

Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε ακαδημαϊκό πλαίσιο:

Ένας ενδεικτικός κατάλογος διδακτέων για σπουδαστές

Επιστημών Υγείας

Μαρία Μητσιάκη και Κατερίνα Σταυριανάκη

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Abstract

This paper presents a syllabus for advanced learners of Greek as second/foreign language who are or will be students/professionals at Health Sciences Departments/Faculties. The syllabus was based on the theoretical principles of learner-centred syllabus planning (Nunan 1988), content-based instruction (Cummins 1981) and academic literacy (Belcher 1994). We report on the stages of a) designing, b) application and c) evaluation of the syllabus based on texts of medical content. The emphasis is laid on the material (authentic texts, audiovisual means, medical books), the methodology (personalised and cooperative teaching taking into consideration the learners' academic and communicative needs) and the learning strategies (guessing from context, morphological segmentation, etc.) that were used.

Keywords: learner-centred syllabus, content-based instruction, academic literacy

1. Εισαγωγή

Η παρούσα διδακτική εφαρμογή προτείνει την ανάπτυξη ενός *καταλόγου διδακτέων* (πρβλ. *λίστα διδακτέων*, Τσίλη 1999) (ΚΔ στο εξής) αποκλειστικά επικεντρωμένου σε ενήλικες σπουδαστές προχωρημένου επιπέδου του ΣΝΕΓ (2006-2007). Προκειμένου να καλυφθούν οι ιδιαίτερες ανάγκες των συγκεκριμένων σπουδαστών σχετικά με τη γλωσσική εκμάθηση, εφαρμόστηκε η *διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο*, εφόσον πρώτα διερευνήθηκε το γνωσιακό υπόβαθρο των σπουδαστών και διαπιστώθηκε ένας κοινός ακαδημαϊκός στόχος: η επικείμενη φοίτηση σε ελληνικές πανεπιστημιακές σχολές Επιστημών Υγείας και η ανάπτυξη γλωσσικής επάρκειας για ειδικούς ακαδημαϊκούς σκοπούς. Πρόκειται να παρουσιαστούν συνοπτικά οι αρχές σχεδιασμού, το υλικό, οι στρατηγικές εκμάθησης και οι μορφές αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκαν, προκειμένου να ελεγχθεί η αποτελεσματικότητα του επικεντρωμένου στο σπουδαστή ΚΔ.

2. Οι ΚΔ στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας

Η έννοια του ΚΔ μπορεί να ποικίλλει ανάλογα με τους στόχους του γλωσσικού μαθήματος (Hutchinson and Waters 1987: 80). Οι ΚΔ διακρίνονται σε είδη ανάλογα με α) το *στόχο* που πρόκειται να επιτευχθεί, π.χ. ο ΚΔ *αξιολόγησης* εκθέτει τι θα πρέπει να ξέρει ένας επιτυχής σπουδαστής, ο *οργανωτικός ΚΔ* εκθέτει τη σειρά με την οποία θα πρέπει να διδαχτεί το υλικό, β) την *ομάδα αναφοράς* στην οποία απευθύνεται, π.χ. ο ΚΔ *του σπουδαστή*, δηλαδή ένας εσωτερικός ΚΔ που αντιπροσωπεύει το γνωσιακό δίκτυο που αναπτύσσεται στο μυαλό του σπουδαστή και που τον βοηθά να κατανοεί και να αποθηκεύει την καινούρια γνώση, ο ΚΔ *της τάξης*, εφόσον στο μάθημα επιδρούν εξωγενείς παράγοντες, όπως η ζέστη, ο θόρυβος αλλά και μία ενδιαφέρουσα ερώτηση που συμβάλλει στο να διατηρηθεί ένα φαινόμενο στη μνήμη των μαθητών και γ) το *περιεχόμενό* τους, π.χ. *θεματικός ΚΔ*, *δομικός*, *λειτουργικός* κοκ. Συνεπώς, είτε δούμε βραχυπρόθεσμα το syllabus ως έναν κατάλογο διδακτέων είτε μακροπρόθεσμα ως ένα πρόγραμμα σπουδών, θα πρέπει να φροντίζουμε ώστε το διδακτικό μας υλικό να υπηρετεί πολλούς ΚΔ ταυτόχρονα.

Στην Ελλάδα τα κέντρα διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας χρησιμοποιούν περίπου τα ίδια προγράμματα σπουδών και τους ίδιους ΚΔ έχοντας ως βάση τις δομές, τις λειτουργίες και το λεξιλόγιο που θα πρέπει να διδαχθούν ανά επίπεδο ή/και λαμβάνοντας υπόψη τις οδηγίες του «Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τη Γλώσσα» (ΚΕΠΑ).

3. Προς ένα πρόγραμμα σπουδών επικεντρωμένο στο σπουδαστή

Θεωρούμε ότι απαιτείται η ενσωμάτωση της γλωσσικής χρήσης και εκμάθησης, όπως περιγράφεται στο ΚΕΠΑ, στο ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο που εντοπίζεται σε κάθε τάξη και σε κάθε επίπεδο γλωσσομάθειας ξένων σπουδαστών. Πιο συγκεκριμένα, προκειμένου να σχεδιάσουμε ένα πρόγραμμα σπουδών ή έναν κατάλογο διδακτέων επικεντρωμένο στο σπουδαστή, είναι χρήσιμο να λαμβάνουμε υπόψη τις παρακάτω παραμέτρους (Nunan 1988): 1. ποιοι εκπαιδευτικοί στόχοι χρειάζεται να επιτευχθούν, 2. τι είδους εκπαιδευτικές εμπειρίες μπορούμε να προσφέρουμε στους σπουδαστές, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι αυτοί, 3. πώς θα πρέπει να οργανωθούν οι εμπειρίες αυτές και 4. πώς θα ελέγξουμε την επίτευξη των στόχων.

Σύμφωνα με τον Stenhouse (1975), ένα αναλυτικό πρόγραμμα επικεντρωμένο στο σπουδαστή λαμβάνει υπόψη του τα κοινωνικά, εκπαιδευτικά και πολιτικά περιεχόμενα στα οποία εντάσσεται η εκπαιδευτική διαδικασία και βλέπει την εκμάθηση της γλώσσας

ως μία διαδικασία πρόσκτησης δεξιοτήτων παρά ενός σώματος γνώσης.

Συνεπώς η εκμάθηση της γλώσσας σε μία τάξη ενηλίκων καθορίζεται και ελέγχεται τόσο από το διδάσκοντα όσο και από τους ίδιους τους σπουδαστές. Οι τάξεις προχωρημένου επιπέδου ευνοούν τη *διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο*, καθώς οι σπουδαστές είναι ήδη επαρκείς ή σχεδόν επαρκείς χρήστες της γλώσσας. Στην περίπτωση αυτή θα πρέπει να διερευνηθεί το ιδιαίτερο κίνητρο των σπουδαστών αυτών για περαιτέρω εκμάθηση, έτσι ώστε να καλυφθούν περικείμενα που δημιουργούν μεγαλύτερη δυσκολία και ταυτόχρονα απαιτούν μεγαλύτερη επικοινωνιακή επάρκεια και ακαδημαϊκό λόγο, π.χ. σπουδαστές της ελληνικής ως ξένης γλώσσας που πρόκειται να φοιτήσουν σε Ανώτατες Σχολές Επιστημών Υγείας στην Ελλάδα.

4. Η διδασκαλία της ξένης γλώσσας με βάση το περιεχόμενο

Η σημασία που δόθηκε στην ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας για τη γνωστική ανάπτυξη των δίγλωσσων σπουδαστών στήριξε τη δημιουργία και εφαρμογή διδακτικών προσεγγίσεων όπως αυτή της *γλωσσικής διδασκαλίας μέσω του περιεχομένου*¹ (Cummins 1981, Ζάγκα 2007: 54–55).

Σύμφωνα με τη *διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο* το γλωσσικό μάθημα διδάσκεται ταυτόχρονα με τη διδασκαλία του περιεχομένου, ενώ ο δάσκαλος της ξένης γλώσσας διδάσκει στους σπουδαστές του την ακαδημαϊκή γλώσσα, χρησιμοποιώντας στο μάθημα της γλώσσας κείμενα από άλλα γνωστικά αντικείμενα, για την ανάπτυξη συγκεκριμένων επικοινωνιακών δεξιοτήτων και τη διδασκαλία γραμματικών φαινομένων.

Ωστόσο βασικός στόχος του μαθήματος παραμένει η γλώσσα, και το περιεχόμενο υπηρετεί κυρίως το σκοπό αυτό. Πιο συγκεκριμένα, ο δάσκαλος της γλώσσας μελετά το κάθε γνωστικό αντικείμενο με στόχο να προσδιορίσει ποιες γλωσσικές μορφές και λειτουργίες εμπεριέχονται σε αυτό και στη συνέχεια το διδάσκει, εφαρμόζοντας ορισμένες αρχές της γλωσσικής διδασκαλίας, στις οποίες πρέπει να εστιάσει την προσοχή του. Οι αρχές αυτές είναι α) η απλοποίηση της εισερχόμενης πληροφορίας, β) η πλαίσιακή στήριξη της γλώσσας, γ) η σπειροειδής ανάπτυξη των φαινομένων και δ) η επαναδιδασκαλία των επιστημονικών εννοιών σε άλλα επικοινωνιακά περικείμενα.

Η διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο μπορεί να αφορά, εκτός από αναλυτικά προγράμματα και μοντέλα εκπαίδευσης, ακόμη και έναν ΚΔ ή ένα σχέδιο

¹ Στο πλαίσιο αυτό, έχει προταθεί η συνδιδασκαλία (team teaching) διδάσκοντα της αγγλικής και λέκτορα του επιστημονικού πεδίου (Dudley-Evans 2001).

μαθήματος (Short 1993).

5. Ο προτεινόμενος ΚΔ

5.1 Η διάγνωση των αναγκών

Το συγκεκριμένο προχωρημένο τμήμα του ΣΝΕΓ ήταν ετήσιο, κατά συνέπεια οι διδάσκουσες είχαν ήδη εξοικειωθεί με τους σπουδαστές και είχαν γνώση ότι περίπου τα $\frac{2}{3}$ αυτών σκόπευαν να σπουδάσουν Ιατρική, Οδοντιατρική ή Βιολογία σε πανεπιστημιακές σχολές της Ελλάδας ή είχαν πτυχίο ιατρικών ή παραϊατρικών επαγγελμάτων από τη χώρα τους. Επιπλέον, οι περισσότεροι σπουδαστές ήταν ήδη επαρκείς χρήστες της ελληνικής και είχαν στόχο να δώσουν εξετάσεις για το Δ' Επίπεδο Ελληνομάθειας του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας. Για τους προαναφερθέντες λόγους, δε θεωρήθηκε σκόπιμο να δοθεί ένα ερωτηματολόγιο διάγνωσης αναγκών². Για την παρούσα διδακτική εφαρμογή χρειάστηκαν δέκα διδακτικές ώρες, οι οποίες καλύφθηκαν στο διάστημα μιας εβδομάδας.

5.2 Οι στόχοι και οι εκπαιδευτικές εμπειρίες

Ο κύριος εκπαιδευτικός στόχος μας είναι να αναπτύξουν οι σπουδαστές γλωσσική ακαδημαϊκή ικανότητα, ώστε να είναι επαρκείς σε περιστάσεις επικοινωνίας που εμπλέκουν ιατρικά περιεχόμενα³. Για να πετύχουμε αυτό το στόχο επιλέξαμε να προσφέρουμε στους σπουδαστές ποικίλες εκπαιδευτικές εμπειρίες: αφενός έκθεση σε κείμενα (γραπτά και προφορικά) με ακαδημαϊκό λεξιλόγιο ιατρικού περιεχομένου και αφετέρου συμμετοχή σε διαδικασίες που θα συναντήσουν αργότερα ως φοιτητές Επιστημών Υγείας ή ως εργαζόμενοι.

Η οργάνωση της διδασκαλίας βασίστηκε σε *θέματα εργασίας* (tasks) που περιλάμβαναν δραστηριότητες βασιζόμενες σε έλλειμμα πληροφορίας, καθώς και δραστηριότητες που απαιτούν κριτική αιτιολόγηση. Για την οργάνωση των θεμάτων εργασίας λήφθηκαν υπόψη οι ανάγκες των σπουδαστών, όπως τις εξέφραζαν συχνά

² Δε χρειάστηκε επίσης να πραγματοποιηθεί προμέτρηση (pre-test) στους σπουδαστές, εφόσον η παρούσα διδασκαλία πραγματοποιήθηκε μετά την ενότητα «Υγεία και Διατροφή» του διδακτικού τους εγχειριδίου. Είχαν, δηλαδή, ήδη εξοικειωθεί με βασικές έννοιες της θεματικής ενότητας και ο παρών ΚΔ συνιστούσε μία πιο σύνθετη και εξειδικευμένη προσέγγιση.

³ Επιδιώξαμε, δηλαδή, να προσφέρουμε στους σπουδαστές τα βασικά γνωσιακά εργαλεία, ώστε να μπορέσουν να είναι γλωσσικά και επικοινωνιακά επαρκείς σε περιστάσεις που θα συναντήσουν στον ακαδημαϊκό ή επαγγελματικό χώρο που θα εισέλθουν. Προφανώς ο ΚΔ θα ήταν πιο εξειδικευμένος στην περίπτωση που τα μαθήματα ελληνικής γλώσσας διεξάγονταν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους στην αντίστοιχη σχολή. Γι' αυτό και μιλάμε περισσότερο για ιατρικό λεξιλόγιο και λιγότερο για ιατρική ορολογία.

κατά τη διάρκεια των μαθημάτων: α) σύνθετες μορφοσυντακτικές δομές της ελληνικής, β) λόγιο/μη συχνό λεξιλόγιο, γ) ιατρικό λεξιλόγιο, δ) αυξημένης δυσκολίας ως προς την κατανόηση κειμενικά είδη, λ.χ. καταγεγραμμένες διαλέξεις, επιστημονικά άρθρα κοκ. Οι μαθησιακές ανάγκες μάς κατεύθυναν στην επιλογή τόσο του αυθεντικού υλικού⁴ όσο και των μεθόδων διδασκαλίας.

Στο πλαίσιο της παρούσας διδακτικής πρότασης οι ειδικοί στόχοι διατυπώθηκαν σε σχέση με τις μακροδεξιότητες και μικροδεξιότητες που θα έπρεπε να αποκτήσουν οι σπουδαστές (βλ. επίσης *ΚΠΓ: Επίπεδο Γ1 (πολύ καλή γνώση). Προδιαγραφές της Εξέτασης*, ΥΠΕΠΘ: 2005). Πιο συγκεκριμένα, οι σπουδαστές θα πρέπει να είναι σε θέση:

5.2.1 Κατανόηση προφορικού λόγου

- ✓ να παρακολουθήσουν εξειδικευμένες διαλέξεις (π.χ. ιατρική δεοντολογία) και παρουσιάσεις (ξενάγηση στο χώρο του Ασκληπιείου) που χρησιμοποιούν πολλά στοιχεία της καθομιλουμένης, ιατρικό λεξιλόγιο ή άγνωστη ορολογία,
- ✓ να εντοπίσουν ειδικές πληροφορίες από προφορικά κείμενα (π.χ. ηθική και νομική διάσταση των ιατρικών σφαλμάτων, συσχέτιση των χώρων του Ασκληπιείου με τις αντιλήψεις του Ιπποκράτη για την ψυχοσωματική υγεία), για να τις αξιοποιήσουν ώστε να λύσουν κάποιο πρόβλημα ή να απαντήσουν σε συγκεκριμένα ερωτήματα,
- ✓ να αναγνωρίσουν το ύφος του ομιλητή (επίσημο, οικείο κτλ),
- ✓ να αποκαταστήσουν πληροφορίες που δεν ακούστηκαν (π.χ. λόγω εξωτερικού θορύβου ή επειδή ειπώθηκαν ψιθυριστά), συμπληρώνοντας κενά σε γραπτό κείμενο ή μεμονωμένες προτάσεις,

5.2.2 Παραγωγή προφορικού λόγου

- ✓ να συμμετάσχουν ενεργά, με άνεση και αυθορμητισμό σε συζητήσεις που αφορούν ιατρικά θέματα, αξιολογώντας τα επιχειρήματά τους (π.χ. τα ιατρικά σφάλματα, η συντήρηση βλαστοκυττάρων κτλ),
- ✓ να εξιστορήσουν περιστατικά (π.χ. περιγραφή συμπτωμάτων ασθένειας),
- ✓ να διατυπώσουν/υποστηρίξουν απόψεις, εκτιμήσεις για θέματα ιατρικού περιεχομένου,
- ✓ να εκδηλώσουν στάσεις (επιφύλαξης, διαφωνίας κτλ) για τα προαναφερθέντα

⁴ Εφόσον μάλιστα στην ελληνική γλώσσα δεν υπάρχει κατάλογος ακαδημαϊκών λέξεων (πρβλ. Academic Word List (Coxhead: 2000).

θέματα,

5.2.3 Προφορική διάδραση

- ✓ να πάρουν το λόγο σε συζητήσεις,
- ✓ να συμπληρώσουν το λόγο μετά τη λεκτική ή μη αντίδραση του συνομιλητή τους στα θέματα που προαναφέρθηκαν,

5.2.4 Κατανόηση γραπτού λόγου

- ✓ να κατανοήσουν απαιτητικά κείμενα που εμπίπτουν στο πεδίο της ιατρικής επιστήμης και να αναγνωρίσουν τις σημασίες που υπονοούνται,
- ✓ να διακρίνουν τα κειμενικά είδη που συναντά κανείς στο χώρο της Ιατρικής (π.χ. ιατρική διάγνωση, διάλεξη σε συνέδριο, άρθρο κοκ),
- ✓ να εντοπίσουν δείκτες της διάθεσης ή του ύφους του συντάκτη, της στάσης του συντάκτη απέναντι στο αναφερόμενο ή στον αποδέκτη,
- ✓ να αποκαταστήσουν δυσνόητα ή απόντα σημεία ενός κειμένου,
- ✓ να διακρίνουν διαφορές μεταξύ δύο γραπτών αναφερόμενων στο ίδιο θέμα (η ιατρική δεοντολογία στο επιστημονικό άρθρο και στο διαδικτυακό blog),

5.2.5 Παραγωγή γραπτού λόγου

- ✓ να εξασκηθούν στην παραγωγή ακαδημαϊκού λόγου (επιχειρηματολογία σχετικά με την ιατρική δεοντολογία),
- ✓ να παραγάγουν σαφή και καλά διαρθρωμένα κείμενα για ιατρικά θέματα, επιδεικνύοντας ελεγχόμενη χρήση οργανωτικών σχημάτων, συνδετικών στοιχείων και μηχανισμών συνοχής (ό.π.),
- ✓ να διατυπώσουν/υποστηρίξουν απόψεις επιχειρηματολογώντας (ό.π.),

5.2.6 Προφορική ή γραπτή διαμεσολάβηση

- ✓ να παρουσιάσουν ερμηνευτικά το περιεχόμενο ενός γραπτού κειμένου (υπηρεσίες υγείας στην Ελλάδα),

5.2.7 Γλωσσική επίγνωση (στον προφορικό ή τον γραπτό λόγο)

- ✓ να εντοπίσουν αμφίσημες ή πολύσημες διατυπώσεις και να άρουν την αμφισημία (επιστημονικό άρθρο για την ιατρική δεοντολογία, απόσπασμα εκπομπής «Όλα για την υγεία» με θέμα την αϋπνία),

- ✓ να επιλέξουν την κατάλληλη λεξική μονάδα ή τον κατάλληλο γλωσσικό τύπο με δεδομένα τα συμφραζόμενά τους (λεξιλογικές ασκήσεις),
- ✓ να εξοικειωθούν με το βασικό ιατρικό λεξιλόγιο, καθώς και με τις μορφολογικές διαδικασίες παραγωγής και σύνθεσης, ώστε να είναι σε θέση να συναγάγουν τη σημασία μιας αρχικά άγνωστης λέξης,
- ✓ να εξοικειωθούν με την πολυπλοκότητα ως προς τη μορφή αλλά και τη σημασία των ιατρικών κειμένων μέσα από τη μορφοσυντακτική δομή αρχαιοκλιτών τύπων που χρησιμοποιούνται πολύ συχνά στην ιατρική επιστήμη,
- ✓ να συντάξουν γλωσσάρι-μικρό λεξικό ιατρικού λεξιλογίου.

5.3 Σχεδιασμός-θεματικό περιεχόμενο του ΚΔ

Προκειμένου να υπάρξει μία κλιμάκωση ως προς τη δυσκολία και τη συνθετότητα των γλωσσικών δομών, λειτουργιών και σημασιών, καθώς και γνωσιακή ανακύκλωση, η οποία να ανατροφοδοτεί τους στόχους του μαθήματος και να συμβάλλει στην αξιολόγηση, επιλέχθηκε ο θεματικός άξονας *σωματική και ψυχική υγεία*.

Η δεκάωρη διδακτική εφαρμογή της πρότασής μας χωρίζεται σε τρία μέρη, τα οποία αντιστοιχούν σε τρία μαθήματα. (ένα τετράωρο και δύο τρίωρα).

Ως αφόρμηση προβλήθηκαν εικόνες από το Ασκληπιείο της Κω, προκειμένου να ανακληθούν εικόνες, σκέψεις και εμπειρίες των σπουδαστών που αφορούν τη διαχρονική διάσταση της υγείας. Σχολιάστηκαν τα τρία επίπεδα υγείας που διέκρινε ο Ιπποκράτης, σύμφωνα με τη χωρική διάταξη του Ασκληπιείου. Η αφόρμηση έδωσε το ερέθισμα για να παραγάγουν οι σπουδαστές ελληνικές λέξεις που σχετίζονται με το θέμα της υγείας, π.χ. *γιατρός, ίαση* κ.ά., ενώ μέσω της διαδικασίας *καταιγισμού ιδεών* παρήχθησαν λέξεις και φράσεις που κατά την εκτίμηση των σπουδαστών εντάσσονται στο ιατρικό λεξιλόγιο, π.χ. *παθολογία, ψυχοσωματικές νόσοι, διαγνωστικές μέθοδοι* κ.ά.

Η έμφαση στη διαχρονική διάσταση της υγείας συνεχίστηκε με μια δραστηριότητα κατανόησης γραπτού λόγου, κατά την οποία δόθηκε στους σπουδαστές ένα αυθεντικό κείμενο για την ιατρική στην αρχαιότητα, πηγή: http://www.nea-acropolis.gr/civilizations/europe/hellas/science_medic_hellas.htm). Η επιλογή του κειμένου συνιστούσε, εκτός από γλωσσική ένδυση των εικόνων που προηγήθηκαν, και γνωριμία των σπουδαστών με: α) άγνωστο ιατρικό λεξιλόγιο (ανάπτυξη της λεξικής ικανότητας) π.χ. *επαλείψεις, ιάματα, παραλυσία* κ.ά., β) σύνθετες γραμματικές δομές (ανάπτυξη της γραμματικής ικανότητας): αρχαιοκλιτες μετοχές, π.χ. *πασχόντων μελών, επενεργούσας συγκίνησης* κ.ά., τριτόκλιτα επίθετα, π.χ. *επιτυχή ιάματα, μια μεγαλοφυή*

θεωρία κ.ά., σύνθετες παθητικές ρηματικές δομές (μία ασθένεια που προκαλείται από ένα ανεπίλυτο ψυχολογικό πρόβλημα απαιτεί τη δημιουργία μιας ανταγωνιστικά επενεργούσας συγκίνησης), γ) επιχειρήματα υπέρ της ηθικής του γιατρού και της ιατρικής δεοντολογίας (ανάπτυξη της επικοινωνιακής, δηλαδή πραγματολογικής και κοινωνιογλωσσικής ικανότητας).

Προκειμένου να ελέγξουμε την επιτυχία της διδασκαλίας του κειμένου, εφαρμόσαμε μία δραστηριότητα κατανόησης προφορικού λόγου, με θέμα την ηχογραφημένη ξενάγηση ενός γκρουπ τουριστών στο χώρο του Ασκληπιείου. Οι σπουδαστές κλήθηκαν να επιβεβαιώσουν ή να απορρίψουν την ορθότητα 10 προτάσεων που αφορούσαν το κείμενο που άκουσαν. Οι δραστηριότητες που περιγράψαμε κάλυψαν δύο διδακτικές ώρες.

Στη συνέχεια αφιερώσαμε μία διδακτική ώρα για τη διεξαγωγή δραστηριοτήτων που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της λεξικής ικανότητας/γλωσσικής επίγνωσης. Συγκεκριμένα, α) με στόχο τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου προβάλαμε σελίδες από τους θεματικούς πίνακες του εικονογραφημένου λεξικού *Λέξεις και Εικόνες* (Αντωνίου και Δετσούδη 2004) *Στο νοσοκομείο και Οι ασθένειες και τα συμπτώματά τους*, β) προκειμένου να κατανοήσουν οι σπουδαστές τη δομή των κατασκευασμένων λέξεων που σημαίνουν ‘ασθένεια’, εφαρμόσαμε τη στρατηγική του μορφολογικού τεμαχισμού: ασθένειες σε *-ίτιδα*, π.χ. *ωτίτιδα*, σε *-ά*, π.χ. *ερυθρά* και σε *-ία*, π.χ. *ταχυκαρδία* και γ) παρουσιάσαμε και συζητήσαμε ιδιωτισμούς ή παροιμίες που έχουν να κάνουν με το θέμα της υγείας, π.χ. *Όταν έχεις την υγείά σου, έχεις όλα τα καλά σου, Όταν τα πόδια είναι ζεστά, η κεφαλή σου κρύα, και το στομάχι σου ελαφρύ, γιατρού δεν έχεις χρεια* κ.ά.

Στο επόμενο τετράωρο αυξήσαμε σταδιακά το επίπεδο δυσκολίας εισάγοντας τους σπουδαστές σε ιατρικό λεξιλόγιο χαμηλότερης συχνότητας, με ένα κείμενο που αφορά τη φύλαξη βλαστικών κυττάρων (πηγή: ενημερωτικό φυλλάδιο της εταιρείας LIAISON). Εξομαλύνουμε τις δυσκολίες του κειμένου αναθέτοντας στους σπουδαστές να υπογραμμίσουν τις λέξεις και τις δομές τους κειμένου που τους δυσκόλευαν και στη συνέχεια τους προτρέψαμε να μαντέψουν τη σημασία/χρήση τους. Έτσι φτάσαμε στην ερμηνεία των άγνωστων λέξεων και στην αποσαφήνιση δύσκολων συντακτικών δομών. Και σε αυτήν την περίπτωση κάναμε χρήση της στρατηγικής του μορφολογικού τεμαχισμού, δίνοντας έμφαση στη μορφολογική διαδικασία κατασκευής σύνθετων λέξεων, π.χ. *βλαστοκύτταρα*, *κρυοσυντήρηση*, *ομφαλοπλακουντιακό (αίμα)*. Για να αξιολογήσουμε τη διαδικασία που προηγήθηκε, αναθέσαμε στους σπουδαστές να συντάξουν το δικό τους λεξικό, στο οποίο θα έπρεπε να συμπεριλάβουν το ιατρικό

λεξιλόγιο που συναντήσαμε στη διάρκεια του γλωσσικού μαθήματος. Οι σπουδαστές ήταν ήδη εξοικειωμένοι με τη χρήση μονόγλωσσου λεξικού (του *Λεξικού της Κοινής Νεοελληνικής*). Ο στόχος του θέματος εργασίας ήταν να εμπεδώσουν καλύτερα το νέο λεξιλόγιο, εφόσον θα «κατασκεύαζαν» λήμματα εστιάζοντας στη σημασία και τη χρήση. Καθώς η στρατηγική αυτή είχε διδαχτεί στους σπουδαστές από την αρχή του έτους, ήταν ήδη εξοικειωμένοι με τον τρόπο δημιουργίας του λεξικού: ξεχωριστά σημάδια χρήσης για τις πρωτεύουσες και τις δευτερεύουσες σημασίες, τα παραδείγματα χρήσης, τους ιδιωτισμούς, τα συνώνυμα και τα αντώνυμα. Οι πιο απαιτητικοί σπουδαστές επιχειρούσαν στο τέλος του λήμματος μορφολογική και ετυμολογική ανάλυση της λέξης. Το προσωπικό τους λεξικό ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο στην περίπτωση λέξεων που δεν ήταν καταχωρισμένες στα υπάρχοντα λεξικά, π.χ. *κρυοσυντήρηση*, αλλά και στην περίπτωση καταχωρισμένων λέξεων, εφόσον για την κατασκευή του λήμματος βασίζονταν στις προσωπικές τους σημειώσεις.

Στη συνέχεια, αφού παρεμβάλαμε δύο δραστηριότητες για χαλάρωση, ένα παραδοσιακό μικρασιάτικο τραγούδι και ένα ανέκδοτο, ολοκληρώσαμε το διδακτικό τετράωρο με μια δραστηριότητα κατανόησης προφορικού λόγου. Προβλήθηκε ένα απόσπασμα από το πρώτο μέρος της εκπομπής της κρατικής τηλεόρασης «Υγεία για όλους» με θέμα την αϋπνία και στη συνέχεια ζητήσαμε από τους σπουδαστές να κρατήσουν σημειώσεις και να απαντήσουν σε ερωτήσεις κατανόησης. Το θέμα αυτό επιλέχθηκε, γιατί θεωρήθηκε ότι συνιστά ομαλή μετάβαση στις ψυχοσωματικές παθήσεις.

Στο τελευταίο διδακτικό τρίωρο το θέμα-αυθεντικό κείμενο αφορούσε την ψυχική υγεία: τι πρέπει να ξέρουμε για τις φοβίες, πηγή: <http://www.sitemaker.gr/gvassiliades/assets/fobias.htm>). Πριν την ανάγνωση του κειμένου, οι σπουδαστές εξέθεσαν τις απόψεις τους για τις φοβίες των σημερινών ανθρώπων και τις δικές τους φοβίες, άλλοτε κατασκευάζοντας οι ίδιοι σύνθετες λέξεις της ελληνικής που δηλώνουν φοβίες, π.χ. *αγοραφοβία* και άλλοτε δημιουργώντας νεολογισμούς, π.χ. *υγροφοβία*, *ποταμοφοβία*. Το θέμα ευνόησε την παραγωγή προφορικού λόγου. Μετά την ανάγνωση του κειμένου οι σπουδαστές κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις κατανόησης και σε λεξιλογικές ασκήσεις (αντιστοίχισης, πολλαπλής επιλογής, συμπλήρωσης κενών, ομαδοποίησης λέξεων), ελέγχοντας οι ίδιοι την εκμάθηση των στοιχείων ακαδημαϊκού λόγου που είχαν συναντήσει στα προηγούμενα κείμενα: κατανόηση σύνθετων προτάσεων με παθητική σύνταξη και εργαστικά ρήματα, με αρχαιοκλίτες μετοχές και τριτόκλιτα επίθετα, καθώς επίσης και

ανακάλυψη της σημασίας σύνθετων και παράγωγων λέξεων μέσω της στρατηγικής του μορφολογικού τεμαχισμού και του μαντέματος από τα συμφραζόμενα.

Ακολούθησε μια δραστηριότητα παραγωγής προφορικού λόγου, κατά την οποία οι σπουδαστές χωρίστηκαν σε ομάδες και σε κάθε ομάδα δόθηκαν λέξεις-κλειδιά που δηλώνουν *συμπτώματα* τα οποία εμφανίζονται σε αρκετές *ασθένειες*, π.χ. *ναυτία, διάρροια, δυσκοιλιότητα, κοιλιακό άλγος/πονόκοιλος, πυρετός, καταρροή, ρίγος, κεφαλαλγία/ πονοκέφαλος*. Έπειτα, ζητήθηκε από τους σπουδαστές να υποδυθούν ανά ζεύγη τον ασθενή και το γιατρό: ο ασθενής περιγράφει τη συμπτωματολογία και ο γιατρός κάνει τη διάγνωση⁵.

Το ενδιαφέρον των σπουδαστών για την ιατρική δεοντολογία υπήρξε μεγάλο από το ξεκίνημα των μαθημάτων. Για το λόγο αυτό, επιλέχθηκε για την άσκησή τους στην παραγωγή γραπτού λόγου το θέμα της ιατρικής δεοντολογίας (ένα θέμα απαιτητικό, σύνθετο και εξειδικευμένο με κοινωνικές προεκτάσεις, που προτρέπει τους σπουδαστές να χρησιμοποιήσουν ιατρικό λεξιλόγιο και σύνθετες γραμματικές δομές, αλλά και να επιχειρηματολογήσουν). Προκειμένου μάλιστα να δοθούν περαιτέρω ερεθίσματα, τους διαβάστηκε μία ομιλία με θέμα «Δεοντολογικά, ηθικά και νομικά ζητήματα στην ιατρική πράξη». Η ομιλία αυτή εκφωνήθηκε σε διημερίδα και στη συνέχεια τυπώθηκε ως άρθρο στο περιοδικό *Ιατρικό Βήμα* (τεύχος Νοεμβρίου 2006-Ιανουαρίου 2007). Στη συνέχεια οι σπουδαστές κλήθηκαν να παραγάγουν σε ακαδημαϊκό λόγο το δικό τους άρθρο⁶, στο οποίο θα εξέθεταν τις απόψεις τους για την ιατρική δεοντολογία ή να εκθέσουν γραπτά τις απόψεις τους σε ένα διαδικτυακό blog (<http://e-physician.blogspot.com>, <http://psychognosia.blogspot.com> κ.ά.), συμμετέχοντας σε μία συζήτηση για ένα θέμα της επιλογής τους, για το οποίο υπάρχουν αντικρουόμενες απόψεις (π.χ. η ευθανασία, τα ιατρικά σφάλματα).

5.4 Αξιολόγηση

Για να αξιολογήσουμε τη μαθησιακή διαδικασία και να ελέγξουμε την επίτευξη των στόχων μας, προβάλαμε στην τάξη επιλεγμένα αποσπάσματα από το δεύτερο μέρος της εκπομπής «Όλα για την Υγεία» και υποβάλαμε ερωτήσεις κατανόησης κειμένου. Στη συνέχεια, δόθηκε στην τάξη ένα κείμενο από το *Ιατρικό Βήμα* (τεύχος Σεπτεμβρίου-Οκτωβρίου 2006) που συζητά τα αποτελέσματα μιας έρευνας σχετικά με την υγεία, την

⁵ Οι σπουδαστές είχαν διδαχθεί σε προηγούμενη ενότητα τη συμπτωματολογία των ασθενειών.

⁶ Οι σπουδαστές ήταν εξοικειωμένοι με τη συγγραφή άρθρου, καθώς την είχαν διδαχθεί κατά τη διάρκεια της έτους.

ποιότητα ζωής και τη χρήση των υπηρεσιών υγείας των Ελλήνων και ζητήσαμε από τους σπουδαστές να παρουσιάσουν κατά ομάδες περιληπτικά το περιεχόμενό τους εστιάζοντας στα σημεία που τους προκαλούσαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον. Επιπλέον διαβάστηκε στην τάξη ένα κείμενο σχετικά με τη συντήρηση και τις ρεαλιστικές πιθανότητες χρήσης των βλαστοκυττάρων (περισσότερο σύνθετο από το πρώτο κείμενο) και ακολούθησε συζήτηση στην τάξη σχετικά με το θέμα αυτό. Και στις τρεις περιπτώσεις διαπιστώσαμε ότι υπάρχουν ενδείξεις για τη βελτιωτική λειτουργία της προσέγγισής μας στην προσληπτική και την παραγωγική ικανότητα των σπουδαστών μας.

6. Συμπεράσματα

Οι σπουδαστές ήταν σε θέση να κατανοήσουν το περιεχόμενο ενός ιατρικού κειμένου (γραφτού και προφορικού) σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από πριν⁷. Η διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο ενίσχυσε την αυτοπεποίθησή τους και μείωσε την ανασφάλειά τους ως προς την κατανόηση και παραγωγή ακαδημαϊκού λόγου. Η ενασχόληση με ένα θέμα που άπτεται των ενδιαφερόντων τους αύξησε τα κίνητρά τους για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Η διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο μπορεί να ενταχθεί στο πρόγραμμα σπουδών των κέντρων εκμάθησης της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, με τη μορφή ΚΔ επικεντρωμένων στο σπουδαστή, π.χ. ΚΔ για υποψήφιους σπουδαστές θεολογίας, αρχαιολογίας κτλ.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Benesch S. (2001). *Critical English for academic purposes: Theory, politics and practice*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Brundage D.H. and D. MacKeracher (1980). *Adult learning principles and their application to programme planning*. Toronto, Canada: Ontario Government Bookstore.
- Coxhead A. (2000). A new academic word list. In *TESOL Quarterly* 34/2: 213-237.
- Cummins J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (ed.), *Schooling and language minority students. A theoretical framework*. Los Angeles: California State Department of Education.
- _____ [1999] (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Ε. Σκούρτου(επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.

⁷ Όπως απέδειξε η σύγκριση των γραπτών και προφορικών θεμάτων εργασιών που πραγματοποιήθηκαν στο τέλος της ενότητας «Υγεία και Διατροφή» και του παρόντος ΚΔ.

- Dudley-Evans T. and M. St John (1998). *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge: CUP.
- Ζάγκα Ε. (2007). *Η συμβολή των μαθημάτων ειδικότητας στη γλωσσική αγωγή: Η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας με έμφαση στο περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος*. Εκδόσεις Βάνιας.
- Hutchinson T. and A. Waters (1987). *English for Specific Purposes: A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jordan R.R. (1997). *English for Academic Purposes. A guide and resource book for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Συμβούλιο της Ευρώπης (2001) *Κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα: Εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση*. Συμβούλιο για την Πολιτιστική Συνεργασία Επιτροπή Παιδείας Τμήμα Σύγχρονων Γλωσσών, Στρασβούργο.
- ΚΠΓ: Επίπεδο Γ1 (πολύ καλή γνώση). Προδιαγραφές της εξέτασης, ΥΠΕΠΘ (2005).
http://www.ypepth.gr/docs/kpg_prodiagrafes_koines_c1.doc
- Nunan D. (1988). *The learner-centred curriculum: A study in second language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Short D.J. (1993). Assessing integrated language and content instruction. In *TESOL Quarterly* 27/4: 627-656.
- Stern H.H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford University Press.
- Stenhouse L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Stryker S.B. and B.L. Leaver (eds) (1997). *Content-based instruction in foreign language education: Models and methods*. Georgetown University Press.
- Τσίλη Μ. (1999). *Η διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας*. Ανέκδοτες σημειώσεις για το πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών (ΕΠΕΑΕΚ) 'Διδασκαλία της Νεοελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης/ξένης γλώσσας'. ΑΠΘ.