

## **Η ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΟ ΠΡΟΧΩΡΗΜΕΝΟ ΕΠΙΠΕΔΟ: ΓΕΝΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΚΑΙ ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΣΤΗ ΝΕΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΩΣ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ**

ΜΑΡΙΑ ΙΑΚΩΒΟΥ & ΣΠΥΡΙΔΟΥΛΑ ΜΠΕΛΛΑ

The present paper aims at examining the parameters that should be taken into consideration for the development through teaching of the skill of Reading Comprehension at the advanced level. The advanced level in the case of Greek as a foreign language is defined as a combination of typical characteristics of any advanced level and of components that would be appropriate for a course of teaching language for academic purposes. What is proposed here is that the subskills developed and the tasks in use should be directed towards both these considerations.

### **1. Εισαγωγή**

Η μακρόχρονη εμπειρία του Διδασκαλείου της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας του Πανεπιστημίου Αθηνών έχει δείξει ότι ένα συντριπτικό ποσοστό αλλοδαπών που επιδιώκουν να διδαχθούν ελληνικά σε όλα τα επίπεδα, αλλά ιδιαίτερα στα πιο προχωρημένα, έχουν ως βασικό κίνητρο τις σπουδές στα ελληνικά πανεπιστήμια. Ακόμα και αυτοί που δηλώνουν ότι ήρθαν στην Ελλάδα για οικονομικούς λόγους αποβλέπουν συνήθως σε σπουδές αφού αποκατασταθούν στοιχειωδώς οικονομικά.

Κατά την σύνταξη του Αναλυτικού Προγράμματος για το Προχωρημένο Επίπεδο (Επίπεδο 4)<sup>1</sup>, κρίναμε σκόπιμο να προσπαθήσουμε να συνδυάσουμε την εκπλήρωση δύο βασικών αναγκών των μαθητών μας: από τη μία πλευρά να τους παράσχουμε τις γλωσσικές και μεθοδολογικές κατευθύνσεις που αφορούν το προχωρημένο επίπεδο, και από την άλλη να τους προετοιμάσουμε για τις γλωσσικές απαιτήσεις αλλά και τις ειδικές γλωσσικές δεξιότητες που επιβάλλει η ένταξη στην ακαδημαϊκή κοινότητα. Ο όρος 'Προχωρημένο Επίπεδο' χρησιμοποιείται με διευρυμένη έννοια, προκειμένου να καλύψει έστω και μερικώς

---

1. Βλ. Ιακώβου & Μπέλλα 2004.

το πεδίο ‘Ελληνικά για Ακαδημαϊκούς Σκοπούς’. Θα πρέπει εδώ να δοθεί έμφαση στον όρο ‘ακαδημαϊκούς’ εφόσον αυτό που προσπαθούμε να κάνουμε στο επίπεδο αυτό δεν είναι να προετοιμάσουμε τους σπουδαστές για τις εξειδικευμένες γλωσσικές απαιτήσεις κάποιας συγκεκριμένης επιστήμης – οπότε θα μιλούσαμε για ‘ειδικούς’ σκοπούς<sup>2</sup> – αλλά να ενσωματώσουμε στο Προχωρημένο Επίπεδο κάποιες από τις γενικές τεχνικές και γλωσσικές γνώσεις που απαιτούνται για οποιαδήποτε μορφή ακαδημαϊκής σπουδής.

Παρ’ όλο που στον χώρο της Διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας υπάρχουν εγχειρίδια που απευθύνονται σε φοιτητές Προχωρημένου Επιπέδου (βλ. *Νέα Ελληνικά για Προχωρημένους*, *Πλουτίζω τα Ελληνικά μου*, *Προχωρημένα Ελληνικά* κλπ.) και μάλιστα σε κάποια από αυτά διαφαίνεται η τάση εξυπηρέτησης ακαδημαϊκών σκοπών (βλ. *Ελληνικά και Επιστήμη*), οι θεωρητικές αρχές του εν λόγω επιπέδου δεν έχουν δοθεί ακόμα αναλυτικά για καμία ευρωπαϊκή γλώσσα ούτε καν από το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο για την Εκμάθηση, τη Διδασκαλία και την Αξιολόγηση των Γλωσσών [ΚΕΠ] (2001).

Η σύνταξη ενός αναλυτικού προγράμματος για το επίπεδο αυτό φαίνεται συνεπώς να αποτελεί προτεραιότητα αφού, μεταξύ άλλων, μπορεί να λειτουργήσει ως πυξίδα για τον σχεδιασμό και την κατασκευή του κατάλληλου διδακτικού υλικού αλλά και πιο μακροπρόθεσμα των απαραίτητων τεστ πιστοποίησης του συγκεκριμένου επιπέδου ελληνομάθειας.

Στο πλαίσιο αυτό θα προσπαθήσουμε εδώ:

- α) να καθορίσουμε τις γενικές αρχές που διέπουν το Προχωρημένο Επίπεδο στη περίπτωση της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας,
- β) να δώσουμε τις γενικές προδιαγραφές μιας συγκεκριμένης δεξιότητας, της Κατανόησης Γραπτού Λόγου, στην κλίμακα των επιπέδων γλωσσομάθειας και στη συνέχεια να δείξουμε τις ειδικές παραμέτρους βάσει των οποίων γίνεται η μετάβαση από το Επίπεδο Επάρκειας στο Προχωρημένο Επίπεδο για την εν λόγω δεξιότητα,
- γ) να παρουσιάσουμε ενδεικτικές εφαρμογές για τη διδακτική αξιοποίηση κειμένων που εμπίπτουν στις προδιαγραφές του Προχωρημένου Επιπέδου.

## 2. Το Προχωρημένο Επίπεδο στην κλίμακα των Επιπέδων Ελληνομάθειας

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι δεξιότητες που αναπτύσσει ο μαθητής ανάλογα με το επίπεδο στο οποίο βρίσκεται. Ο πίνακας βασίζεται κατά κύριο λόγο στην κλιμάκωση των Επιπέδων Γλωσσομάθειας του Συμβουλίου της Ευρώπης, ενσωματώνει, ωστόσο, στοιχεία που υπαγορεύονται από τις ιδιαίτερες ανάγκες της ελληνικής γλώσσας (βλ. Κοντός et al. 2002). Η κλιμάκωση είναι συσχετιστική, εφόσον ο προσδιορισμός του επιπέδου 4 εξαρτά-

2. Βλ. π.χ. Dudley-Evans & St John 1998: 10.

<p>Αυτάρκτης χρήστης</p>	<p>C2 (αυτάρκειας) + C1 (προχωρημένο)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•κατανοεί με άνεση ένα ευρύ φάσμα απαιτητικών και εκτεταμένων κειμένων και εντοπίζει υπονοούμενες σημασίες</li> <li>•συνοψίζει πληροφορίες από διαφορετικές πηγές προφορικού και γραπτού λόγου, αναπτύσσοντας τη σχετική επιχειρηματολογία</li> <li>•εκφράζεται με αυθορμητισμό, ευχέρεια και ακρίβεια, διαφοροποιώντας τις λεπτότερες σημασιολογικές αποχρώσεις ακόμα και στις πιο σύνθετες καταστάσεις</li> <li>•χρησιμοποιεί τη γλώσσα ευέλικτα και αποτελεσματικά για την κάλυψη κοινωνικών, ακαδημαϊκών και επαγγελματικών στόχων</li> <li>•παράγει ευκρινώς δομημένα και λεπτομερή κείμενα πάνω σε σύνθετα θέματα, επιδεικνύοντας ελεγχόμενη χρήση συνδετικών στοιχείων συνοχής</li> </ul>
<p>Ανεξάρτητος χρήστης</p>	<p>B2 (επάρκειας)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•καταλαβαίνει την κύρια ιδέα ενός σύνθετου κειμένου με περισσότερο ή λιγότερο συγκεκριμένο θέμα, συμπεριλαμβανομένων και τεχνικών συζητήσεων πάνω στο πεδίο της ειδικότητάς του</li> <li>• συνομιλεί με σχετική ευχέρεια και αυθορμητισμό με τους φυσικούς ομιλητές, χωρίς να χρειάζεται να καταβληθεί ιδιαίτερη προσπάθεια είτε από τη μία είτε από την άλλη πλευρά</li> <li>• παράγει λεπτομερή κείμενα σχετικά με ένα ευρύ φάσμα θεμάτων και εκθέτει την προσωπική του άποψη εξηγώντας παράλληλα τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα ποικίλων εναλλακτικών λύσεων</li> </ul>
	<p>B1 (βασικό)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• κατανοεί τα κύρια σημεία οικείων θεμάτων τα οποία συνήθως αντιμετωπίζει στη δουλειά, στο σχολείο, στην καθημερινή του ζωή κλπ.</li> <li>• χειρίζεται επιτυχώς τις περισσότερες από τις καταστάσεις που είναι πιθανόν να προκύψουν όταν ταξιδεύει σε περιοχές όπου ομιλείται η συγκεκριμένη γλώσσα-στόχος</li> <li>• παράγει απλά κείμενα πάνω σε οικεία θέματα προσωπικού ενδιαφέροντος</li> <li>• περιγράφει εμπειρίες και γεγονότα, όνειρα, επιδιώξεις και φιλοδοξίες και εκθέτει με συντομία τις αιτίες για τα προσωπικά του σχέδια και απόψεις</li> </ul>

Αρχάριος χρήστης	A2 (εισαγωγικό)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• καταλαβαίνει και χρησιμοποιεί προτάσεις και συνηθισμένες εκφράσεις που σχετίζονται με περιοχές άμεσου ενδιαφέροντος καθώς και πολύ βασικές πληροφορίες για την προσωπική και την οικογενειακή του ταυτότητα, για ψώνια, τοπική γεωγραφία, εργασία</li> <li>• επικοινωνεί με απλό και τυποποιημένο τρόπο κατά την άμεση, τυποποιημένη ανταλλαγή πληροφοριών πάνω σε ανάλογο τύπου θέματα</li> </ul>
	A1 (στοιχειώδες)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• καταλαβαίνει και χρησιμοποιεί οικείες καθημερινές εκφράσεις για την κάλυψη άμεσων συγκεκριμένων αναγκών</li> <li>• συστήνεται και συστήνει άλλους, θέτει ερωτήσεις και δίνει απαντήσεις για προσωπικά θέματα, όπως για παράδειγμα πού μένει, άτομα που γνωρίζει και πράγματα που βρίσκονται στην κατοχή του</li> <li>• συνομιλεί με πολύ απλό τρόπο, υπό την προϋπόθεση ότι ο συνομιλητής του μιλά αργά και καθαρά και είναι συνεργάσιμος</li> </ul>

Πίνακας 1: Επίπεδα Ελληνομάθειας

ται από τον προσδιορισμό των προηγούμενων επιπέδων (βλ. Αναλυτικό Πρόγραμμα Επίπεδα 1 και 2, Κοντός et al. 2002). Στην περίπτωση της Νέας Ελληνικής το Προχωρημένο Επίπεδο συνίσταται σε έναν συνδυασμό των C1 και C2 όπως αυτά περιγράφονται από το Συμβούλιο της Ευρώπης και χαρακτηρίζεται από την προσθήκη κάποιων στοιχείων που αφορούν την εξυπηρέτηση ακαδημαϊκών στόχων.

Αυτό που υπονοείται στην παραπάνω περιγραφή του Προχωρημένου Επιπέδου σε σχέση με τα προηγούμενα είναι μία μετατόπιση του ενδιαφέροντος από την χρήση της γλώσσας για αμιγώς επικοινωνιακούς σκοπούς στην λεγόμενη *αφομοιωτική* (integrative)<sup>3</sup> λειτουργία της, στη χρήση της δηλαδή για την πολιτισμική ενσωμάτωση του μαθητή στην κοινότητα της γλώσσας-στόχου. Η εκμάθηση της γλώσσας προκειμένου να μπορεί ο μαθητής να ενταχθεί σε επαγγελματικούς ή ακαδημαϊκούς κύκλους εμπίπτει σαφώς στην αφομοιωτική λειτουργία.

3. Σχετικά με τις λειτουργίες που επιτελεί ο μαθητής (επικοινωνιακή, αφομοιωτική, εκφραστική) ανάλογα με τη φάση της κατάκτησης της Γ2 στην οποία βρίσκεται βλ. Schumann 1978.

Αυτάριχης χρήστης	C2 + C1	Ο μαθητής μπορεί να κατανοεί και να ερμηνεύει όλους πλέον τους τύπους γραπτού λόγου συμπεριλαμβανομένων κειμένων του χαρακτηρίζονται από αφαιρετική σκέψη, περίπλοκη δομή και βιωματικές ποικιλίες ύφους. Θα πρέπει να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται και απόψεις/ στάσεις/ σημασίες οι οποίες δεν δηλώνονται ρητώς αλλά υπολανθάνουν στο κείμενο ή διαφαίνονται από τον τρόπο οργάνωσής του.
Ανεξάρτητος χρήστης	B2	Ο μαθητής μπορεί να διαβάζει και να κατανοεί με υψηλό βαθμό ανεξαρτησίας πιο απαιτητικά κείμενα (π.χ. δημοσιογραφικό λόγο) που αναφέρονται σε σύγχρονα προβλήματα και στα οποία είναι εμφανής η προσωπική θέση του συντάκτη τους. Θα πρέπει να είναι σε θέση να προσαρμόζει τις στρατηγικές και την αναγνωστική του ταχύτητα σε διαφορετικούς τύπους κειμένων και να ανατρέχει στις κατάλληλες πηγές αναφοράς. Έχει στη διάθεσή του ένα ευρύ φάσμα λεξιλογίου, αλλά είναι πιθανό να αντιμετωπίζει ακόμα προβλήματα με ιδιωτισμούς και εκφράσεις χαμηλής συχνότητας.
	B1	Ο μαθητής μπορεί να κατανοεί σε ικανοποιητικό βαθμό κείμενα που αναφέρονται σε καθημερινές καταστάσεις, άμεσα σχετιζόμενες με τον ίδιο και τα ενδιαφέροντά του. Τα κείμενα αυτά θα πρέπει να περιλαμβάνουν λεξιλόγιο υψηλής συχνότητας στην καθημερινή γλώσσα.
Αρχάριος χρήστης	A2	Ο μαθητής μπορεί να κατανοεί σύντομα και απλά κείμενα πάνω σε θέματα με τα οποία είναι εξοικειωμένος (διαφημιστικά φυλλάδια, καταλόγους εστιατορίων, προγράμματα). Τα κείμενα αυτά θα πρέπει να [επιλαμβάνουν] λεξιλόγιο υψηλής συχνότητας στην καθημερινή γλώσσα.
	A1	Ο μαθητής μπορεί να κατανοεί πολύ σύντομα απλά κείμενα, αποκωδικοποιώντας κάθε φράση ξεχωριστά, στηριζόμενος σε οικεία ονόματα, λέξεις και βασικές φράσεις.

Πίνακας 2: Η Κατανόηση Γραπτού Λόγου στην κλίμακα των Επιπέδων Ελληνομάθειας

### 3. Η Κατανόηση Γραπτού Λόγου στο Προχωρημένο Επίπεδο

Η σπουδαιότητα της Κατανόησης Γραπτού Λόγου και των συναφών υποδεξιότητων είναι αυτονόητη για ένα Προχωρημένο Επίπεδο με προσανατολισμό σε ακαδημαϊκούς σκοπούς και δεν κρίνεται σκόπιμο να αναλυθεί εδώ. Αρκεί να επισημανθεί πως ο μαθητής προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις μιας ακαδημαϊκής κοινότητας, όπου η εν χρήση γλώσσα δεν είναι η μητρική

του, θα πρέπει να προετοιμαστεί συστηματικά για την κατανόηση, επεξεργασία και χρήση ως πηγών πληροφοριών ιδιαίτερα απαιτητικών ως προς τη γλώσσα το περιεχόμενο και το ύφος κειμένων. Ήδη αναφέραμε πως δεν υπάρχει αναλυτικό πρόγραμμα για το Επίπεδο 4 για καμία ευρωπαϊκή γλώσσα. Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο ωστόσο παρέχει μια αδρομερή περιγραφή της Κατανόησης Γραπτού Λόγου ανά επίπεδο η οποία εμφανίζεται στον παρακάτω πίνακα.

Η απουσία ωστόσο πιο αναλυτικών προδιαγραφών σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να γίνει η μετάβαση από το Επίπεδο Επάρκειας στο Προχωρημένο Επίπεδο όσον αφορά τη διδασκαλία και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων κατέστησε επιτακτική την ανάγκη διαμόρφωσης μιας πιο αναλυτικής πρότασης. Στην ενότητα, λοιπόν που ακολουθεί παρουσιάζεται η θεωρητική μας πρόταση για τη διδασκαλία της Κατανόησης Γραπτού Λόγου στο Επίπεδο 4.

### 3.1. Η μετάβαση από το Επίπεδο Επάρκειας στο Προχωρημένο Επίπεδο

Στα αναλυτικά προγράμματα των προηγούμενων επιπέδων το κείμενο αντιμετωπίστηκε κατά κύριο λόγο ως μέσο εκμάθησης της γλώσσας. Στόχος μας στο Προχωρημένο Επίπεδο είναι να καθοδηγήσουμε τους μαθητές ώστε να αναπτύξουν τα μέσα αλλά κυρίως τις δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να επικοινωνούν με το κείμενο και να ωθούνται σε ουσιαστική κατανόησή του έτσι ώστε όχι μόνο να αναπτύξουν τα γλωσσικά τους μέσα αλλά και να προετοιμαστούν για τις ιδιαίτερα απαιτητικές προδιαγραφές της ακαδημαϊκής κοινότητας όσον αφορά την ΚΓΛ. Στο πλαίσιο αυτό η έμφαση θα δοθεί στη μεταφορά των υποδεξιοτήτων που σχετίζονται με την κατανόηση γραπτού λόγου από τη Γ1 στη Γ2. Οι Weir, Huizhong & Yan (2000) καθώς και ο Alderson (2000) έλεγξαν διάφορες υποθέσεις σχετικά με τον ρόλο της γλώσσας και των δεξιοτήτων και έδειξαν ότι η κακή επίδοση στην ΚΓΛ σε μια ξένη γλώσσα οφείλεται κατά ένα μέρος σε αντίστοιχη κακή επίδοση στην ΚΓΛ της Γ1. Σύμφωνα με τους Dudley-Evans & St John (1998) η ΚΓΛ ενός προχωρημένου επιπέδου με προσανατολισμό προς ακαδημαϊκούς σκοπούς θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από μια ισορροπία μεταξύ δεξιοτήτων και γλωσσικής ανάπτυξης. Μερικές από τις βασικές υποδεξιότητες (subskills) που πρέπει ο μαθητής να διδαχθεί ή να μεταφέρει από τη Γ1 είναι οι ακόλουθες:

- Επιλογή στοιχείων σχετικών με τον στόχο της ανάγνωσης. Ο αναγνώστης ανάλογα με τον στόχο της ανάγνωσης καταφεύγει σε διαφορετικές υποδεξιότητες και στρατηγικές και συνεπώς χρειάζεται να ενεργοποιήσει διαφορετικές διεργασίες.
- Χρησιμοποίηση όλων των χαρακτηριστικών του κειμένου όπως κεφαλίδες, γενική μορφή κλπ.
- Επιλεκτική ανάγνωση (skimming) για περιεχόμενο και σημασία με βασικά χαρακτηριστικά: (α) την επιλεκτικότητα, με την έννοια της ενδεχόμενης παράβλεψης ή απόδοσης μειωμένης προσοχής σε κάποια αποσπάσματα του

κειμένου, (β) την προσπάθεια κατασκευής μακροδομής βασισμένης σε όσο το δυνατόν λιγότερες λεπτομέρειες του κειμένου.

- Ανιχνευτική ανάγνωση (scanning) για αναζήτηση συγκεκριμένων ή εξειδικευμένων πληροφοριών.
- Αναγνώριση μεθόδων οργάνωσης κειμένου.
- Κατανόηση σχέσεων στο πλαίσιο της ίδιας πρότασης αλλά και μεταξύ διαφορετικών προτάσεων.
- Χρήση δεικτών συνοχής και συνεκτικότητας.
- Πρόβλεψη και εικασία σχετικά με όσα έπονται στο κείμενο.
- Επεξεργασία και αξιολόγηση των πληροφοριών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης.
- Μεταφορά ή αξιοποίηση των πληροφοριών μετά την ανάγνωση: ο μαθητής καλείται να εντοπίσει στο κείμενο τις συγκεκριμένες πληροφορίες που αναζητά και να τις μεταφέρει σχηματοποιημένες σε πίνακα, διάγραμμα κλπ.

Η προσέγγιση αυτή δεν υιοθετήθηκε στα προηγούμενα επίπεδα (τουλάχιστον στο βαθμό που υιοθετείται στο Επίπεδο 4) λόγω του ότι η διδακτική μας πείρα και τα αποτελέσματα πρωτογενούς σχετικής έρευνας η οποία βρίσκεται σε εξέλιξη μας έχουν οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι στην περίπτωση της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας ισχύει η υπόθεση του γλωσσικού προθαλάμου<sup>4</sup> (language threshold), σύμφωνα με την οποία η μεταφορά των δεξιοτήτων κατανόησης γραπτού λόγου από τη Γ1 στη Γ2 προϋποθέτει κάποια (στην περίπτωση της ελληνικής αρκετά εκτεταμένη) γνώση της Γ2. Αυτό ενδεχομένως οφείλεται σε εγγενή χαρακτηριστικά της ίδιας της γλώσσας (περίπλοκη μορφολογία, μεγάλη λεξιλογική ποικιλία, ιστορική ορθογραφία, ιδιαίτερες γραφικές συμβάσεις κλπ.) αλλά και στις ειδικές ανάγκες του κοινού μας, το οποίο λόγω του ότι στην πλειοψηφία του ζει μόνιμα στη χώρα, αισθάνεται επαρκές επικοινωνιακά και ζητάει η έμφαση να δοθεί σε άλλου είδους στοιχεία της γλώσσας, όπως η γραμματική, η σύνταξη ή η ορθογραφία.

Βάσει των παραπάνω στον συγκριτικό πίνακα 3 δίνεται η θεωρητική μας πρόταση σχετικά με τις παραμέτρους ως προς τις οποίες μπορεί να γίνει η μετάβαση από το Επίπεδο Επάρκειας στο Προχωρημένο Επίπεδο όσον αφορά την Κατανόηση Γραπτού Λόγου. Οι παράμετροι προέκυψαν από σχετικά ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους μαθητές και βάσει της διαδικασίας του ανακλητικού πρωτοκόλλου, κατά την οποία οι μαθητές καλούνται να καταγράψουν όσα θυμούνται από ένα κείμενο με το οποίο έχουν έρθει σε περιορισμένη επαφή.

---

4. Η υπόθεση αυτή γνωστή και ως 'short-circuit hypothesis' εξετάζεται από τον Alderson (1984) σε κεφάλαιο με τίτλο 'Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem?'

	Επίπεδο 4	Επίπεδο 3
Αρχές επιλογής κειμένου	<p>(1) Θεματολογία γενικού ενδιαφέροντος.</p> <p>(2) Η επιλογή των κειμένων εξαρτάται από τους γλωσσικούς τύπους που πρόκειται να διδασχθούν. Τα κείμενα προβάλλουν τις συντακτικές δομές.</p> <p>(3) Τα κείμενα είναι αυθεντικά αλλά μπορούν να υπόκεινται στις αρχές της απλοποίησης (βλ. Ιακώβου &amp; Μπέλλα 2002).</p> <p>(4) Το νέο λεξιλόγιο είναι ελεγχόμενο και τα κείμενα σχετικά σύντομα (300-400 λέξεις).</p>	<p>(1) Θεματολογία τόσο γενικού όσο και πιο εξειδικευμένου ενδιαφέροντος με έμφαση σε εκλαϊκευμένη παρουσίαση επιστημονικών θεμάτων (π.χ. όπως παρουσιάζονται στις εφημερίδες). Αύξηση του βαθμού δυσκολίας (γνωστικού φορτίου) λόγω υψηλότερων υφολογικών απαιτήσεων.</p> <p>(2) Τα κείμενα επιλέγονται ανάλογα με την αξία τους όπως αυτή προσδιορίζεται από τις ανάγκες των μαθητών. Έμφαση στις τεχνικές άντλησης πληροφοριών.</p> <p>(3) Τα κείμενα δεν πρέπει να υπόκεινται στις αρχές της απλοποίησης. Οι μαθητές θα πρέπει να αναπτύξουν δεξιότητες αντιμετώπισης των δυσκολιών που προκύπτουν από το αυθεντικό και εξειδικευμένο κείμενο, τόσο σε επίπεδο λεξιλογίου όσο και σε επίπεδο ύφους, δομής, ρητορικής οργάνωσης κλπ.</p> <p>(4) Η έκταση των κειμένων μπορεί να ξεπερνά τις 500 λέξεις. Το νέο λεξιλόγιο δεν υπόκειται σε αυστηρό έλεγχο. Αποτελείται από τύπους προχωρημένου γενικού λεξιλογίου που καλύπτουν και αφηρημένες έννοιες, ιδιωματικές εκφράσεις και περιπτώσεις μεταφοράς και μετωνυμίας αλλά και από τύπους ειδικού λεξιλογίου (επιστημονική ορολογία κλπ.)<sup>5</sup>.</p>

5. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι το ειδικό λεξιλόγιο και η επιστημονική ορολογία δεν αυξάνουν το γνωστικό φορτίο τόσο όσο θα αναμενόταν, καθώς αφ' ενός το επιστημονικό λεξιλόγιο λειτουργεί τα τελευταία χρόνια ως βασικός παράγων διαμόρφωσης της Κοινής (Χαραλαμπίκης 1999: 160) και αφ' ετέρου πολλές από τις λέξεις αυτές είναι και διεθνείς όροι.



<p><i>Προπαρασκευαστικές δραστηριότητες</i></p>	<p>Είναι σχετικά περιορισμένες κυρίως λόγω του ότι οι μαθητές αισθάνονται γλωσσικά ανεπαρκείς για να συμμετέχουν σε αυτές. Όταν υπάρχουν έχουν συνήθως τη μορφή ερμηνείας κάποιων λεξιλογικών στοιχείων.</p>	<p>Απολύτως απαραίτητες στο επίπεδο αυτό προκειμένου να δοθούν κατευθύνσεις, να προσδιοριστεί ο σκοπός της ανάγνωσης και να διεγερθεί το ενδιαφέρον των μαθητών αλλά και για να παράσχουν στον δάσκαλο πληροφορίες σχετικά με τις ανάγκες των μαθητών (βλ. Johns &amp; Davies 1983).</p>
<p><i>Επεξεργασία κειμένου</i></p>	<p>(1) Έμφαση στη γλώσσα και σε ό,τι είναι άγνωστο. (2) Έμφαση στη λεπτομέρεια και στην κατανόηση όλων των λέξεων και προτάσεων του κειμένου. (3) Ερωτήσεις σχετικά με το λεξιλόγιο και τη σύνταξη</p>	<p>(1) Έμφαση στις πληροφορίες και στο ήδη γνωστό. (2) Προσπάθεια κατανόησης των άγνωστων λέξεων με τη βοήθεια κειμενικών και περικειμενικών δεικτών (βλ. Nation 2001). (3) Έμφαση στη ρητορική οργάνωση και στους δεσμούς μεταξύ σημασίας (λειτουργίας) και μορφής (γλώσσας)</p>
<p><i>Δραστηριότητες που έπονται της ανάγνωσης</i></p>	<p>Ερωτήσεις κατανόησης. Γραμματικές και λεξιλογικές ασκήσεις.</p>	<p>Χρήση των πληροφοριών: Μεταφορά (information transfer), εφαρμογή ή επέκταση σε άλλου τύπου δραστηριότητες.</p>
<p><i>Διεπίδραση μεταξύ διδασκαλίας-μάθησης</i></p>	<p>Κεντρικός ο ρόλος του δασκάλου. Εκείνος απευθύνει ερωτήσεις, ο μαθητής απαντάει, ο δάσκαλος αξιολογεί</p>	<p>Αντιστροφή των ρόλων: οι μαθητές στο κέντρο της διαδικασίας. Κάνουν ερωτήσεις, αξιολογούν ο ένας τον άλλον, καταλήγουν σε συμφωνία ή διαφωνούν.</p>

Πίνακας 3

### 3.2 Ενδεικτικές εφαρμογές

Το κείμενο που ακολουθεί επελέγη ως χαρακτηριστικό δείγμα εφαρμογής των θεωρητικών προδιαγραφών που δόθηκαν παραπάνω σχετικά με την Κατανόηση του Γραπτού Λόγου στο Επίπεδο 4 βάσει των κριτηρίων που παρατίθενται στη συνέχεια:

Το «θέλημα Θεού» & ο προγεννητικός έλεγχος

Με ανάμικτα συναισθήματα πληροφορηθήκαμε όλοι την είδηση για τη γέννηση των σιαμαίων της Θεσσαλονίκης. Ανεξάρτητα από την έκβαση της επέμβασης

διαχωρισμού (στην περίπτωση των σιαμαίων της Θεσσαλονίκης η επέμβαση είναι αναπόφευκτη), όλοι ασφαλώς ευχόμαστε να είναι η καλύτερη, η κοινή γνώμη διχάστηκε. Οι περισσότεροι εγείρουν ενστάσεις στην απόφαση των γονιών και οι λιγότεροι θεωρούν την πράξη τους γενναία. Συχνά συμβαίνει να χαρακτηρίζουμε γενναίο κάτι που εμείς δεν θα κάναμε, κατόπιν ωρίμου σκέψης. Έτσι, όμως, η γενναιότητα προϋποθέτει απειροσκεψία – και μήπως αυτό δεν είναι αληθές;

Κατ'αρχάς το θέμα του προγεννητικού ελέγχου και των σημερινών του δυνατοτήτων έχει αποκτήσει αναμφισβήτητη αξία. Κάθε εγκυμοσύνη σήμερα, για να αναφέρουμε ένα κλασικό παράδειγμα, ελέγχεται για το σύνδρομο Down. Στις γυναίκες πάνω από τα 35 γίνεται αμνιοκέντηση για την ανίχνευση χρωματοσωμικών ανωμαλιών (μία από αυτές είναι το σύνδρομο Down) και η κύηση τερματίζεται αν η εξέταση αποβεί θετική πράγμα που συμβαίνει στο 0,17% των περιπτώσεων. Στην Ελλάδα κάθε χρόνο γεννιούνται κατά μέσο όρο 100.000 παιδιά. Ως εκ τούτου, χωρίς τις σχετικές εξετάσεις, κάθε χρόνο στη χώρα μας θα είχαμε περίπου 170 γεννήσεις παιδιών με σύνδρομο Down. Αθροιστικά, σε μια περίοδο 15-20 ετών αυτό θα σήμαινε χιλιάδες παιδιά με το σύνδρομο. Δηλαδή, χιλιάδες οικογενειακά δράματα κι ένα χαώδες κοινωνικό πρόβλημα. Όμως, η επέκταση του προγεννητικού ελέγχου σχεδόν σε όλες τις εγκύους έχει μηδενίσει το πρόβλημα.

Από την άλλη πλευρά, η Εκκλησία, μέσω του εκπροσώπου της, εξέφρασε την άποψη ότι η γέννηση των σιαμαίων «ήταν θέλημα Θεού», υπενθυμίζοντας ότι «η άμβλωση είναι αμαρτία». Ακραία, ασφαλώς, θέση, αφού τόσο ο προγεννητικός έλεγχος όσο και η ιατρικώς επιβεβλημένη άμβλωση αποτελούν σημαντικές κατακτήσεις της Ιατρικής και του Δικαίου, τουλάχιστον όπως οι κοινοί θνητοί αντιλαμβανόμαστε αυτές τις έννοιες. Αν οι χρωματοσωμικές ανωμαλίες (ένα «παιχνίδι» της στατιστικής στις περισσότερες περιπτώσεις: 1 στα 600 έμβρυα φέρει 47 αντί για 46 χρωμοσώματα- είναι το σύνδρομο Down) είναι κι αυτές «θέλημα Θεού», γιατί να μη γεννιούνται και τα παιδιά με σύνδρομο Down; Κι αν η άμβλωση είναι καταδικαστέα ως πράξη εγκληματική σε βάρος μιας ζωής που έχει κάθε δικαίωμα να αναπτυχθεί, τι θα πρέπει να συμβεί στις εγκυμοσύνες από αιμομιξία ή βιασμό; Τα έμβρυα αυτά έχουν, άραγε, λιγότερα δικαιώματα στη ζωή; Έχουν ευθύνη για την πράξη της οποίας αποτελούν αποτέλεσμα; Η Εκκλησία έχει πολλά προβλήματα να λύσει στις σχέσεις της με την κοινωνία. Με παρόμοιες ακρότητες, ωστόσο, απλώς συντηρεί και διευρύνει το χάσμα που τη χωρίζει από αυτήν.

Αλλά και η απόφαση των γονέων ελέγχεται ως προς τη γενναιότητά της. Και τούτο γιατί ούτε τις επιπτώσεις της είναι δυνατόν να γνωρίζουν ούτε οι ίδιοι είναι που θα φέρουν άμεσα το βάρος αυτών των επιπτώσεων, αν η έκβαση της επέμβασης διαχωρισμού δεν είναι η επιθυμητή. Κι αν είναι αμαρτία η άμβλωση, μήπως είναι μεγαλύτερη αμαρτία να δημιουργείς μια τραγωδία όταν μπορείς να την αποτρέψεις;

*Επιπροσθέτως*, ορισμένοι έχουν χαρακτηρίσει τον προγεννητικό έλεγχο και τα επιτεύγματά του ένα είδος σύγχρονου Καιάδα. Λένε πως εξαιτίας του μια κύηση μπορεί να οδηγηθεί σε άμβλωση επειδή, παραδείγματος χάριν, το έμβρυο έχει ένα αισθητικής φύσεως πρόβλημα. Στατιστικά και πάλι, στην Ελλάδα έχουμε 100 περιπτώσεις τον χρόνο παιδιών που γεννιούνται με λαγωχειλία. Αυτό φαίνεται πολύ νωρίς στον υπέρηχο και αντιμετωπίζεται με χειρουργική επέμβαση όταν το μωρό γίνει ενός έτους. Πώς είμαστε βέβαιοι, λοιπόν, ότι όταν γνωστοποιηθεί το πρόβλημα οι γονείς δεν θα καταφύγουν αμέσως στην άμβλωση; Η απάντηση είναι ότι δεν είμαστε. Κι ακόμα χειρότερα: αν επιτραπούν οι εξετάσεις πρώιμης ανίχνευσης φύλου, ίσως δούμε και εκτρώσεις λόγω... ανεπιθύμητου φύλου!

*Εντέλει*, είναι δυνατόν να απορρίπτουμε μία τόσο σημαντική και αποτελεσματική πρόοδο, όπως είναι ο προγεννητικός έλεγχος, επειδή υπάρχουν και κακές εφαρμογές του; Κι αν θέλουμε να είμαστε ειλικρινείς και όχι υποκριτές, γιατί άραγε δεν καταδικάζεται ευθέως ο προγεννητικός έλεγχος, αφού, προφανώς, δυστυχώς «θελήματα Θεού» ανιχνεύει;

α) *Κριτήρια επιλογής του κειμένου*

Το κείμενο ενσωματώνει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- 1) Προέρχεται από εκλαϊκευτικού τύπου επιστημονικό περιοδικό (Popular Medicine, ένθετο στην εφημερίδα Καθημερινή).
- 2) Το θέμα αφορά το επιστημονικό πεδίο της ιατρικής αλλά ενσωματώνει και προσωπικές θέσεις και προθέσεις του συντάκτη.
- 3) Η έκτασή του υπερβαίνει τις 500 λέξεις (602 λέξεις).
- 4) Το λεξιλόγιο περιλαμβάνει ένα ποσοστό τύπων που εμπίπτουν στο Προχωρημένο Επίπεδο γενικά και ένα ποσοστό εξειδικευμένου επιστημονικού λεξιλογίου-ορολογίας. Υπάρχει ένα ποσοστό 4,3% γενικού προχωρημένου λεξιλογίου και 2,3% ειδικού λεξιλογίου. Το ποσοστό αυτό συνάδει κατά προσέγγιση με το ποσοστό άγνωστων λέξεων που πρέπει σύμφωνα με τους Hu & Nation (2000) να απαντά σε ένα κείμενο προκειμένου να ενεργοποιηθούν στρατηγικές κατανόησης. Στον πίνακα 4 εμφανίζονται οι τύποι των δύο κατηγοριών που εμφανίζονται στο κείμενο

β) *Ενδεικτικές τεχνικές επεξεργασίας του κειμένου*

Θα προσπαθήσουμε να παρουσιάσουμε εδώ ορισμένες δραστηριότητες που αφορούν τη συνοχή του κειμένου και τις μακρο-λειτουργίες που εμφανίζονται σε αυτό εστιάζοντας στους δείκτες λόγου, τα γλωσσικά δηλ. εκείνα στοιχεία “των οποίων ο ρόλος επεκτείνεται σε ολικό κειμενικό επίπεδο, υποδηλώνοντας σχέσεις λογικής πληροφορίας, διαδοχικότητας και προθετικότητας μεταξύ (και όχι εντός) των ενοτήτων του λόγου” (Γεωργακοπούλου & Γούτσος 1999: 129). Η ιδιαίτερη σημασία της λειτουργίας των δεικτών λόγου για το επίπεδο αυτό έγκειται στο ότι αυτοί μας μεταφέρουν “από το επίπεδο της απλής σήμανσης στο επίπεδο των προθέσεων, των στάσεων και της οπτικής γωνίας του συγγραφέα” (Nuttall 1985: 101). Προκειμένου να τα αναδομήσει όλα αυτά ο αναγνώ-

ΓΕΝΙΚΟ ΠΡΟΧΩΡΗΜΕΝΟ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ	ΕΙΔΙΚΟ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ
έκβαση, η	σιαμαία, τα (3)
αναπόφευκτος,-η, -ο	επέμβαση διαχωρισμού, η (3)
διχάζομαι (η κοινή γνώμη διχάστηκε)	προγεννητικός έλεγχος, ο (7)
εγείρω ενστάσεις	σύνδρομο Down, το (5)
κατόπιν ωρίμου σκέψεως	αμνιοκέντηση, η
απερισκεψία, η	χρωματοσωμικές ανωμαλίες, οι (2)
τερματίζομαι	κύηση, η (2)
αποβαίνω	άμβλωση, η (4)
αθροιστικά	έμβρυο, το (3)
χαώδης, -ης, -ες	χρωματοσώματα, τα
μηδενίζω	λαγωχειλία, η
ακραίος, -α, -ο	υπέρηχος, ο
επιβεβλημένος, -η, -ο	χειρουργική επέμβαση, η
κοινοί θνητοί, οι	ανίχνευση φύλου, η
καταδικαστέος, -α, -ο	
αιμομιξία, η	
βιασμός, ο	
ακρότητα, η	
χάσμα, το	
επίπτωση, η (2)	
επίτευγμα, το	
γνωστοποιώ	
καταφεύγω	
ευθέως	
προφανώς	
ανιχνεύω	

Πίνακας 4

στης/ μαθητής θα πρέπει να μάθει να αντιλαμβάνεται τη λειτουργική αξία των προτάσεων, της οποίας η αναγνώριση διευκολύνεται από τους δείκτες λόγου. Η εκτεταμένη γνώση των δεικτών λόγου εκ μέρους του μαθητή, εξάλλου, διευκολύνει όχι μόνο την κατανόηση του γραπτού λόγου αλλά και την παραγωγή του. Πρόκειται, δηλαδή, κατά τη γνώμη μας, για τους τύπους δραστηριοτήτων που κατά τον πλέον εμφανή τρόπο συνδέουν τις δύο δεξιότητες στο πλαίσιο ενός Προχωρημένου Επιπέδου με ακαδημαϊκό προσανατολισμό.

### Δραστηριότητα 1

Δίνουμε το κείμενο από το οποίο λείπουν οι δείκτες λόγου. Για κάθε κενό δίνουμε δείκτες εν είδει πολλαπλής επιλογής. Η δραστηριότητα είναι να επιλεγεί ο δείκτης που ταιριάζει με το περικείμενο.

#### Απόσπασμα 1

\_\_(1)\_\_\_ το θέμα του προγεννητικού ελέγχου και των σημερινών του δυνατότητων έχει αποκτήσει αναμφισβήτητη αξία. Κάθε εγκυμοσύνη σήμερα, για να αναφέρουμε ένα κλασικό παράδειγμα, ελέγχεται για το σύνδρομο Down. Στις γυναίκες πάνω από τα 35 γίνεται αμνιοκέντηση για την ανίχνευση χρωματοσωμικών ανωμαλιών (μία από αυτές είναι το σύνδρομο Down) και η κύηση τερματίζεται αν η εξέταση αποβεί θετική. \_\_(2)\_\_\_, χωρίς τις σχετικές εξετάσεις, κάθε χρόνο στην Ελλάδα θα είχαμε περίπου 170 γεννήσεις παιδιών με σύνδρομο Down. Αθροιστικά, σε μια περίοδο 15-20 ετών αυτό θα σήμαινε χιλιάδες παιδιά με το σύνδρομο. \_\_(3)\_\_\_, χιλιάδες οικογενειακά δράματα κι ένα χαώδες κοινωνικό πρόβλημα. \_\_(4)\_\_\_, η επέκταση του προγεννητικού ελέγχου σχεδόν σε όλες τις εγκύους έχει μηδενίσει το πρόβλημα.

- |                     |                      |            |              |
|---------------------|----------------------|------------|--------------|
| (1) α. Δηλαδή       | β. Εκτός αν          | γ. Λοιπόν  | δ. Κατ'αρχάς |
| (2) α. Παρ'όλα αυτά | β. Ως εκ τούτου      | γ. Τελικά  | δ. Μολονότι  |
| (3) α. Δηλαδή       | β. Προκύπτει ότι     | γ. Αλλιώς  | δ. Γι'αυτό   |
| (4) α. Όμως         | β. Με αυτό τον σκοπό | γ. Συνεπώς | δ. Εκτός αν  |

### Δραστηριότητα 2

Δίνουμε ένα κείμενο όπου αντί να παρέχουμε εναλλακτικές προτάσεις, αφήνουμε κενά μεταξύ των δεικτών έτσι ώστε μετά από τις πρώτες προτάσεις να μένει μόνο ο σκελετός, ο οποίος περιλαμβάνει μόνο τους δείκτες με κενά που δείχνουν τη θέση των προτάσεων ή των φράσεων. Σε ξεχωριστά χαρτιά δίνουμε τις προτάσεις χωρίς δείκτες. Οι μαθητές θα πρέπει να αποφασίσουν πού ταιριάζει η κάθε πρόταση και να αναδομήσουν το κείμενο. Η ίδια δραστηριότητα μπορεί να γίνει και στο πλαίσιο ομάδας, όπου η μία ομάδα έχει μπροστά της το κείμενο με τα κενά και η άλλη τις δυνατές συμπληρώσεις του.

#### Απόσπασμα 2

##### Κατ'αρχάς

.....  
Κάθε εγκυμοσύνη σήμερα, για να αναφέρουμε ένα κλασικό παράδειγμα, ελέγχεται για το σύνδρομο Down. Στις γυναίκες πάνω από τα 35 γίνεται αμνιοκέ-

ντηση για την ανίχνευση χρωματοσωμικών ανωμαλιών (μία από αυτές είναι το σύνδρομο Down) και η κύηση τερματίζεται αν η εξέταση αποβεί θετική. Ως εκ τούτου, .....  
 Αθροιστικά, σε μια περίοδο 15-20 ετών αυτό θα σήμαινε χιλιάδες παιδιά με το σύνδρομο. Δηλαδή, .....  
 Όμως, .....

- α) χωρίς τις σχετικές εξετάσεις, κάθε χρόνο στην Ελλάδα θα είχαμε περίπου 170 γεννήσεις παιδιών με σύνδρομο Down
- β) χιλιάδες οικογενειακά δράματα κι ένα χαώδες κοινωνικό πρόβλημα
- γ) το θέμα του προγεννητικού ελέγχου και των σημερινών του δυνατοτήτων έχει αποκτήσει αναμφισβήτητη αξία.
- δ) η επέκταση του προγεννητικού ελέγχου σχεδόν σε όλες τις εγκύους έχει μηδενίσει το πρόβλημα

### Δραστηριότητα 3

Δίνουμε ένα κείμενο όπου οι πρώτες προτάσεις παρέχονται ολόκληρες αλλά το υπόλοιπο εμφανίζεται σε μορφή πολλαπλής επιλογής, η οποία αποτελείται από τους δείκτες με δύο εναλλακτικές προτάσεις για τον καθένα. Η δραστηριότητα αφορά την επαναδόμηση όλου του κειμένου μέσω της επιλογής που αποδίδει πιο κατάλληλα το νόημα. Και για τη δραστηριότητα αυτή οι μαθητές μπορούν να δουλέψουν και ομαδικά, συζητώντας τη σημασία που προκύπτει από την κάθε εναλλακτική λύση και παρατηρώντας πώς σε πολλές περιπτώσεις η μία απορρίπτεται από το περικείμενο (διαπραγμάτευση της σημασίας/negotiation of meaning)<sup>6</sup>. Οι εναλλακτικές λύσεις μπορούν να είναι δομημένες έτσι ώστε να φανεί ότι κάποιες από αυτές αποκλείονται τελείως εφόσον λάβουμε υπόψη μας από κοινού τους δείκτες και το περικείμενο. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές θα αρχίσουν να συνειδητοποιούν τη σημασία των δεικτών στην αντιμετώπιση ενός δύσκολου κειμένου.

Θα πρέπει να τονιστεί ότι οι δείκτες λόγου δεν λειτουργούν αυθύπαρκτα μέσα στο κείμενο αλλά χρειάζονται και άλλα στοιχεία του περικειμένου για την επαρκή κατανόηση της λειτουργίας τους. Στη συνέχεια παρουσιάζονται δραστηριότητες στο πλαίσιο των οποίων καθίσταται εμφανέστερη η σχέση μεταξύ δεικτών και λειτουργικής αξίας των εκφωνημάτων στο κείμενο.

### Δραστηριότητα 4

Δίνεται μία σκελετοειδής λειτουργική περιγραφή του κειμένου. Οι προτάσεις του κειμένου δίνονται χωριστά σε τυχαία σειρά. Ο μαθητής θα πρέπει ακολου-

6. Για την έννοια της διαπραγμάτευσης της σημασίας βλ. π.χ. Long 1985.

1. Θέτω το θέμα	α. Ως εκ τούτου, χωρίς τις σχετικές εξετάσεις, κάθε χρόνο στην Ελλάδα θα είχαμε περίπου 170 γεννήσεις παιδιών με σύνδρομο Down.
2. Δίνω παράδειγμα	β. Κατ'αρχάς το θέμα του προγεννητικού ελέγχου και των σημερινών του δυνατοτήτων έχει αποκτήσει αναμφισβήτητη αξία
3. Εξηγώ το παράδειγμα	γ. Όμως, η επέκταση του προγεννητικού ελέγχου σχεδόν σε όλες τις εγκύους έχει μηδενίσει το πρόβλημα.
4. Διατυπώνω υπόθεση	δ. Κάθε εγκυμοσύνη σήμερα, για να αναφέρουμε ένα κλασικό παράδειγμα, ελέγχεται για το σύνδρομο Down.
5. Επεκτείνω την υπόθεση	ε. Αθροιστικά, σε μια περίοδο 15-20 ετών αυτό θα σήμαινε χιλιάδες παιδιά με το σύνδρομο.
6. Διατυπώνω συμπέρασμα	στ. Στις γυναίκες πάνω από τα 35 γίνεται αμνιοκέντηση για την ανίχνευση χρωμοσωμικών ανωμαλιών (μία από αυτές είναι το σύνδρομο Down) και η κύηση τερατίζεται αν η εξέταση αποβεί θετική.
7. Επανέρχομαι στο θέμα	ζ. Δηλαδή, χιλιάδες οικογενειακά δράματα κι ένα χαώδες κοινωνικό πρόβλημα.

θώντας τη λειτουργική περιγραφή να βάλει στη σωστή σειρά τα εκφωνήματα, ώστε να δομήσει ένα συνεκτικό κείμενο στο πλαίσιο του οποίου θα είναι σε θέση να αναγνωρίζει ποιο εκφώνημα επιτελεί ποια λειτουργία.

#### Δραστηριότητα 5

Δίνουμε ένα κείμενο και μαζί εναλλακτικές περιγραφές του στο πλαίσιο λειτουργιών, ή εναλλακτικά διαγράμματα που καταδεικνύουν την λειτουργική δομή του. Η δραστηριότητα συνίσταται στο να επιλέξουν οι μαθητές το διάγραμμα που ταιριάζει καλύτερα με το κείμενο.

#### Δραστηριότητα 6

Παρόμοιοι τύπου με την προηγούμενη. Στην περίπτωση αυτή δίνεται ολόκληρο το κείμενο στους μαθητές χωρίς την εναρκτήρια περίοδο της κάθε παραγράφου. Οι περίοδοι αυτές δίνονται σε τυχαία σειρά αλλού και ο μαθητής καλείται να επανασυνθέσει το αρχικό κείμενο στηρίζοντας τις επιλογές του στους δείκτες και άλλα στοιχεία του περικειμένου.

Πριν κλείσουμε την ενότητα αυτή κρίνουμε απαραίτητο να επισημάνουμε ότι όπως διαφαίνεται και από τις παραπάνω προτεινόμενες δραστηριότητες οι λειτουργίες των δεικτών λόγου, καθώς και η λειτουργική αξία των εκφωνημάτων δεν είναι σε καμία περίπτωση απόλυτες και μονοσήμαντες. Οι δραστηριό-

τητες θα πρέπει να λειτουργούν μεταξύ άλλων ως πεδίο διαπραγμάτευσης των σημασιολογικών, πραγματολογικών και κειμενογλωσσικών στοιχείων του κειμένου, εμπλέκοντας τους μαθητές ενεργά στη διαδικασία κατανόησης και επαναδιαρθρώσεως της δομής και οργάνωσής του.

#### 4. Συμπεράσματα

Προσπαθήσαμε εδώ να δώσουμε τον γενικό θεωρητικό προσανατολισμό του Επιπέδου 4 για την περίπτωση της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας. Στο πλαίσιο αυτό υποστηρίξαμε ότι το συγκεκριμένο επίπεδο θα πρέπει να αποτελεί συγκεκριασμό δύο βασικών κατευθύνσεων: να παρουσιάζει όλα τα γενικά χαρακτηριστικά ενός προχωρημένου επιπέδου γλωσσομάθειας και παράλληλα να ενσωματώνει στοιχεία που θα βοηθήσουν τους μαθητές να εξυπηρετήσουν ανάγκες και απαιτήσεις που προκύπτουν από την ένταξή τους στον ακαδημαϊκό χώρο. Όπως είδαμε η κατεύθυνση αυτή υπαγορεύεται από τις ίδιες τις ανάγκες των μαθητών.

Δεδομένου ότι η κατάρτιση ενός αναλυτικού προγράμματος προϋποθέτει έναν προσδιορισμό του τι πρέπει να είναι σε θέση να κάνει ο μαθητής στο πλαίσιο κάθε δεξιότητας, επιλέξαμε εδώ την Κατανόηση Γραπτού Λόγου και δώσαμε μία θεωρητική πρόταση σχετικά με τις παραμέτρους μετάβασης από το Επίπεδο Επάρκειας στο Προχωρημένο Επίπεδο.

Προκειμένου να κατευθυνθούμε από τη θεωρία στους βασικούς πρακτικούς στόχους κατάρτισης του αναλυτικού προγράμματος, ένας από τους οποίους είναι η κατασκευή διδακτικού υλικού, δώσαμε μια ενδεικτική εφαρμογή αναφορικά με την προσέγγιση της εν λόγω δεξιότητας. Ένα εύλογο ερώτημα που θα μπορούσε να προκύψει αφορά το κατά πόσον η επιλογή ενός κειμένου σαν αυτό που παρουσιάσαμε μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες και πιο χαμηλών επιπέδων ελληνομάθειας. Σε προηγούμενη εργασία είχαμε υποστηρίξει ότι κάτι τέτοιο είναι εφικτό σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις βάσει των αρχών της απλοποίησης<sup>7</sup>. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε βεβαίως να γίνει, δεν θα είχε όμως ουσιαστική διδακτική σκοπιμότητα αφού στο επίπεδο αυτό ο μαθητής μπαίνει στο κέντρο της διαδικασίας. Πρέπει μεταξύ άλλων να μάθει να μεταφέρει τις στρατηγικές κατανόησης γραπτού λόγου της Γ1 στην Γ2. Αυτό όμως είναι κάτι που θα πρέπει να τον διδάξουμε να το κάνει, στον βαθμό βεβαίως που κάτι τέτοιο είναι εφικτό. Θα πρέπει δηλαδή να τον καθοδηγήσουμε έτσι ώστε μόνος του πλέον να μπορεί να «απλοποιεί» το γλωσσικό εισαγόμενο και να μειώνει το γνωστικό φορτίο.

Δεδομένου ότι τα στοιχεία που βοηθούν τον φυσικό ομιλητή στην ΚΓΛ λειτουργούν υποσυνείδητα, ο ρόλος του δασκάλου έγκειται στο να βοηθήσει τον μαθητή να τα συνειδητοποιήσει.

7. Βλ. Ιακώβου & Μπέλλα (υπό δημ.).



Οι δραστηριότητες που επελέγησαν ως ενδεικτικές και αφορούν τους δείκτες λόγου και την αναγνώριση της λειτουργικής αξίας των εκφωνημάτων εν κειμένω εξυπηρετούν πολλαπλούς στόχους: αφ' ενός οδηγούν τον μαθητή στην επιδιωκόμενη συνειδητοποίηση των βοηθητικών για την κατανόηση στοιχείων του γραπτού λόγου και αφ' ετέρου συνδέουν κατά τρόπο ευλογοφανή τη δεξιότητα της ΚΓΛ με την αντίστοιχη παραγωγική της ΠΓΛ. Φαίνεται ότι στο επίπεδο αυτό ο μαθητής έχει περισσότερο από ποτέ την ευκαιρία να χρησιμοποιήσει την πολυεπιπεδική οργάνωση του μυαλού του.

Τέλος, αν δεχτούμε ότι δραστηριότητες σαν αυτές που δείξαμε παραπάνω πραγματικά υποβοηθούν την ΚΓΛ αξίζει να επισημάνουμε ότι τα προχωρημένα επίπεδα γλωσσομάθειας είναι εκείνα στα οποία κατ' εξοχήν φαίνεται ότι οι αρχές της θεωρητικής γλωσσολογίας (σημασιολογίας, πραγματολογίας, κειμενογλωσσολογίας κλπ.) μπορούν να αξιοποιηθούν στο χώρο της Διδακτικής.

*Μαρία Ιακώβου – Σπυριδούλα Μπέλλα  
Πανεπιστήμιο Αθηνών  
e-mail: mariak@phil.uoa.gr – sbella@phil.uoa.gr*

**ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- Alderson, C. 2000: *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. 1999: *Κείμενο και Επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Council of Europe 2001: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dudley-Evans, T. & St John, M. 1998: *Developments in ESP: A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jordan, R. 1997: *English for Academic Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hu, M. & Nation, I.S.P. 2000: "Vocabulary density and reading comprehension". *Reading in a Foreign Language* 13.1, 403-430.
- Ιακώβου, Μ. & Μπέλλα, Σ. 2004: *Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας σε ενήλικους: Προχωρημένο επίπεδο*. Διατμηματικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας 4. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ιακώβου, Μ. & Μπέλλα, Σ. (υπό δημ.) "Η Κατανόηση Προφορικού Λόγου στα Επίπεδα 2 και 3 (Βασικό και Επάρκειας): η περίπτωση της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας". *Πρακτικά του 2ου Διεθνούς Συνεδρίου για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας*, Αθήνα 2002.
- Κοντός, Π., Ιακώβου, Μ., Μπέλλα, Σ., Μόζερ, Α. & Χειλά-Μαρκοπούλου, Δ. 2002: *Αναλυτικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας σε Ενήλικους. Επίπεδο Επάρκειας*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Long, M. 1985. "Input and second language acquisition theory". Στο S. Gass & G. Madden (εκδ.), *Input in Second Language Acquisition*. Cambridge: Newbury House Publishers, 377-393.
- Nation, I.S.P. 2001: *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nuttall, C. 1985: *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. London: Heinemann Educational Books.
- Παπαευθυμίου-Λύτσα, Σ., Κοντός, Π., Μόζερ, Α., Μπακάκου-Ορφανού, Α. & Χειλά-Μαρκοπούλου, Δ. 1998: *Αναλυτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία της ΝΕ ως ξένης γλώσσας σε ενήλικους (Επίπεδα 1 και 2: Εισαγωγικό και Βασικό)*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Schumann, J. 1978: *The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Weir, C., Huizhong, Y. & Yan, J. 2000: *An Empirical Investigation of the Componentiality of L2 Reading in English for Academic Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Χαραλαμπίδης, Χ. 1999: *Γλωσσική και Λογοτεχνική Κριτική*. Αθήνα.