάνια είναι αποτέλεσμα του μεταγενέστερου «μείγματός» τους, της αιώνιας αλληλοεπιδράσεως αυτών των πολιτισμών, ή είναι καθορισμένη από μια κάποια προ-δομή που κατά πάσα πιθανότητα ήταν ελληνική.

Η συμμετοχή των φοιτητών στην επιτόπια έρευνα στην Ελλάδα και στην Κύπρο τους προσφέρει την δυνατότητα να γνωρίσουν από κοντά τον παραδοσιακό ελληνικό πολιτισμό μέσα από τα κείμενα που μελετάνε, να ακούσουν δείγματα ελληνικών διαλέκτων και ιδιωμάτων, να εξασκήσουν τις δεξιότητές τους στην κατανόηση, παραγωγή λόγου και στην επικοινωνία.

Τα μαθήματα της Ελληνικής Λαογραφίας και της Εθνογλωσσολογίας παρακολουθούν οι φοιτητές του Τρίτου και του Τέταρτου Έτους, καθώς και σε όλα τα έτη των μεταπτυχιακών σπουδών, και ο ελληνικός παραδοσιακός πολιτισμός προκαλεί ένα έντονο ενδιαφέρον στους φοιτητές μας, με αποτέλεσμα να γράφονται κάθε χρόνο εργασίες, καθώς και πτυχιακές εργασίες με θέματα τα ελληνικά δημοτικά τραγούδια, τα παραμύθια, τα γαμήλια έθιμα, τις παραδόσεις, τα αινίγματα, τις σύγχρονες λαογραφικές μορφές κλπ.

АННОТАЦИЯ

В докладе рассматривается роль фольклорного и этнолингвистического материала в преподавании греческого языка на кафедре византийской и новогреческой филологии, в том числе роль изучения аутентичных текстов в формировании таких навыков и умений студентов как развитие речевых навыков, закрепление грамматического и лексического и синтаксического материала, развитие речевых и мыслительных способностей. Важную роль в эмпирическом обучении играет также участие студентов

в полевых исследованиях по фольклору и этнолингвистике, проводящихся кафедрой византистики и неозэллистики в Греции.

ABSTRACT

The paper examines the role of folklore and ethnolinguistic material in the teaching of the Greek language at the Department of Byzantine and Modern Greek Philology, including the role of studying of authentic texts in the formation of such skills and abilities of students as the development of speaking skills, of grammatical and lexical and syntactic materials. Also an important role in the empirical training has the participation of students in field research on folklore and ethnolinguistics in Greece, which are carrying out by the Department of Byzantine and Modern Greek Studies.

Ключевые слова: методика преподавания, фольклор, этнолингвистика, традиционная культура

Key words: teaching methodology, folklore, etholinguistics, traditional culture

*Κοκκινίδου Μαρίνα, Τριανταφυλλίδου Αήδα,
Θεσσαλονίκη*

**ΕΠΙΠΕΔΑ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ:
ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΓΙΑ ΤΗ
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ /
ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ**

Επίπεδα γλωσσομάθειας στην πράξη: ανάπτυξη διδακτικού υλικού

Οι πολιτικοκοινωνικές εξελίξεις, οι μεταναστευτικές και πρόσφατα οι προσφυγικές ροές δημιουργούν αυξημένες ανάγκες για διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε άτομα με διαφορετικές γλωσσικές ανάγκες και πολιτισμικό υπόβαθρο, ενώ η κυριαρχία της εικόνας και του διαδικτύου καθώς και η πολυτροπικότητα των κειμένων, έντυπων ή ηλεκτρονικών, αλλάζουν ακόμη και την έννοια του γραμματισμού [Gee 1996: 15–6, Kalantzis & Cope 2008: 195–6, Κουτσογιάννης 2011, Κουτσογιάννης 2017: 30–31]. Οποιοδήποτε διδακτικό υλικό οφείλει να παρακολουθεί τις εξελίξεις αυτές και να επικουρεί τόσο τους/τις διδάσκοντες/ουσες, προτείνοντας σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις και εναρμονίζοντας τη διδακτέα ύλη με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες του Συμβουλίου της Ευρώπης όσο και τους/τις σπουδαστές/τριες, αποτελώντας μέσο γνωριμίας με τον πολιτισμό και τις κοινωνικές πρακτικές της γλώσσας-στόχου [Gee 1996: 42–3, Ξωχέλλης 2008], συμβάλλοντας στην αποτελεσματικότερη κατάκτησή της.

Στην παρούσα εισήγηση θα παρουσιαστεί ο τρόπος που πραγματώνονται στο διδακτικό υλικό και στη διδασκαλία του τα επίπεδα ελληνομάθειας και ιδιαίτερα το αρχάριο και το μέσο, καθώς και η διαδικασία ανάπτυξης των γλωσσικών δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου μέσω της παρουσίασης συγκεκριμένων θεμάτων, με παραδείγματα από εγχειρίδια. Θα επισημανθούν τρόποι με τους οποίους μπορεί το υλικό αυτό να εμπλουτιστεί με άλλα στοιχεία (αυθεντικό υλικό, κείμενα από το διαδίκτυο κτλ.) και θα προταθούν δυνατότητες χρήσης του ανάλογα με το κοινό. Τέλος, θα παρουσιαστεί ο συνδυασμός θεωρητικών μεθόδων που διέπει τόσο τη συγγραφή του υλικού όσο και τους προτεινόμενους τρόπους διδασκαλίας του στην τάξη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Gee 1996 — Gee J. P. Ο γραμματισμός και ο μύθος του γραμματισμού: από τον Πλάτωνα στον Freire // Χαράλαμπος Α. (επιμ.). Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη, 2006, σσ. 15–54.
- Kalantzis & Cope 2008 — Kalantzis M., Cope B. Language Education and Multiliteracies // May S., Hornberger N. H. (Eds). Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Vol. 1: Language Policy and Political Issues in Education. Springer, 2008, pp. 195–211.
- Κουτσογιάννης 2011 — Κουτσογιάννης Δ. Λόγοι, μακροκείμενα και στρατηγικές κατά την αναπλαισίωση της πολυτροπικότητας στα διδακτικά εγχειρίδια νεοελληνικής γλώσσας του Γυμνασίου // Πουρκός Μ., Κατσαρού Ελ. (Επιμ.). Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση. Θεσσαλονίκη, 2011, σσ. 550–574.
- Κουτσογιάννης 2017 — Κουτσογιάννης Δ. Γλωσσική διδασκαλία χθες, σήμερα, αύριο. Μια πολιτική προσέγγιση. Θεσσαλονίκη, 2017.
- Ξωχέλλης 2008 — Ξωχέλλης Π. Η συνεισφορά της έρευνας των σχολικών βιβλίων στη διαπολιτισμική εκπαίδευση // ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο). Πρακτικά Δημερίδας με θέμα: «Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό». Επιστ. Υπεύθ. Ζ. Παπαναούμ. Θεσσαλονίκη, 10–11 Δεκεμβρίου 2008, σσ. 95–101.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι πολιτικοκοινωνικές εξελίξεις, οι μεταναστευτικές και προσφυγικές ροές δημιουργούν αυξημένες ανάγκες για διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, ενώ η κυριαρχία της εικόνας και του διαδικτύου αλλάζουν την έννοια του γραμματισμού. Οποιοδήποτε διδακτικό υλικό, λοιπόν, οφείλει να παρακολουθεί τις εξελίξεις αυτές. Στην εισήγηση θα παρουσιαστεί ο τρόπος που πραγματώνονται στο διδακτικό υλικό και στη διδασκαλία του τα επίπεδα ελληνομάθειας, καθώς και η καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων με παραδείγματα από σύγχρονα διδακτικά εγχειρίδια.

ABSTRACT

The social and political changes internationally, as well as the immigrant (and more recently refugee) flows increased the need for teaching Greek as a second/foreign language. Moreover, the dominance of image and digital media changed the meaning of literacy. Any teaching material ought to follow these developments. This paper refers to different levels of language proficiency

and how each is presented within the teaching material and teaching process, including the development of the four language skills shown with real examples from current teaching books.

Λέξεις — Κλειδιά: επίπεδα γλωσσομάθειας, διδακτικό υλικό, ανάπτυξη διδακτικού υλικού, διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας

Key words: levels of language proficiency, teaching material, teaching material development, teaching Greek as a second/ foreign language

*Κωτόπουλος Τριαντάφυλλος, Χατζηπαναγιωτίδη Άννα,
Θεσσαλονίκη, Βακάλη Άννα, Φλώρινα*

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ Η ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ

Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας

Η Δημιουργική Γραφή έχει καθιερωθεί πλέον τόσο ως επιστημονικό πεδίο, όσο και ως διδακτική πρακτική με σκοπό όχι μόνο την αξιοποίηση της λογοτεχνίας αλλά και τη δημιουργική παραγωγή του λόγου και την κατάκτηση γλωσσικών και συγγραφικών δεξιοτήτων. Τα τελευταία χρόνια η διδασκαλία της δημιουργικής γραφής και της λογοτεχνικής αφήγησης έχουν εξελίξει το σύνολο των διάφορων εκπαιδευτικών πρακτικών και τεχνικών που στοχεύουν στην καλλιέργεια παραγωγής γραπτού λόγου και στην κατάκτηση γλωσσικών και συγγραφικών δεξιοτήτων [Κωτόπουλος 2014]. Ωστόσο, σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία ξένων γλωσσών στην Ελλάδα, καθώς και της ελληνικής σε αλλόγλωσσους, δεν έχουν ακόμα συστηματικά εφαρμοστεί δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής.

Παράλληλα, η διδασκαλία της λογοτεχνίας για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας κερδίζει όλο και περισσότερο έδαφος και υποστηρίζεται πως συντελεί στη δημιουργική συμμετοχή των μαθητών και τους παρέχει την ευκαιρία να αφομοιώσουν βιωματικά τη λειτουργική χρήση της γλώσσας. Η διδασκαλία της γλώσσας αποκτά έτσι άλλη διάσταση, ενεργοποιεί τη φαντασία και τη δημιουργικότητα και συνδυάζει ευρηματικά την εκμάθηση και τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου με την κατανόηση των λογοτεχνικών κειμένων. Μέσα από την επαφή με ένα λογοτεχνικό κείμενο άλλης γλώσσας, οι μαθητές κατακτούν μια εμπλουτισμένη και λειτουργική χρήση της γλώσσας και ενεργοποιούν τη δημιουργική τους έκφραση, ενώ ταυτόχρονα έρχονται σε μία γόνιμη επαφή με στοιχεία του ελληνικού πολιτισμού που αναδεικνύονται στα σχετικά κείμενα [Αναστασοπούλου 2015; Μουλά 2012; Ρουμπής 2016].

Επιπλέον, η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας συνιστά ένα πεδίο με ιδιαίτερο ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια, κυρίως λόγω της αύξησης του αλλόγλωσσου πληθυσμού στην Ελλάδα και των αναγκών εκπαίδευσής του.

Σε αυτό το πλαίσιο η παρούσα πρόταση σκοπό της έχει να αξιοποιήσει την ανάπτυξη τεχνικών δημιουργικής γραφής στη διδασκαλία της ελληνικής

γλώσσας ως δεύτερης/ ξένης και επικεντρώνεται σε πρωτότυπες προτάσεις μέσα από σύγχρονες πρακτικές γραφής και δραστηριότητες ελεύθερης δημιουργικής έκφρασης και θα καλύψει ένα μέρος της σύγχρονης έρευνας για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας, που μέχρι σήμερα δεν έχει μελετηθεί.

Ειδικότερα, θα προταθούν δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής που στοχεύουν στην καλλιέργεια συγκεκριμένων γλωσσικών δεξιοτήτων προσδιορισμένων μέσα από την κλίμακα αξιολόγησης του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου γλωσσικής Αναφοράς. Το πλαίσιο αυτό διαθέτει ανάλογες αναφορές, από οποίες τονίζεται η σημασία της αισθητικής και παιγνιώδους χρήσης της γλώσσας και επιπλέον χρησιμοποιεί και τον όρο Δημιουργική Γραφή, για να περιγραφεί μια κλίμακα δραστηριοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου. Επιπλέον, στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο γλωσσικής Αναφοράς χρησιμοποιείται και ο όρος Δημιουργική Γραφή για να περιγραφεί μια κλίμακα δραστηριοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου και ορίζονται οι ικανότητες που θα αξιολογηθούν σχετικά στα γνωστά επίπεδα γλωσσικής δεξιότητας (A1, A2, B1, B2, Γ1, Γ2). Στην κλίμακα αυτή γίνεται αναφορά σε «ιστορίες, αφηγήσεις και περιγραφές» — απλές ή και σαφείς και λεπτομερείς, σε «απλά ποιήματα», με προσδοκώμενο ύψος κάθε φορά, κατάλληλο για την περίπτωση. Στις δραστηριότητες αυτές ελέγχονται με διαβάθμιση:

- η γλωσσολογική ικανότητα: η κατανόηση και γνώση του λεξιλογίου, της γραμματικής και τη σημασιο-συντακτικής δομής του λόγου, της φωνολογία, της ορθογραφίας.
- η κοινωνιογλωσσολογική ικανότητα: τα κοινωνικο-πολιτισμικά στοιχεία των κειμένων, οι γλωσσικοί συμβολισμοί, οι πολιτιστικές αναφορές.
- η πραγματολογική κυρίως ικανότητα, που περιλαμβάνει την ικανότητα παραγωγής λόγου με γνώση της χρήσης του ύφους, της συνοχής και της συνεκτικότητας, και τη λειτουργική ικανότητα του λόγου με βάση τον σκοπό της χρήσης του [Κατσαντώνη 2013]

Στόχος είναι να εξοικειωθούν και να δοκιμαστούν παιδιά ή ενήλικες σε διαφορετικές δραστηριότητες παραγωγής συνεχούς λόγου με παιχνίδια γραφής, καθώς και να διδαχθεί με ενδιαφέροντα και αποτελεσματικό τρόπο η ελληνική γλώσσα. Ειδικότερα, στόχοι της παρούσας διδακτικής πρότασης είναι:

— να αναπτυχθούν και να δοκιμαστούν καινοτόμες διδακτικές πρακτικές Δημιουργικής Γραφής

— να διδαχθεί με ενδιαφέροντα και αποτελεσματικό τρόπο η ελληνική γλώσσα σε παιδιά ή ενήλικες (μετανάστες, πρόσφυγες, φοιτητές κ.ά.),

— να δοθεί έμφαση στον ρόλο και τη συμβολή των εργαστηρίων Δημιουργικής Γραφής στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας,

— να παραχθεί σχετικό διδακτικό υλικό και να αναπτυχθούν ανάλογες δραστηριότητες,

— να εξοικειωθούν και να δοκιμαστούν οι μαθητές με διαφορετικές δραστηριότητες παραγωγής συνεχούς λόγου και με παιχνίδια γραφής,

— να δοκιμαστούν τρόποι δημιουργικής έκφρασης που ευνοούν την καλλιέργεια παραγωγής γραπτού αλλά και προφορικού λόγου, εκτός του γνωστού και συμβατικού πλαισίου εκπαίδευσης

— να ενθαρρυνθεί η ελεύθερη και δημιουργική χρήση της γλώσσας από τους αλλόγλωσσους προς την κατεύθυνση της παραγωγής λόγου (προφορικού και γραπτού). [Κωτόπουλος, Βακάλη 2014, Βακάλη 2014].

Οι δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφή που προτείνει η παρούσα έρευνα και που θα αξιοποιηθούν για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης θα ικανοποιούν τις παραπάνω ανάλογες απαιτήσεις και θα παρέχουν ένα ολοκληρωμένο πιλοτικό πρόγραμμα αναγνώρισης, σύγκρισης και παραγωγής διαφορετικών κειμενικών ειδών και τύπων κειμένων και των συστατικών τους. Συγκεκριμένα, θα αφορούν:

- ✓ ανάπτυξη εκφραστικών μέσων για τη σωστότερη και αποτελεσματικότερη χρήση της ξένης γλώσσας,
- ✓ παιχνίδια λέξεων, ακροστιχίδες, σταυρόλεξα,
- ✓ ανακάλυψη των μηχανισμών σύνθεσης κειμένων,
- ✓ ελεύθερη δημιουργική έκφραση και
- ✓ μυθοπλασία,
- ✓ δοκιμές μίμησης ύφους,
- ✓ επαναγραφή λογοτεχνικών ειδών,
- ✓ διασκευές ή μεταφορές από ένα λογοτεχνικό γένος σε ένα άλλο,
- ✓ σύνθεση λογοτεχνικών ειδών,
- ✓ παραγωγή περιγραφικών και αφηγηματικών κειμένων,
- ✓ παραγωγή γραπτού ποιητικού λόγου [Αλεξίου, Κατσαντωνη 2013, Νικολαΐδου, Ροντάρι 2003].

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αλεξίου — Αλεξίου Θ. Πρακτικές προτάσεις «ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΞΕΝΗΣ/ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ. Η ΧΡΗΣΗ ΙΣΤΟΡΙΩΝ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ». <http://elearning.greek-language.gr/mod/folder/view.php?id=665>
- Αναστασοπούλου 2015 — Αναστασοπούλου Γ. Ταυτότητα και Γλώσσα, Μια ερευνητική προσέγγιση σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. Διδακτορική Διατριβή. Πάτρα, 2015.
- Βακάλη 2014 — Βακάλη Ά. Η παραγωγή γραπτού λόγου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση μετά το 1975: Από την Έκθεση στη Δημιουργική Γραφή. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Φλώρινα, 2014.
- Κατσαντώνη 2013 — Κατσαντώνη Μ. Η Δημιουργική γραφή στην ξενόγλωσση εκπαίδευση: σύγχρονες πρακτικές γραφής και δημιουργικές δραστηριότητες // 1ο Διεθνές Συνέδριο Δημιουργικής Γραφής. Κέρκυρα, 2013. cwconference.web.uowm.gr/index.php/el/pc-general-gr/pc-1st-conference-2013-gr
- Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο γλωσσικής Αναφοράς — Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο γλωσσικής Αναφοράς: μαθαίνω, εκπαιδεύω, αξιολογώ. Παρίσι, 2005.
- Κωτόπουλος, Βακάλη 2014 — Κωτόπουλος Η. Τ., Βακάλη Ά. Η Δημιουργική Γραφή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η Δημιουργικότητα στην Εκπαίδευση. Δράμα 2014. Σ. 957–967.
- Κωτόπουλος 2014 — Κωτόπουλος Η.Τ. Πράξη και διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα // Ε' Επιστημονικό Συνέδριο «Συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις στον ελληνικό κόσμο (1204–2014), οικονομία, κοινωνία, λογοτεχνία». Θεσσαλονίκη, 2014. Τ.Α, Σ. 801–822.
- Κωτόπουλος — Κωτόπουλος Η.Τ. Δημιουργική Γραφή και Δημιουργικότητα. <http://lexitanil.nured.uowm.gr/index.php?contentid=165>
- Μούλα 2012 — Μούλα Ε. Αναζητώντας τη δημιουργικότητα στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Ο επαναπροσδιορισμός της δημιουργικής «γραφής» στην μεταμοντέρνα πραγματικότητα και την «ψηφιακή» εκπαιδευτική τάξη πραγμάτων // Κείμενα, τχ. 15, Ιούλιος 2012. <http://keimena.ece.uth.gr>, ανάκτηση: 30/8/2012
- Νικολαΐδου — Νικολαΐδου Κ. Προτάσεις διδασκαλίας «Παραγωγή προφορικού λόγου». http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/1145/mod_resource/content/3/paragogi.proforikou.logou.pdf
- Ροντάρι 2003 — Ροντάρι Τ. Γραμματική της φαντασίας: Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες. Μετάφρ. Γ. Κασαπίδης. Αθήνα, 2003.
- Ρουμπής — Ρουμπής Ν. Η θέση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών, 2016. http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved64=0ahUKEwiTwJC-hLnLAhXkIJoKHXNvDMcQFggaMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.eens.org%2FEEENS_congresses%2F2014%2Froubis_nikos.pdf&usq=AFQjCNEfkVJ7mCBQGu5KCthkrHz1EGgZYw&sig2=QthqsDDebSZ00nj6aG8-YA&bvm=bv.114733917,d.bGs

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Δημιουργική Γραφή έχει καθιερωθεί πλέον τόσο ως επιστημονικό πεδίο, όσο και ως διδακτική πρακτική με σκοπό όχι μόνο την αξιοποίηση της λογοτεχνίας αλλά και τη δημιουργική παραγωγή του λόγου και την κατάκτηση γλωσσικών και συγγραφικών δεξιοτήτων. Ωστόσο, σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία ξένων γλωσσών στην Ελλάδα, καθώς και της ελληνικής σε αλλόγλωσσους, δεν έχουν ακόμα συστηματικά εφαρμοστεί δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής. Σε αυτό το πλαίσιο η παρούσα πρόταση έχει σκοπό να παρουσιάσει τεχνικές δημιουργικής γραφής για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ ξένης. Στόχος είναι να εξοικειωθούν και να δοκιμαστούν παιδιά ή ενήλικες σε διαφορετικές δραστηριότητες παραγωγής συνεχούς λόγου με παιχνίδια γραφής, καθώς και να διδαχθεί με ενδιαφέροντα και αποτελεσματικό τρόπο η ελληνική γλώσσα. Προτείνονται δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής που στοχεύουν στην καλλιέργεια συγκεκριμένων γλωσσικών δεξιοτήτων προσδιορισμένων μέσα από την κλίμακα αξιολόγησης του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου γλωσσικής Αναφοράς. Το πλαίσιο αυτό διαθέτει ανάλογες αναφορές, από οποίες τονίζεται η σημασία της αισθητικής και παιγνιώδους χρήσης της γλώσσας και επιπλέον χρησιμοποιεί και τον όρο Δημιουργική Γραφή, για να περιγραφεί μια κλίμακα δραστηριοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου.

ABSTRACT

Creative Writing is a scientific field and a teaching practice not only for the use of literature but also for the creative production of speech and writing skills. However, Creative Writing activities have not yet been systematically implemented as far as the teaching of foreign languages in Greece is concerned. This paper aims to present creative writing techniques for the teaching of the Greek language as a second / foreign language. The aim is to familiarize and test children or adults in different activities of writing, as well as to teach English in an interesting and effective way. We suggest Creative Writing activities to develop specific language skills identified through the assessment scale of the Common European Framework of Reference for Languages.

Λέξεις-κλειδιά: Δημιουργική Γραφή, λογοτεχνία, παραγωγή λόγου, χρήση της ξένης γλώσσας, δραστηριότητες παραγωγής λόγου, παιχνίδια γραφής, Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο γλωσσικής Αναφοράς

Key words: Creative Writing, literature, foreign language, writing activities, creativity, Common European Framework of Reference for Language

Μαρούλης Διονύσιος,
Μόσχα

**ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ,
Η ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΟΥ ΠΡΟΤΖΕΚΤ:
«ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΚΑΙ ΡΩΣΙΚΑ ΤΡΑΓΟΥΔΙΑ ΣΤΟΝ
ΔΙΑΓΩΝΙΣΜΟ ΤΡΑΓΟΥΔΙΟΥ EUROVISION 1994–1995»**

Ζήτημα εκπαιδευτικό

Το πρότζεκτ εντάσσεται στο τέλος της θεματικής ενότητας *Μουσική-Χορός*. Οι φοιτητές επέλεξαν το θέμα. Η πρόταση τους προβλημάτισε αρχικά τον διδάσκοντα για την ποιότητα της μουσικής και του στίχου, αλλά τελικά έγινε δεκτή, αφού το επίπεδο γλωσσικής δυσκολίας ήταν κατάλληλο και επιπλέον το θέμα ταίριαζε στην ηλικία και στα ενδιαφέροντα των φοιτητών, αφού βασικός στόχος ήταν η βιωματική εμπλοκή.

ΣΤΟΧΟΙ

- Να μελετηθεί η θεματική συγκεκριμένων ελληνικών και ρωσικών τραγουδιών για να ανακαλύψουν οι φοιτητές διαφορές και ομοιότητες
- Να αναλυθούν ο ρυθμός και το είδος της μουσικής
- Να δουν οι φοιτητές την εξέλιξη τόσο των ρωσικών όσο και των ελληνικών επιλογών τότε και σήμερα και να εξετάσουν το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης στη μουσική
- Να σταθούν πιο κριτικά απέναντι σε ένα αμφιλεγόμενο μουσικό προϊόν
- Να γνωρίσουν στοιχεία του ελληνικού πολιτισμού
- Να αναπτύξουν την αισθητική τους αντίληψη
- Να καλλιεργήσουν δεξιότητες παράγωγης και κατανόησης προφορικού και γραπτού λόγου (εμπλουτισμός λεξιλογίου, εξοικείωση με στίχους — ατάκες, φρασεολογία, κατανόηση επικοινωνιακών περιστάσεων κ.τ.λ.)
- Να αποστηθίσουν κάποιο από τα ελληνικά τραγούδια, αφού το τραγούδι προσφέρεται εύκολα για κάτι τέτοιο

ΣΤΑΔΙΑ

Σχεδιασμός (1 ώρα):

Η εκπόνηση του πρότζεκτ στηρίχθηκε στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο. Ο χωρισμός σε 3 ομάδες των 3 ατόμων έγινε από τον διδάσκοντα με κριτήρια τη μείξη φύλων, το επίπεδο ελληνικών, το κοινωνιόγραμμα της τάξης. Δόθηκε,

όμως, η δυνατότητα σε κάθε ομάδα να μοιράσει μόνη της τους επιμέρους ρόλους (αρχηγός, παρουσιαστής κ.τ.λ.). Κάθε ομάδα ανέλαβε να συγκεντρώσει υλικό και να παρουσιάσει μία συνθετική εργασία σε μία από τις παρακάτω θεματικές ενότητες:

1. ΟΜΑΔΑ ΠΡΩΤΗ: Επαναλαμβανόμενα θεματικά μοτίβα στα τραγούδια και ειδή μουσικής

2. ΟΜΑΔΑ ΔΕΥΤΕΡΗ: Αισθητική τους παρουσίαση στη σκηνή — εθνικά και διεθνή χαρακτηριστικά

3. ΟΜΑΔΑ ΤΡΙΤΗ: Αντιμετώπιση των συγκεκριμένων τραγουδιών από το ελληνικό και ρωσικό κοινό και την κριτική της εποχής

Όλες οι ομάδες καταλήγουν στη συμφωνία να εργαστούν πάνω στις ίδιες ελληνικές και ρωσικές συμμετοχές, ώστε στο τέλος να έχουν ένα ολοκληρωμένο σύνολο. Επιλέγουν τα έτη 1994 και 1995, γιατί τότε οι χώρες είχαν επιλέξει τραγούδια στη γλώσσα τους.

ΤΙΤΛΟΙ ΤΡΑΓΟΥΔΙΩΝ

1994:

— Мария Кац — *Вечный странник*

— Κώστας Μπίγαλης & The Sea Lovers — *Το τρεχαντήρι*

1995:

— Филипп Киркоров — *Колыбельная для вулкана*

— Ελίνα Κωνσταντοπούλου — *Ποια προσευχή;*

Εκτέλεση:

1^ο ΒΗΜΑ (1 ώρα): Γίνεται μια πρώτη γλωσσική επεξεργασία των τραγουδιών. Οι φοιτητές αυτενεργούν και αναλύουν μόνοι τους συνεργαζόμενοι και χρησιμοποιώντας λεξικό. Ο ρόλος του διδάσκοντα είναι συντονιστικός και υποστηρικτικός. Στη συνέχεια οι ομάδες συζητούν τα θέματα εργασίας με βάση τα συγκεκριμένα τραγούδια και δίνουν ιδέες η μία στην άλλη. Εκφράζει άποψη και ο διδάσκων στα πλαίσια μιας πιο ισότιμης σχέσης.

2^ο ΒΗΜΑ (1 ώρα):

Η επεξεργασία συνεχίζεται με φύλλο εργασίας με τα εξής ερωτήματα:

— Γιατί επιλέξατε τα συγκεκριμένα τραγούδια;

— Τι γνωρίζετε για τις ιστορικοκοινωνικές συγκυρίες στη Ρωσία και την Ελλάδα του τότε;

— Ποιο ελληνικό κομμάτι σας δημιουργεί τη μεγαλύτερη δυσκολία κατανόησης;

— Ποια συναισθήματα σάς δημιουργούν τα ελληνικά τραγούδια; Ποια τα ρωσικά;

— Ποιες είναι οι χαρακτηριστικές εκφράσεις που δικαιολογούν το βασικό συναίσθημα στα ελληνικά τραγούδια; Δώστε συνώνυμα διαφορετικού κειμενικού ύφους.

— Δώστε παραδείγματα ομοιοκαταληξίας.

— Σε ένα ελληνικό τραγούδι βρείτε τα ρήματα και μετατρέψτε τα σε προστακτική αορίστου Έθνικού (είναι το γραμματικό φαινόμενο που μελετάμε αυτή την περίοδο).

— Ποιο ρωσικό και ελληνικό τραγούδι θεωρείται πιο παραδοσιακό;

— Συγκρίνετε τα δύο άρθρα που σας δίνω για τον θεσμό της Eurovision (ανάπτυξη ακαδημαϊκής ικανότητας).

— Η πρώτη ομάδα να ετοιμάσει ένα κείμενο ταύτισης¹ για το πώς αντιλαμβάνονταν τα ελληνικά τραγούδια, όταν δεν ήξερε ελληνικά.

— Η δεύτερη ομάδα ένα κείμενο ταύτισης για το πώς αντιλαμβάνεται τα ελληνικά τραγούδια τώρα που μιλάει ελληνικά.

— Η τρίτη ομάδα ένα κείμενο ταύτισης για το πώς βλέπει αυτά τα παλιά τραγούδια με τα μάτια του σήμερα.

Οι ομάδες επεξεργάζονται αρχικά στην τάξη τα ερωτήματα. Στο τέλος τους ζητώ να τα επεξεργαστούν περαιτέρω εκτός τάξης.

3^ο βήμα (1 ώρα):

Οι ομάδες φέρνουν τα φύλλα εργασίας συμπληρωμένα. Συζητάμε τις απαντήσεις τους όλοι μαζί και στη συνέχεια κάθε ομάδα κάνει μια πρώτη παρουσίαση του υλικού που έχει συλλέξει για το θέμα της και δέχεται ερωτήσεις από τις άλλες ομάδες.

4^ο βήμα (1 ώρα):

Αναθέτω σε κάθε ομάδα να παρουσιάσει μια συνέντευξη. Ένας μέλος υποδύεται τον καλλιτέχνη που παίρνει μέρος στη Eurovision με το συγκεκριμένο ελληνικό τραγούδι και ένα άλλο μέλος κάνει τον δημοσιογράφο. Κάθε ομάδα εστιάζει τη συνέντευξη στο θέμα της αξιοποιώντας το φύλλο εργασίας και το υλικό που οι ίδιοι συνέλεξαν (20 λεπτά). Στη συνέχεια ζητώ από κάθε

¹ Τα κείμενα ταύτισης είναι γραμμένα από τα ίδια τα παιδιά και εκφράζουν τις δικές τους ιδέες και απόψεις.

ομάδα να προσπαθήσει με τη χρήση λεξικού να αποδώσει ένα ρωσικό τραγούδι στα ελληνικά προσπαθώντας να κρατήσει τον ρυθμό του (20 λεπτά). Ζητώ από κάθε ομάδα να ετοιμάσει την επίσημη παρουσίασή της με κάποιο οπτικοακουστικό υλικό καθώς κι ένα καλλίγραμμα² με το σχήμα της λέξης Eurovision με απόδοσή του στα ελληνικά π.χ. μουσικός διαγωνισμός, ευρωθέαμα κ.τ.λ. (5 λεπτά).

Παρουσίαση (1 ώρα)

Οι ομάδες μοιράζουν ένα σύντομο κείμενο για το θέμα τους και το μέλος που έχουν επιλέξει ως εκπρόσωπο κάνει μια πεντάλεπτη προφορική παρουσίαση.

Η πρώτη ομάδα έχει ετοιμάσει ένα power point με τη θεματική των τραγουδιών στο οποίο φαίνονται κοινά και διαφορετικά στοιχεία. Η δεύτερη έχει σχεδιάσει μια αφίσα με τη συνολική της εντύπωση. Πάνω στην αφίσα υπάρχουν χιουμοριστικά σχόλια. Η τρίτη έχει ετοιμάσει ένα κολάζ με εικόνες και σχόλια κριτικών και κοινού της εποχής για αυτά τα τραγούδια.

Παρουσιάζουν, σχολιάζουν, δέχονται ερωτήσεις.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ (1 ώρα)

Η αξιολόγηση έχει τη μορφή κριτικής της μίας ομάδας στην άλλη καθώς και αυτοαξιολόγησης της κάθε ομάδας. Κάθε ομάδα σχολιάζει τι της άρεσε, τι όχι, προσθέτει στοιχεία που ίσως θεωρεί σημαντικά στο θέμα των άλλων ομάδων. Στην αυτοαξιολόγηση τα μέλη κάθε ομάδας σχολιάζουν αν εργάστηκαν μεθοδικά, τι τους δυσκόλεψε, τι έμαθαν, αν έχουν απορίες. Ο διδάσκων εκφράζει άποψη τελευταίος προς αποφυγή επηρεασμού. Στη συνέχεια ο διδάσκων αναθέτει σε κάθε ομάδα να φτιάξει ένα σατιρικό Λίμερικ³ για τη Eurovision. Έχει ετοιμάσει και ο διδάσκων ένα παράδειγμα Λίμερικ:

*Στη Eurovision πήγαν οι φοιτητές μου
Αν και ξεκίνησαν να γίνουν οι ποιητές μου
Χορεύουν, τραγουδούν και στα ελληνικά μιλούν
Πηδούν, χοροπηδούν και διψούν
Από τη Eurovision πρώτοι να βγουν.*

² Καλλίγραμμα ή σχηματικό ποίημα είναι ένα είδος ποιήματος που μπορεί να είναι μόνο μια φράση ή λέξη το οποίο δημιουργεί οπτική εικόνα.

³ Λίμερικ ονομάζεται ένα είδος ποίησης με χαρακτηριστική σύντομη χιουμοριστική σύσταση μίας στροφής πέντε στίχων και ομοιοκαταληξία.

Διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά:

Το συγκεκριμένο πρότζεκτ φέρνει σε επαφή τους ρωσόφωνους φοιτητές με μορφές σύγχρονης τέχνης της πατρίδας τους και της χώρας την γλώσσα της οποίας μελετούν ως ξένη γλώσσα. Αξιοποιεί το πολιτισμικό φορτίο που μεταφέρει τόσο η πρώτη γλώσσα όσο η δεύτερη. Το τραγούδι έχει τη μοναδική ικανότητα να φέρνει σε επαφή και επικοινωνία ανθρώπους από διαφορετικές χώρες, γλώσσες, θρησκείες και συνήθειες. Τους δίνει, επιπλέον, τη δυνατότητα να επεξεργαστούν κριτικά πώς αντιμετωπίζεται ο συγκεκριμένος μουσικός θεσμός όχι μόνο στην πατρίδα τους αλλά και στην Ελλάδα και να αναζητήσουν στοιχεία που μπορεί να επηρεάζουν τις αισθητικές και μουσικές επιλογές ενός λαού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Baker 2001 — Baker C. Εισαγωγή στη Διγλωσσία και στη Δίγλωσση Εκπαίδευση, επιμ.-εισαγ. Μ. Δαμανάκης, μτφ. Α. Αλεξανδροπούλου. Αθήνα, 2001.
- Bloome 1985 — Bloome D. Reading as a social practice // *Language Arts*, 1985, 62/2. P. 134–142.
- Cummins 2003 — Cummins J. Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας. Αθήνα, 2003.
- Katz, Chard 2000 — Katz G., Chard C. Engaging children's minds: The project approach. Stamford, 2000.
- Sleeter and Grant 2006 — Sleeter C. E., Grant C. Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender. NJ: Wiley, 2006.
- Γεωργογιάννης 1997 — Γεωργογιάννης Π. Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αθήνα, 1997.
- Πασσιά και Μανδηλαράς 2000 — Πασσιά Α., Μανδηλαράς Φ. Εργαστήριο δημιουργικής γραφής για παιδιά, Αθήνα, 2000.
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου 2002 — Ταρατόρη-Τσαλκατίδου Ε. Η Μέθοδος Project στη Θεωρία και στην Πράξη. Θεσσαλονίκη, 2002.

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

- www.polydromo.gr
- www.enl.auth.gr/me2glosses
- www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/ekpaid_yliko/logot_dimotiki/limerick_haikou.pdf
- <http://www.kedek.gr>
- www.greeklanguage.gr
- http://www.iaie.org/download/turin_paper_grant.pdf
- <http://inclusion4u.com/PDFs/5105%20Multicultural%20Education%20HQ.pdf>

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Παρουσιάζεται ένα εφαρμοσμένο παράδειγμα πρότζεκτ βασισμένο στη μουσική ως μέθοδος γλωσσικής διδασκαλίας. Αξιοποιείται το θεωρητικό πλαίσιο από τη βιβλιογραφία και παρουσιάζονται αναλυτικά τα βήματα στοχοθεσίας, σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης όπως πραγματοποιήθηκαν στην πράξη από τους φοιτητές και τον διδάσκοντα οι οποίοι ασχολήθηκαν με τον μουσικό διαγωνισμό Eurovision και τις ρωσικές και ελληνικές συμμετοχές των ετών 1994 και 1995 (π.χ. θεματικά μοτίβα, αισθητική, πρόσληψη).

ABSTRACT

An applied example of a music-based project is presented as a language teaching method. Taking into consideration the theoretical framework from the bibliography the example explores and analyzes the steps of targeting, designing and assessment as done in practice by the students and the teacher who dealt with the Eurovision music competition and the Russian and Greek participations of the years 1994 and 1995 (e.g. thematic motifs, aesthetics, perception).

Λέξεις-κλειδιά: διαπολιτισμικότητα, θεματικό πρότζεκτ, μουσική, Eurovision

Key words: interculturalism, thematic project, music, Eurovision

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕ ΤΗ ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ

Επιστημονική Επιμέλεια: Σοφία Παπαδοπούλου

Τα τελευταία χρόνια η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας αποτελεί αναμφισβήτητη μια σύνθετη διαδικασία, που καθορίζεται από πολλές παραμέτρους. Ο άνθρωπος κατακτά τη μητρική του γλώσσα φυσικά και χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια, αλλά χρειάζεται συστηματική διδασκαλία και συνεχής προσπαθεια για την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας [Βαρλοκώστα, Τριανταφυλλίδου 2003]. Ο επιστημονικός κλάδος της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας ασχολείται με τον τομέα αυτόν και κεντρικός του ερευνητικός άξονας είναι η διαδικασία εκμάθησης μιας γλώσσας διαφορετικής από τη μητρική. Πιο συγκεκριμένα, η διαδικασία αυτή εξετάζεται μέσα από γλωσσολογικές, κοινωνιογλωσσολογικές, ψυχολογικές και γνωστικές προσεγγίσεις.

Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση με μία έννοια, αποκαλείται η διαπολιτισμική παιδεία που εκφράζεται μέσα από τις στάσεις και τον τρόπο ζωής των μελών μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας [Δαμανάκης 1997]. Αναμφισβήτητα, η νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα έχει αλλάξει ριζικά το σκηνικό, όχι μόνο στην Ελλάδα, αλλά και στην Ευρώπη γενικότερα. Η διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση ξεκίνησε ουσιαστικά στην Ευρώπη, την περίοδο μεταξύ 1965 και 1980. Την περίοδο αυτή, η μετανάστευση αντιμετωπιζόταν ως ένα προσωρινό φαινόμενο, και γι αυτό δεν υπήρξε πρόβλεψη για τη διαμόρφωση διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθήθηκε την περίοδο εκείνη ήταν αφομοιωτική και αφορούσε μόνο τους αλλοδαπούς μαθητές. Η παιδαγωγική θεωρία από την άλλη πλευρά απευθυνόταν άμεσα στους αλλοδαπούς μαθητές, και έμμεσα στους γηγενείς, και γι' αυτό αποκαλούνταν 'Παιδαγωγική για Αλλοδαπούς' [Δαμανάκης 2000].

Στη συνέχεια, όμως, αναγνωρίστηκε ότι οι κοινωνίες δεν είναι πολιτισμικά ομοιογενείς, αλλά αποτελούνται από ομάδες με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά η καθεμία. Αποτέλεσμα αυτού ήταν, να ενθαρρύνεται η διατήρηση των διαφορετικών χαρακτηριστικών και να προβάλλεται η ενότητα μέσα από τη διαφορετικότητα, που θα εδραιώσει μία πολυπολιτισμική κοινωνία. Κατά το

δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1970, όμως, παρατηρείται η μετάβαση σε μία διαφορετική Παιδαγωγική για όλους τους μαθητές, την ‘Διαπολιτισμική Παιδαγωγική’. Συνειδητοποιείται πλέον ότι οι κοινωνίες δεν είναι πολιτισμικά ομοιογενείς, αλλά συντίθενται από ομάδες που είναι διαφορετικές και έχουν ιδιαιτερότητες. Συνεπώς, ενθαρρύνεται η διατήρηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών αυτών των ομάδων και προβάλλεται η ενότητα μέσα από τη διαφορετικότητα. Αυτή η νέα παιδαγωγική θεωρία η οποία στηρίζεται στην αρχή της αποδοχής της ετερότητας του άλλου, οδήγησε στη γένεση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που απευθύνεται στα άτομα που ζουν σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία ανεξάρτητα από τη γλωσσική και πολιτισμική τους προέλευση [Μάρκου 1995].

Η μουσική χρησιμοποιείται από τους ανθρώπους για να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα τους για τον εσωτερικό τους κόσμο, αλλά και για τον κοινωνικό περίγυρο [Mashayekh, Hashemi 2011]. Είναι δύσκολο να φανταστεί κανείς πολιτισμό χωρίς μουσική, καθώς η μουσική θεωρείται η ψυχή του ανθρώπινου πολιτισμού. Μέσα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η μουσική έχει μετατραπεί σε ένα δημοφιλές εργαλείο και μάθημα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ένα πολλά υποσχόμενο ακαδημαϊκό αντικείμενο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση [Mashayekh, Hashemi 2011].

Ένα από τα μαθήματα με τα οποία η μουσική μπορεί να συνδεθεί διαθεματικά είναι η γλώσσα [Φωτοπούλου 2008]. Η δυσκολία που παρουσιάζει το μάθημα της γλώσσας δεν αφορά μόνο αλλοδαπούς αλλά και έλληνες μαθητές. Η μουσική, λοιπόν, αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο, το οποίο εισάγει τη ψυχαγωγία στην παιδαγωγική διαδικασία, δημιουργώντας θετικό κλίμα, το οποίο ευνοεί τη μάθηση [Φωτοπούλου 2008]. Επιπλέον, η διαπολιτισμική μουσική ως εκπαίδευση ανθρωπιστικής μορφής δίνει δυνατότητες ανάπτυξης νέων τύπων συμπεριφοράς, που σχετίζονται με τις μουσικές αλλά και με τους λαούς του κόσμου από τους οποίους αυτές προέρχονται [Σακελλαρίδης 2008].

Ο ρόλος της μουσικής στη μάθηση μπορεί να περιγραφεί από τη σκοπιά της ενίσχυσης της κοινωνικής αρμονίας, η οποία είναι κινητήρια δύναμη και εργαλείο μάθησης [Mashayekh, Hashemi 2011]. Συγκεντρωτικά και σύμφωνα με τους Mashayekh & Hashemi, η χρήση μουσικής στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος συντελεί στα εξής στοιχεία: 1) Ενίσχυση της κοινωνικής αρμονίας: Ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες για την επίτευξη της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας και της μάθησης της γλώσσας ,

είναι η κοινωνική αρμονία μεταξύ των μαθητών [Mashayekh, Hashemi 2011]. 2) Κινητήρια δύναμη: Η μουσική χρησιμοποιείται για να απαλύνει το μυαλό, για να χαλαρώσει το μυαλό και το σώμα. Η μουσική επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να είναι απαλλαγμένοι από την πίεση και το άγχος της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος [Mashayekh, Hashemi 2011]. 3) Εργαλείο για τη μάθηση: Η μουσική σκόπιμα χρησιμοποιείται για να διδάξει τη γλώσσα, την κοινωνία και τον πολιτισμό. Τα τραγούδια κωδικοποιούν πολιτιστικές έννοιες, έμπνευση, και κοσμοθεωρίες [Mashayekh, Hashemi 2011].

Η μουσική ως κώδικας και ως φορέας πολιτισμού, συμβάλλει στην εκμάθηση γλωσσών και γενικότερα στοιχείων άλλων πολιτισμών, μέσω των διαχρονικών και πανανθρώπινων μηνυμάτων που διαδίδουν αρκετά μουσικά έργα. Επίσης, η θετική διάθεση που δημιουργείται συνήθως στους μαθητές όταν διδάσκονται ένα είδος Τέχνης, αποτελεί ευνοϊκό παράγοντα που βοηθάει στην κατανόηση και στην αποδοχή των γλωσσικών και ευρύτερα των πολιτιστικών στοιχείων άλλων λαών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ανδρούτσου, Ασκούνη 2004 — Ανδρούτσου Α., Ασκούνη Ν. Ταυτότητες και ετερότητες, ετερογένεια και σχολείο. Κλειδιά και αντικλειδιά. 2004.
- Δαμανάκης 1993 — Δαμανάκης Μ. Μετανάστευση και Εκπαίδευση, Αθήνα, 1993.
- Δραγώνα 2001 — Δραγώνα Θ. Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες. Τόμος Β. Πάτρα, 2001.
- Γκόβαρης 2001 — Γκόβαρης Χ. Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Αθήνα, 2001.
- Γκότοβος 2002 — Γκότοβος Α. Παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο. Αθήνα, 2002.
- Δαμανάκης 2001 — Δαμανάκης Μ. Διαπολιτισμική παιδαγωγική, Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση. Αθήνα, 2001.
- Ζωγράφου 2003 — Ζωγράφου Α. Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και στην Ελλάδα, 2003. Τυπωθήτω.
- Κανακίδου, Παπαγιάνη 1994 — Κανακίδου Ε., Παπαγιάνη Β. Διαπολιτισμική Αγωγή, Αθήνα, 1994.
- Καραδήμου-Λιάτσου 2003 — Καραδήμου-Λιάτσου Π. Η μουσικοπαιδαγωγική τον 20ο αιώνα. Αθήνα, 2003.
- Μάρκου 1995 — Μάρκου Γ. Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία, τόμος 1. Αθήνα, 1995.
- Μάρκου 1997 — Μάρκου Γ. Διαπολιτισμική εκπαίδευση — επιμόρφωση εκπαιδευτικών, Μια εναλλακτική πρόταση, Αθήνα, 1997.

- Σακελλαρίδης 2008 — Σακελλαρίδης Γ. Διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση. Αθήνα, 2008.
- Banks 1997β — Banks J.A. Educating citizens in a multicultural society. New York, London, 1997.
- Dulay and Burt 1974 — Dulay H., Burt M. Natural Sequences in child second language acquisition // Language Learning, 1974, № 24.
- Edwards, Gandini, Forman 1995 — Edwards C., Gandini L., Forman G. The Hundred Languages of Children. N. Jersey, 1995.
- Ellis 1994 — Ellis R. The Study of Second Language Acquisition. Oxford, 1994.
- Fountas, Pinnell 1999 — Fountas I., Pinnell G. Voice on word matters: Good first teaching for all children. Portsmouth NH, 1999.
- Hashemi, Azizinezhad 2011 — Hashemi M., Azizinezhad M. The role of music in language learning // Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2011, № 28.
- Lamb, Gregory 1993—Lamb S.J., Gregory A.H. The relationship between music and reading in beginning readers // Educational Psychology, 1993, № 13.
- Mashayekh, Hashemi 2011 — Mashayekh M., Hashemi M. The Impact/s of Music on Language Learners' Performance // Procedia — Social and Behavioral Sciences, 2011, № 30.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα τελευταία χρόνια, στο πλαίσιο της μετανάστευσης των πληθυσμών και της παγκοσμιοποίησης, ο ρόλος του σχολείου αλλάζει και οι μέθοδοι διδασκαλίας προσαρμόζονται στα νέα δεδομένα. Η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης γίνεται όλο και πιο συστηματικά. Στη βιωματική προσέγγιση της μάθησης, η τέχνη, ιδιαίτερα η μουσική είναι ένας από τους βασικούς άξονες της απελευθέρωσης της ενέργειας του παιδιού και της αρμονικής ανάπτυξής του [Edwards, Gardini, Forman 1995]. Είναι γνωστό ότι η σύνδεση της μουσικής με τον λόγο υπάρχει από την Αρχαιότητα σε πολλά είδη. Η χρήση της γλώσσας υπηρετεί την ανάγκη του υποκειμένου για επικοινωνία. Η μουσική έχει χαρακτηριστεί ως εσωτερικευμένη σκέψη ενώ η γλώσσα ως εξωτερικευμένη σκέψη. Για τον Vygotsky πρωταρχική λειτουργία της γλώσσας είναι να εξυπηρετήσει την συνεννόηση, την επικοινωνία και τις κοινωνικές σχέσεις. Η Τέχνη, επίσης, ενώνει τους ανθρώπους, διασυνδέει τις ομάδες μέσα από κοινές εκφράσεις και συμβολισμούς, δένει τους πολιτισμούς διαχρονικά επικεντρώνοντας στο κοινό που έχουν οι άνθρωποι, όχι σε αυτό που τους χωρίζει. Αυτό συμβαίνει γιατί σύμφωνα με τον Huizinga, οι τέχνες είναι ένα παιχνίδι, όπως άλλωστε και ολόκληρος ο πολιτισμός. Θεωρεί ότι το «παίζει» είναι ένα σημαντικό χαρακτηριστικό της πολιτισμικής ζωής και του πολιτισμού γενικά [Huizinga 1949/1970]. Παράλληλα, η συμβολή της μουσικής ως εκπαιδευτικό εργαλείο στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον δίνει τη δυνατότητα αξιο-

ποίησης ενός συνόλου τυπικών και άτυπων μορφών καλλιέργειας της ψυχοδυναμικής της ομάδας της τάξης και είναι απαραίτητο να χρησιμοποιηθεί ως γλώσσα, ως κώδικας επικοινωνίας και ως αντιπροσωπευτικό γνώρισμα κάθε λαού, πολιτισμού και ιστορικής περιόδου.

ABSTRACT

In recent years, in the context of population migration and globalization, the role of the school is changing and the teaching methods are adapted to new circumstances. The learning of the Greek language as a second becomes more and more systematic. In the experiential approach of learning, art, especially music, is one of the main axes of the release of the child's energy and its harmonious development [Edwards, Gardini, Forman 1995]. It is well known that the connection of music with the word exists from antiquity to many species. The use of language serves the subject's need for communication. Music has been characterized as internalized thought while language as external thinking. For Vygotsky the primary function of language is to serve understanding, communication and social relations. Art also unites people, interconnects groups through common expressions and symbolisms, links cultures through time, focusing on the common that people have, not on what separates them. This is because, according to Huizinga, the arts are a game, as is the whole culture. He considers that «playing» is an important feature of cultural life and culture in general [Huizinga, 1949/1970]. At the same time, the contribution of music, as an educational tool, to the contemporary school environment enables the use of a set of formal and informal forms of cultivation of the psychodynamics of the classroom and it is necessary to use it as a language, as a code of communication and as a representative feature of every people, culture and historical period.

Λέξεις-κλειδιά: μουσική, κώδικας, διαπολιτισμική εκπαίδευση, διαπολιτισμική αγωγή, εκπαιδευτικό εργαλείο, πολυπολιτισμικότητα, εκμάθηση δεύτερης γλώσσας

Key words: music, code, intercultural education, intercultural education, educational tool, multiculturalism, second language learning

*Μητσιάκη Μαρία,
Κομοτηνή*

**ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΑΝΤΙΛΗΨΗ,
ΠΡΟΦΟΡΑ & ΑΚΡΟΑΜΑΤΙΚΑ ΕΡΓΑ ΣΤΗ
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ
ΩΣ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ**

Φωνολογική αντίληψη, προφορά & ακροαματικά έργα

Η δυσκολία των μαθητών να διαχειριστούν αποτελεσματικά τον προφορικό τους λόγο στην ΞΓ είναι πλέον κοινός τόπος. Δεν είναι τυχαίο ότι σε επίπεδο αξιολόγησης το άγχος των μαθητών και ο φόβος της αποτυχίας αυξάνεται τόσο στην κατανόηση όσο και στην παραγωγή προφορικού λόγου [Vandergriфт 2004]. Η δυσκολία αυτή οδηγεί σε επικοινωνιακά ρήγματα, τα οποία οφείλονται συνήθως σε αντιληπτική σύγχυση [Field 2003] ή στην «ξενική προφορά» [Pennington 1996].

Παρά την κρίσιμη σημασία τους για την προφορική επικοινωνία, τόσο η αντίληψη όσο και η προφορά έχουν θεωρηθεί κατά καιρούς «πολυτέλεια» στα αναλυτικά προγράμματα της ΞΓ. Ο Nunan [Nunan 2002] μάλιστα αναδεικνύει τον παραγκωνισμό της ακρόασης¹ του λόγου χαρακτηρίζοντάς την ως τη «δεξιότητα-Σταχτοπούτα» στην εκμάθηση της ΞΓ. Στην ελληνική πραγματικότητα ο παραγκωνισμός αυτός είναι περισσότερο αισθητός, ενώ η εστίαση στη φωνολογική κατάρκτηση περιορίζεται ακόμη περισσότερο στην περίπτωση των ενήλικων μαθητών της ΞΓ.

Ωστόσο, η ξενική προφορά έχει ως αποτέλεσμα την αρνητική αξιολόγηση του λόγου των χρηστών της ΞΓ [Munro 2008], καθώς συχνά στο άκουσμά της οι φυσικοί ομιλητές απλοποιούν τον λόγο τους, θεωρώντας ότι οι συνομιλητές τους δεν είναι γλωσσικά επαρκείς. Επιπλέον η «διαφορετική» προφορά ενεργοποιεί συχνά φαινόμενα γλωσσικού ρατσισμού [Γαβριηλίδου 2003].

Η προτεραιότητα της αντίληψης έναντι της άρθρωσης είναι γνωστή στη διεθνή βιβλιογραφία [Trubetzkoy 1939]. Αλλά και σύγχρονες διαγλωσσικές έρευνες επιβεβαιώνουν ότι οι μαθητές της ΞΓ διαθέτουν πρώτα «ξενική αντίληψη», καθώς ο αντιληπτικός τους μηχανισμός στη γλώσσα-στόχο διαμορφώνεται και σχηματοποιείται από εκείνον της μητρικής τους γλώσσας.

¹ Ο αγγλικός όρος 'listening' σκόπιμα μεταφράζεται «ακρόαση», έτσι ώστε να παραπέμπει σημασιολογικά στο «προσεκτικό άκουσμα».

Έτσι, καθώς οι μαθητές που εμφανίζουν ισχυρά εδραιωμένες αντιληπτικές κατηγορίες χαρακτηρίζονται από ακρίβεια στην άρθρωση, η ορθή αντίληψη θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την ακριβή προφορά [Escudero 2005, Μητσιάκη 2014]. Και στην περίπτωση της ΝΕ ως ΞΓ τα προβλήματα στην προφορά θα πρέπει να αναζητηθούν στη δυσκολία των μαθητών να αντιληφθούν ορθά τις γλωσσικές δομές και να διαμορφώσουν κατάλληλες αναπαραστάσεις γι' αυτές.

Μια τέτοια θεώρηση θα πρέπει να οδηγήσει σε αναμόρφωση της ακροαματικής διαδικασίας κατά τη διδακτική πράξη. Θα πρέπει, δηλαδή, να τροποποιηθεί η υφιστάμενη πρακτική, στο πλαίσιο της οποίας ο μαθητής εξασκείται στην ακρόαση του λόγου, αλλά δεν τη διδάσκεται [Sheerin 1987]. Η πρακτική αυτή οδηγεί σε μια σημαντική αντίφαση: η ακρόαση του λόγου ως δεξιότητα φαίνεται να λαμβάνει σοβαρά υπόψη της τις ανάγκες του ακροατή, αλλά δεν επικεντρώνεται στις δυσκολίες που ο ακροατής συνάντησε κατά την ακροαματική διαδικασία και δεν αποκαλύπτει τα σημεία στα οποία έχουν προκύψει επικοινωνιακά ρήγματα, έτσι ώστε να ενισχυθούν οι μαθητές με «θεραπευτικά» μαθησιακά έργα. Γι' αυτό, ιδιαίτερη σημασία έχει να ιδωθεί η ακρόαση ως μια παράλληλη ανοδική και καθοδική διαδικασία επεξεργασίας του λόγου [Field 2003, Richards 2008]. Στην πρώτη περίπτωση, η κατανόηση του μηνύματος βασίζεται στη διαδοχική επεξεργασία των επιπέδων οργάνωσης των ακουστικών εισερχόμενων, π.χ. από τους φθόγγους, στις συλλαβές, τις λέξεις, τις προτάσεις και την τελική ερμηνεία. Στη δεύτερη περίπτωση, η επεξεργασία ακολουθεί την αντίστροφη φορά: από τη σημασία στη γλωσσική δομή. Γι' αυτό και απαιτείται πρότερη γνώση σχετικά με το θέμα της προφορικής επικοινωνίας, καθώς και σχετικά με τα περιεχόμενά της [Richards 2008]. Κατ' αντιστοιχία, και η ακρόαση του λόγου μπορεί να ιδωθεί με δύο τρόπους: (α) η ακρόαση ως αντίληψη (*ακούω και αντιλαμβάνομαι*) και (β) η ακρόαση ως κατανόηση (*ακούω και κατανοώ*). Και βέβαια, η διδασκαλία των δύο τύπων ακρόασης δεν είναι απαραίτητο να γίνεται διακριτά, αλλά συνδυαστικά.

Η ακροαματική διαδικασία μπορεί να περιλαμβάνει ποικίλα έργα με κριτήριο την ακρίβεια (αντίληψη, ανοδική επεξεργασία) και την ευχέρεια της προφορικής επικοινωνίας (κατανόηση, καθοδική επεξεργασία) αντίστοιχα [Murphy 1991]:

Πίνακας 1

Έργα ακρόασης λόγου-Κατανόηση

ΕΥΧΕΡΕΙΑ → ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ
Εκφράζουμε ό,τι έχουμε κατανοήσει με τη γλώσσα του σώματος (κινήσεις, χειρονομίες)
Αντιστοιχίζουμε τα ακουστικά εισερχόμενα με εικόνες
Συμπληρώνουμε κενά, φτιάχνουμε (ακουστικά) παζλ
Μαντεύουμε τη σημασία συχνόχρηστων λέξεων από τα συμφραζόμενα
Κρατούμε σημειώσεις σχετικά με τα κύρια σημεία, τις λέξεις-κλειδιά, τις αλλαγές θέματος, κτλ.
Ακούμε ηχογραφημένες τηλεφωνικές κλήσεις, ραδιοφωνικές εκπομπές
Παρακολουθούμε τηλεοπτικές εκπομπές
Εστιάζουμε την προσοχή μας σε γρήγορο καθημερινό ή ακαδημαϊκό λόγο
Προβλέπουμε την εξέλιξη του θέματος
Αναλύουμε τον προφορικό λόγο ως προς τους συνομιλιακούς ενδείκτες, τους συνεκτικούς μηχανισμούς και τη ρητορική του οργάνωση
Ανιχνεύουμε την πρόθεση ή τη στάση του ομιλητή απέναντι σε ένα θέμα
Ακούμε/παρακολουθούμε ένα προφορικό κείμενο για ευχαρίστηση και ψυχαγωγία
Συμμετέχουμε σε ομάδες ανάπτυξης συγκεκριμένων θεμάτων

Πίνακας 2

Έργα ακρόασης λόγου-Αντίληψη

ΑΚΡΙΒΕΙΑ → ΑΝΤΙΛΗΨΗ
<i>Αναγνωρίζουμε:</i>
τα όρια των λέξεων σε συνεχή λόγο
τις αλλαγές στο ρυθμό, την ένταση, τον επιτονισμό
τα φωνητικά τεμάχια σε αρχική, μεσαία και τελική θέση
τα συμφωνικά συμπλέγματα
θεματικό λεξιλόγιο σε συνεχή λόγο
μεμονωμένες λέξεις μονοσύλλαβες, δισύλλαβες, πολυσύλλαβες
τη σειρά των όρων
σύντομες φράσεις (ονοματικές, ρηματικές, κτλ.)
γραμματικά επιθήματα
φωνητικά σχήματα αντιπαραθετικά με τη γραφηματική τους αποτύπωση
λάβη στην προφορά
υπερτεμαχιακά χαρακτηριστικά λόγου σε αργή εκφορά, γρήγορη συνομιλία, ακαδημαϊκό λόγο

Η αξιοποίηση στρατηγικών ακρόασης του λόγου συμβάλλει καθοριστικά στην ενίσχυση της συνειδητότητας των μαθητών [Vandergrift & Tafaghodtari, 2010] και διευκολύνει τα μαθησιακά έργα οδηγώντας σε αποτελεσματική κατάκτηση της ΞΓ. Ιδιαίτερα σημαντικές προς την κατεύθυνση αυτή είναι οι μεταγλωσσικές στρατηγικές ακρόασης [Goh, 1997]. Οι στρατηγικές αυτές αφορούν τη συνολική ακροαματική διαδικασία, δίνουν, όμως, έμφαση στο μακροεπίπεδο της ακρόασης. Για τον λόγο αυτό, μπορούν να εμπλουτιστούν με αντιληπτικές στρατηγικές που στοχεύουν στην ενίσχυση της συνειδητότητας των μαθητών [Ur, 1984].

Πίνακας 3

Αντιληπτικές στρατηγικές

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ	ΑΝΑΔΟΜΗΣΗ
<i>Οι μαθητές ξανακούν ένα κείμενο και:</i>	
☐ Εστιάζουν την προσοχή τους σε τεμαχιακά, φωνοτακτικά και υπερτεμαχιακά χαρακτηριστικά του λόγου ☐ Εφαρμόζουν λεξικό τεμαχισμό ☐ Αναγνωρίζουν τις διαφορές ανάμεσα στα ακουστικά εισερχόμενα και στη γραπτή εκδοχή τους ☐ Συμπληρώνουν κενά με φθόγγους, συμφωνικά συμπλέγματα, συλλαβές, λέξεις ☐ Ελέγχουν έναν κατάλογο λέξεων για να εντοπίσουν εκείνες που ακούγονται στο προφορικό κείμενο	☐ Διαβάζουν κατά ζεύγη ή σε ομάδες τους ηχογραφημένους διαλόγους που άκουσαν ☐ Συμπληρώνουν κενά με γλωσσικά στοιχεία που εμφανίστηκαν στο προφορικό κείμενο ☐ Εμπλέκονται σε διάλογο που απαιτεί την ενσωμάτωση γλωσσικών στοιχείων του προφορικού κειμένου ☐ Υποδύονται ρόλους στους οποίους απαιτείται χρήση γλωσσικών στοιχείων του προφορικού κειμένου ☐ Εμπλέκονται σε δικτόγλωσσο

Η προηγούμενη συζήτηση οδηγεί στην αποκρυστάλλωση των σταδίων του γλωσσικού μαθήματος που επικεντρώνεται στην ακρόαση του λόγου.

Η προτεραιότητα της αντίληψης αλλά και η αναμορφωμένη θέαση της ακροαματικής διαδικασίας συνιστούν απαραίτητα συστατικά για την Ολοκληρωμένη Προσέγγιση της Προφορικής Επικοινωνίας στην τάξη της ΞΓ. Απαραίτητη προϋπόθεση για την εφαρμογή μιας τέτοιας προσέγγισης είναι η συνδυαστική διδασκαλία κατανόησης και παραγωγής λόγου, με στόχο την ακρίβεια αλλά και την ευχέρεια σε ρεαλιστικά και σημασιακά κατάλληλα περικείμενα [Murphy 1991]².

² Συνδυαστικές προσεγγίσεις έχουν προταθεί από έλληνες ερευνητές για τη διδασκαλία της αγγλικής στην Ελλάδα [Nicolaidis & Matthaioudakis, 2012, μέθοδος Pro-Voc].

Για τον σκοπό αυτό, προτείνεται η αξιοποίηση επεξεργασμένων κειμένων, τα οποία συμβάλλουν στην ευρύτερη κατανόηση του προφορικού λόγου, χωρίς, όμως, να αλλοιώνουν το πρωτότυπο κείμενο [Long 1996] στο πλαίσιο της Διδασκαλίας βάσει Γλωσσικής Επεξεργασίας [Van Patten 1996]. Τα εστιασμένα έργα επεξεργασίας του λόγου διαθέτουν αυξημένη συγκέντρωση του υπό εξέταση φαινομένου, έτσι ώστε να επιτευχθεί, μέσω των κατάλληλων δραστηριοτήτων, η απαραίτητη γνωστική επεξεργασία. Έτσι, η εστίαση στη λειτουργικότητα των μηνυμάτων που προσλαμβάνει ή που μεταδίδει ο μαθητής δεν αποκλείει την παράλληλη εστίαση στη δομή της γλώσσας [Ellis, 2001].

Πίνακας 4

Στάδια διδασκαλίας της ακρόασης του λόγου και στρατηγικές

Στάδια διδασκαλίας της ακρόασης του λόγου	Μεταγνωστικές στρατηγικές
Στάδιο σχεδιασμού/πρόβλεψης Εφόσον οι μαθητές γνωρίζουν το θέμα και τον τύπο του κειμένου, προβλέπουν το είδος των πληροφοριών και τα γλωσσικά/λέξιμα στοιχεία που πρόκειται να ακούσουν.	☐ Σχεδιασμός και εστίαση της προσοχής
Στάδιο πρώτης επαλήθευσης Οι μαθητές επαληθεύουν τις αρχικές υποθέσεις, προβαίνουν σε διορθώσεις όπου χρειάζεται και σημειώνουν τις επιπρόσθετες πληροφορίες που κατανοούν. Οι μαθητές συγκρίνουν αυτά που έχουν σημειώσει σε ζεύγη, τροποποιούν ό,τι χρειάζεται, προσδιορίζουν τα σημεία που χρειάζονται αποσαφήνιση και αποφασίζουν σε ποια σημεία θα πρέπει να εστιάσουν περισσότερο την προσοχή τους.	☐ Έλεγχος ☐ Έλεγχος, σχεδιασμός και επιλεκτική εστίαση της προσοχής
Στάδιο δεύτερης επαλήθευσης Οι μαθητές επαληθεύουν τα σημεία στα οποία διαφώνησαν, προβαίνουν σε διορθώσεις και καταγράφουν πρόσθετες πληροφορίες που κατανόησαν. Οι μαθητές, έπειτα από συζήτηση στην τάξη, συμβάλλουν στην αναδόμηση του κειμένου, εστιάζοντας στα βασικά σημεία. Παράλληλα, αναζητούν τους τρόπους με τους οποίους έφτασαν στην κατανόηση λέξεων ή σημείων του κειμένου.	☐ Έλεγχος και επίλυση προβλήματος ☐ Έλεγχος και αξιολόγηση
Στάδιο τελικής επαλήθευσης Οι μαθητές ακούν και πάλι το κείμενο, αναζητώντας πληροφορίες για ό,τι δεν μπόρεσαν να αποκωδικοποιήσουν.	☐ Επιλεκτική προσοχή
Στάδιο αναστοχασμού Αφού πρώτα συζητήσουν σχετικά με τις στρατηγικές που χρησιμοποίησαν, προκειμένου να κατανοήσουν το κείμενο, οι μαθητές σημειώνουν τους αναμορφωμένους στόχους τους για την επόμενη ακροαματική δραστηριότητα.	☐ Αξιολόγηση

Για να επιτευχθεί μια τέτοια προσέγγιση, οι φωνολογικές, φωνητικές και η φωνοτακτικές δομές μιας γλώσσας θα πρέπει να διαβαθμιστούν διδακτικά στους καταλόγους διδακτέων με βάση τον βαθμό δυσκολίας τους. Απαιτείται, ωστόσο, ιδιαίτερα προσεκτική επιλογή και ταξινόμηση των γλωσσικών κριτηρίων και ταυτόχρονα αρκετά κοπιώδης αναζήτηση του κατάλληλου διδακτικού υλικού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Buck 2001 — Buck G. Assessing listening. New York, 2001.
- Γαβριηλίδου 2003 — Γαβριηλίδου Ζ. Φωνητική συνειδητοποίηση και διόρθωση παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Αθήνα: Τυπωθήτω, 2003.
- Derwing & Munro 2005 — Derwing T. M., Munro M. J. Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach // TESOL Quarterly 2005, № 39. P. 379–397.
- Ellis 2001 — Ellis R. Investigating form-focused instruction // Ellis R. (ed.). Form-focused instruction and second language learning. Malden, MA, 2001. P. 1–46.
- Escudero 2005 — Escudero P. Linguistic Perception and Second Language Acquisition. Explaining the attainment of optimal phonological categorization. Doctoral Dissertation. Utrecht, 2005.
- Field 2008 — Field J. Listening in the Language Classroom. Cambridge, 2008.
- Goh 1997 — Goh C. Metacognitive awareness and second language listeners // ELT Journal, 1997, № 51. P. 361–369.
- Long 1996—Long M. H. The role of the linguistic environment in second language acquisition // Ritchie W. C., Bhatia T. K. (eds.). Handbook of language acquisition, 1996, № 2 (Second language acquisition). New York, 1996. P. 413–468.
- Μητσιάκη 2014 — Μητσιάκη Μ. Φωνολογική διαβάθμιση των αρχικών ταυτοσυλλαβικών συμφωνικών συμπλεγμάτων (#CC) της Ν.Ε.: Γραμματική μοντελοποίηση και διδακτικές εφαρμογές για την Ελληνική ως Γ2. Θεσσαλονίκη, 2014.
- Munro 2008 — Munro M. J. Foreign accent and speech intelligibility // Gette H. E., Zampini M. L. (eds.). Phonology and Second Language Acquisition. Amsterdam, 2008. P. 193–218.
- Murphy 1991 — Murphy J. M. Oral Communication in TESOL: Integrating Speaking, Listening, and Pronunciation // TESOL Quarterly 1991, № 25(1). P. 51–76.
- Nicolaidis & Mattheoudakis 2012 — Nicolaidis K., Mattheoudakis M. The Pro-Voc method: combining pronunciation and vocabulary teaching // International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 2012, № 50. P. 303–321.
- Nunan 2002 — Nunan D. Listening in Language Learning // Richards J. C., Renandya W. A. (eds.). Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice. Cambridge, 2002. P. 238–241.
- Pennington 1996 — Pennington M. C. Phonology in English language teaching. London, 1996.
- Richards 2008 — Richards J. C. Teaching listening and speaking: From theory to practice. Cambridge, 2008.
- Sheerin 1987 — Sheerin S. Listening comprehension: teaching or testing? // ELT Journal, 1987, № 41(2). P. 126–131.
- Trubetzkoy 1939 — Trubetzkoy N. Grundzuge der Phonologie. Gottingen: van der Hoeck & Ruprecht, 1939.

Ur 1984 — Ur P. Teaching Listening Comprehension. Cambridge, 1984.

Vandergrift & Tafaghodtari 2010—Vandergrift L., Tafaghodtari M.H. Teaching L2 learners how to listen does make a difference: An empirical study // Language Learning, 2010, 60 (2). P. 470–497.

Vandergrift 2004—Vandergrift L. Learning to listen or listening to learn // Annual Review of Applied Linguistics 2004, № 24. P. 3–25.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία η προτεραιότητα της αντίληψης του λόγου έναντι της άρθρωσης συνιστά τον κεντρικό άξονα για τη διατύπωση διδακτικών προτάσεων σχετικά με την ορθότερη κατάκτηση της προφοράς στην ξένη γλώσσα (ΞΓ). Στο πλαίσιο αυτό, υπογραμμίζεται ο ιδιαίτερα σημαντικός ρόλος των ακροαματικών έργων. Έτσι, επιχειρείται μια συνδυαστική θεώρηση της ακρόασης, η οποία αντλεί στοιχεία από ποικίλες προσεγγίσεις άμεσης και έμμεσης διδασκαλίας. Στόχος της παραπάνω συνδυαστικής διδακτικής μεθόδου είναι η ουσιαστική προσέγγιση της προφορικής επικοινωνίας, η οποία συνήθως παραμελείται κατά τη διδακτική διαδικασία, παρότι αποτελεί σαφή, άμεσο και από δείκτη των δεξιοτήτων στην ΞΓ.

ABSTRACT

This paper touches upon the primacy of speech perception over production, a tenet which paves the way for teaching suggestions that promote effective phonological acquisition in Greek as a Foreign Language. Within such a framework, listening tasks are considered to be of crucial importance. Thus, an Integrated Oral Communication Approach is attempted, couched within implicit and explicit teaching methods. The ultimate objective is to provide a sound framework for oral communication, which constitutes a tangible indicator of language proficiency.

Λέξεις-κλειδιά: προτεραιότητα της αντίληψης, ακροαματικά έργα, Ολοκληρωμένη Προσέγγιση της Προφορικής Επικοινωνίας, στρατηγικές ακρόασης, Διδασκαλία βάσει Γλωσσικής Επεξεργασίας

Key words: primacy of speech perception, phonological acquisition, integrated oral communication approach, teaching suggestions

*Μίχου Κορνηλία, Τζίμα Ηρώ, Τόλης Ιωάννης, Τσάγκας Δαμιανός,
Ιωάννινα*

Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΩΝ ΕΘΝΙΚΟΤΗΤΩΝ –ΕΘΝΙΚΩΝ ΟΜΑΔΩΝ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗ ΜΗΤΡΙΚΗ ΤΟΥΣ ΓΛΩΣΣΑ

Η δική μας προσέγγιση διαφέρει από τις άλλες.

Μέσω της διδακτικής μας εμπειρίας παρατηρούμε τον διαφορετικό τρόπο μάθησης ανάμεσα σε αλλοεθνείς σπουδαστές παρόμοιας ηλικίας κατατάσσοντάς τους σε γλωσσικές εθνικές ομάδες, όπως εκείνη των Ασιατών (Κινέζοι, Κορεάτες, Γιαπωνέζοι), των Σλαβόφωνων (Ρώσοι, Ουκρανοί, Πολωνοί, Σέρβοι), των Αγγλόφωνων (Αμερικανοί, Άγγλοι) και των Αραβόφωνων (Σύριοι, Κούρδοι, Πακιστανοί) και διαπιστώνουμε ότι είναι διαφορετικές οι απαιτήσεις και οι μέθοδοι εκμάθησής τους. Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να τονιστεί ότι τα συμπεράσματά μας στηρίζονται σε ενδεικτικά παραδείγματα σπουδαστών που συναντήσαμε στην τάξη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Ωστόσο, πριν προβούμε στη μελέτη των αναγκών μάθησης της κάθε εθνικότητας, είναι εύλογο να αναφέρουμε την κατηγοριοποίησή τους σε γλωσσικές οικογένειες. Επίσης είναι χρήσιμο να αναφερθεί ο αριθμός των φυσικών και μη ομιλητών της Ελληνικής γλώσσας σε παγκόσμιο επίπεδο. Κλείνοντας θα μας απασχολήσουν τόσο οι δυσκολίες όσο και οι ευκολίες που αντιμετωπίζουν οι διδασκόμενοι, οι οποίες ενδεχομένως να σχετίζονται με τη δομή της μητρικής τους γλώσσας αλλά και τα προβλήματα που μπορούν να προκύψουν από την έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής.

Οικογένειες γλωσσών

Η μελέτη μας επικεντρώνεται στην Ινδοευρωπαϊκή και στη Σινοτιβητική Οικογένεια, διότι οι μαθητές μας είναι φυσικοί ομιλητές γλωσσών που προέρχονται από τις δύο παραπάνω οικογένειες. Πιο αναλυτικά:

- **Ινδοευρωπαϊκή Οικογένεια** [Comrie, Matthews, Polinsky 2003: 39]
 1. Ιταλικές (Λατινική) → Ιταλική, Ισπανική, Γαλλική, Ρουμανική.
 2. Γερμανικές → Αγγλική (και Αμερικανική), Γερμανική.
 3. Βαλτοσλαβικές (Σλαβικές) → Ρωσική, Πολωνική, Τσεχική, Βουλγαρική, Σερβοκροατική.
 4. Αλβανική.
 5. Ινδοϊρανικές (Ινδικές) → Χίντι/Ουρντού.

6. Ινδοϊρανικές (Ιρανικές) → Περσική και Κουρδική
7. Ανατολικές → Χεττιτική (Τουρκική).

- **Συνοθιβετική Οικογένεια** [Comrie, Matthews, Polinsky 2003: 67]
 1. Κινεζική

Οι ομιλούντες την Ελληνική γλώσσα

Σήμερα υπάρχουν περίπου 12 εκατομμύρια φυσικοί ομιλητές της Ελληνικής γλώσσας, Έλληνες και Κύπριοι. Επιπλέον η Ελληνική ομιλείται ως μητρική γλώσσα από γηγενείς πληθυσμούς της Αλβανίας, της Βουλγαρίας, της Ιταλίας, της ΠΓΔΜ και της Τουρκίας. Συγχρόνως χρησιμοποιείται από ελληνόφωνους μετανάστες στην Αυστραλία, στη Γερμανία, στις Ηνωμένες Πολιτείες, στο Ηνωμένο Βασίλειο, στον Καναδά, στη Ρωσία και σε άλλα πρώην κράτη της Σοβιετικής Ένωσης. Υπολογίζεται ότι ο συνολικός αριθμός ανθρώπων παγκοσμίως που μιλούν τα ελληνικά ως πρώτη ή δεύτερη γλώσσα είναι γύρω στα 25 εκατομμύρια [https://el.wikipedia.org/wiki/Ελληνική_γλώσσα].

Η εκμάθηση της Δεύτερης Γλώσσας και οι δυσκολίες της

Η κατάκτηση της μητρικής γλώσσας αποτελεί μία διαφορετική διαδικασία σε σχέση με την εκμάθηση της δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Αυτό συμβαίνει, διότι η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται συνειδητά από τον άνθρωπο, αφού κατακτήσει πλήρως τη δομή της πρώτης γλώσσας [Μήτσης 1998: 26].

Οι διαφορές μεταξύ πρώτης και δεύτερης γλώσσας είναι σημαντικές προκειμένου να εντοπιστούν τα προβλήματα κατά τη διδασκαλία της ξένης. Γι' αυτό το λόγο δύσκολα ένας άνθρωπος μαθαίνει μία ξένη γλώσσα στο βαθμό που γνωρίζει τη μητρική του. Μερικοί λόγοι για τους οποίους υπάρχει αυτή η δυσκολία είναι οι εξής: πρώτον, υπάρχουν ψυχοκοινωνικοί λόγοι, δηλαδή το άτομο νιώθει ότι ψυχολογικά και κοινωνικά ανήκει σε μία ομάδα η οποία χαρακτηρίζεται από τη μητρική του γλώσσα και γι' αυτό ταυτίζεται με αυτήν. Έτσι η δεύτερη γλώσσα είναι λογικό να ιδωθεί ως κάτι ξένο από τον διδασκόμενο. Δεύτερον, ο κάθε άνθρωπος διαθέτει την ικανότητα δόμησης του γραμματικού μηχανισμού μιας γλώσσας μέχρι το τέλος της παιδικής του ηλικίας, οπότε και αρχίζει σταδιακά να μειώνεται δυσκολεύοντας την εκμάθηση της Δεύτερης ή Ξένης γλώσσας. Τρίτον, η φύση και η δομή της μητρικής γλώσσας είναι πάντα παρούσες κατά τη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας και παίζουν σημαντικό ρόλο στην εκμάθησή της [Μήτσης 1998: 27].

Σχετικά με τον τρίτο λόγο που μόλις αναφέρθηκε οι δυσκολίες που προκύπτουν εντοπίζονται στην παρεμβολή της μητρικής γλώσσας η οποία παραμορφώνει το χαρακτήρα της ξένης. Αυτό σημαίνει ότι ο διδασκόμενος αντιμετωπίζει με δυσκολία την ξένη γλώσσα, λόγω της ήδη υπάρχουσας γλωσσικής εμπειρίας της μητρικής που αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της φυσικής του ομιλίας. Οι διαφορές λοιπόν στη δομή των δύο γλωσσών έχουν ως αποτέλεσμα την εμφάνιση γλωσσικών λαθών στον δεύτερο γλωσσικό κώδικα, γι' αυτό και η επιλογή του κατάλληλου διδακτικού προγράμματος μπορεί να βοηθήσει τον διδασκόμενο στην αποτελεσματική εκμάθησή του [Μήτσης 1998: 45–46].

Συνεπώς στην εργασία μας θα καταγράψουμε κάποια από τα χαρακτηριστικά που εντοπίσαμε σε σπουδαστές διαφορετικής εθνικότητας και φανερώνουν τον ξεχωριστό τρόπο εκμάθησης της Ελληνικής.

Συγκεκριμένα, έπειτα από προσωπική παρατήρηση κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, έγινε φανερό ότι οι Κινέζοι σπουδαστές αναζητούν πάντα τον κανόνα σε κάθε γλωσσικό φαινόμενο (γραμματικό ή συντακτικό). Με άλλα λόγια, μαθαίνουν στηριζόμενοι σχεδόν πάντα σε ένα σύστημα κανόνων και μετά προχωρούν στην χρήση της γλώσσας. Έτσι, χρειάζονται πρώτα τη θεωρία του κανόνα για να τον εφαρμόσουν έπειτα στον γραπτό και στον προφορικό τους λόγο και ο τρόπος εκμάθησής του είναι πιο πολύ κανονιστικός και όχι τόσο αυθόρμητος. Επιπλέον μια χαρακτηριστική δυσκολία που παρατηρήθηκε στους Κινέζους σπουδαστές είναι η δυσκολία ως προς την προφορά του φθόγγου (ρ) που τον προφέρουν ως (λ).

Σχετικά με την αγγλόφωνη ομάδα, δηλαδή σπουδαστές από την Αμερική και την Αγγλία, τα πράγματα είναι διαφορετικά σε σχέση με τους Κινέζους. Η παρατήρησή μας είναι ότι οι αγγλόφωνοι δυσκολεύονται με το σύστημα των κανόνων και προτιμούν αφενός η εκμάθηση της γλώσσας να είναι περισσότερο βιωματική και αφετέρου οι κανόνες να μαθαίνονται ή να γίνονται κατανοητοί μέσα από τα κείμενα.

Ως προς την ομάδα των σλαβόφωνων (Ρώσοι, Πολωνοί, Ουκρανοί, Βούλγαροι, Σέρβοι) παρατηρήθηκε ότι η εκμάθηση της ελληνικής γίνεται με σχετική ευκολία και με θεαματικά αποτελέσματα. Η πλειοψηφία των σλαβόφωνων, εκτός από το γεγονός ότι πάντα πετυχαίνει στις εξετάσεις ελληνομάθειας, μαθαίνει εξαιρετικά γρήγορα τα ελληνικά (π.χ. Πολωνός σπουδαστής πέτυχε να αποκτήσει το Γ2 των ελληνικών σε 2 χρόνια), αλλά δυσκολεύονται στην προφορά του (γ), του (δ) και του (θ).

Η ομάδα των σπουδαστών που έχουν ως μητρική μία από τις λατινογενείς γλώσσες (ιταλικά, ισπανικά, γαλλικά) μαθαίνει με σχετική ευκολία την ελληνική γλώσσα, πιθανώς λόγω και του δικού τους κλητικού συστήματος των ρημάτων, ενώ αξιοσημείωτο είναι ότι η ομάδα των Ισπανών φοιτητών αποκτά πολύ γρήγορα την ελληνική προφορά σχεδόν χωρίς κανένα ψεγάδι.

Τέλος, η ομάδα των Σύριων σπουδαστών δυσκολεύεται στην προφορά ορισμένων φθόγγων, όπως είναι το (θ) που το προφέρουν (σ) και το (δ) που το προφέρουν (ζ) ακόμα και μετά από πολλά χρόνια εκμάθησης και χρήσης της ελληνικής.

Συνοψίζοντας, στην εργασία μας θα ερευνήσουμε και θα καταγράψουμε όλα τα χαρακτηριστικά των παραπάνω εθνικοτήτων κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Τα εν λόγω χαρακτηριστικά θα μας βοηθήσουν να προσαρμόζουμε τις μεθόδους διδασκαλίας μας στις εκάστοτε ιδιαιτερότητες των ξένων σπουδαστών και να πετυχαίνουμε την ευκολότερη και αποτελεσματικότερη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερη ή ξένη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Μήτσης 1998 — Μήτσης Ν. Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνική ως δεύτερης (ή ξένης) γλώσσας. Αθήνα, 1998.

Comrie, Matthews, Polinsky 2003 — Comrie B., Matthews S., Polinsky M. Οι γλώσσες του κόσμου. Η καταγωγή και η εξέλιξη των γλωσσών σε ολόκληρο τον πλανήτη. Αθήνα, 2004.

https://el.wikipedia.org/wiki/Ελληνική_γλώσσα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Παρατηρείται διαφορετικός τρόπος μάθησης μεταξύ αλλοεθνών σπουδαστών της ίδιας εθνικότητας. Κατατάσσοντας τους μαθητές σε εθνικές ομάδες, όπως εκείνη των Ασιατών (Κινέζοι, Κορεάτες, Γιαπωνέζοι), των Σλαβόφωνων (Ρώσοι, Ουκρανοί, Πολωνοί, Σέρβοι), των Αγγλόφωνων (Αμερικανοί, Άγγλοι), των Αραβόφωνων (Σύριοι, Πακιστανοί), διαπιστώθηκαν διαφορετικές απαιτήσεις και μέθοδοι μάθησης μεταξύ τους. Αρχικά εφαρμόστηκαν οι ίδιες μέθοδοι διδασκαλίας της Ελληνικής γλώσσας σε όλες τις εθνικότητες. Στη συνέχεια συγκεντρώθηκαν τα χαρακτηριστικά τους και έπειτα καταγράφηκαν οι ανάγκες των σπουδαστών με βάση την εθνικότητά τους. Αυτά τα χαρακτηριστικά αντιστοιχίζονται με συγκεκριμένες μεθόδους διδασκαλίας και έτσι η διδακτική μέθοδος μπορεί να προσαρμόζεται στην προσωπικότητα και στις ιδιαιτερότητες της κάθε εθνικής ομάδας, καθιστώντας αποτελεσματικότερη την εκμάθηση.

ABSTRACT

There is a different way of learning among foreign students of the same nationality. By classifying students into national groups such as the Asian (Chinese, Korean, Japanese), Slavic (Russian, Ukrainian, Polish, Serbian), English-speaking (Americans, English), Arabic (Syrians and Pakistani) they were realized different learning methods between them. Initially, the same methods of teaching the Greek language were applied to all nationalities. Then their characteristics were gathered and then the needs of the students were recorded on the basis of their nationality. These characteristics are matched by specific teaching methods and so the teaching method can be adapted to the personality and peculiarities of each national group, making learning more effective.

Λέξεις-κλειδιά: εθνικές ομάδες, διαφορετικοί τρόποι εκμάθησης των ελληνικών, μέθοδοι διδασκαλίας, δυσκολίες στον τρόπο εκμάθησης ανάλογα με την εθνικότητα

Key words: ethnic groups, different ways of learning Greek, teaching methods, difficulties in learning according to nationality

*Mutavdžić Predrag J.,
Βελιγράδι,*

*Αναστάσιος Καμπούρης,
Κομοτηνή*

ΦΡΑΣΕΟΛΟΓΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗΣ ΣΕ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

Φρασολογική ικανότητα

Η διδασκαλία και η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας στους μη φυσικούς ομιλητές έχουν ως απώτερο σκοπό να εξασφαλίσουν στους διδασκόμενους την ικανότητα ακριβούς και ευχερούς επικοινωνίας με τους υπόλοιπους ομιλητές αυτής της ξένης γλώσσας, όπως συμβαίνει και στην περίπτωση της νέας ελληνικής. Ως γνωστόν, οι ξένες γλώσσες διδάσκονται ως επί το πλείστον στην αλλοδαπή, ήτοι στις χώρες όπου η συγκεκριμένη ξένη γλώσσα δεν αποτελεί (επίσημα) τη μητρική. Οι εξαιρέσεις είναι ελάχιστες, και θα επισημάνουμε ότι και η ελληνική γλώσσα απολαμβάνει την πλήρη στήριξη σημαντικού αριθμού τοπικών κοινωνιών εκτός από τα σύνορα της Ελλάδας, όπου χρησιμοποιείται είτε ως πρώτη είτε ως δεύτερη γλώσσα κοινωνικοποίησης. Αυτό οφείλεται στο γεγονός πως ως γλώσσα μιας σχετικά πολυάριθμης κοινωνίας «κατέχει είτε επίσημη θέση είτε είναι επίσημα αναγνωρισμένη στη συγκεκριμένη χώρα, όπου και διδάσκεται, το οποίο δεν συμβαίνει και με την εκεί μητρική» (Stern, 1983: 16). Επομένως, το μεγαλύτερο πλεονέκτημα της διδασκαλίας και της εκμάθησης της Νέας Ελληνικής σε τέτοιο κοινωνικό περιβάλλον είναι η άμεση εφαρμογή της, ή η χρήση της σε περιβάλλοντα και καταστάσεις εκτός τάξης.

Κατά την εκμάθηση της σύγχρονης Ελληνικής οι διδασκόμενοι είναι υποχρεωμένοι να μαθαίνουν πολλές λέξεις ως ενιαίες μονάδες (συχνά αποστηθίζοντάς τις), λαμβάνοντας υπόψη την κοινή ή τη συγκεκριμένη τους σημασία. Η αλήθεια είναι πως οι διδασκόμενοι εξασκούνται επανειλημμένα πάνω σε διάφορα γλωσσικά παραδείγματα, εκ των οποίων πολλά δεν έχουν καμία επικοινωνιακή αξία (από άποψη χρησιμότητας) και επιλέγονται επειδή οι διδάσκοντες ακολουθούν τη δομική προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας, και έτσι αποτελούν παραδείγματα ορισμένων γλωσσικών φαινομένων. Σε περίπτωση που οι διδάσκοντες ακολουθούν την επικοινωνιακή προσέγγι-

ση, αφενός πρόκειται για τη διδασκαλία και εκμάθηση διάφορων γλωσσικών τύπων, και αφετέρου για την εφαρμογή κατάλληλων πράξεων λόγου ή δραστηριοτήτων, σε ορισμένο τόπο ή χρόνο. Μία επικοινωνιακή δραστηριότητα αναφέρει πως η γλώσσα πρέπει να χρησιμοποιείται ανεμπόδιστα, το οποίο πρακτικά σημαίνει πως δεν υφίσταται κανένας γλωσσικός περιορισμός για τη διεξαγωγή δραστηριοτήτων εκ μέρους των διδασκόμενων. Επιπλέον, ένας άλλος χρυσός κανόνας της διδακτικής και μεθοδικότητας μάς προειδοποιεί πως κάθε γλώσσα κατακτάται πιο αποτελεσματικά εφόσον η γλωσσική εξάσκηση βασίζεται πάνω σε θέματα και λεξιλόγια τα οποία συσχετίζονται με τα ενδιαφέροντα των διδασκόμενων, ήτοι σε «λεξικές μονάδες».

Στην πλειονότητα των περιπτώσεων αυτές οι «λεξικές μονάδες» βρίσκονται στους ιδιωτισμούς, όπου αποτελούν αναπόσπαστο πυρήνα. Για να επικοινωνήσουμε στα ελληνικά δεν είμαστε υποχρεωμένοι να γνωρίζουμε την κάθε λεξούλα, ούτε είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε όλους τους ιδιωτισμούς — άλλωστε, δεν τους γνωρίζουν ούτε οι φυσικοί ομιλητές. Το πρόβλημα καθίσταται πιο ορατό σε πανεπιστημιακό επίπεδο, στον οποίο οι σπουδαστές της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας έχουν να αντιμετωπίσουν ένα καινούργιο και πλούσιο λεξιλόγιο (που αποτελείται από καινούργιες λέξεις, αλλά και από τους ιδιωτισμούς). Το γεγονός αυτό τους προκαλεί σύγχυση και τους παρακωλύει να κατανοήσουν, να υιοθετήσουν και τελικά να αξιοποιήσουν με κατάλληλο τρόπο τη διδακτέα ύλη. Αυτό που τους δυσκολεύει είναι ακριβώς η ύπαρξη πάμπολλων λέξεων (ειδικά συνωνύμων) και άπειρων ιδιωτισμών (κάτι το οποίο, βέβαια, δεν συμβαίνει μόνο στην ελληνική).

Σύμφωνα με τη γνώμη μας, οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να ληφθούν σοβαρά υπόψη τους την ανάπτυξη της ιδιοματικής έκφρασης των ξένων σπουδαστών, όσο από την παιδαγωγική, τόσο και από την μεθοδολογική οπτική γωνία, δεδομένου ότι η νέα ελληνική διαθέτει εντελώς ιδιαίτερους και ποικίλους τρόπους διαμόρφωσης ιδιωτισμών, εν πολλοίς αγνώστους στις υπόλοιπες ευρωπαϊκές γλώσσες. Παρ' ότι οι σπουδαστές υιοθετούν σε ικανοποιητικό βαθμό μεμονωμένες λέξεις και στα μαθήματα που παρακολουθούν στο Πανεπιστήμιο και στην κατ' οίκον μελέτη, οι ιδιωτισμοί εξακολουθούν να αποτελούν αδύνατο σημείο της διδασκαλίας της νέας ελληνικής, καθώς η σύγχρονη γλωσσολογία αργεί να αναπτύξει αποτελεσματικές μεθόδους ή προσεγγίσεις στη διδασκαλία της νέας ελληνικής. Παρ' όλη την πληθώρα των μονόγλωσσων και δίγλωσσων λεξικών ιδιωτισμών και εκφράσεων της νέας ελληνικής, θεωρούμε πως σήμερα ένας καθηγητής νεοελληνικών αδυ-

νατεί να βρει ορισμένο ιδιωματικό υλικό, αφού, όπως αναφέρει ο Willis, «το κύριο πρόβλημα των εκφράσεων και, σε μικρότερο βαθμό, των γλωσσικών προτύπων μιας γλώσσας έγκειται στην πολυαριθμία τους. Ο διδάσκων έχει καθήκον να παρακολουθεί τη γλώσσα την οποία 'ζουν' οι φοιτητές του» (Willis, 1991: 162). Το διδακτικό και μεθοδολογικό ζήτημα που τίθεται μπροστά σε έναν διδάσκοντα ο οποίος επιθυμεί να φέρει κοντά στους φοιτητές του τη φρασεολογία της Νέας Ελληνικής είναι ουσιαστικά το ζήτημα σωστής, χρήσιμης, πρακτικής και κατάλληλης επιλογής ιδιωματικού υλικού το οποίο βρίσκεται διασκορπισμένο σε πολλά σημεία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Kövecses 2000 — Kövecses Z. *Metaphor and emotion: Language, culture, and body in human feeling*. Cambridge, 2000.
- Kühn 1996 — Kühn P. *Redewengungen — nur im Kontext! Kritische Anmerkungen zu Redewengungen in Lehrwerken // Fremdsprache Deutsch*, 1996, № 15. S.10–16.
- Lakoff, Mark 1980—Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live By*. Chicago, 1980.
- Ortony et al. 1978 — Ortony A., Schallert D. L., Reynolds R. E., Antos S. J. *Interpreting Metaphors and Idioms: Some Effects of Context on Comprehension // Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 1978, № 17 (4). P. 465–477.
- Stern 1983 — Stern H. H. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford, 1983.
- Willis 2003 — Willis D. *Rules, Pattern and Words. Grammar and Lexis in English Language Teaching*. Oxford, 2003.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αν και σε πολλά εγχειρίδια διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής οι συνθέτες τους δεν έχουν δώσει (αρκετό) χώρο για την ανάπτυξη και εξέλιξη της φρασεολογικής ικανότητας των ξενόγλωσσων φοιτητών, είμαστε της γνώμης πως η φρασεολογία αποτελεί ένας από τους αναγκαίους και βασικούς πυρήνες της εκμάθησης όχι μόνο του λεξιλογίου της Νεοελληνικής, αλλά και της ιδιαίτερης γνώσης και χρήσης του Ελληνικού φρασεολογικού υλικού. Οι ιδιωματισμοί της κάθε γλώσσας είναι, σε πολλές περιπτώσεις, πολύπλοκα, πολυλεκτικά συμπλέγματα τα οποία κατέχουν κανονικά μόνο μία σημασία ή μερικές τους ιδιαίτερες σημασίες. Γι' αυτό το λόγο είναι απαραίτητο να γνωριστούν οι φοιτητές στα ανώτερα επίπεδα της εκμάθησης της Νεοελληνικής με τη Νεοελληνική φρασεολογία σταδιακά για να μπορέσουν να αναγνωρίσουν και να αντιληφθούν σωστά και κατάλληλα τα εκφραστικά μέσα της Νέας Ελληνικής.

ABSTRACT

Although authors of many textbooks for learning Modern Greek as a second / foreign language have not provided (enough) space for development of phrasal competence of foreign students, we believe that phraseology is one of the necessary and core nuclei of learning not only the lexical material of Modern Greek, i.e. its “lexical units”, but also Greek idiomatic phrases which are consisted of these units. Idiomatic expressions of each language in a majority of cases are various and complex clusters which usually hold only either one meaning (which is the most occurring fact) or up to several particular meanings. For this reason students at upper levels of learning Modern Greek should be properly and gradually introduced with Modern Greek phraseology so that they could develop their competence both in vocabulary and idiomaticity and be able to recognize and perceive correctly and appropriately all expressive means of the Modern Greek language.

Λέξεις-κλειδιά: φρασσεολογία, Νέα Ελληνική, ικανότητα, εκμάθηση, λέξεις, εκφράσεις

Key words: idiomatic expressions, Modern Greek, competence, learning, words

*Παντελόγλου Λέλια (Ευαγγελία),
Αθήνα*

ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΣ ΤΗ ΝΕΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΣΕ ΑΡΧΑΙΟΜΑΘΕΙΣ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ JULES DAVID

Διδάσκοντας τη νέα ελληνική σε αρχαιομαθείς: η περίπτωση του Jules David

Η διδασκαλία της νέας ελληνικής σε αρχαιομαθείς για τους οποίους η ελληνική δεν είναι μητρική γλώσσα συνιστά γλωσσική διδασκαλία σε ειδικό κοινό — μια τάση που θεωρείται σύγχρονη. Μια τέτοια προσέγγιση έγινε ωστόσο αρκετά νωρίς από το γάλλο ελληνιστή Jules David στο βιβλίο του «Συνοπτικός παραλληλισμός της ελληνικής και γραικικής ή άπλοελληνικής γλώσσας» [Δαβίδ 1820]. Το εγχειρίδιο αυτό αποτελεί ταυτόχρονα α) μια διδακτική μέθοδο για αλλόγλωσσους αρχαιομαθείς, β) μια γραμματική της νέας ελληνικής και γ) μια διακήρυξη όσον αφορά τη γλώσσα που αποφασίζει να διδάξει. Μέσα από αυτό, ο David αναδεικνύεται σε έναν από τους πρώτους δημοτικιστές, ίσως ακριβώς γιατί προσεγγίζει την ελληνική από τη σκοπιά της ξένης γλώσσας. Η προηγούμενη κλασική παιδεία του και η σύνδεση που πραγματοποιεί μεταξύ νέας και αρχαίας ελληνικής, υπό συγκριτική οπτική, προσδίδει ένα επιπλέον νόημα στην επιλογή αυτή. Η παρούσα εισήγηση περιλαμβάνει την παρουσίαση ενός καινοτόμου για την εποχή του εγχειριδίου και του τρόπου με τον οποίο περιγράφονται τα γλωσσικά επίπεδα σε αυτό, ενώ παράλληλα αποπειράται συσχετισμό με το επόμενο έργο του David «Méthode pour apprendre la langue grecque moderne» [David 1821]. Απασχολεί επίσης ο τόπος συγγραφής, η διδασκόμενη γλωσσική ποικιλία, καθώς και η βιογραφία του συγγραφέα, προκειμένου να φωτιστεί πληρέστερα το έργο και ο δημιουργός του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Δαβίδ 1820 — Δαβίδ Ι. Συνοπτικός παραλληλισμός της ελληνικής και γραικικής ή άπλοελληνικής γλώσσας. Παρίσι, 1820.
- Παντελόγλου 2015 — Παντελόγλου Λ. Η ορθογραφία στην περιγραφή και τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας // Μελέτες για την ελληνική γλώσσα, 2015, № 35. Σ. 450–462.
- Τριανταφυλλίδης 1993 — Τριανταφυλλίδης Μ. Νεοελληνική γραμματική. Ιστορική εισαγωγή. Άπαντα. Θεσσαλονίκη, 1993 (1938).
- Caravolas 2009 — Caravolas J.A. Jules David et les études grecques, 1783–1854. Paris, 2009.

David 1821 — David J. Méthode pour apprendre la langue grecque moderne. Paris, 1821.

Delveroudi 2016 — Delveroudi R. Méthode pour apprendre la langue grecque moderne.

Βιβλιογραφική καταχώρηση στο Corpus de Textes Linguistiques Fondamentaux / CID ENS de Lyon, 2016/7, http://ctlf.ens-lyon.fr/n_fiche.asp?num=1126_2016.

Schmidt 1808 — Schmidt J.A. E. Neugriechische Sprachlehre. Leipsig, 1808.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εισήγηση αυτή θα παρουσιαστεί το βιβλίο «Συνοπτικός παραλληλισμός της ελληνικής και γραικικής ή άπλοελληνικής γλώσσης» [1820] του γάλλου ελληνιστή Jules David, στο κοινωνικό και ιστορικό του πλαίσιο. Το βιβλίο αυτό, που γράφτηκε κατά την περίοδο της προετοιμασίας της Ελληνικής Επανάστασης, συνιστά μια μέθοδο διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε ειδικό κοινό αρχαιομαθών. Αποτελεί επίσης μια Γραμματική που κινείται σε όλα τα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης και μια διακήρυξη όσον αφορά τις προοδευτικές για την εποχή τους γλωσσικές επιλογές του συγγραφέα του.

ABSTRACT

I will present the book “A short Parallel of ancient Greek and modern or simple Greek language” [1820] by French Hellenist Jules David, within its social and historical context. This book, written in the period of the preparation for the Greek War of Independence, is a Method of teaching Modern Greek as a Second/Foreign Language, to a special audience of people familiar with ancient Greek. It is also a Grammar which moves within all the language levels and a declaration concerning the progressive, for the era, linguistic choices of the writer.

Λέξεις-κλειδιά: Διδασκαλία νέας ελληνικής, δεύτερη/ξένη γλώσσα, ειδικό κοινό, αρχαιομαθείς, ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο

Key words: Teaching of Modern Greek, second/foreign language, special audience, ancient Greek speaking people, social and historical context

*Ρουσουλιώτη Θωμαΐς,
Θεσσαλονίκη*

Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ: ΠΑΡΟΝ ΚΑΙ ΜΕΛΛΟΝ

Η αξιολόγηση της παραγωγής γραπτού λόγου: παρόν και μέλλον

Η παραγωγή γραπτού λόγου (ΠΓΛ) στη δεύτερη ή στην ξένη γλώσσα (Γ2) αποτελεί σύνθετη διαδικασία που σχετίζεται με τον βαθμό κατάκτησης της γλώσσας αυτής από τον χρήστη και απαιτεί την ενεργοποίηση ενός συνόλου δεξιοτήτων για την αποτελεσματική εφαρμογή της. Όπως ακριβώς συμβαίνει με την παραγωγή λόγου στη μητρική του γλώσσα, ο χρήστης μιας Γ2 πρέπει να αναπτύξει: α) δεξιότητες, δηλαδή τεχνικές επεξεργασίας πληροφοριών όσον αφορά τα γλωσσικά στοιχεία (γραμματική, σύνταξη, λεξιλόγιο) β) γνώσεις για το είδος και τη δομή των παραγόμενων κειμένων ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση και γ) στρατηγικές για την επίτευξη ειδικών επικοινωνιακών στόχων [Bereiter, Scardamalia 1987, Grabe, Kaplan 1996, Hayes 1996, Σπαντιδάκης 2004].

Τα βασικά ζητήματα κατά την αξιολόγηση της ΠΠΛ εντοπίζονται στα εξής:

1. Στον σχεδιασμό εξεταστικών δοκιμασιών που αποτελούν αντιπροσωπευτικό δείγμα των εξεταστικών δοκιμασιών για την αξιολόγηση της ΠΠΛ
2. Στην ΠΠΛ από τους εξεταζόμενους τέτοιου επιπέδου που να αποτελεί δείγμα της πραγματικής γλωσσικής ικανότητας
3. Στην έγκυρη και αξιόπιστη βαθμολόγηση της ΠΠΛ

Στην ανακοίνωση αυτή παρουσιάζεται η διαδικασία αξιολόγησης της ΠΠΛ με αναλυτικές και ολιστικές κλίμακες βαθμολόγησης, όπως αυτή πραγματοποιείται από φορείς που διεξάγουν εξετάσεις ευρείας κλίμακας για την Πιστοποίηση Γλωσσομάθειας, με έμφαση στις εξετάσεις Πιστοποίησης Ελληνομάθειας του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, αλλά και η δυνατότητα αυτόματης βαθμολόγησής της [Fulcher, 2013].

Για την καταγραφή μιας αξιολογικής κρίσης που αφορά την ΠΠΛ των εξεταζομένων/μαθητών ο διδάσκων μπορεί να συνδυάσει ολιστικές και αναλυτικές κλίμακες αξιολόγησης -εκτός από τη δυνατότητα που έχει να χρησιμοποιήσει είτε μόνο ολιστικές είτε μόνο αναλυτικές κλίμακες αξιολόγησης- ώστε να αποτυπώσει την ποιότητα του παραγόμενου λόγου των

μαθητών και να πραγματοποιήσει μια, κατά το δυνατόν, αντικειμενική αξιολόγηση. Η πλειονότητα των ερευνών στο πεδίο της αξιολόγησης της ΠΓΛ εστιάζει στην αξιολόγηση δοκιμασιών εξετάσεων ευρείας κλίμακας. Αυτό οφείλεται, συνήθως, στον μεγάλο αριθμός διαθέσιμων δειγμάτων εξεταστικών δοκιμασιών.

Αναλυτική βαθμολόγηση

Στην αναλυτική βαθμολόγηση χρησιμοποιείται ένας αριθμός κριτηρίων για να βαθμολογηθούν ανεξάρτητες πλευρές του παραγόμενου κειμένου μεμονωμένα. Στη συνέχεια, με πρόσθεση των βαθμών προκύπτει ο συνολικός βαθμός της επίδοσης στη δεξιότητα. Συνήθως κριτήρια της αναλυτικής αξιολόγησης της παραγωγής γραπτού λόγου αποτελούν: η γραμματική καταλληλότητα (μορφολογία, σύνταξη, ορθογραφία), η ολοκλήρωση του θέματος, η πραγματολογική ακρίβεια, το περιεχόμενο, η επικοινωνιακή αποτελεσματικότητα και το λεξιλόγιο του εξεταζόμενου μαθητή.

Σε κάθε περίπτωση δεν είναι σίγουρο ότι αξιολογητές κρίνουν κάθε μία από τις πτυχές της γλώσσας ξεχωριστά από τις άλλες (διότι παρουσιάζεται το φαινόμενο του φωτοστέφανου (*halo effect*¹)). Το γεγονός ότι οι μαθητές αξιολογούνται ξεχωριστά για κάθε μία από πτυχές της αξιολόγησης της ΠΓΛ συντελεί στη λεπτομερή ανάλυση των ικανοτήτων τους και έτσι αυξάνεται ο βαθμός αξιοπιστίας της αξιολογικής διαδικασίας [Ηλιοπούλου 2007: 3].

Το μεγαλύτερο μειονέκτημα της αναλυτικής βαθμολόγησης είναι ο χρόνος που απαιτείται για την εφαρμογή της ο οποίος σε κάθε περίπτωση είναι περισσότερος από τον χρόνο που απαιτείται για την εφαρμογή της ολιστικής αξιολόγησης [Hughes 2003:103].

Το δεύτερο μεγάλο μειονέκτημα της αναλυτικής βαθμολόγησης είναι ότι η επικέντρωση της προσοχής του βαθμολογητή σε διαφορετικές πτυχές της γλώσσας μπορεί να διασπάσει την προσοχή του αξιολογητή από το συνολικό αποτέλεσμα της ΠΓΛ. Σε αυτή την περίπτωση μέσω της άθροισης πολλών βαθμολογιών μικρότερων μερών αντί ενός συνολικού βαθμού είναι πιθανό ο τελικός βαθμός που είναι αποτέλεσμα σύνθεσης πολλών μικρότερων βαθμών να είναι αξιόπιστος αλλά όχι έγκυρος. Προς αποφυγή τέτοιων ζητημάτων,

¹ Για το φαινόμενο του φωτοστέφανου μπορείτε να διαβάσετε περισσότερα στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://www.greek-language.gr/certification/research/lexicon/show.html?id=85>

μια επιπρόσθετη ολιστική αξιολόγηση κάθε ΠΓΛ απαιτείται κάποιες φορές για τους βαθμολογητές με σημαντικές αποκλίσεις μεταξύ τους στο συνολικό βαθμό της αναλυτικής αξιολόγησης [Hughes 2003: 130].

Τέλος, πρέπει να αναφερθεί ότι δεν υπάρχει πάντοτε σχέση μεταξύ του αριθμού των λαθών και την επίδρασή τους στο επικοινωνιακό αποτέλεσμα. Για παράδειγμα ένας μικρός αριθμός συγκεκριμένων λαθών στη γραμματική μπορεί να δυσχεραίνει πολύ περισσότερο την επικοινωνία από ότι ένας μεγάλος αριθμός λαθών διαφορετικού είδους. Αυτό το θέμα, βέβαια, δεν αφορά μόνο την αναλυτική αλλά και την ολιστική βαθμολόγηση της ΠΓΛ.

Ολιστική βαθμολόγηση

Στην αξιολόγηση με ολιστικές κλίμακες κριτηρίων διατυπώνεται μια σφαιρική αξιολογική κρίση για τις γλωσσικές, πραγμασιολογικές και κοινωνιογλωσσικές δεξιότητες του υποψήφιου η οποία και βαθμολογείται ως αποτέλεσμα της γενικής εντύπωσης που προκύπτει από την αξιολόγηση του γραπτού του μαθητή/εξεταζόμενου. Αυτό το είδος αξιολόγησης της ΠΓΛ είναι ιδιαίτερα γρήγορο και οι έμπειροι αξιολογητές μπορούν να αξιολογήσουν ένα γραπτό με μεγάλη ταχύτητα [Ηλιοπούλου, 2009]. Πολλές φορές και εξαιτίας της πίεσης του χρόνου συνιστάται στους αξιολογητές κατά τη βαθμολόγηση να ακολουθούν την ολιστική αξιολόγηση και να καταφεύγουν στην αναλυτική αξιολόγηση μόνο όταν δεν μπορούν να αποφασίσουν για τον τελικό βαθμό της ΠΓΛ που αξιολογούν και επιθυμούν να σταθμίσουν αναλυτικά τα κριτήρια αξιολόγησης.

Η ολιστική βαθμολόγηση της ΠΓΛ των μαθητών από τέσσερις διαφορετικούς αξιολογητές, μπορεί να αυξήσει κατακόρυφα τον βαθμό αξιοπιστίας της διαδικασίας αξιολόγησης, όπως έχει αποδειχθεί από σχετικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί [Hughes 2003: 95].

Δεν δίνει, ωστόσο, το ίδιο σύστημα βαθμολόγησης έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα σε κάθε περίπτωση. Το σύστημα βαθμολόγησης πρέπει να διαμορφώνεται ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών/εξεταζομένων και τον σκοπό της διαδικασίας αξιολόγησης. Στις εξετάσεις Πιστοποίησης Επάρκειας της Ελληνομάθειας του ΚΕΓ η αξιολόγηση της ΠΓΛ των μαθητών γίνεται από δύο διαφορετικούς, ανεξάρτητους, βαθμολογητές κάθε φορά. Οι κλίμακες ολιστικής αξιολόγησης για όλα τα επίπεδα Πιστοποίησης Επάρκειας της Ελληνομάθειας του ΚΕΓ είναι αναρτημένες στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://www.greek-language.gr/certification/node/112.html>

Αυτόματη βαθμολόγηση

Η ηλεκτρονική βαθμολόγηση που ήδη έχει αρχίσει να εφαρμόζεται, μέσω συγκεκριμένων εφαρμογών, σε κάποια πιστοποιητικά γλωσσομάθειας αποτελεί μέρος της προσπάθειας να αξιοποιηθεί η τεχνολογία για να βελτιωθεί η δυνατότητα βαθμολόγησης, μέσω της αυτοματοποίησής της [Wresch 1993] και πιθανότητα αποτελεί το μέλλον στην αξιολόγηση της ΠΓΛ. Μάλιστα, οι πιο επιτυχημένες διαδικασίες αυτόματη βαθμολόγησης σε ερωτήσεις ανοικτού τύπου εφαρμόζονται στην ΠΓΛ [Fulcher 2013: 2016].

Ένα λογισμικό ηλεκτρονικής βαθμολόγησης της ΠΓΛ που χρησιμοποιείται ευρέως στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής είναι το λογισμικό «e-rater». Το «e-rater», που συγκαταλέγεται ανάμεσα στα πιο δημοφιλή λογισμικά [Alzahrani et al. 2015: 233] χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση της ΠΓΛ σε εξετάσεις ευρείας κλίμακας, όπως είναι το TOEFL iBT [Burstein 2003], λειτουργώντας κάποιες φορές και ως δεύτερος βαθμολογητής. Το λογισμικό είναι σε θέση να αναλύσει τα συντακτικά χαρακτηριστικά, τις λέξεις, το μέγεθος του κειμένου και το λεξιλόγιο και να πραγματοποιήσει τελικά βαθμολόγηση όσον αφορά την ανάλυση του λόγου και την ανάπτυξη του θέματος η οποία ως βαθμός βρίσκεται πολύ κοντά στη βαθμολόγηση που γίνεται από πραγματικούς βαθμολογητές [Lee, Gentile, Kantor 2008].

Βέβαια, το παραπάνω δεν συνεπάγεται ότι οι άνθρωποι και τα λογισμικά αξιολογούν ακριβώς τα ίδια χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου, ακόμα και αν δεν υπάρχει ιδιαίτερα μεγάλη απόκλιση στον τελικό βαθμό του γραπτού. Πολλοί διδάσκοντες μάλιστα αντιμετωπίζουν με σκεπτικισμό την αξία και τη σημασία της αυτόματης βαθμολόγησης στα τεστ επίδοσης [Haswell 2006]. Η στάση αυτή συνδέεται άμεσα με την αδυναμία των υπολογιστών να παράξουν από μόνοι τους και χωρίς ανθρώπινη παρέμβαση στους διδασκόμενους την ανατροφοδότηση που μπορεί να προσφέρει ένας δάσκαλος, ακόμα και αν οι διδασκόμενοι δίνουν την εντύπωση ότι απολαμβάνουν την αυτόματη βαθμολόγηση και επωφελούνται από τη χρήση της.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αντωνοπούλου, Βεντούρης, Τσοπάνογλου 2015 — Αντωνοπούλου Ν., Βεντούρης Α., Τσοπάνογλου Α. Χρηστικό Λεξικό Όρων Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης. Θεσσαλονίκη, 2015.
- Ηλιοπούλου 2007 — Ηλιοπούλου Κ. Αξιολόγηση παραγωγής γραπτού λόγου στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αναλυτική προσέγγιση versus Ολιστική: μια συ-

- γκριτική προσέγγιση. Πρόσβαση [on line]: <http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/06DeterovathmiaEkpedefsi/iliopoulou/iliopoulou.pdf> (15/08/18).
- Ηλιοπούλου 2009 — Ηλιοπούλου Κ. Η αξιολόγηση των γραπτών γλωσσικών δοκιμασιών των αλλόγλωσσων μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο μάθημα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη, 2009.
- Σπαντιδάκης 2004 — Σπαντιδάκης Γ. Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας. Διάγνωση, αξιολόγηση, αντιμετώπιση. Αθήνα, 2004.
- Alzahrani et al 2014 — Alzahrani Ah., Alzahrani Ab., Alarfaj, Faw., Almohammadi, Khal., Alrashidi, M. An Automated Scoring Approach for Essay Questions // The Eurasia Proceedings of Educational & Social Sciences (EPESS), 2014, № 1. P. 232–236.
- Bereiter, Scardamalia 1987 — Bereiter C., Scardamalia M. The psychology of written composition. Hillsdale, NJ, 1987.
- Burstein 2003 — Burstein J. The e-rater® scoring engine: Automated essay scoring with natural language processing // M. D. Shermis & J. Burstein (Eds.). Automated essay scoring: A cross-disciplinary perspective. Hillsdale, NJ, 2003.
- Fulcher 2013 — Fulcher G. Practical Language Testing. NY, 2013.
- Grabe, Kaplan 1996 — Grabe W., Kaplan R. Theory and practice of writing. NY, 1996.
- Haswell 2006 — Haswell R. H. Automatons and automated scoring: Drudges, black boxes, and dei ex machine // Ericsson P. F., Haswell R. H. (Eds.). Machine scoring of student essays: Truth and consequences. Logan, UT, 2006. P. 57–78.
- Hughes 2003 — Hughes A. Testing for language teachers. Cambridge, 2003.
- Lee, Gentile, Kantor 2008 — Lee Y.-W., Gentile C., Kantor R. Analytic scoring of TOEFL® CBT essays: Scores from humans and e-rater®. Educational Testing Service Research Report Series, 1–71. 2008.
- Wresch 1993 — Wresch W. The Imminence of Grading Essays by Computer — 25 Years Later // *Computers and Composition*, 1993, № 10(2). P. 45–58.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παραγωγή γραπτού λόγου (ΠΓΛ) στη δεύτερη ή στην ξένη γλώσσα (Γ2) αποτελεί σύνθετη διαδικασία που σχετίζεται με τον βαθμό κατάρτησης της γλώσσας αυτής από τον χρήστη και απαιτεί την ενεργοποίηση ενός συνόλου δεξιοτήτων. Στην ανακοίνωση αυτή παρουσιάζεται η διαδικασία αξιολόγησης της ΠΓΛ με αναλυτικές και ολιστικές κλίμακες βαθμολόγησης, όπως αυτή πραγματοποιείται από φορείς που διεξάγουν εξετάσεις ευρείας κλίμακας για την Πιστοποίηση Γλωσσομάθειας, αλλά και η δυνατότητα αυτόματης βαθμολόγησης της [Fulcher, 2013].

ABSTRACT

Writing in the second or foreign language (L2) is a complex process related to the degree of language acquisition. For the successful completion of it, writing requires the activation of a set of skills. In this presentation is being discussed the process of writing assessment with analytic and holistic grading scales, as performed by large-scale examinations aiming at Language Certification, as well as the ability for automated scoring [Fulcher, 2013].

Λέξεις-κλειδιά: αξιολόγηση, παραγωγή γραπτού λόγου, εξετάσεις ευρείας κλίμακας, πιστοποίηση γλωσσομάθειας, κλίμακες βαθμολόγησης, αυτόματη βαθμολόγηση

Key words: assessment, writing, large scale examinations, language certification, grading scales, automatic grading

Η ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ Γ2 ΓΙΑ ΕΝΗΛΙΚΕΣ: ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΜΕ ΕΜΦΑΣΗ ΣΤΑ ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ (CMC)

Η αυξανόμενη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας συνιστά για τον διδάσκοντα/τη διδάσκουσα μια πρόκληση. Καλείται να έχει την εποπτεία των διαθέσιμων εργαλείων και προγραμμάτων και την ικανότητα να τα αξιοποιήσει αποτελεσματικά. Είναι κοινός τόπος στη σχετική βιβλιογραφία ότι η χρήση τεχνολογικών εργαλείων δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά απαιτεί εστιασμένο εκπαιδευτικό σχεδιασμό μέσα σε ένα συνεκτικό πλαίσιο, με βάση συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους [Κουτσογιάννης 2006, Σοφός κ.α. 2015].

Στόχος της παρούσας ανακοίνωσης είναι: α) να παρουσιαστούν η τυπολογία και οι σύγχρονες τάσεις της διαδικτυακής μάθησης, β) να γίνει μια επισκόπηση και κατηγοριοποίηση του διαδικτυακού υλικού και των προγραμμάτων που αφορούν τη διδασκαλία της ελληνικής κυρίως σε ενήλικες (αφορά αποκλειστικά πολυμεσικό, διαδραστικό υλικό και όχι ψηφιακούς πόρους για τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2). Ιδιαίτερη αναφορά θα γίνει στο Διαδικτυακό Πρόγραμμα Εκμάθησης της Ελληνικής Α1 και Α2, το οποίο παρέχεται από το ΣΝΕΓ από το 2014 και βραβεύτηκε με το «Ευρωπαϊκό Σήμα Γλωσσών 2016», γ) να γίνουν διδακτικές προτάσεις που εμπλέκουν τους εκπαιδευόμενους σε σύγχρονα και ασύγχρονα συμβάντα μάθησης μέσα από την αξιοποίηση εργαλείων επικοινωνίας υποστηριζόμενης από υπολογιστή (Computer Mediated Communication), όπως το forum, η τηλεδιάσκεψη, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Κουτσογιάννης 2006 — Κουτσογιάννης Δ. Η γλωσσική αγωγή: νέες τεχνολογίες // Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός — Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. 2006. Ανακτήμένο από http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e13/index.html

Σοφός κ.α. 2015 — Σοφός Α., Κώστας Α., Παράσχου Β. Online Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και Βοηθήματα. 2015. www.kallipos.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος της παρούσας ανακοίνωσης είναι: α) να παρουσιαστούν η τυπολογία και οι σύγχρονες τάσεις της διαδικτυακής μάθησης, β) να γίνει μια επισκόπηση και κατηγοριοποίηση του διαδικτυακού υλικού και των προγραμμάτων που αφορούν τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2 κυρίως σε ενήλικες, γ) να γίνουν διδακτικές προτάσεις που εμπλέκουν τους εκπαιδευόμενους σε σύγχρονα και ασύγχρονα συμβάντα μάθησης μέσα από την αξιοποίηση εργαλείων επικοινωνίας υποστηριζόμενης από υπολογιστή.

ABSTRACT

The aim of this presentation is to: a) discuss the typology and current trends of online language learning, b) provide an overview of online multimedia material designed for learning of Greek as a second/foreign language, c) present activities that engage the learners in synchronous and asynchronous learning events, using tools of Computer Mediated Communication, such as the forum, the web-conference and the social media.

Λέξεις-κλειδιά: Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας, εκμάθηση της ελληνικής ως Γ2, διαδικτυακή μάθηση, εργαλεία επικοινωνίας υποστηριζόμενης από υπολογιστή

Key words: Information & Communication Technologies, learning Greek as a L2, online language learning, Computer Mediated Communication tools

*Stojičić Vojkan, Λαμπροπούλου Μάρθα,
Βελιγράδι*

ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ: Η ΜΕΤΑΓΝΩΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Κατανόηση προφορικού λόγου: η μεταγνώση στην εκπαιδευτική διαδικασία

Η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στη σχέση μεταγνώσης των φοιτητών και των αποδόσεων τους σε δοκιμασίες κατανόησης προφορικού λόγου. Η μεταγνώση είναι η διαδικασία που στηρίζει την αποτελεσματική χρήση των στρατηγικών [Wenden 1987: 573]. Όπως υποστηρίζει και η Oxford [Oxford 2011], η ενίσχυση των μεταγνωσιακών στρατηγικών διαμορφώνει αυτόνομους μαθητές. Λαμβάνοντας υπόψη μας ότι ένας προχωρημένος σπουδαστής βασίζεται στην υπάρχουσα γνώση κάνοντας χρήση της μεταγνωστικής του εμπειρίας, η διερεύνηση της ακουστικής δραστηριότητας συμπεριλαμβάνει την εξέταση α) των στρατηγικών εκμάθησης που εφαρμόζουν οι φοιτητές και β) του επιπέδου της μεταγνώσης τους μέσω ερωτηματολογίου σχετικό με τη φύση της ακουστικής δεξιότητας. Το δείγμα μας αποτελείται από το σύνολο των τεταρτοετών φοιτητών του Τμήματος Νεοελληνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου του Βελιγραδίου, που μαθαίνουν την Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Όσον αφορά τις στρατηγικές εκμάθησης γίνεται σύγκριση των αποτελεσμάτων των συμμετεχόντων μεταξύ κατανοήσεων προφορικού λόγου στις οποίες έλαβαν μέρος ως εργασίες εξαμήνου και εκείνων των τελικών εξετάσεων τους. Και επίσης, γίνεται σύγκριση των αποδόσεων τους μεταξύ του τετάρτου και του τρίτου έτους φοίτησής τους. Επιχειρείται, έτσι, να καταγραφεί η πρόοδός τους συγκριτικά με τη μεταγνώση που έχουν αποκτήσει στα μεγαλύτερα έτη των προπτυχιακών σπουδών τους. Τα αποτελέσματα στοχεύουν στο να αποκτήσουμε μια πιο βαθιά γνώση για τις γνωστικές λειτουργίες των φοιτητών, κάτι που θα συμβάλλει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε σχέση με τη δεξιότητα της ακουστικής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Oxford 2011 — Oxford R. Teaching and Researching Language Learning Strategies. Harlow, 2011.
Wenden 1987 — Wenden A. Incorporating learner training in the classroom // Wenden, A. and Rubin, J. (eds.). Learner Strategies in Language Learning. Englewood Cliffs, NJ, 1987. P. 159–167.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία διερευνά τις μεταγνωστικές γνώσεις ενός αριθμού σερβόφωνων φοιτητών του Τμήματος Νεοελληνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου του Βελιγραδίου, που μαθαίνουν την Ελληνική ως δεύτερη/ ξένη γλώσσα μέσω των επιδόσεών τους στην Κατανόηση Προφορικού Λόγου, αλλά και μέσω των αντιλήψεών τους βάσει ερωτηματολογίου. Πιο αναλυτικά, ερευνάται η μεταγνωστική δράση του δείγματος των φοιτητών, δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζεται η δεξιότητα της ακουστικής, ο τρόπος που εξάγουν αποτελεσματικά το νόημα, οι θυμικές εμπειρίες τους, και οι εκτιμήσεις και τα συναισθήματά τους. Εξετάζοντας τον τρόπο με τον οποίο διεκπεραιώνουν την κατανόηση προφορικού λόγου, στοχεύουμε στην ενίσχυση του μεταγνωστικού προβληματισμού των φοιτητών και στην καλύτερη δυνατή εξοικείωση τους με την εν λόγω δεξιότητα.

ABSTRACT

The present paper explores the metacognitive knowledge of a number of Serbian students, who study Greek as a second / foreign language at the Department of Modern Greek Studies at the University of Belgrade. This is realized by taking into account their performance in listening comprehension tests, as well as their self evaluation by means of a questionnaire. More specifically, the metacognitive skills of the subjects are investigated, that is, the way in which listening comprehension is conducted, how they effectively extract textual information, their emotional state, their self- assessment and critical thinking. By examining their oral comprehension performance, we aim at enhancing metacognition and at boosting students' listening skills.

Λέξεις-κλειδιά: ΚΠΛ, η Ελληνική ως Ξένη, μεταγνώση, στρατηγικές εκμάθησης

Key words: Listening Comprehension, Greek as second/ foreign language, metacognition, learning strategies

*Τακούδα Χριστίνα,
Θεσσαλονίκη*

ΚΕΙΜΕΝΙΚΑ ΕΙΔΗ ΚΑΙ ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ Γ2 ΓΙΑ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟΥΣ



Μια μεγάλη κατηγορία των ειδικών σκοπών στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας είναι οι ακαδημαϊκοί σκοποί που, όσον αφορά τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2, προσβλέπουν στον ακαδημαϊκό γραμματισμό των αλλοδαπών φοιτητών στα ελληνικά πανεπιστήμια και στα ελληνόφωνα τμήματα του εξωτερικού. Την τελευταία δεκαετία έχει αρχίσει να αναπτύσσεται ερευνητικά ο κλάδος «Ελληνικά για Ακαδημαϊκούς Σκοπούς» σε αντιστοιχία με τον κλάδο «Αγγλικά για Ακαδημαϊκούς Σκοπούς», μια παγιωμένη κατεύθυνση στην κειμενοκεντρική γλωσσική διδασκαλία διεθνώς [Bawarshi 2010]. Παρόλο που τα μεγέθη των γλωσσικών κοινοτήτων είναι άνισα εξαιτίας της κυριαρχίας της αγγλικής ως παγκόσμιας γλώσσας της επιστήμης, η διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2 για ακαδημαϊκούς σκοπούς αξίζει προσοχής, επειδή απευθύνεται σε μια μικρή αλλά δραστήρια κοινότητα αλλοδαπών επιστημόνων που ενδιαφέρονται όχι απλώς να βελτιώσουν την ελληνομάθειά τους, αλλά να συμμετάσχουν στην ακαδημαϊκή κοινότητα λόγου [Swales 1990] ισότιμα με τους φυσικούς ομιλητές.

Το Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας είναι ο μοναδικός φορέας τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα που παρέχει εξειδικευμένα μαθήματα ακαδημαϊκού γραμματισμού στους αλλοδαπούς φοιτητές του Α.Π.Θ. για έως έξι εξάμηνα των σπουδών τους, αλλά και *tailor made* προγράμματα εμπύθισης στον ελληνικό ακαδημαϊκό λόγο. Από ένα τέτοιο πρόγραμμα καθώς επίσης και από τα δύο τελευταία εξάμηνα γλωσσικής διδασκαλίας σε φοιτητές προέρχονται τα δεδομένα που θα παρουσιάσουμε σε σχέση με τα κειμενικά είδη και τους γραμματισμούς που εξασκούνται στην ελληνική ως Γ2. Η προσέγγιση που προτείνουμε είναι κειμενοκεντρική με στοιχεία από τον λόγο των πολυγλωσσισμών [Κουτσογιάννης 2017], με στόχο την προετοιμασία των αλλοδαπών φοιτητών ως αυριανών πολιτών του κόσμου, όπου η ελληνική γλώσσα διεκδικεί τη θέση της στον παγκόσμιο ακαδημαϊκό διάλογο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bawarshi 2010 — Bawarshi S. M. J. Reiff — Genre // An Introduction to History, Theory, Research, and Pedagogy. West Lafayette, Indiana, 2010.
- Κουτσογιάννης 2017 — Κουτσογιάννης Δ. Γλωσσική Διδασκαλία Χθες, Σήμερα, Αύριο // Μια Πολιτική Προσέγγιση. Θεσσαλονίκη, 2017.
- Swales 1990 — Swales J. Genre Analysis // English in Academic and Research Settings. Cambridge, 1990.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας είναι ο μοναδικός φορέας τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα που παρέχει εξειδικευμένα μαθήματα ακαδημαϊκού γραμματισμού σε αλλοδαπούς φοιτητές για έως έξι εξάμηνα των σπουδών τους, αλλά και tailor made προγράμματα εμβύθισης στον ελληνικό ακαδημαϊκό λόγο. Από ένα τέτοιο πρόγραμμα καθώς επίσης και από τα δύο τελευταία εξάμηνα γλωσσικής διδασκαλίας στους αλλοδαπούς φοιτητές του Α.Π.Θ. προέρχονται τα δεδομένα που θα παρουσιάσουμε σε σχέση με τα κειμενικά είδη και τους γραμματισμούς που εξασκούνται στην ελληνική ως Γ2. Η προσέγγιση που προτείνουμε είναι κειμενοκεντρική με στοιχείο από τον λόγο των πολυγλωσσισμών, με στόχο την προετοιμασία των αλλοδαπών φοιτητών ως αυριανών πολιτών του κόσμου, όπου η ελληνική γλώσσα διεκδικεί τη θέση της στον παγκόσμιο ακαδημαϊκό διάλογο.

ABSTRACT

The School of Modern Greek Language is the only institution in Greek tertiary education which provides specific courses of academic literacy to foreign students, for up to six semesters of their studies, as well as tailor made programs of immersion into the Greek academic discourse. We will present data related to genres and literacies practiced in Greek as L2 at an advanced level, as they come from the last two semesters of language teaching to foreign students of the Aristotle University of Thessaloniki. We propose a genre-based teaching approach, influenced also by multiliteracies pedagogy. Our aim is to prepare foreign students of Greek universities as future citizens of the world, where Greek language asserts its place in the universal academic dialogue.

Λέξεις-κλειδιά: κειμενικά είδη, πολυγλωσσισμοί, ακαδημαϊκός λόγος, Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας

Key words: genres, multiliteracies, academic discourse, School of Modern Greek Language

*Τριανταφυλλίδου Αθήνα, Κοκκινίδου Μαρίνα,
Θεσσαλονίκη*

Η ΠΛΑΤΦΟΡΜΑ MOODLE ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ



Οι νέες τεχνολογίες έχουν αλλάξει τον τρόπο διαχείρισης της διδασκαλίας, της τάξης αλλά και του διδακτικού υλικού, προσφέροντας νέες δυνατότητες παρουσίασης και προσέγγισής του. Οι εκπαιδευτικές πλατφόρμες είναι ήδη κοινή πρακτική σε εκπαιδευτικά ιδρύματα διεθνώς, ενώνοντας σε διαδικτυακές ομάδες με κοινούς μαθησιακούς στόχους άτομα από όλο τον κόσμο. Η Moodle, ως ελεύθερο λογισμικό ανοικτού κώδικα, έχει υιοθετηθεί σχετικά πρόσφατα και από το ΑΠΘ, παρέχοντας ένα περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης φιλικό προς τον χρήστη και κατάλληλο για εκπαίδευση [Σοφός, Κώστας, Παράσχου 2015: 183].

Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστεί η χρήση της Moodle ως εργαλείου αξιολόγησης στη δημιουργία και διεξαγωγή ηλεκτρονικού κατατακτήριου τεστ που έχει ως σκοπό την κατάταξη των υποψηφίων σπουδαστών/τριών του Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας (ΣΝΕΓ) του ΑΠΘ σε επίπεδα ελληνομάθειας πριν από την έναρξη των γλωσσικών του προγραμμάτων. Το ηλεκτρονικό αυτό τεστ κατάταξης, μετά από μια πιλοτική φάση (2015), άρχισε να χρησιμοποιείται από το ΣΝΕΓ από το 2016 μέχρι σήμερα τέσσερις φορές τον χρόνο [Τριανταφυλλίδου, Μουτή & Κοκκινίδου 2016]. Θα συζητηθεί η δομή του τεστ, η τυπολογία των ασκήσεών του, η εναρμόνισή του μαζί με την ανάλογη προσαρμογή των δυνατοτήτων της Moodle στη διδασκαλία της ελληνικής ως δευτερης/ξένης γλώσσας με βάση επικοινωνιακές προσεγγίσεις [Τσομπάνογλου 2009: 33], οι ανάγκες συντήρησης ή/και τροποποίησής του, τα πλεονεκτήματά του αλλά και τα προβλήματα που έχουν ανακύψει. Τέλος, θα γίνει μια σύντομη αναφορά στη χρήση της Moodle στη διδασκαλία στο πλαίσιο δημιουργίας διδακτικού υλικού για διαδικτυακά εξ αποστάσεως μαθήματα επιπέδου B1, το οποίο αναπτύσσεται στην παρούσα φάση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Σοφός, Κώστας, Παράσχου 2015 — Σοφός Α., Κώστας Α., Παράσχου Β. Online Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Από τη Θεωρία στην Πράξη. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Αθήνα, 2015. www.kallipos.gr

- Τριανταφυλλίδου, Μουτή, Κοκκινίδου 2016 — Τριανταφυλλίδου Α., Μουτή Α., Κοκκινίδου Μ. Διαβαθμισμένο Κατατακτήριο Τεστ Ελληνομάθειας: Από το Συμβατικό στο Ψηφιακό. Ανακοίνωση στο Διεθνές Συνέδριο «Η Νέα Ελληνική γλώσσα στον Παρευξείνιο Χώρο και στα Βαλκάνια», Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Κομοτηνή 30 Σεπτεμβρίου — 2 Οκτωβρίου 2016 (υπό δημοσίευση).
- Τσομπάνογλου 2009 — Τσομπάνογλου Μ. Πρότυπο αξιολόγησης της εγκυρότητας δομής συστημάτων πιστοποίησης γλωσσομάθειας // Ζητήματα Πιστοποίησης της Γλωσσομάθειας: Το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας ως Σημείο Αναφοράς. Θεσσαλονίκη, 2009. Σ. 9–44.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι νέες τεχνολογίες έχουν αλλάξει τον τρόπο διαχείρισης της διδασκαλίας, της τάξης και του διδακτικού υλικού. Οι εκπαιδευτικές πλατφόρμες όπως η Moodle αποτελούν κοινή πρακτική διεθνώς, ενώνοντας σε διαδικτυακές ομάδες με κοινούς μαθησιακούς στόχους άτομα από όλο τον κόσμο. Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστεί η χρήση της Moodle ως εργαλείου αξιολόγησης στη δημιουργία και διεξαγωγή διαδικτυακού κατατακτήριου τεστ στο Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας του ΑΠΘ, καθώς και η χρήση της στη διδασκαλία της ελληνικής στο πλαίσιο ανάπτυξης διδακτικού υλικού για μαθήματα επιπέδου B1.

ABSTRACT

New technologies have changed teaching, class management and teaching material development. Educational platforms such as Moodle are common practice, uniting people with the same learning objectives from all over the world in online communities. This paper presents the use of Moodle as a tool for language assessment through the creation and application of an online placement test at the School of Modern Greek Language of the Aristotle University of Thessaloniki and the use of Moodle in teaching Greek within the framework of teaching material development for B1 level online courses.

Λέξεις — κλειδιά: γλωσσική αξιολόγηση, Moodle, εφαρμογές Moodle, κατατακτήριο τεστ, διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης

Key words: language assessment, Moodle, Moodle applications, placement test, teaching Greek as a second/ foreign language

*Τσακμάκης Αντώνης,
Λευκωσία*

**ΤΑ ΝΕΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΑΡΧΑΙΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ
ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΤΗΣ ΚΥΠΡΟΥ.
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ, ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ
ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΟΨΕΙΣ**



Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στην Κύπρο (2004–2009) αναπτύχθηκε ένα νέο πρόγραμμα σπουδών αλλά και ένα πλήρες σύνολο εκπαιδευτικών βιβλίων (2011–2014) που συνιστούν μέθοδο εκμάθησης της Αρχαίας Ελληνικής από ελληνόφωνους μαθητές.

Έχουν εκδοθεί τέσσερα βιβλία για τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου [Τσακμάκης 2011α, Τσακμάκης 2011γ, Τσακμάκης 2012α, Τσακμάκης-Λιαπής 2013α], ενώ η σειρά συμπληρώνεται από ένα ακόμη για την Α' τάξη του Λυκείου που παραμένει ανέκδοτο [Τσακμάκης 2014], καθώς η υλοποίηση της μεταρρύθμισης έχει παγώσει. Τα βιβλία συνοδεύονται από τα αντίστοιχα βιβλία του εκπαιδευτικού [Τσακμάκης 2011β, Τσακμάκης 2011δ, Τσακμάκης 2012β, Τσακμάκης-Λιαπής 2013β, Τσακμάκης 2014β] που προτείνουν μια αναθεώρηση της διδακτικής μεθοδολογίας του μαθήματος.

Στην ανακοίνωση παρουσιάζονται με συντομία τα βιβλία και οι αρχές που διέπουν την ανάπτυξή τους και γίνει αναφορά στην εμπειρία της χρήσης τους και στο ιστορικό της κατάργησής τους. Η μεγαλύτερη έμφαση δίδεται στη διδακτική μεθοδολογία που επιχειρεί να συμφιλιώσει θεωρία και πράξη (αναλυτικό πρόγραμμα, διδακτικό υλικό και εκπαιδευτική πράξη).

Μεταξύ άλλων λαμβάνεται υπόψη η ηλικία των μαθητών και οι προσλαμβανόμενες παραστάσεις των νέων σήμερα· ο ρόλος του δασκάλου περιορίζεται και στο επίκεντρο τοποθετείται το εκπαιδευτικό υλικό, ως ερευνητικό αντικείμενο που οι μαθητές καλούνται να προσεγγίσουν αναπτύσσοντας κατάλληλες στρατηγικές. Τέλος, η μετάφραση από υποκατάστατο της κατανόησης του κειμένου και στόχος της διδακτικής πράξης και αξιολόγησης αντιμετωπίζεται δεξιότητα που αναπτύσσεται μέσω στοχευμένης και συστηματικής διδασκαλίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ζέκας 2018 — Ζέκας Χ. Η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στην Κύπρο (2011–2015) // *Studies in Greek Linguistics*, 2018, № 38. P. 79–92.
- Τσακμάκης 2011α — Τσακμάκης Α. Οὐ φέρω τύχην ἐμήν, Αρχαία Ελληνικά Α΄ Γυμνασίου. Λευκωσία, 2011.
- Τσακμάκης 2011β — Τσακμάκης Α. Βιβλίο του καθηγητή για το εγχειρίδιο: οὐ φέρω τύχην ἐμήν, Αρχαία Ελληνικά Α΄ Γυμνασίου. Λευκωσία, 2011 (ηλ. έκδοση).
- Τσακμάκης 2011γ — Τσακμάκης Α. Μύθων και λόγων στέφανος, Αρχαία Ελληνικά Β΄ Γυμνασίου. Λευκωσία, 2011
- Τσακμάκης 2011δ — Τσακμάκης Α. Βιβλίο του καθηγητή για το εγχειρίδιο: Μύθων και λόγων στέφανος. Λευκωσία, 2011 (ηλ. έκδοση).
- Τσακμάκης 2012α — Τσακμάκης Α. Περίπλους. Αρχαία Ελληνικά Β΄ Γυμνασίου, Λευκωσία, 2012.
- Τσακμάκης 2012β — Τσακμάκης Α. Βιβλίο του καθηγητή για το εγχειρίδιο: Τσακμάκης Α., Περίπλους. Ελληνικά Β΄ Γυμνασίου. Λευκωσία, 2012 (ηλ. έκδοση).
- Τσακμάκης-Λιαπής 2013α — Τσακμάκης Α., Λιαπής Β. Ευριπίδου Κύκλωψ, Αρχαία Ελληνικά Γ΄ Γυμνασίου. Λευκωσία, 2013.
- Τσακμάκης-Λιαπής 2013β — Τσακμάκης Α., Λιαπής Β, Βιβλίο καθηγητή: Ευριπίδου Κύκλωψ, Αρχαία Ελληνικά Γ΄ Γυμνασίου. Λευκωσία, 2013 (ηλ. έκδοση).
- Τσακμάκης 2014α — Τσακμάκης Α. Ρητορικά κείμενα. Αρχαία Ελληνικά Γ΄ Γυμνασίου, Λευκωσία, υπεβλήθη 2014.
- Τσακμάκης 2014β — Τσακμάκης Α. Ρητορικά κείμενα. Αρχαία Ελληνικά Γ΄ Γυμνασίου, Λευκωσία, υπεβλήθη 2014.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Την περασμένη δεκαετία αναπτύχθηκε στην Κύπρο ένα νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα και ένα πλήρες σύνολο καινοτόμων διδακτικών βιβλίων για τη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η ανακοίνωση αυτή παρουσιάζει το διδακτικό και υποστηρικτικό υλικό και για μεθοδολογικές αρχές που το διέπουν. Ιδιαίτέρως επικεντρώνεται στις σύγχρονες γλωσσολογικές, παιδαγωγικές και γνωσιακές βάσεις στις οποίες στηρίχθηκε η παραγωγή του διδακτικού υλικού.

ABSTRACT

A new curriculum and a full set of innovative handbooks for the teaching of Ancient Greek in Secondary Education has been developed in Cyprus between in the past decade. This paper offers an outline of the teaching and support material and presents the theoretical and methodological principles

underlying it. A special focus will be on the interplay of modern linguistic, pedagogical and cognitive theoretical principles governing the development of the educational material.

Λέξεις-κλειδιά: Κύπρος, εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, Αρχαία Ελληνικά

Key words: Cyprus, educational reform, Ancient Greek

*Φλιάτουρας Ασημάκης, Radjenovic Anka, Κιοσσές Σπύρος, Μάρκου
Χριστίνα, Μουζακίτη Αγγελική,
Κομοτηνή*

**Ο ΑΣΠΡΟΣ ΟΙΚΟΣ ΔΕΝ ΕΧΕΙ ... ΨΗΛΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ:
Η ΛΟΓΙΑ ΠΟΙΚΙΛΙΑ ΣΤΟ ΜΙΚΡΟΣΚΟΠΙΟ ΤΗΣ
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗΣ**

Ο Ασπρος Οίκος δεν έχει ... ψήλη συχνότητα

1. Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία θα επικεντρωθούμε στην αναγκαιότητα και στα προβλήματα του λόγιου επιπέδου κατά την εκμάθηση της σύγχρονης κοινής νέας ελληνικής (εφεξής νέας ελληνικής) ως ξένης και θα προτείνουμε την αντιπαραβολική μελέτη των γλωσσών ως πιθανή στρατηγική εκμάθησης με βάση τη μελέτη περίπτωσης από τη σερβική γλώσσα.

1. Η λόγια ποικιλία στην ελληνική γλώσσα¹

Το λόγιο επίπεδο περιλαμβάνει τα κληρονομημένα τεμάχια, δομές και διαδικασίες από προγενέστερες φάσεις της γλώσσας σε όλα τα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης (φωνολογία, μορφολογία, σημασιολογία, σύνταξη, πραγματολογία) και στο λεξιλόγιο που χρησιμοποιούνται κυρίως στο επίσημο/τυπικό χρηστικό επίπεδο. Επομένως, τα κριτήρια καθορισμού της λογιότητας είναι τόσο το ετυμολογικό, κυρίως με την έννοια της απόκλισης/περιφερειακότητας/απολιθωματικότητας, ως αναγκαία αλλά όχι επαρκής συνθήκη, λ.χ. οι λέξεις *σπίτι, πατέρας* είναι κληρονομημένες αλλά όχι λόγιες, όσο πρωτίστως το χρηστικό με την έννοια της εκπροσώπησης του τυπικού/επίσημου επιπέδου, λ.χ. *οικία, στρώμα θαλάσσης, ελήφθη, Ερυθρά Θάλασσα, ουδείς, τετριμμένος* κ.λπ.).

Ο βαθμός λογιότητας καθορίζεται με βάση ένα μη στατικό συνεχές, όπου κάθε στοιχείο εντάσσεται πρωτοτυπικά στη λόγια ή μη λόγια ζώνη, αλλά ο βαθμός λογιότητας των παραγώγων διαφέρει ανά περίπτωση [Αναστασιάδη-Συμεωνίδη & Φλιάτουρας 2004], λ.χ. *Παντ-άνασσα* (λόγιο), *παν-ελλήνιες* (νόρμα), *παν(τ)-έρμος* (μη λόγιο), και ανά ομιλήτη με βάση

¹ Το 1. αποτελεί επιτομή του Φλιάτουρας [2018] και των Αναστασιάδη-Συμεωνίδη & Φλιάτουρας [2018, υπό έκδοση]. Για περισσότερες πληροφορίες, αναλυτική βιβλιογραφία και παραδείγματα, θα πρέπει να ανατρέξετε στις εν λόγω πηγές.

κοινωνιογλωσσικά κριτήρια. Η επικαλυπτική κατανομή στη νόρμα επιτρέπει την εμφάνιση χρηστικά ουδέτερων τύπων χωρίς ανταγωνιστή, λ.χ. *αριστερά* (για την παράταξη):

Πίνακας 1

Συνεχές +/-λόγιου επιπέδου της ΝΕ

+τυπικό	νόρμα	-τυπικό
-----λόγια ζώνη-----		
	-----μη λόγια ζώνη-----	

Η λόγια χρήση συναντάται σήμερα κυρίως στο διοικητικό/νομικό λεξιλόγιο, λ.χ. *ο κάτωθι υπογεγραμμένος, παρ' Αρείω Πάγω*, σε επιγραφές/ονομασίες/ταμπέλες, λ.χ. *Κυανούς/Ερυθρός Σταυρός, ωθήσατε/έλζατε*, σε τοπωνύμια/οδούς και επώνυμα, λ.χ. *Δουκίσσης Πλακεντίας, οδός Ερμού, κ. Αγγέλου*, στην ορολογία (ακόμα και τη σχολική) και το ακαδημαϊκό λεξιλόγιο, λ.χ. *αιθιλλές, τεθλασμένη, οστεοαρθρίτιδα*, στην εκκλησιαστική γλώσσα, λ.χ. *Χριστός Ανέστη*, στην επίσημη στρατιωτική ορολογία, λ.χ. *αλτ, τις ει;*, στην εμπορική γλώσσα (κυρίως σε τίτλους, μάρκες), λ.χ. *άνθος αραβοσίτου*, και σε ανακοινώσεις, λ.χ. *η αμαξοστοιχία εισέρχεται στον σταθμό του Πλατέος*. Πολλά από αυτά τα συναντούμε στην καθημερινή ζωή ή σε μη αναμενόμενες συνθήκες. Για παράδειγμα το κινητό μας ενημερώνει ότι το *μήνυμα εστάλη ή ελήφθη* ή στα λαϊκά κείμενα του καραγκιόζη ο πασάς απαντάει *ποιος κρούει τη θύρα;*, όταν χτυπάει η πόρτα στο σαράι.

Επίσης, το λόγιο δεν είναι νεκρό ή απολιθωματικό αλλά είναι ακόμα λειτουργικό, διότι είναι παραγωγικό στις πρωτογενείς πηγές (ορολογία κ.λπ.), λ.χ. *σειριακή θύρα*, στην παικτική νεολογία, λ.χ. *εκ του παντόθεν* [Kamilaki 2012] και στη μορφολογία με τη μορφή αναλογικών αλλομορφικών και/ή ορθογραφικών κανόνων, όπως στην περίπτωση της δάσυνσης των ψιλών, λ.χ. *πρωθ-υπουργός, πενθ-ήμερη*. Ο ανταγωνισμός ανάμεσα στα λόγια/μη λόγια μορφολογικά και λεξικά τεμάχια και η συνεπακόλουθη ποικιλία είναι τεράστια, λ.χ. *πεντα-ήμερη vs πενθ-ήμερη, σκάλα vs κλίμακα, ημισέληνος vs μισοφέγγαρο* (πλην της τουρκικής σημαίας), *παλαιοπωλείο vs παλιάνθρωπος*.

Το ενδιαφέρον είναι ότι υπάρχουν αρκετά λόγια (κυρίως λεξικοποιημένα) στοιχεία, συνήθως κατασκευασμένες λέξεις και πολυλεκτικά σύνθετα, που δεν έχουν ισχυρή ανταγωνιστική ποικιλία και φαίνεται να κρατούν το λόγιο

στοιχείο ισχυρό στην ελληνική γλώσσα, λ.χ. *ιερά εξέταση, παλαιά διαθήκη, Νεκρά Θάλασσα, ζώνη ασφαλείας, πιπεριές Φλωρίνης, κρέμα νυκτός, μήνας του μέλιτος, σιδηρό-δρομος, εισήχθη, παρενέβη, ανθ-έλληνας, αμπελ-ουργός, λογ-ύδριο*. Παράλληλα, η λόγια ποικιλία έχει συχνά διακριτική λειτουργία. Σε γενικές γραμμές τα λόγια στοιχεία, πέρα από την αυξημένη επισημότητα, έχουν σημασιολογική βελτίωση ή ιδιαίτερη σημασιολογική/υφολογική συνυποδήλωση και/ή λειτουργούν ως επιτατικά σε σχέση με το μέγεθος/χρήση (συνήθως αποπνέουν γόητρο, ένδοξη πορεία κ.λπ.) και/ή έχουν μεταφορικότητα και/ή εξειδικεύονται σε ανώτερες έννοιες, όπως επιστημονικές, θεολογικές κ.λπ., ή εκφράζουν τις έννοιες με πολιτικά ορθό τρόπο (politically correct). Για παράδειγμα, το *θύρα* χρησιμοποιείται αποκλειστικά σε φράσεις, όπως *θύρα επτά, θυροτηλέφωνο, σειριακή θύρα* κ.λπ., σημαίνοντας περισσότερο «μεγάλη και/ή σημαντική είσοδος, κυρίως μη οικιακή», όπως ηλεκτρονική, δημόσιων κτηρίων κ.λπ., το *παλαιός* ως λόγιο κληρονομημένο στοιχείο από την ΑΕ σημαίνει κάτι παρωχημένο/προγενέστερο, ρετρό, αλλά με αξία, ενώ το ετυμολογικό απότοκο της ΝΕ *παλιός* ως μη λόγιο παραπέμπει σε στοιχεία με λιγότερη αξία, λ.χ. *παλαιά αντικείμενα* vs *παλιά αντικείμενα* (πβ. και *Παλαιά Διαθήκη, Παλαιά Φώκαια*), ο *άρτος* έχει εξειδικευτεί στο θρησκευτικό τελετουργικό ως συμβολικό στοιχείο κ.λπ.

2. Λόγιο επίπεδο και εκπαίδευση

2.1. Προβληματισμοί και προοπτικές

Κατά το Φιλιάτουρας [2018] ένα σημαντικό τμήμα του λόγιου επιπέδου είναι βασικό στη ΝΕ, διότι: (α) έχει εξειδικευμένη γλωσσική λειτουργία, δεν έχει ανταγωνιστή (ή ο ανταγωνιστής σε αυτήν τη φάση έχει μικρή κατανομή) και μπορεί να μην αφορά μόνο το περιφερειακό σύστημα της γλώσσας αλλά να εντοπίζεται και στη νόρμα, (β) συχνά προσδίδει γόητρο στον ομιλητή και είναι δείκτης βαθιάς γνώσης της ελληνικής, και (γ) εμπλουτίζει τη γλωσσική ποικιλία και κινητοποιεί ή ενισχύει τις πιο ειδικές χρήσεις, λ.χ. το έχουμε ανάγκη σε πολλές εκφάνσεις της δημόσιας ζωής, όπως στις επίσημες περιστάσεις επικοινωνίας, στην ορολογία (ακόμα και τη σχολική), στην εκκλησιαστική ζωή κ.α. Επίσης, παρατηρεί ότι σε μεγάλο βαθμό η έλλειψη γνώσης του λογίου οδηγεί σε κατασκευαστικά λάθη, αμφισημίες, επικοινωνιακή ανεπάρκεια (λ.χ. έλλειψη ευγένειας), ειδικά σε ακαδημαϊκό επίπεδο. Για παράδειγμα, είναι χαρακτηριστικό ότι ζητείται στις εξετάσεις

ελληνομάθειας στα επίπεδα Γ1 και Γ2 (κυρίως στη χρήση της γλώσσας), γεγονός που δυσκολεύει πολύ τους υποψηφίους.

Επομένως, είναι ιδιαίτερα απαραίτητη η γνώση τους στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης και στη μετάφραση, τη στιγμή μάλιστα που οι γραμματικές αδυνατούν να καλύψουν μορφολογικά όλες τις περιπτώσεις και τα γενικά ερμηνευτικά λεξικά είτε δεν μπορούν να εντάξουν όλες τις σημασιοπραγματολογικές ιδιορρυθμίες είτε εξαντλούνται στη συλλογή αρχαιοπινών εκφράσεων (βλ. την πρόταση των [Anastasiadis-Symeonidis, Fliatouras & Nikolaou 2018]). Ας μην ξεχνούμε ότι ακόμα και η ελαφρά περιφερειακότητα της ελληνικής ηχεί ακόμα πιο ισχυρή στα αφτιά των αλλόγλωσσων, ή, το αντίστροφο, η υπερβολική χρήση της αρχαιοπρέπειας μπορεί να οδηγήσει σε λανθασμένες χρήσεις. Το πρόβλημα επιτείνεται από τη ρευστότητα της εν λόγω ποικιλίας, λ.χ. άλλοτε είναι ελεύθερη εναλλαγή και άλλοτε υποχρεωτική επιλογή. Για παράδειγμα, ένας χρήστης θα πρέπει να ξέρει όχι μόνο ποιοι είναι οι σχηματισμοί με βάση τις λέξεις *άνοιξη* και *έαρ*, λ.χ. *ανοιξιάτικος* και *εαρινός*, αλλά και σε ποιες συνάψεις χρησιμοποιούνται, λ.χ. *ανοιξιάτικα ρούχα* vs *εαρινό εξάμνηο*, και φυσικά σε ποιες περιστάσεις επικοινωνίας. Παράλληλα, η λογιότητα δεν είναι η ίδια ανά τεμάχιο και ανά παράγωγο του τεμαχίου, πολλές εκφράσεις εξομαλύνονται, λ.χ. *τάντα χειρός* > *τάντα χειριού*, και άλλες υπερδιορθώνονται, λ.χ. *της Αργυρούς* κ.λπ., παρατηρείται διαχρονική χρηστική μεταβολή, λ.χ. *ο ψήφος* στη νόρμα σήμερα αντί του *η ψήφος* σε παλαιότερες εποχές, και χρηστική μεταπήδηση, όπως στο ετυμολογικά λόγιο που εκπροσωπεί το μη επίσημο επίπεδο ή τη νόρμα στην παικτική διάστασή του ή σε καθημερινές φράσεις, λ.χ. *τραβάει τα μαλλιά της κεφαλής του* (όπου το διαλεκτικό δάνειο *κεφαλή* παρασυνδέεται συγχρονικά με το αρχαίο *κεφαλή*), *καφές με ολίγη*. Και φυσικά το πρόβλημα επιτείνεται από την κοινωνιογλωσσική και ιδεολογική διάσταση του φαινομένου, λ.χ. ο βαθμός αισθητότητας της λογιότητας και ο βαθμός χρήσης ποικίλλουν [για περισσότερες πληροφορίες για τα παραπάνω, βλ. [Αναστασιάδη-Συμεωνίδη & Φλιάτουρας (επιμ.), υπό έκδοση]].

2.2. Η αντιπαραβολική διαδικασία

Η αντιπαραβολική διαδικασία με τη μητρική γλώσσα θα μπορούσε να αποβεί πολύ χρήσιμη κατά τη διαδικασία της εκμάθησης του λόγιου επιπέδου της νέας ελληνικής ως ξένης. Άλλωστε, πολλές γλώσσες διαθέτουν archaic register, το οποίο θα μπορούσε να λειτουργήσει ως πυλώνας κατανόησης του

λόγιου επιπέδου της ελληνικής. Για παράδειγμα, κατά τη σύγκριση με τη σερβική παρατηρούμε ότι:

— Η σερβική έχει δοτική πτώση και μάλιστα με παρόμοια σημασιοδότηση λειτουργία με αυτήν της αρχαίας ελληνικής. Επομένως, μια τέτοια πληροφορία θα μπορούσε να φανεί χρήσιμη ως γέφυρα μετάβασης από την σερβική στην ελληνική για την κατανόηση της δοτικής σε απολιθωματικές φράσεις. Μάλιστα ορισμένες φράσεις είναι παρόμοιες, δηλαδή χρησιμοποιούν δοτική (ή τοπική), λ.χ. *εν πάση περιπτώσει*/u svakom slucaju, *δόξα τω Θεώ*/ slava Bogu.

— Κατά την αντιπαράβολή με άλλες γλώσσες, συνήθως η λόγια ποικιλία δύσκολα έχει 1:1 αντίκρισμα με λέξη ή ποικιλία άλλων γλωσσών. Για παράδειγμα, τόσο το *λευκός* όσο και το *άσπρος* αποδίδονται ως white στα αγγλικά. Παρόλα αυτά δεν αποκλείεται να εντοπιστούν σποραδικά παραδείγματα ποικιλίας, συνήθως σε μεμονωμένες φράσεις, που μπορούν να παραλληλιστούν με τη λόγια ποικιλία και να διευκολύνουν την πρόσβαση σε αυτήν, μερικές μάλιστα από τις οποίες είναι ελληνικής αρχής, λ.χ. *cist krivieni dosije* «λευκό ποινικό μητρώο» (πβ. *belo, beli, bela* «άσπρος, λευκός»), *nafora* «άρτος της εκκλησίας» (πβ. *hleb* «ψωμί, άρτος») < ελλ. *αναφορά!*, *vladarski dom* «αυτοκρατορικός οίκος» (πβ. *kuca* «σπίτι, οίκος»).

— Η ορολογία, κυρίως σε διεθνισμούς, βρίθει ελληνογενών λέξεων/ριζών, που θα μπορούσαν να αποτελέσουν τη βάση κατανόησης των λόγων στοιχείων της νέας ελληνικής, λ.χ. *osteoarthritis* «οστεοαρθρίτιδα», *eritrociti* «ερυθρά αιμοσφαίρια».

— Πολλές αρχαιοελληνικές εκφράσεις, συνήθως πολιτισμικού/ μυθολογικού/ ιστορικού χαρακτήρα, υπάρχουν ως δάνεια στις ξένες γλώσσες. Το αρχαίο περίβλημα των εν λόγω φράσεων βοηθάει την κατανόηση της λογιότητας που τα συνοδεύει, λ.χ. *το μήλο της Έριδος*/jabuka razdora, *αχίλλειος πτέρνα*/Ahilova peta.

3. Συμπεράσματα

Η αντιπαράβολική διαδικασία θα μπορούσε να φανεί πολύ χρήσιμη στην εκμάθηση του πολύτιμου για γλωσσικούς και πραγματολογικούς λόγους λόγιου επιπέδου της νέας ελληνικής, που τόσο δυσκολεύει τους μαθητές. Η παρούσα εργασία θέτει μόνο την ανάγκη περαιτέρω έρευνας του ζητήματος και ανοίγει δρόμους έρευνας. Στις προθέσεις της ομάδας είναι τόσο η εξαντλητική συλλογή του βαλκανικού διαγλωσσικού υλικού, προκειμένου να καταρτιστούν πίνακες υλικού και ειδικές ανά γλώσσα στρατηγικές εκμάθησης

βάσει της συγκριτικής διαδικασίας όσο και η μελέτη σε θεωρητικό και ιστορικό επίπεδο. Και η επιλογή των βαλκανικών γλωσσών δεν είναι τυχαία, αφού ο βαλκανικός γλωσσικός συνασπισμός και οι εκρηκτικές συνθήκες γλωσσικής επαφής έχουν δημιουργήσει ισχυρούς διαύλους δανεισμού (άμεσα και μεταφραστικά δάνεια) και η ποσότητα των βαλκάνιων μαθητών που μαθαίνουν ελληνικά ως ξένη γλώσσα δεν είναι καθόλου αμελητέα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη & Φλιάτουρας 2004 — Αναστασιάδη-Συμεωνίδη Α., Φλιάτουρας Α. Το λόγιο και το λαϊκό στην ελληνική γλώσσα: ορισμός και ταξινόμηση // Πρακτικά του 6^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας (ICGL6), 2004. <http://www.philology.uoc.gr/conferences/6thICGL/gr.htm>
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη & Φλιάτουρας 2018 — Αναστασιάδη-Συμεωνίδη Α., Φλιάτουρας Α. Από το λόγιο επίπεδο της Αρχαίας Ελληνικής στη Νέα Ελληνική: εφαρμογή και διδακτικές προοπτικές // Μελέτες για την ελληνική γλώσσα, 2018, № 38. Σ. 37–50.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη & Φλιάτουρας (επιμ.), υπό έκδοση — Αναστασιάδη-Συμεωνίδη Α., Φλιάτουρας Α. Το λόγιο επίπεδο στη σύγχρονη Νέα Ελληνική: Θεωρία, προτάσεις, εφαρμογές. Από τον οίκο στο σπίτι και τανάπαλιν (συλλογικός τόμος). Αθήνα, υπό έκδοση.
- Φλιάτουρας 2018 — Φλιάτουρας Α. Το λόγιο επίπεδο της Νέας Ελληνικής ως γλωσσική χρήση και διδακτικός στόχος: κατάρα ή ευχή // Φιλολόγος. Θεσσαλονίκη, 2018.
- Anastassiadis-Symeonidis, Fliatouras & Nikolaou 2018 — Anastassiadis-Symeonidis Α., Fliatouras Α., Nikolaou G. The dictionary of the learned level of Modern Greek // Proceedings of EURALEX, 2018.
- Kamilaki 2012 — Kamilaki M. Learned elements as a strategy of verbal humor: evidence from young speakers of Standard Modern Greek // Fragaki G., Georgakopoulos Th., Themistocleous Ch. (eds.). Current Trends in Greek Linguistics. Newcastle upon Tyne, 2012. P. 124–147.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το λόγιο επίπεδο της σύγχρονης νέας ελληνικής είναι ένα ιδιοσυγκρασιακό στοιχείο που δυσκολεύει ιδιαίτερα τους μαθητές της ελληνικής ως ξένης λόγω της περιφερειακότητας, της έλλειψης εργασιών και εκτεταμένων αναφορών σε λεξικά και γραμματικές και της χρηστικής ρευστότητας. Είναι όμως ιδιαίτερα αναγκαίο για γλωσσικούς και πραγματολογικούς λόγους, καθώς άλλοτε είναι υποχρεωτικό και άλλοτε επιλογή. Η αντιπαραβολική διαδικασία ανά-

μεσα στη μητρική γλώσσα και στην ελληνική θα μπορούσε να αποβεί πολύ σημαντική στρατηγική εκμάθησης και πρόσβασης στο λόγιο επίπεδο, όπως αποδεικνύεται στη μελέτη περίπτωσης από τη σερβική γλώσσα.

ABSTRACT

The learned register of Modern Greek is an idiosyncratic feature that hinders students of Greek as a foreign language due to its peripherality, the lack of studies and extensive reference to it in dictionaries and grammars, as well as its fluidity in use. Nonetheless, it is necessary for linguistic and pragmatic reasons, as it may range between obligatory and selective use. The process of juxtaposition of the mother tongue with the Greek language could prove a very effective learning strategy, providing access to the learned level, as it can be shown in the case-study concerning the Serbian language.

Λέξεις-κλειδιά: λόγιο γλωσσικό επίπεδο, διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης

Key words: learned register, teaching Greek as a foreign language

