

ΜΑΡΙΑ-ΖΩΗ ΦΟΥΝΤΟΠΟΥΛΟΥ

**Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΙΣΠΑΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΕ ΕΛΛΗΝΕΣ  
ΜΑΘΗΤΕΣ: ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΗΣ ΜΗΤΡΙΚΗΣ ΒΟΗΘΗΤΙΚΑ  
ΣΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΞΕΝΗΣ**

**1. Η διδασκαλία των ξένων γλωσσών: αναγκαιότητες  
και ιδιαιτερότητες**

Η ιδέα της παγκόσμιας ειρήνης, η ίδρυση διεθνών οργανισμών για τη διαφύλαξη της, όπως η UNESCO και ο Ο.Η.Ε., η συνένωση κρατών με σκοπό τη δημιουργική συνύπαρξη, όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση, αλλά και η αλματώδης ανάπτυξη των μέσων επικοινωνίας συνέβαλαν στην προσέγγιση των λαών. Η προσέγγιση αυτή γέννησε μία ανάγκη: εκείνη της κατοχής της γλώσσας των άλλων λαών, ώστε να διασφαλίζεται η επικοινωνία των ανθρώπων, η αξιοποίηση των οικονομικών, μορφωτικών, ψυχαγωγικών κ.ά. ευκαιριών της εποχής μας, αλλά και η διαπολιτισμική Θεώρηση των σχέσεων, νοούμενη ως αλληλεπίδραση των υπαρχόντων πολιτιστικών προτύπων<sup>1</sup>.

Βάσει αυτής της συλλογιστικής, η γλώσσα, ως επικοινωνιακός κώδικας, ενώνει τους λαούς και αποβαίνει στόχος αλλά και μέσο για την αρμονική συμβίωση των κοινωνιών<sup>2</sup>. Η κατοχύρωση αυτής της διττής ιδιότητάς της επιτυγχάνεται με την εκπαίδευση, εφόσον στα εκπαιδευτικά συστήματα όλων των ανεπτυγμένων οικονομικά χωρών προσφέρεται στους μαθητές η δυνατότητα εκμάθησης μιας ή περισσότερων ξένων γλωσσών.

<sup>1</sup> Gaston Mialaret, Η Ευρώπη και η εκπαίδευση, στο Π. Καλογιαννάκη - Β. Μακράκης, Ευρώπη και Εκπαίδευση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1996, σελ. 49-60.

<sup>2</sup> Αντ. Δανασσή-Αφεντάκη, Εισαγωγή στην Παιδαγωγική, Σύγχρονες τάσεις της αγωγής, Αθήνα 1997, σελ. 196-232.

Στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης των 15 κρατών-μελών, όπου εντάσσεται και η χώρα μας, η διάδοση και η εκμάθηση των γλωσσών τους αποτελεί αναγκαιότητα για όλους εμάς τους Ευρωπαίους πολίτες, προκειμένου να επωφεληθούμε από τις ταχύτατες αλλαγές και τις ποικίλες δυνατότητες, οι οποίες μας προσφέρονται. Ο επιστημονικός κλάδος της διδακτικής συμβάλλει προς την κατεύθυνση αυτή προτείνοντας μεθόδους και μέσα, τα οποία υποβοηθούν τη γρήγορη και σωστή εκμάθηση της γλώσσας ή των γλωσσών που θα επιλέξουμε. Ωστόσο, κάθε φορά που επιδιώκουμε τη διδακτική προσέγγιση μιας ξένης γλώσσας, θα πρέπει να έχουμε υπόψη μας ότι κάθε γλωσσικός κώδικας λειτουργεί ως φορέας ιδεών και αξιών. Εκφράζει, δηλαδή, έναν πολιτισμό, που κι αν ακόμη λειτουργεί σε επίπεδο ομοχρονίας<sup>3</sup> σε σχέση με το δικό μας, έχει τα ιδιαίτερα γνωρίσματα του, τους δικούς του κανόνες και τις δικές του ασφαλιστικές δικλίδες. Οφείλουμε επομένως, σεβασμό στον τρόπο προσέγγισης οποιασδήποτε ξένης γλώσσας, ώστε να αξιοποιήσουμε τον επικοινωνιακό της χαρακτήρα, όπως αυτός εκφράζεται στο χώρο χρήσης της, και όχι επιδιώκοντας την προσαρμογή της στα δικά μας δεδομένα. Διδάσκω αλλά και διδάσκομαι μία ξένη γλώσσα σημαίνει ότι σέβομαι, αν όχι αποδέχομαι, το πλαίσιο λειτουργίας της και επομένως διαφυλάττω και ενισχύω την αρμονική συνύπαρξη των λαών<sup>4</sup>.

## **2. Η συμβολή της μητρικής γλώσσας στην εκμάθηση της ισπανικής από έλληνες**

Η ισπανική γλώσσα είναι μία από τις πρόσφατα αναπτυσσόμενες ως διδασκόμενη σε ξένους μαθητές<sup>5</sup>. Λόγοι

<sup>3</sup> Γ. Μπαμπινιώτη, Η γλωσσολογική σκοπιά της μεταφράσεως, στο Πρωτότυπο και Μετάφραση, Πρακτικά Συνεδρίου: Αθήνα 11-15 Δεκεμβρίου 1978, Αθήνα 1980, σελ. 42.

<sup>4</sup> Γ. Σπανού, Σκοπός και Στόχοι της διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής Γλώσσας ως Ξένης Γλώσσας και το πλαίσιο προσδιορισμού τους, στο Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας σε αλλοδαπούς μαθητές. Ειδική αναφορά σε μαθητές από την Αλβανία, Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα 1994, σελ. 108-109.

<sup>5</sup> Ας σημειωθεί ότι κάθε φορά που θα γίνεται λόγος για την

πολιτικοί και κοινωνικοί είχαν μέχρι πριν από λίγα χρόνια σταθεί εμπόδιο στην επίδειξη ενδιαφέροντος για την ανάπτυξη της διδασκαλίας της ως ξένης γλώσσας τόσο από την πλευρά του ίδιου του ισπανικού κράτους όσο και από εκείνη των ενδιαφερομένων για την εκμάθησή της. Η καθυστέρηση, χρονικά, συγκριτικά με τα υπόλοιπα ευρωπαϊκά κράτη, του εκδημοκρατισμού της χώρας, η μέχρι πριν από κάποια χρόνια αδυναμία εισόδου της στην Ευρωπαϊκή Ένωση αλλά και ο συσχετισμός της χρήσης της, ιδίως σε χώρες όπως οι Η.Π.Α., με υποβαθμισμένα οικονομικώς και κοινωνικώς περιβάλλοντα προκάλεσαν καθυστέρηση στη διάδοση της γλώσσας, ως προς τον αριθμό των ατόμων που επιθυμούσαν να την μάθουν ως δεύτερη, τρίτη κ.ο.κ. γλώσσα.

Η δεκαετία του 1990 σήμανε για την ισπανική γλώσσα την έναρξη της εξάπλωσής της ως ξένης διδασκόμενης γλώσσας. Το ισπανικό κράτος, στο πλαίσιο της πολιτικής, οικονομικής και πολιτιστικής αλλαγής προσανατολισμού του, προκειμένου να διεκδικήσει μία αξιόλογη θέση στην Ευρώπη των 15 και να κερδίσει το χαμένο έδαφος της πολύχρονης δικτατορίας του Φράνκο, ίδρυσε, το 1991, το Ινστιτούτο Θερβάντες. Πρόκειται για θεσμό, ο οποίος υπάγεται στο Υπουργείο Παιδείας της Ισπανίας και έχει ως σκοπό την προώθηση της ισπανικής γλώσσας και του ισπανικού πολιτισμού. Το Ινστιτούτο αυτό έχει 35 ενεργεία παραρτήματα, τα οποία διδάσκουν την ισπανική γλώσσα σε 15.000 μαθητές στην Ευρώπη, το Μάγκρεμπ (Μαρόκο, Τυνησία, Αλγερία), τη Μέση Ανατολή και τις Φιλιππίνες<sup>6</sup>. Η ισπανική γλώσσα διδάσκεται όμως και εκτός του Ινστιτούτου Θερβάντες. Δυστυχώς, η πρόσφατη ανάπτυξη

---

ισπανική γλώσσα, θα εννοούμε την castellano (καστελιανή γλώσσα). Η επισήμανση αυτή είναι απαραίτητη, εφόσον οι επίσημα ομιλούμενες γλώσσες στη χώρα είναι τέσσερις. Εκείνη όμως που προβάλλεται ως διδασκόμενη σε ξένους είναι η γλώσσα της Καστίλλης, Dolores Poch Olive y Bernard Harmegnies, *Algunas cuestiones de pronunciación en la enseñanza del español como lengua extranjera*, στο *Didáctica del español como lengua extranjera*, Cuadernos del Tiempo Libre, Colección Expolingua, Madrid 1994, σελ. 105-109.

<sup>6</sup> Alvaro García Santa-Cecilia, *El currículo de español como lengua extranjera*, Edelsa, Madrid 1995, σελ. 77.

ενδιαφέροντος γι' αυτήν δεν μας επιτρέπει να έχουμε στοιχεία για το συνολικό αριθμό των ατόμων, τα οποία την κατέχουν ως ξένη γλώσσα ή βρίσκονται στο στάδιο της εκμάθησής της. Ωστόσο, γνωρίζουμε πως οι χώρες της Ευρώπης έχουν επιδείξει από το 1990 και έπειτα ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την εκμάθηση της ισπανικής ως ξένης γλώσσας. Το 1990 υπήρχαν 1.611.362 μαθητές της ισπανικής στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης, ενώ αυξημένο παρουσιάζεται το ενδιαφέρον και σε χώρες της Ανατολικής Ευρώπης, όπως η Ουγγαρία, όπου ο συνολικός αριθμός των διδασκόμενων την ισπανική ως ξένη γλώσσα αυξήθηκε κατά 50% από το 1989 έως σήμερα, που ανέρχεται σε 1.082 μαθητές, η Τσεχοσλοβακία και η Πολωνία με περισσότερους από 2.000 μαθητές, διδασκόμενους την ισπανική γλώσσα, η καθεμία σήμερα<sup>7</sup>.

Ανάλογη με την αυξανόμενη μεν αλλά πρόσφατη εκδήλωση ενδιαφέροντος για την εκμάθηση της ισπανικής ως ξένης γλώσσας είναι και η εξέλιξη της διδακτικής μεθοδολογίας, η οποία ακολουθείται. Στο πλαίσιο αυτό έχουν οργανωθεί υπό την αιγίδα των ισπανικών Υπουργείων Πολιτισμού και Παιδείας τέσσερα διεθνή συνέδρια, με θέμα τη διδακτική της ισπανικής ως ξένης γλώσσας και με συμμετοχή ειδικών από όλα σχεδόν τα κράτη, όπου διδάσκεται η γλώσσα.

Στη χώρα μας, στην οποία λειτουργεί παράρτημα του Ινστιτούτου Θεβάντες από το 1993, η εκδήλωση ενδιαφέροντος για την εκμάθηση της ισπανικής ακολουθεί το ευρύτερο ρεύμα του ρυθμού αύξησης και η μεθοδολογία της διδακτικής προσέγγισής της τις ευρωπαϊκές τάσεις. Ωστόσο, η ελληνική με την ισπανική γλώσσα παρουσιάζουν κοινές καταβολές, σε ποικίλα επίπεδα, οι οποίες θα μπορούσαν, αν ανιχνευθούν, να αξιοποιηθούν θετικά από τους διδάσκοντες αυτήν και να βοηθήσουν τον έλληνα μαθητή. Προς την κατεύθυνση αυτή θα προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε την ισπανική ως ξένη διδασκόμενη γλώσσα σε έλληνες μαθητές αξιοποιώντας, ενδεικτικά, κάποια στοιχεία της μητρικής, τα οποία συναντώμενα στην ισπανική, υποβοηθούν τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία.

---

<sup>7</sup> Alvaro Garcia Santa-Cecilia, ό.π., σελ. 76.

## 2.1. Φωνολογικά στοιχεία

Στο επίπεδο της εκμάθησης της προφοράς της Ισπανικής γλώσσας η διδασκαλία υποβοηθείται σημαντικά λόγω της ομοιότητας με την ελληνική στην παραγωγή και εκφορά βασικών φωνημάτων. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η συσχετιστική θεώρηση των συμφώνων των δύο γλωσσών. Και τούτο επειδή τα σύμφωνα της ισπανικής θεωρούνται «δύσκολα» για όσους τα προσεγγίζουν πρώτη φορά. Για τους έλληνες μαθητές όμως οι δυσκολίες περιορίζονται καθώς δεν υπάρχουν διαφορές<sup>8</sup> σε βασικά σύμφωνα. Πιο συγκεκριμένα:

- Το β της ελληνικής αποδίδεται με τα γράμματα b (μπε) και v (ούββε) της ισπανικής, τα οποία προφέρονται ως β εκτός από τις περιπτώσεις εκείνες που βρίσκονται στην αρχή της λέξης ή μετά από τα γράμματα m (έμε) και n (ένε) και προφέρονται ως μπ. Για παράδειγμα προφέρονται ως β στις λέξεις lavar (λαβάρ) = πλένω, pobre (πόβρε) = φτωχός.

- Το γ της ελληνικής αντιστοιχεί στο γράμμα g (χε) της ισπανικής, το οποίο προφέρεται ως γ, όταν δεν βρίσκεται στην αρχή της λέξης ή μετά από τα σύμφωνα m (έμε), n (ένε), ñ (ένιε). Για παράδειγμα προφέρεται ως γ στις λέξεις amigo (αμίγο) = φίλος και agua (άγουα) = νερό.

- Το δ της ελληνικής αντιστοιχεί στο γράμμα d (ντε) της ισπανικής, το οποίο προφέρεται ως δ, εκτός από τις περιπτώσεις που βρίσκεται στην αρχή της λέξης ή μετά από ñ (ένε) και l (έλε) στις οποίες προφέρεται ως ντ. Για παράδειγμα προφέρεται ως δ στις λέξεις pedir (πεδίρ) = ζητώ, comida (κομίδα) = φαγητό.

- Το θ της ελληνικής αντιστοιχεί στα γράμματα c (θε) και z (θέτα) της ισπανικής. Από αυτά το πρώτο προφέρεται ως θ, όταν βρίσκεται μπροστά από τα φωνήεντα e (ε) και i (ι) και το δεύτερο προφέρεται σε όλες τις περιπτώσεις ως θ. Για παράδειγμα, η προφορά του θ είναι σαφής στις λέξεις rezo (ρέθο) = προσευχή, pez (πεθ) = ψάρι, cinco (θίνκο) = πέντε, celos (θέλος) = ζήλια.

<sup>8</sup> Isabel Jimeno Panes και Esperanza Vivancos Allepuz, Gramatica Espanola, β' έκδ., εκδ. Βασιλόπουλου, Αθήνα 1991, σελ. 13-16 και Jose Fco. Gonzalez Castro, Palabras castellananas de origen griego, Ediciones Clasicas, Madrid 1994, σελ. 5-6.

- Το ξ της ελληνικής αντιστοιχεί στο γράμμα x (έκισ) της ισπανικής, το οποίο προφέρεται ως ξ. Για παράδειγμα, προφέρεται ως ξ στις λέξεις explicar (εξπλικάρ) = εξηγώ και ex (εξ) = πρώην.

- Το χ της ελληνικής αντιστοιχεί στο γράμμα g (χε) της ισπανικής, το οποίο προφέρεται ως χ όταν βρίσκεται μπροστά από το e (ε) και το i (ι). Για παράδειγμα, προφέρεται ως χ στις λέξεις gente (χέν-τε) = κόσμος, gira (χίρα) = περιοδεία. Επίσης το ελληνικό χ αποδίδεται με το ισπανικό j (χότα), το οποίο, για παράδειγμα, προφέρεται ως χ στις λέξεις jugar (χουγάρ) = παίζω και mujer (μουχέρ) = γυναίκα.

- Το ψ της ελληνικής αποδίδεται με το σύνδεσμο ps (ψ) της ισπανικής και προφέρεται ως ψ, για παράδειγμα, στις λέξεις psicología (ψικολογία) = ψυχολογία και psíquico (ψίκικο) = ψυχικός.

Η αξιοποίηση της προφοράς των παραπάνω φωνημάτων θα διευκολύνει την εκμάθηση της ισπανικής από έλληνες μαθητές, είτε ως πρώτης ξένης γλώσσας είτε ως δεύτερης, τρίτης κ.ο.κ. Άλλωστε, η κατάκτηση της σωστής προφοράς μιας ξένης γλώσσας αποτελεί μία από τις προτεραιότητες στη διδακτική του αντικειμένου αυτού, η οποία διαπλέκεται με θεωρίες και αρχές τόσο της Γλωσσολογίας όσο και της Παιδαγωγικής Ψυχολογίας (μάθηση).

Η σύνδεση της Γλωσσολογίας με τον τομέα της φωνολογίας και της αναγκαιότητας επίδειξης προσοχής στη διδακτική της χρονολογείται από τις αρχές της δεκαετίας του '50, όταν για πρώτη φορά διατυπώθηκε η υπόθεση της Συγκριτικής Ανάλυσης των Γλωσσών (Contractive analysis hypothesis)<sup>9</sup>. Η αναγνώριση της προφοράς ως ψυχοκινητικής ικανότητας, η οποία έχει διαμορφωθεί βάσει της αρχικής, μητρικής γλώσσας, οδηγεί στο συμπέρασμα πως τα άτομα που διδάσκονται μία ξένη γλώσσα προσαρμόζουν, σε αρχικό τουλάχιστον στάδιο, την προφορά της στην αντίστοιχη της μητρικής τους γλώσσας.

<sup>9</sup> Ν. Μήτση, Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1988, σελ. 45-49 και Αθ. Αποστόλου-Παναρά, Η εκμάθηση της Νέας Ελληνικής από αγγλόφωνους. Στοιχεία φωνολογικής παρέμβασης, στο Η Νέα Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα, Ίδρυμα Γουλανδρή-Χόρν, Αθήνα 1996, σελ. 151-161.

Βάσει αυτής της συλλογιστικής, η προσπάθεια της αντι-παραβολικής ανάλυσης των γλωσσών σε φωνολογικό επίπεδο, η αναζήτηση δηλαδή ομοιοτήτων αλλά και διαφορών στον τρόπο προφοράς της μητρικής γλώσσας των διδασκομένων και της νέας, ξένης γλώσσας, συμβάλλει προς δυο κατευθύνσεις. Η μία από αυτές αφορά στην υποβοήθηση της κατανόησης και παγίωσης των φωνημάτων της ξένης γλώσσας, όταν διαπιστώνεται ομοιότητα με τη μητρική. Εδώ εντάσσεται η περίπτωση της φωνολογικής αντιπαράθεσης της ελληνικής με την ισπανική, όπως περιγράφηκε παραπάνω, στοχεύοντας στο να βοηθήσει το μαθητή στην αφομοίωση, στην ενσωμάτωση δηλαδή των νέων στοιχείων στις πνευματικές του δομές. Η δεύτερη αφορά στην πρόληψη των λαθών του διδασκομένου, βάσει των φωνολογικών διαφορών των δύο γλωσσών, οι οποίες βοηθούν το δάσκαλο να προλάβει και να προβλέπει τυχόν λάθη των μαθητών. Τα λάθη αυτά δεν οφείλονται πάντα σε άγνοια, αλλά, στο αρχικό στάδιο εκμάθησης της ξένης γλώσσας, απορρέουν από την κυριαρχία του μητρικού γλωσσικού κώδικα στον τρόπο δόμησης και έκφρασης της σκέψης. Η εκ των προτέρων επισήμανση των διαφορών των δύο γλωσσών, της μητρικής και της ξένης, συμβάλλει στη συνειδητοποίηση της λανθασμένης χρήσης των φωνημάτων.

Η τεκμηρίωση της αποτελεσματικότητας της αναζήτησης κοινών φωνολογικών στοιχείων της ελληνικής με την ισπανική για τη διδασκαλία της τελευταίας ως ξένης γλώσσας σε έλληνες μαθητές απορρέει επίσης από βασικές αρχές και νόμους της Μάθησης. Νόμοι, όπως εκείνοι της αφομοίωσης, της ομοιότητας και της γενίκευσης, αποτελούν το θεωρητικό υπόβαθρο μιας τέτοιας προσπάθειας. Ο μαθητής ανακαλεί στη μνήμη του παλαιές, γνωστές εμπειρίες με τις οποίες συνδέει τις καινούργιες για να μπορέσει να τις οικειοποιηθεί αποτελεσματικότερα, σύμφωνα με το νόμο της αφομοίωσης της συνειρμικής ψυχολογίας<sup>10</sup>. Παράλληλα, η ομοιότητα, χρονική ή τοπική, ανάμεσα σε δύο εμπειρίες συμβάλλει στην ευχερέστερη παγίωση και των δύο στην πνευματική ολότητα του ατόμου,

<sup>10</sup> Αντ. Δαναοσύ-Αφεντάκη, Παιδαγωγική Ψυχολογία, τ.Α', Μάθηση και Ανάπτυξη, Αθήνα 1996, σελ. 67.

βάσει του νόμου της ομοιότητας ή εγγύτητας της μορφολογικής ψυχολογίας<sup>11</sup>. Σε διδακτικό επίπεδο, και συγκεκριμένα στην προσπάθεια εκμάθησης της ισπανικής ως ξένης γλώσσας, ο έλληνας μαθητής θα βοηθηθεί αποτελεσματικά από την επισήμανση των κοινών φωνολογικών στοιχείων των δύο γλωσσών, εφόσον θα αισθανθεί οικειότητα με τα ακούσματα της νέας γλώσσας, που δεν φαίνεται πια και τόσο «ξένη». Ο νέος γλωσσικός κώδικας, ως νέα εμπειρία, αφομοιώνεται πιο εύκολα στη γνωστική δομή του μαθητή, παρουσιάζοντας ίδια φωνολογικά στοιχεία με το μητρικό, ως παλαιότερη συμπεριφορά. Επιπλέον, η ήδη κατοχή της φωνολογικής εκφοράς των θεωρητικά δύσκολων φωνημάτων της ισπανικής από τον έλληνα μαθητή συμβάλλει και σ' ένα άλλο σημείο της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Σ' εκείνο της εξοικονόμησης χρόνου, βραχυπρόθεσμα αλλά και μακροπρόθεσμα νοουμένου, εφόσον ο δάσκαλος δεν χρειάζεται να εμμένει σε θέματα, όπως η τοποθέτηση της γλώσσας στη στοματική κοιλότητα, η αναπνοή, η χρήση της ρινικής κοιλότητας, η ύγρανση των συμφώνων κ.ά. Και τούτο θα συμβεί εφόσον ο μαθητής αντιπαραβάλλοντας τις δύο γλώσσες και εντοπίζοντας τα κοινά φωνολογικά τους στοιχεία θα γενικεύσει<sup>12</sup>, θα προεκτείνει δηλαδή και στην υπό εκμάθηση ισπανική, την προφορά που ήδη υιοθετεί στη μητρική του γλώσσα.

## 2.2. Επιθήματα ουσιαστικών (*Sufijos*)

Πολλές από τις καταλήξεις ουσιαστικών της ισπανικής γλώσσας προέρχονται από την ελληνική. Η κατηγοριοποίηση των καταλήξεων αυτών, η νοηματική αποσαφήνισή τους μέσω της ελληνικής γλώσσας και η αντιπαραβολή της λειτουργικότητάς τους σε λέξεις ελληνικές και ισπανικές μπορούν να βοηθήσουν το διδάσκοντα την ισπανική σε έλληνες μαθητές. Τα στοιχεία<sup>13</sup>, τα οποία θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν διδακτικά στο επίπεδο των καταλήξεων των ουσιαστικών της

<sup>11</sup> Αντ. Δανασσή-Αφεντάκη, ό.π., σελ. 134.

<sup>12</sup> E. Stones, Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Ψυχολογία, μτφρ. Αντ. Δανασσή-Αφεντάκη, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1978, σελ. 80-82.

<sup>13</sup> Jose Fco. Gonzalez Castro, ό.π., σελ. 6-7.

ισπανικής γλώσσας, είναι:

- Τα ισπανικά επίθηματα -oma (-ομα) και -ema (-εμα). Προέρχονται από το ελληνικό επίθημα -μα, το οποίο δηλώνει το αποτέλεσμα της πράξης του ρήματος από το οποίο προέρχεται το εν λόγω ουσιαστικό σε -μα. Χρησιμοποιούνται, το πρώτο για να εκφράσει, ιατρικά, τη συγκέντρωση υδάτινου υγρού, όπως για παράδειγμα στις λέξεις hemat-oma (εμάτομα) = αιμάτωμα και glauc-oma (γλάκομα) = γλαύκωμα, και το δεύτερο για να αποδώσει στοιχεία της σύγχρονης γλωσσολογίας, όπως για παράδειγμα στις λέξεις fon-ema (φόνεμα) = φώνημα και morf-ema (μόρφεμα) = μόρφημα.

- Το ισπανικό επίθημα -itis (-ίτις), το οποίο προέρχεται από την ελληνική κατάληξη -ίτις και χρησιμοποιείται στην ιατρική ορολογία για να δηλώσει ύπαρξη φλεγμονής. Για παράδειγμα, aden-itis (αδενίτις) = αδενίτις, artr-itis (αρθρίτις) = αρθρίτις κ.ά.

- Το ισπανικό επίθημα -ismo (-ισμο), το οποίο προέρχεται από την ένωση της ελληνικής κατάληξης -μος με τη συλλαβή -ισ- (από τα ρήματα σε -ίζω). Συνήθως χρησιμοποιείται για να αποδώσει συστήματα ή τάσεις επιστημονικές, όπως για παράδειγμα στις λέξεις agnostic-ismo (αγνοστικισμός) = αγνωστικισμός και antropocentr-ismo (αντροποκεντρισμός) = ανθρωποκεντρισμός, αθλητικές δραστηριότητες, όπως στις λέξεις alpin-ismo (αλπινισμός) = αλπινισμός και atlet-ismo (ατλετισμός) = αθλητισμός, αλλά και πολλές επιστημονικού χαρακτήρα λέξεις, όπως για παράδειγμα anabol-ismo (αναμπολίσμο) = η χρήση αναβολικών ουσιών κ.ά.

- Το ισπανικό επίθημα -terio (-τεριο), το οποίο προέρχεται από την ελληνική κατάληξη -τήριον και υποδηλώνει τόπο, όπως για παράδειγμα monasterio (μοναστέριο) = μοναστήρι.

Ο παραλληλισμός των δύο γλωσσών στο επίπεδο των καταλήξεων των ουσιαστικών τους συμβάλλει, όπως και στην περίπτωση των φωνολογικών στοιχείων, στη συνειδητοποίηση εκ μέρους των μαθητών της κοινής χρήσης στοιχείων της ελληνικής και της ισπανικής, άρα της δομικής και λειτουργικής ομοιότητάς τους, και διευκολύνει περαιτέρω την εκμάθηση των νέων δεδομένων, βάσει παλαιότερων στοιχείων, ήδη γνωστών και παγιωμένων. Η διδακτική πρακτική, υιοθετώντας την επαγωγική μέθοδο, ξεκινά από επί μέρους στοιχεία της

ισπανικής λέξης, δηλαδή από την κατάληξη, για να φτάσει στην τελική, ολοκληρωμένη μορφή της αλλά και στη νοηματική απόδοσή της, εφόσον η κατάληξη αποτελεί συχνά ενδεικτικό του νοήματος στοιχείο. Η συνεχής αντιπαράβολή με αντίστοιχες, μορφολογικά και νοηματικά, λέξεις της ελληνικής γλώσσας συμβάλλει στην αναγνώριση από τον ίδιο το μαθητή, φυσικά και αβίαστα, κοινών στοιχείων και στη διευκόλυνση της νοηματικής απόδοσης ακόμα και λέξεων, που συναντώνται για πρώτη φορά.

Στο πλαίσιο της διαδικασίας αυτής είναι εμφανής η ενεργοποίηση του μαθησιακού νόμου της συμπλήρωσης<sup>14</sup>. Ο μαθητής, βάσει της μορφολογικής ψυχολογίας, τείνει να συμπληρώνει ασυμπλήρωτες μορφές, να αναζητεί, για παράδειγμα, ως πρακτική εφαρμογή της λειτουργικότητας των κοινών επιθημάτων της ελληνικής με την ισπανική, πιθανά συνθετικά, τα οποία συμπληρούμενα από την κατάλληλη κατάληξη απόδίδουν κάποιο νόημα στην ισπανική γλώσσα, ίδιο συχνά με εκείνο της ελληνικής. Ασκήσεις στις οποίες το θέμα ορισμένου αριθμού λέξεων διαχωρίζεται από την κατάληξη και τα διάφορα μέρη προσφέρονται με άτακτη σειρά, ώστε ο μαθητής να αναγνωρίσει εκείνα, τα οποία πρέπει να ενωθούν για να αποδώσουν νόημα, για να συνθέσουν το «όλον», στηρίζονται στο νόμο της συμπλήρωσης. Ενισχύονται δε, από την αντιπαράβολή ισπανικών και ελληνικών επιθημάτων, όταν αυτά είναι κοινά και, επομένως, βοηθητικά για το μαθητή. Η τεχνική αυτή, απλή ίσως για έλληνες μαθητές, οι οποίοι ήδη κατέχουν σε ικανοποιητικό βαθμό την ισπανική ως ξένη γλώσσα, θα μπορούσε να αποδώσει σε αρχάριους μαθητές, οι οποίοι χρειάζονται ενθάρρυνση, κυρίως στα πρώτα στάδια της μαθησιακής διαδικασίας και μάλιστα μιας ξένης γλώσσας. Η πρόκληση της εντύπωσης στους μαθητές, ότι γνωρίζουν ήδη στοιχεία της υπό εκμάθηση γλώσσας, δημιουργεί το κατάλληλο συναισθηματικό κλίμα, το οποίο θα διευκολύνει τη συναντησιακή σχέση των τριών παραγόντων της διδακτικής διαδικασίας: του μαθητή, του δασκάλου και του γνωστικού αντικειμένου.

---

<sup>14</sup> Αχ. Καψάλη, Παιδαγωγική Ψυχολογία, εκδ. Αφων Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1981, σελ. 247.

### 2.3. Λεξιλόγιο

Η τελευταία από τις ενδεικτικά αναφερόμενες κατηγορίες τις οποίες θα μπορούσε να αξιοποιήσει ο διδάσκων την ισπανική γλώσσα σε έλληνες μαθητές, ώστε να υποβοηθήσει την εκμάθηση της ξένης γλώσσας βάσει στοιχείων της μητρικής, είναι εκείνη του λεξιλογίου. Πρόκειται για ιδιαίτερα αξιοποιήσιμο τομέα, εφόσον στην ισπανική γλώσσα υπάρχει πλήθος λέξεων προερχόμενων από την ελληνική. Οι λέξεις αυτές έχουν διεισδύσει στην ισπανική μέσω δύο διόδων.

Η πρώτη είναι η λατινική γλώσσα, η οποία διέσωσε τις ελληνικές λέξεις, είτε μέσω της προφορικής παράδοσης, είτε μέσω του γραπτού λόγου, μεταφράσεων δηλαδή ή λογοτεχνικών έργων. Οι επαφές των δύο πολιτισμών, του ελληνικού και του ρωμαϊκού, επέφεραν γλωσσικές αλληλεπιδράσεις. Η λατινική γλώσσα αφομοίωσε πολλές ελληνικές λέξεις, προσαρμόζοντάς τις βέβαια στα δικά της φωνολογικά ή γραμματικά δεδομένα, και τις κληροδότησε μεταγενέστερα στις λατινογενείς γλώσσες, όπως είναι και η ισπανική. Τα παραδείγματα είναι πολλά. Ενδεικτικά αναφέρουμε εδώ την ισπανική λέξη *maquina* (μάκινα) = μηχανή, η οποία προέρχεται από το δωρικό τύπο *μαχανά*, ο οποίος στη λατινική αποδόθηκε ως *machina* (μάκινα). Ακόμα και η απόδοση του ελληνικού η (ήτα) στην ισπανική ως *e* (ε), για παράδειγμα στη λέξη *κατηγορία* > *categoria*, απορρέει, ίσως, από τη μεσολάβηση της λατινικής γλώσσας και τη μετατροπή, σε ορισμένες περιπτώσεις, των ουσιαστικών της πρώτης κλίσης σε ουσιαστικά της ελληνολατινικής κλίσης σε *e*<sup>15</sup>.

Η δεύτερη δίοδος διείσδυσης ελληνικών λέξεων στην ισπανική, είναι η αραβική γλώσσα, η οποία διέσωσε, προσαρμοσμένες επίσης στα δικά της φωνολογικά και γραμματικά δεδομένα, πολλές ελληνικές λέξεις που παραδόθηκαν στην ισπανική κατά τη διάρκεια της κατοχής της Ισπανίας από τους Άραβες. Η αλληλεπίδραση των τριών γλωσσών είναι εμφανής σε λέξεις, όπως, για παράδειγμα, *ιάσμινος* > *yasimin* (αραβική) > *jasmin* (ισπανική) και *κεράτιον* > *qirat* (αραβική) > *quilate* (ισπανική)<sup>16</sup>.

<sup>15</sup> Jose Fco Gonzalez Castro, ό.π., σελ. 4

<sup>16</sup> Jose Fco Gonzalez Castro, ό.π., σελ. 3

Η πληθώρα λέξεων ελληνικής καταγωγής λέξεων, που συναντάμε στην ισπανική ως αποτέλεσμα των παραπάνω επιδράσεων, μπορεί να υποβοηθήσει το έργο του διδάσκοντα την ισπανική ως ξένη γλώσσα σε έλληνες μαθητές. Και τούτο επειδή ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου, ανεξάρτητα από το επίπεδο κατοχής της γλώσσας, διευκολύνεται βάσει της συνεχούς συνθεώρησης των δύο γλωσσών, σε επίπεδο νοηματικής απόδοσης των λέξεων. Ως μαθησιακός στόχος, η κατάκτηση του ισπανικού λεξιλογίου βάσει της συγκριτικής αντιπαραβολής του με το ελληνικό υπακούει σε βασικές ψυχοπαιδαγωγικές αρχές, όπως εκείνες της ενθάρρυνσης του μαθητή στην προσπάθεια επιβεβαίωσης της δεξιότητάς του στο γλωσσικό επίπεδο, αλλά και του σεβασμού του αναπτυξιακού ρυθμού του μαθητή, εφόσον δεν παραβιάζεται η αφομοιωτική του ικανότητα. Βασιζόμενος στους μαθησιακούς νόμους της ομοιότητας, της συμπλήρωσης και της αφομοίωσης ο διδάσκων προσπαθεί να προβάλλει και να ανασύρει ήδη γνωστά στοιχεία, όπως η νοηματική απόδοση καθημερινών λέξεων, τα οποία στη συνέχεια καλεί το μαθητή να τα αναγνωρίσει, αυτενεργώντας, σε μία άλλη, θεωρητικά ξένη, γλώσσα. Η νοηματική σύγκλιση, η οποία θα προκύψει, βοηθά στην αβίαστη προσέγγιση του ισπανικού λεξιλογίου, και μάλιστα τη στιγμή που ο διδάσκων μπορεί να επιλέξει τις λέξεις που θα προσφέρει, ώστε να προσιδιάζουν στην ηλικία, τα βιώματα και το νοητικό επίπεδο των μαθητών του.

Η αβίαστη, δε, προσέγγιση του λεξιλογίου μιας γλώσσας μας παραπέμπει σε μία προοπτική κατανόησης όλου του πλαισίου λειτουργίας του γλωσσικού κώδικα. Πολιτιστικά, ιδεολογικά, οικονομικά και πλήθος άλλων στοιχείων διαπλέκονται στο εκάστοτε χωροχρονικό πλαίσιο προβάλλοντας τη γλώσσα όχι απλά ως δομικό σύστημα αλλά ως επικοινωνιακό όργανο, το οποίο δικαιώνοντας τη διάσταση αυτή μπορεί να προσαρμόζεται στις εκάστοτε συνθήκες υπό τις οποίες λειτουργεί. Η εύκολη, επομένως, και μάλιστα βασισμένη σε παγιωμένες γνώσεις κατάκτηση του λεξιλογίου μιας ξένης γλώσσας -όπως για παράδειγμα προκύπτει σε μεγάλο βαθμό από τη λεξιλογική αντιπαράθεση της ελληνικής ως μητρικής και της ισπανικής ως ξένης γλώσσας- συνεπάγεται και τη δυνατότητα της επιτυχούς επικοινωνιακής χρήσης της. Ως ζητούμενο, η ανάπτυξη της

επικοινωνιακής δεξιότητας του μαθητή στο πλαίσιο της εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας αποτελεί στόχο, που απορρέει από το μοντέλο της επικοινωνιακής γλωσσικής διδασκαλίας<sup>17</sup>. Πρόκειται για την προσπάθεια καλλιέργειας της ικανότητας αντιμετώπισης από το μαθητή καταστάσεων επικοινωνίας και συμμετοχής σε δραστηριότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης, όπως οι συνομιλίες, οι διάλογοι, οι αφηγήσεις κ.ά.<sup>18</sup>. Η εκμάθηση ή ακόμη και η στείρα απομνημόνευση γραμματικών και συντακτικών στοιχείων εγκαταλείπεται και η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως οργανικό μέρος ενός όλου, το οποίο απαιτεί γλωσσική δραστηριοποίηση για να εκφράσει τις ανάγκες του, οι οποίες συνεχώς τροποποιούνται και αναπροσαρμόζονται. Για παράδειγμα, η ίδια λέξη μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να εκφράσει διαφορετικά συναισθήματα και να επιτύχει διαφορετικούς σκοπούς, ανάλογα με το περιβάλλον και το χρόνο χρήσης της<sup>19</sup>. Μιλώ μία γλώσσα δεν σημαίνει ότι γνωρίζω μόνο τους κανόνες δομής της αλλά ότι κατανοώ παράλληλα τον πολιτισμό που εκφράζει και άρα μπορώ να επικοινωνώ μέσω αυτής, να εκπέμπω με σαφήνεια, ως πομπός, και να λαμβάνω χωρίς ερμηνευτική δυσκολία, ως δέκτης, μηνύματα, σε οποιασδήποτε μορφής περιβάλλον, το οποίο χρησιμοποιεί τη γλώσσα αυτή. Είναι εύλογο ότι το επικοινωνιακό μοντέλο διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας διευκολύνεται όταν οι λεξιλογικές γνώσεις έχουν ήδη εξασφαλισθεί σε μεγάλο ποσοστό και μάλιστα ως απόρροια επισήμανσης ομοιοτήτων με τη μητρική γλώσσα. Και τούτο επειδή ο συσχετισμός νέων με παγιωμένα λεξιλογικά στοιχεία συσχετίζει, εκτός των άλλων, και επικοινωνιακού τύπου χρήσεις των λέξεων, όπου αυτό είναι δόκιμο.

---

<sup>17</sup> Β. Τοκατλίδου, Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών. Προβλήματα-προτάσεις, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα 1994, σελ. 89-102.

<sup>18</sup> Dolores Melere, *Hacia la communication: fases y tecnicas en una clase de espanol*, Jornadas internacionales de didactica del espanol como lengua extranjera, Ministerio de Cultura, Madrid, σελ. 134-135.

<sup>19</sup> Γ. Μπαμπινιώτη, *Θεωρητική Γλωσσολογία*, Αθήνα 1980, σελ. 132-135.

### 3. Συμπέρασμα

Ολοκληρώνοντας την ενδεικτική αναφορά μας σε κατηγορίες, όπως τα φωνολογικά στοιχεία, τα επιθήματα των ουσιαστικών και το λεξιλόγιο, ως πεδία αντιπαράβολής της ελληνικής με την ισπανική γλώσσα, αξίζει να υπογραμμίσουμε δύο στοιχεία, ενισχυτικά της αποτελεσματικότητας της μεθόδου αυτής στην εκμάθηση της ισπανικής από έλληνες μαθητές:

α) Η αναζήτηση κοινών-βοηθητικών για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας στοιχείων από τη μητρική βοηθά στη δόμηση της διαγλώσσας του μαθητή<sup>20</sup>. Πρόκειται για τον ενδιάμεσο των δύο γλωσσών, της μητρικής και της ξένης, κώδικα, τον οποίο «κατασκευάζει» ο μαθητής στην προσπάθεια του να μεταβεί από τη μία γλώσσα στην άλλη, όχι μόνο ως δομικό σύστημα αλλά και ως κώδικα επικοινωνίας. Είναι εύλογο ότι κατά τη δόμηση του κώδικα αυτού ο μαθητής επιδιώκει σταδιακά να εντοπίσει, βάσει της δοκιμής και πλάνης, τα δόκιμα στοιχεία της υπό εκμάθηση γλώσσας, τα οποία και θα τον βοηθήσουν στην επίτευξη του τελικού σκοπού: στη σωστή, επικοινωνιακά, χρήση της. Κάθε στοιχείο της διαγλώσσας, παγιώνεται ως γνώση της νέας, ξένης γλώσσας, όταν παύει να βασίζεται στη διερευνητική, διαισθητική μέθοδο και απορρέει από τη συνειδητή, ερμηνευτική προσέγγιση και χρήση του<sup>21</sup>. Εδώ έγκειται η συμβολή της

<sup>20</sup> Ν. Μήτση, ό.π., σελ. 49-53 και Β. Τοκατλίδου, ό.π, σελ. 92-94.

<sup>21</sup> Τα στάδια του ενδιάμεσου γλωσσικού κώδικα είναι τέσσερα: α) το προσυστηματικό στάδιο, κατά το οποίο ο μαθητής δεν έχει συνειδητοποιήσει το συστηματικό χαρακτήρα της νέας γλώσσας με αποτέλεσμα να κάνει πολλά λάθη, β) το πρώιμο συστηματικό στάδιο, κατά το οποίο ο μαθητής εμφανίζει μία πρώτη συστηματοποίηση στη χρήση της νέας γλώσσας, χωρίς όμως να μπορεί ακόμη να διορθώσει τα λάθη του, γ) το μεταβατικό συστηματικό στάδιο, κατά το οποίο ο μαθητής εμφανίζοντας μεγαλύτερη συνέπεια στη γλωσσική παραγωγή της νέας γλώσσας μπορεί να διορθώνει τα λάθη του όταν του επισημαίνονται από το περιβάλλον του και δ) το σταθεροποιημένο συστηματικό στάδιο, κατά το οποίο ο μαθητής κάνει λίγα λάθη επιβεβαιώνοντας την εσωτερίκευση του νέου γλωσσικού συστήματος, P. Gorder, *Introducing Applied Linguistics*, Penguin Books, U.K. 1973.

μητρικής γλώσσας, όταν αυτή μπορεί να είναι θετική. Η αναζήτηση και επισήμανση, δηλαδή, των κοινών στοιχείων, όπου υπάρχουν, ανάμεσα στη μητρική και την ξένη γλώσσα συμβάλλει στη συντομότερη απενεργοποίηση της διαγλώσσας που σημαίνει και κατοχή, στο μέτρο του δυνατού, της νέας γλώσσας. Σε αντίθετη περίπτωση, όταν δηλαδή η μητρική γλώσσα δεν εμφανίζει στοιχεία σύγκλισης με τη νέα θα πρέπει να αποφεύγεται η αντιπαράβολή των δύο συστημάτων, γιατί η κυριαρχία του μητρικού γλωσσικού κώδικα στη γλωσσική εμπειρία του μαθητή θα προκαλέσει καθυστέρηση στην απενεργοποίηση του ενδιάμεσου γλωσσικού κώδικα.

Βάσει αυτής της συλλογιστικής, η συσχετιστική διδακτική αξιοποίηση στοιχείων, όπως αυτά που αναλύθηκαν, της ελληνικής ως μητρικής και της ισπανικής ως ξένης, συμβάλλει στην εξοικονόμηση διδακτικού χρόνου, εφόσον η επικράτηση του ενδιάμεσου των δυο γλωσσών κώδικα περιορίζεται λόγω της επισήμανσης αρκετών κοινών και άρα ήδη παγιωμένων στοιχείων, τα οποία δεν χρειάζεται να αντικατασταθούν από άλλα. Αρκεί τα ίδια να διευρυνθούν ως προς τη λειτουργικότητά τους, καλύπτοντας και τις δύο γλώσσες.

β) Η υποβοήθηση της εκμάθησης της ισπανικής γλώσσας από έλληνες μαθητές βάσει στοιχείων της μητρικής γλώσσας βασίζεται σε σύγχρονες και βασικές ψυχοπαιδαγωγικές αρχές μάθησης και διδασκαλίας. Η συμβολή: 1) της συνειρμικής ψυχολογίας, μέσω του νόμου της αφομοίωσης και της αρχής της γενίκευσης, 2) της μορφολογικής ψυχολογίας, μέσω των νόμων της συμπλήρωσης και της εγγύτητας, 3) της γνωστικής ψυχολογίας, μέσω της αρχής του σεβασμού του ρυθμού ανάπτυξης του μαθητή, αλλά και 4) εννοιών, όπως η ενθάρρυνση και η αυτενέργεια του μαθητή, θεμελιώνουν θεωρητικά τη διαδικασία εκμάθησης της ισπανικής από έλληνες μαθητές βάσει στοιχείων της μητρικής γλώσσας. Στο στοχοθετικό πλαίσιο της επιτυχέστερης διδασκαλίας η παραπάνω διαδικασία προσφέρει, τέλος, τη δυνατότητα αξιοποίησης σημαντικών διδακτικών μεθόδων και αρχών, όπως η επαγωγική μέθοδος, η χρήση του παραδείγματος, η αξιοποίηση του βιώματος του μαθητή και κυρίως το επικοινωνιακό μοντέλο διδασκαλίας, το οποίο ως σύγχρονη μεθοδολογική πρόταση της διδασκαλίας

των ξένων γλωσσών συμβάλλει στην προσέγγιση των λαών, στην αλληλοκατανόησή τους και περαιτέρω στη διασφάλιση της διεθνούς ειρήνης.

### Βιβλιογραφία

- Castro Jose Gonzalez, Palabras castellanos de origen griego, Ediciones classicas, Madrid 1994.
- Δανασσή-Αφεντάκη Αντ., Εισαγωγή στην Παιδαγωγική, τ. Γ', Σύγχρονες τάσεις της Αγωγής, Αθήνα 1997.
- Δανασσή-Αφεντάκη Αντ., Παιδαγωγική Ψυχολογία, τ.Α', Μάθηση και Ανάπτυξη, Αθήνα 1996.
- Didactica del espanol como lengua extranjera, Cuadernos del tiempo libre, Coleccion Expolingua, Madrid 1994.
- Garcia Santa-Cecilia Alvaro, El curriculo de espanol como lengua extranjera, Edelsa, Madrid 1995.
- Gorder P., Introducing Applied Linguistics, Penguin Books, U.K. 1973.
- Η Νέα Ελληνική ως ξένη γλώσσα, Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν, Αθήνα 1996.
- Καλογιαννάκη Π. - Μακράκη Β., Ευρώπη και Εκπαίδευση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1996.
- Καιψάλη Αχ., Παιδαγωγική Ψυχολογία, εκδ. Αφων Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1981.
- Jornadas Internacionales de didactica del espanol como lengua extranjera I, II, III, Ministerio de Cultura, Madrid.
- Μήτση Ν., Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1988.
- Μπαμπινιώτη Γ., Θεωρητική Γλωσσολογία, Αθήνα 1980.
- Panes Jimeno Isabel y Alleruz Vivancos Esperanza, Gramatica Espanola, β' έκδ., εκδ. Βασιλόπουλου, Αθήνα 1991.
- Πρωτότυπο και Μετάφραση, Πρακτικά συνεδρίου: Αθήνα 11-15 Δεκεμβρίου 1978, Αθήνα 1980.
- Σπανού Γ., Σκοπός και Στόχοι της διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής Γλώσσας ως Ξένης Γλώσσας και το πλαίσιο προσδιορισμού της, στο Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας σε αλλοδαπούς μαθητές. Ειδική αναφορά σε

μαθητές από την Αλβανία, Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα 1994, σελ. 107-116.

Stones, E., Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Ψυχολογία, μτφρ. Αντ. Δανασσή-Αφεντάκη, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1978.

Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera II, Universidad de Leon, 1996.

Τοκατλίδου Βάσω, Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών. Προβλήματα-Προτάσεις, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα 1978.