



Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής
Διαδρομές στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας

Άρθρο

«Το μαθησιακό φορτίο των λέξεων
στην εκμάθηση και διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2»

Μαρία Ιακώβου

0 Εισαγωγή

Ένα βασικό ζήτημα που ανακύπτει συνεχώς στα θέματα τα σχετικά με το λεξιλόγιο στη δεύτερη γλώσσα (στο εξής Γ2) είναι να καθορίσουμε τι ακριβώς σημαίνει όταν λέμε ότι ένας μαθητής «ξέρει (ή πρέπει να ξέρει) μια λέξη» στη γλώσσα-στόχο. Οι λέξεις δεν αποτελούν μεμονωμένες γλωσσικές μονάδες, αλλά σχηματίζουν πολύπλοκα δίκτυα σχέσεων μεταξύ τους και είναι φορείς ποικίλων χαρακτηριστικών (μορφολογικών, σημασιολογικών, πραγματολογικών). Επομένως, είναι πολλά αυτά που πρέπει να μάθει κανείς για να μπορεί να πει ότι «ξέρει μια συγκεκριμένη λέξη», όπως πολλοί και διαφορετικοί είναι και οι βαθμοί αυτής της «γνώσης». Ο Meara (1978: 210), σε μια πρώτη απόπειρα καθορισμού του πεδίου της λεξικής γνώσης, το περιγράφει με συμπεριφοριστικούς όρους ως «την ικανότητα του μαθητή να *αντιδρά* σε μία λέξη με τρόπους που χαρακτηρίζονται ενδεδειγμένοι από τη συγκεκριμένη γλωσσική κοινότητα». Η έννοια της *αντίδρασης* μπορεί να αναφέρεται, εδώ, με την πιο κυριολεκτική σημασία της κατανόησης μιας λέξης, παρά τις όποιες ηχητικές ή οπτικές δυσκολίες μπορεί να έχει κανείς στην προσέγγισή της (π.χ. δεν την ακούει καλά, λόγω εξωτερικών θορύβων ή δεν είναι ευανάγνωστη, γιατί δεν αναγνωρίζει τη γραφηματική της αναπαράσταση), μπορεί, ωστόσο, να αναφέρεται και στην ευκολία ή τη δυσκολία με την οποία η γλωσσική πληροφορία που εμπεριέχεται σε ένα λεξιλογικό στοιχείο εντυπώνεται στον ανθρώπινο νου, ενεργοποιώντας αλυσιδωτές αντιδράσεις στον τρόπο με τον οποίο συγκρατείται στη μνήμη, αποθηκεύεται, επανεμφανίζεται στη γλωσσική επικοινωνία, κατακτάται ή, τελικά, χάνεται. Στόχος αυτής της εργασίας είναι να καθορίσει προϋποθέσεις για τον βαθμό ευκολίας ή δυσκολίας με τον οποίο μπορεί κανείς να κατακτήσει τη γνώση αυτή στο λεξιλόγιο της Ελληνικής ως Γ2.

1 Η έννοια του μαθησιακού φορτίου

Σύμφωνα με τον Nation (2001: 23), το *μαθησιακό φορτίο* (learning burden) μιας λέξης ορίζεται ως το μέγεθος της προσπάθειας που απαιτείται για την εκμάθησή της. Διαφορετικές λέξεις έχουν διαφορετικό μαθησιακό φορτίο για μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο. Επιπλέον, καθεμία από τις πλευρές της λεξικής γνώσης, όπως αυτή ορίζεται από τον Nation (2001: 27), στα επίπεδα της μορφής, της σημασίας και

της χρήσης ενός λεξιλογικού στοιχείου μπορεί να συμβάλει, με διαφορετικό βαθμό, στην αύξηση ή τη μείωση του μαθησιακού του φορτίου. Επομένως, το μαθησιακό φορτίο μιας λέξης μπορεί να θεωρηθεί συνάρτηση τριών παραγόντων: (α) της προηγούμενης γλωσσικής εμπειρίας του μαθητή τόσο στη μητρική όσο και στη γλώσσα-στόχο, (β) του τρόπου με τον οποίο διδάσκεται και μαθαίνει τη συγκεκριμένη λέξη και (γ) ενδογενών¹ δυσκολιών που παρουσιάζει η ίδια η λέξη (Nation 1990: 33). Δεδομένου, όμως, ότι οι δύο πρώτοι παράγοντες δεν είναι ούτε πάντα εύκολα ανιχνεύσιμοι, ούτε και κατάλληλοι για να οδηγήσουν σε γενικεύσεις σχετικά με τον βαθμό ευκολίας ή δυσκολίας που παρουσιάζουν τα λεξιλογικά στοιχεία σε συγκεκριμένο γλωσσικό σύστημα, θα λειτουργήσουμε περισσότερο περιοριστικά, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον μας στην τρίτη παράμετρο και στον τρόπο με τον οποίο το μαθησιακό φορτίο λέξεων της Ελληνικής μπορεί να επηρεάσει την προσέγγισή της ως Γ2. Την προηγούμενη γλωσσική εμπειρία του μαθητή θα την επικαλεστούμε στις περιπτώσεις μόνο εκείνες όπου η εμφανής ιδιαιτερότητα της Ελληνικής είναι δυνατόν να λειτουργήσει ως ένα πρόσθετο στοιχείο επιβάρυνσης στα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να αναζητήσει και να μάθει ο μαθητής στις λέξεις-στόχους.

Η γενική αρχή που ισχύει σε κάθε περίπτωση είναι ότι όσο περισσότερο προβλέψιμα και κανονικά είναι τα χαρακτηριστικά της λέξης, όσο μεγαλύτερη εξοικείωση έχουν οι μαθητές με αυτά, τόσο ελαφρύτερο γίνεται και το μαθησιακό της φορτίο. Από την παραδοχή αυτή εξυπακούεται, φυσικά, ότι κάθε φορά που ο μαθητής προσεγγίζει για πρώτη φορά μια καινούργια λέξη, το μαθησιακό της φορτίο θα είναι κατά πολύ μεγαλύτερο από τις επόμενες επαφές του με αυτή. Ωστόσο, είναι δυνατόν να έχουμε μια εικόνα για το ποια στοιχεία μπορούν να διευκολύνουν ή να δυσχεράνουν τη μαθησιακή διαδικασία, ακόμα και από την πρώτη φορά που ένας μαθητής συναντά μια λέξη στη γλώσσα-στόχο. Με αυτό τον τρόπο θα μπορούμε να επέμβουμε πιο δυναμικά στον τρόπο εκμάθησής της. Τα στοιχεία αυτά, κατανοημένα ως προς το τρίπτυχο της λεξικής γνώσης (μορφή-σημασία-χρήση), κωδικοποιούνται μέσα από τα ερωτήματα που ακολουθούν. Στα ερωτήματα αυτά προσπαθήσαμε να προβλέψουμε περιπτώσεις οι οποίες μπορούν να θεωρηθούν ως

¹ Η Laufer (1990, 1997) εισάγει τον όρο *intralexical* (ενδολεξικός), για να χαρακτηρίσει τους παράγοντες που πηγάζουν από τα χαρακτηριστικά αυτά καθεαυτά της λέξης στη γλώσσα-στόχο και επηρεάζουν την ικανότητα εκμάθησής της. Στην πραγματικότητα, οι παράγοντες αυτοί καλύπτουν εν μέρει την έννοια του *μαθησιακού φορτίου* όπως την ορίζει ο Nation. Στη δική μας προσέγγιση ταυτίζουμε τον όρο αυτό με την έννοια του μαθησιακού φορτίου.

έναν πρώτο χρήσιμο οδηγό στις λεξιλογικές επιλογές διδασκόντων και διδασκομένων:

(1) ΜΟΡΦΗ

1.1. Προφορικός λόγος

Η λέξη περιλαμβάνει ήχους ή συμπλέγματα ήχων με τα οποία είναι εξοικειωμένοι οι μαθητές; Ο τόνος της λέξης είναι προβλέψιμος ως προς τη συλλαβή στην οποία μπαίνει;

1.2. Γραπτός λόγος

Το σύστημα γραφής παρουσιάζει ιδιαιτερότητες; Μπορεί εύκολα να προβλεφθεί ο γραπτός τύπος της λέξης από την προφορική της εκφορά; Υπάρχουν ορθογραφικές ασυμβατότητες;

1.3. Μήκος/ Κομμάτια της λέξης

Πόσο μικρή ή μεγάλη ως προς το μήκος της είναι η συγκεκριμένη λέξη; Πόσο εύκολα μπορούν να γίνουν αντιληπτά τα μορφήματα τα οποία την αποτελούν;

1.4. Μορφολογική πολυπλοκότητα

Σε ποιο μέρος του λόγου ανήκει η συγκεκριμένη λέξη; Πόσο απλό ή σύνθετο είναι το μορφολογικό σύστημα μέσα στο οποίο εντάσσεται;

(2) ΣΗΜΑΣΙΑ

2.1. Σχέση σημασίας-μορφής της λέξης

Είναι εύκολο να προβλεφθεί η σημασία της λέξης από τη μορφή της; Σε περιπτώσεις πολυσημίας, πόσο εύκολο είναι να προβλεφθούν οι διαφορετικές σημασίες; Σε περιπτώσεις ομοτύπων² της Γ2, πόσο εύκολο είναι να γίνει η διάκριση της κάθε μορφής από τη σημασία στην οποία αντιστοιχεί;

² Ο όρος χρησιμοποιείται εδώ για να αποδώσει τον αγγλικό όρο *synforms*, όπως χρησιμοποιήθηκε από τη Laufer (1991) σε μελέτες για το λεξιλόγιο της Αγγλικής ως Γ2, και, κατά κάποιον τρόπο, αντιστοιχεί στην εννοιακή σχέση της παρωνυμίας, όπως περιγράφεται στον Ξυδόπουλο (2008: 154-158). Η βασική διαφορά της κατηγορίας αυτής από τα ομώνυμα (πρβ. [λίρι]: <λείπει (ρήμα)>, <λύπη (η)>, <λίπη (τα)>), η οποία και επιβαρύνει ακόμα περισσότερο το μαθησιακό τους φορτίο, είναι η φωνητική ομοιότητα – όχι ταύτιση – των σημασιόντων τους, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει ακόμα πιο συχνά σε εσφαλμένες υποθέσεις σχετικά με το σημασιολογικό περιεχόμενο των λέξεων-στόχων (πρβ. εφημερία/εφημερίδα, πίνει/πεινάει-πεινά, χώρα/χώρος/χορός, κοκ.)

2.2. Συνυποδηλώσεις

Σε περιπτώσεις συνωνυμίας, πόσο εύκολα αναγνωρίζονται οι διαφορετικές σημασιολογικές αποχρώσεις της λέξης;

(3) ΧΡΗΣΗ

3.1. Συντακτική λειτουργία

Η λέξη διατηρεί τη σημασία της στα γραμματικοσυντακτικά περιβάλλοντα όπου απαντά ή η σημασία της είναι συνάρτηση της συντακτικής της λειτουργίας;³

3.2. Συνδυαστικότητα

Πόσο προβλέψιμοι είναι οι συνδυασμοί στους οποίους απαντά η συγκεκριμένη λέξη;

3.3. Καταλληλότητα

Συμβαδίζει ο βαθμός ευγένειας, επιστημότητας της λέξης με τους λεξιλογικούς τύπους που έχουν ήδη διδαχθεί; Διακρίνονται επίπεδα ύφους στη χρήση της;

2 Διαβάθμιση του μαθησιακού φορτίου των λέξεων στην Ελληνική ως Γ2

Αν προσπαθήσουμε να δώσουμε μια απάντηση στα ερωτήματα που προηγήθηκαν, θα έχουμε μια πλήρη εικόνα των ενδολεξικών στοιχείων που επηρεάζουν το μαθησιακό φορτίο των λέξεων. Ειδικά στην προσπάθειά μας να συστηματοποιήσουμε τα στοιχεία αυτά σε σχέση με το λεξιλόγιο της Ελληνικής, στηριχθήκαμε στην ανάλυση λεξιλογίου που απαντά σε διδακτικά εγχειρίδια για την Ελληνική ως Γ2 (βλ. Ιακώβου 2009) και σε ανάλογου τύπου μελέτες για ενδολεξικά στοιχεία που επηρεάζουν την εκμάθηση του λεξιλογίου, κυρίως της Αγγλικής ως Γ2 (βλ. Laufer 1990, 1997, Nation 2001). Στον πίνακα που ακολουθεί συγκεντρώνουμε τους παράγοντες που ισχύουν για την Ελληνική ως Γ2 και τους ταξινομούμε ανάλογα με τη βαρύτητά τους σε τρεις κατηγορίες:

³ Πρβ., για παράδειγμα, πόσο αυξάνει κατακόρυφα το μαθησιακό φορτίο της λεξικής σημασίας: «χρόνος κατά προσέγγιση» με τη χρήση της πρόθεσης *κατά* + αιτιατική στο εκφώνημα: *Συνήθως τελειώνει τη δουλειά της κατά τις τέσσερις* (*Επικοινωνήστε Ελληνικά 1*, σ. 111), που απευθύνεται μάλιστα σε εντελώς αρχάριους μαθητές της Ελληνικής, από τη στιγμή που ο συγκεκριμένος τύπος εξαρτά τη σημασία του από το συντακτικό περιβάλλον στο οποίο εμφανίζεται (*κατά* + αιτιατική → χρόνος, *κατά* + γενική → εναντίωση).

(α) παράγοντες χαμηλού μαθησιακού φορτίου (-): στοιχεία που διευκολύνουν την εκμάθηση των λέξεων στις οποίες απαντούν,

(β) παράγοντες υψηλού μαθησιακού φορτίου (+): στοιχεία που δυσχεραίνουν την εκμάθηση των λέξεων,

(γ) παράγοντες αδιευκρίνιστοι ως προς το μαθησιακό τους φορτίο (-/+): στοιχεία για τον ρόλο των οποίων δεν μπορεί να δοθεί μια οριστική απάντηση.

Η ιδιαιτερότητα της ταξινόμησης αυτής για το μαθησιακό φορτίο των λέξεων της Ελληνικής ως Γ2 έγκειται στο ότι δεν διαβαθμίζει απλώς τους παράγοντες ως προς τη βαρύτητά τους, αλλά τους συνδέει με καθένα από τα επίπεδα της λεξικής γνώσης. Στόχος μας είναι η δημιουργία ενός συστηματικού πλαισίου για την ανάλυση των στοιχείων που συγκροτούν την έννοια του μαθησιακού φορτίου και που, κατ' επέκταση, μπορούν να επηρεάσουν την πορεία ανάπτυξης της λεξικής γνώσης.

Επίπεδα λεξικής γνώσης	Χαμηλό μαθησιακό φορτίο	Υψηλό μαθησιακό φορτίο	Χαμηλό/υψηλό μαθησιακό φορτίο κατά περίπτωση
Μ Ο Ρ Φ Η	<ul style="list-style-type: none"> οικείοι ήχοι αντιστοιχία 1-1 προφοράς-γραφής εύκολη ορθογραφία διακριτά μορφήματα/μορφολογική διαφάνεια 	<ul style="list-style-type: none"> δύσκολη προφορά, συνδυασμοί ήχων διάσταση ανάμεσα στον τρόπο προφοράς και γραφής απαιτητική ορθογραφία 	<ul style="list-style-type: none"> μήκος της λέξης/αριθμός συλλαβών γραμματική κατηγορία/μέρος του λόγου

<p>Σ Η Μ Α Σ Ι Α</p>	<ul style="list-style-type: none"> • εύκολα αναγνωρίσιμη σημασία από τη μορφή της λέξης • αντιστοιχία 1-1 μορφής – σημασίας 	<ul style="list-style-type: none"> • απατηλή διαφάνεια⁴ • μη αναγνωρίσιμη σημασία από τη μορφή της λέξης • πολυσημία • ομοηχία • ομοτυπία/παρωνυμία • συνυποδηλώσεις • πολυσημία • ομοηχία • παρωνυμία • συνυποδηλώσεις 	
<p>Χ Ρ Η Σ Η</p>	<ul style="list-style-type: none"> • υφολογική ουδετερότητα • σταθερή λεξική σημασία ανεξαρτήτως συντακτικού περιβάλλοντος • λεξικές συνάψεις χωρίς περιορισμούς 	<ul style="list-style-type: none"> • λεξική σημασία άμεσα εξαρτημένη από το συντακτικό περιβάλλον • λεξικές συνάψεις με περιορισμούς επιλογής⁵ 	

Πίνακας 1. Ενδολεξικοί παράγοντες για την Ελληνική ως Γ2

⁴ Αποδίδουμε έτσι τον όρο *deceptive transparency*, για να χαρακτηρίσουμε τις περιπτώσεις εκείνες στις οποίες η μορφολογική ανάλυση της λέξης λειτουργεί στρεβλωτικά ως προς το σημασιολογικό περιεχόμενο που της αναλογεί. Παραδείγματα τέτοιων παρανοήσεων: το απόγευμα > από + γεύμα ενδέχεται να ερμηνευθεί ως ό,τι έχει απομείνει από ένα γεύμα (κατ' αναλογία (sic με το αποτσιγάρα), το περιορισμένος, με την ανάλυσή του σε περι- (: γύρω γύρω) + ορισμένος, ενδέχεται να πάρει τη σημασία *συγκεκριμένος αντί λίγος/μικρός, κ.ο.κ.

⁵ Αναφερόμαστε, για παράδειγμα, στην επισήμανση που συνοδεύει απλούς γλωσσικούς χαιρετισμούς, όπως *καλησπέρα!* και *καλό απόγευμα!*, ότι πρόκειται, δηλαδή, για τύπους συνώνυμους ως προς το δεύτερο σκέλος τους [*εσπέρα* = *απόγευμα* με περισσότερο λόγια χροιά στη διαχρονική ανάλυση της γλώσσας]. Ωστόσο, στη γλωσσική χρήση το μαθησιακό τους φορτίο αυξάνει κατακόρυφα, καθώς ο πρώτος δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί ποτέ ως αποφώνηση κατά την αποχώρηση του ομιλητή, σε αντίθεση με τον δεύτερο που μπορεί να λειτουργήσει και κατά την είσοδο, αλλά κυρίως και συνηθέστερα, κατά την αποχώρηση του ομιλητή από το χωροχρονικό σημείο χαιρετισμού. Ως ζεύγος, επομένως, οι δύο χαιρετισμοί φαίνεται ότι λειτουργούν σε μια σχέση συμπληρωματικής κατανομής με το *καλησπέρα* να φέρει το χαρακτηριστικό [-αποφώνηση] και το *καλό απόγευμα* να χαρακτηρίζεται κυρίως ως [+αποφώνηση].

3 Βασικές αρχές για τη διδακτική αξιοποίηση του μαθησιακού φορτίου

Κατ' αρχάς, είναι σαφές ότι όλοι οι ενδολεξικοί παράγοντες που περιλαμβάνονται στον Πίνακα 1 βρίσκονται σε σχέση αλληλεξάρτησης, και δεν είναι πάντα εύκολο να αναγνωρίσει κανείς ποιο είναι το στοιχείο εκείνο που ευθύνεται περισσότερο για την επιβάρυνση του μαθησιακού φορτίου μιας λέξης. Για παράδειγμα, στη λέξη *είμαι* τι είναι αυτό που αυξάνει, τελικά, περισσότερο το μαθησιακό της φορτίο;

(α) η δυσκολία ως προς τον τρόπο ανάγνωσης, συνέπεια της διάστασης μεταξύ γραφής και προφοράς της συγκεκριμένης λέξης;

(β) η δυσκολία ως προς την απομνημόνευση της γραφηματικής της εκφοράς; (δύο δίψηφα γράμματα που αντιστοιχούν μεν σε διαφορετική προφορά [i]/[e], διαφέρουν, όμως, μεταξύ τους μόνο ως προς το αρχικό γράμμα <ει>, <αι>);

(γ) η μη αναγνωρίσιμη από τη μορφή της λέξης λεξική σημασία, που οδηγεί συχνά τους μαθητές στην εσφαλμένη υπόθεση ότι πρόκειται για προσωπική αντωνυμία (πρβ. **είμαι μιλάω ισπανικά*);

(δ) η γραμματική κατηγορία με την πολυπλοκότητα του συγκεκριμένου μορφολογικού παραδείγματος;

(ε) η ποικιλία των συνάψεων με τη συνακόλουθη μεταβολή της λεξικής σημασίας; [*είμαι* + οριστικό άρθρο + κύριο όνομα = 'ονομάζομαι', *είμαι* + από + αιτιατική τόπου = 'κατάγομαι', *είμαι* + σε + αιτιατική τόπου = 'βρίσκομαι', *είμαι* + για + αιτιατική = 'προορίζομαι', *είμαι* + επίθετο (π.χ. δηλωτικό οικογενειακής κατάστασης)/+ ουσιαστικό (π.χ. δηλωτικό επαγγέλματος)/+ απόλυτο αριθμητικό + χρονών = 'φέρω τη συγκεκριμένη ιδιότητα'];

Πιθανότατα να είναι όλα αυτά και ίσως και άλλα που ο κάθε μαθητής μας χωριστά, ανάλογα με τη μητρική του γλώσσα και τις προηγούμενες γλωσσικές του εμπειρίες, θα μπορούσε να μας απαριθμήσει. Για παράδειγμα, η φωνητική εκφορά της συγκεκριμένης λέξης [íme] παραπέμπει για έναν γαλλόφωνο, έναν ιταλόφωνο ή έναν ισπανόφωνο ομιλητή στο ακρωνύμιο IME που σχηματίζουν τα αρχικά του *Ευρωπαϊκού Νομισματικού Ινστιτούτου* σε καθεμία από τις γλώσσες αυτές. Από την άλλη, στα αλβανικά, η ίδια ακολουθία ήχων σημαίνει 'δικό μου', στα κροάτικα και τα σλοβένικα 'όνομα', στα εσθονικά 'θαύμα', ενώ κάποιος παθιασμένος λατινιστής

μπορεί να βρει ότι με αμοιβαία μετάθεση των δύο φωνηέντων [emi] αντί [ime] σχηματίζει τον παρωχημένο τύπο του ρήματος [emo] = αγοράζω, αποκτώ

Σε κάθε περίπτωση, πάντως, η συγκεκριμένη λέξη είναι βασική για το λεξιλόγιο της Ελληνικής και η αναφορά σε καθεμία από τις συνάψεις της ή στο κλιτικό της παράδειγμα, όπως και στην προφορική ή τη γραπτή της αναπαράσταση δεν έγιναν, εδώ, τυχαία, αλλά απαντούν σε όλα τα εγχειρίδια για τη διδασκαλία της Ελληνικής και καλύπτουν την ύλη των πρώτων μαθημάτων για οποιονδήποτε αρχάριο μαθητή. Είναι, επομένως, κάτι που κανένας, διδάσκων ή διδασκόμενος, δεν μπορεί να αποφύγει. Αυτό, όμως, που μπορεί να αποφύγει ο διδάσκων, όταν διδάσκει τη συγκεκριμένη λεξική μονάδα, είναι να επιβαρύνει τους μαθητές του με πρόσθετο λεξιλόγιο εξίσου απαιτητικό ως προς τους παράγοντες που συζητήθηκαν, είτε από προσωπική του επιλογή, είτε λόγω του εγχειριδίου που ακολουθεί.

Δίνεται, για παράδειγμα, σε εγχειρίδιο που απευθύνεται σε εντελώς αρχαρίους, στο ίδιο μάθημα ο τύπος *είμαι από* για τη δήλωση καταγωγής μαζί με έναν κατάλογο λέξεων για ηπείρους, χώρες, εθνικά ονόματα και γλώσσες και οι μαθητές καλούνται να σχηματίσουν προτάσεις της μορφής *Ο Χανς είναι από τη Γερμανία, είναι Γερμανός και μιλάει γερμανικά* (Δεμίρη-Προδρομίδου & Καμαριανού-Βασιλείου 2002: 33). Φαίνεται, μάλιστα, ότι ο τρόπος αυτός κατανομής της ύλης παρουσιάζει σημεία παγίωσης, καθώς σε άλλο εγχειρίδιο, για το ίδιο επίπεδο, ο συγκεκριμένος τύπος εμπλουτίζεται ακόμα περισσότερο με το συνώνυμο (αλλά υφολογικά μη ταυτόσημο) *κατάγομαι* και η *καταγωγή μου είναι...*, χωρίς, ωστόσο, περαιτέρω επεξηγήσεις σχετικά με τα περιβάλλοντα χρήσης τους. Προτείνεται απλώς μία μηχανιστική άσκηση, στην οποία οι μαθητές έχουν την οδηγία να αντικαταστήσουν το *είμαι* με το *κατάγομαι*, προκειμένου να σχηματίσουν προτάσεις, όπως του παραδείγματος: *Είστε από το Μεξικό; Κατάγεστε από το Μεξικό;* (Χαραλαμποπούλου & Χαραλαμπόπουλος 1996: 48-49).

Τέτοιου τύπου επιλογές μέσα στα εγχειρίδια πιθανότατα να είχαν αποφευχθεί ή, τουλάχιστον, είναι πιθανόν να εξομαλυνθούν στη διδακτική πράξη, αν ληφθεί σοβαρά υπ' όψιν η έννοια του μαθησιακού φορτίου. Ειδικότερα, στις περιπτώσεις όπου κάποιος λεξιλογικός τύπος είναι σημαντικά επιβαρυνόμενος ως προς το μαθησιακό τους φορτίο στο επίπεδο της μορφής, οι λοιπές λεξιλογικές μας επιλογές θα πρέπει να κινούνται εξισοροπητικά στην κατεύθυνση της μείωσης του μαθησιακού φορτίου ως προς τα άλλα δύο επίπεδα της λεξικής γνώσης, αυτά της σημασίας και της χρήσης. Αυτό, πιο απλά, σημαίνει αποφυγή της σημασιολογικής ποικιλίας και υφολογική ουδετερότητα. Παράλληλα, όσο πιο αδύναμες είναι οι συνδέσεις των μαθητών σε

επίπεδο μορφής και σημασίας στη γλώσσα-στόχο, τόσο περισσότερο θα πρέπει να αποφεύγονται λεξιλογικοί τύποι που είναι δυνατόν να τις κλονίσουν και να οδηγήσουν τους μαθητές σε παρανοήσεις. Σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται, για παράδειγμα, οι εννοιακές σχέσεις της παρωνυμίας. Με την ίδια λογική, επιλογές, όπως για παράδειγμα, της λέξης *εφημερία* στο βασικό λεξιλόγιο ιδιαίτερα δημοφιλούς εγχειριδίου για αρχάριους μαθητές της Ελληνικής⁶ κρίνονται απόλυτα ανεπιτυχείς (πρβ. το σχετικό εκφώνημα *Όταν έχει εφημερία κοιμάται στο νοσοκομείο το βράδυ*, όπου το φωνολογικό παρώνυμο *εφημερίδα* μπορεί εύκολα να δημιουργήσει σύγχυση, καθώς έχει και μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης και επικοινωνιακά είναι πιο σημαντικό για έναν αρχάριο μαθητή).

Αντίθετα, όσο μεγαλύτερη εξοικείωση αποκτούν οι μαθητές με το σύστημα της γλώσσας-στόχου, τόσο πιο απαιτητικές μπορούν να γίνουν οι λεξιλογικές επιλογές, με περισσότερες και διαφορετικές σημασιολογικές αποχρώσεις, υφολογικές διαφοροποιήσεις και συνθετότερες λεξικές συνάψεις. Φαίνεται, επομένως, ότι ο παράγοντας του μαθησιακού φορτίου δεν αποτελεί απλώς ένα ενδογενές χαρακτηριστικό των λέξεων της γλώσσας-στόχου, αλλά κινείται παράλληλα με τα επίπεδα γλωσσομάθειας καθεαυτά και το είδος του λεξιλογίου που τους αναλογεί κατά περίπτωση.

4 Μαθησιακό φορτίο και επίπεδα γλωσσομάθειας

Ειδικά για την Ελληνική ως Γ2, η Μπακάκου-Ορφανού (2003: 160) έχει διατυπώσει μια ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα πρόταση για τον τρόπο με τον οποίο το λεξιλόγιο μπορεί να διαβαθμιστεί σε επίπεδα (+/-βασικό), καλύπτοντας παράλληλα τη σταδιακή λεξιλογική ανάπτυξη των μαθητών από το αρχάριο στο προχωρημένο επίπεδο της γλωσσικής εκμάθησης:

- (α) Βασικό Λεξιλόγιο
- (β) Λεξιλόγιο Επάρκειας
- (γ) Ακαδημαϊκό Λεξιλόγιο [Επιστημονικό Λεξιλόγιο/ Λεξιλόγιο Ορολογίας]
- (δ) Απαιτητικό Λεξιλόγιο

⁶ Πρόκειται για το «*Επικοινωνήστε Ελληνικά 1*» (3^η έκδοση 1992). Μάλιστα σε νέα αναθεωρημένη έκδοση του εγχειριδίου (2002), η επιλογή αυτή απουσιάζει από το σχετικό κείμενο το οποίο παρουσιάζεται ελαφρώς παραλλαγμένο (σ. 109) και υπάρχει μόνο στα τελικά γλωσσάρια, τους πίνακες λέξεων με μετάφραση που έχει να μάθει ο μαθητής.

Μία από τις βασικότερες διαστάσεις που έχει αυτή η διαβάθμιση του λεξιλογίου, με άμεση συνάφεια και επιρροή στη γλωσσική διδασκαλία, είναι ότι μπορεί να συνδεθεί με καθένα από τα επίπεδα γλωσσομάθειας του *Κοινού ευρωπαϊκού πλαισίου* (Συμβούλιο της Ευρώπης [2000]· βλ. και Γούτσος 2006: 26), όπως προκύπτει από τον παρακάτω πίνακα:

<i>Επίπεδα Γλωσσομάθειας (ΚΕΠ)</i>		<i>Επίπεδα Λεξιλογίου</i>
A2: Εισαγωγικό επίπεδο	Εισαγωγικός χρήστης	Αρχάριο λεξιλόγιο
B1: Βασικό επίπεδο	Βασικός χρήστης	Βασικό λεξιλόγιο
B2: Επίπεδο επάρκειας	Ανεξάρτητος χρήστης	Λεξιλόγιο επάρκειας
Γ1: Προχωρημένο επίπεδο	Ικανός χρήστης	Ακαδημαϊκό λεξιλόγιο
Γ2: Επίπεδο αυτάρκειας	Καλός χρήστης	Απαιτητικό λεξιλόγιο

Πίνακας 2. Κατανομή του λεξιλογίου ανά επίπεδα γλωσσομάθειας

Το μαθησιακό φορτίο, όπως ορίστηκε στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, σε συνδυασμό με τα στοιχεία που το συνιστούν και το τρίπτυχο της λεξικής γνώσης που το επηρεάζει, αποτελεί μία επιπλέον παράμετρο για τον τρόπο διαβάθμισης των λεξιλογικών μας επιλογών στη γλώσσα-στόχο. Με μια διαβάθμιση αυτής της μορφής, αφενός καλύπτονται οι βασικές επικοινωνιακές ανάγκες των μαθητών και αφετέρου προστατεύεται η μαθησιακή τους ετοιμότητα για την κατάκτηση συγκεκριμένων λεξιλογικών στοιχείων από την εσφαλμένη συσσώρευση τύπων και χαρακτηριστικών των λέξεων-στόχων στα οποία αδυνατούν να ανταποκριθούν. Η τελευταία μάλιστα παραδοχή φαίνεται να διασφαλίζει τη βασική αρχή περί εξισορρόπησης του μαθησιακού φορτίου, η οποία αναπτύχθηκε στην προηγούμενη ενότητα. Ειδικότερα, ο παράγοντας εκείνος που κρίνεται πιο απαιτητικός, αλλά και κατάλληλος, για το κάθε επίπεδο γλωσσομάθειας είναι και αυτός στον οποίο θα πρέπει να εστιάζουν κατά περίπτωση διδάσκοντες και διδασκόμενοι, προκειμένου να δημιουργήσουν ευνοϊκές συνθήκες για ισόρροπη ανάπτυξη του λεξιλογίου-στόχου. Η πρότασή μας αυτή αναπτύσσεται σχηματικά στον πίνακα που ακολουθεί, με ειδική αναφορά σε συγκεκριμένες λεξιλογικές επιλογές από τη θεματική περιοχή «στοιχεία ταυτότητας»:

Επίπεδο γλωσσομάθειας	Εισαγωγικό + Βασικό	Επάρκειας	Προχωρημένο
Είδος λεξιλογίου-στόχου	Βασικό	Επάρκειας	Ακαδημαϊκό
Ποσοτική κατανομή λεξιλογίου	2.000 λέξεις (λέξεις πολύ υψηλής συχνότητας)	3.000-5.000 οικογένειες λέξεων (λέξεις υψηλής και μεσαίας συχνότητας)	20.000 οικογένειες λέξεων (λέξεις χαμηλής συχνότητας)
Επικοινωνιακός στόχος	Κάλυψη βασικών καθημερινών αναγκών του μαθητή στη γλώσσα-στόχο	Συζητήσεις, ανάπτυξη απόψεων πάνω σε ποικίλα θέματα εκτός καθημερινότητας, σχετική ευχέρεια στην επικοινωνία	Φυσικότητα στη χρήση της Γ2, εξειδίκευση
Επίπεδο λεξικής γνώσης με υψηλό μαθησιακό φορτίο	Μορφή (πρώτη εξοικείωση)	Σημασία, ανάπτυξη δικτύου σημασιολογικών σχέσεων (διεύρυνση βασικού λεξιλογίου)	Χρήση (υφολογική ποικιλία)
Δείγμα λεξιλογικών επιλογών ⁷ Θεματική περιοχή: Στοιχεία ταυτότητας ⁸ <ul style="list-style-type: none">Όνομα	Είμαι + ΑΡΘ + κύριο όνομα Με λένε + κύριο όνομα	Ονομάζομαι/Λέγομαι Το όνομά μου είναι... Ονοματεπώνυμο,	<i>Μικρό, το</i> [+καθημ.] <i>Βαφτιστικό, το</i> +καθημ.] <i>Παρατσούκλι, το</i>

⁷ Οι λεξιλογικές πραγματώσεις είναι ενδεικτικές για τη συγκεκριμένη θεματική περιοχή και ακολουθούν, εν μέρει, τη διαβάθμιση του λεξιλογίου που προτείνεται στα αντίστοιχα με το κάθε επίπεδο αναλυτικά προγράμματα για την Ελληνική ως Γ2. Βλ. Διατμηματικό Πρόγραμμα (1998, 61-62), Κοντός, κ.ά. (2002, 108-111), Ιακώβου & Μπέλλα (2004, 123-126).

⁸ Ο μαθητής σε αυτή τη θεματική περιοχή θα πρέπει να είναι σε θέση να κατανοεί και να παράγει λεξιλογικά στοιχεία που έχουν σχέση με προσωπικά δεδομένα (όνομα, ηλικία, καταγωγή, οικογενειακή κατάσταση, επάγγελμα...).

<ul style="list-style-type: none"> • Ηλικία 	<p>Είμαι + απόλυτο αριθμητικό + χρονών</p>	<p>ΤΟ</p> <p>Είμαι ενός έτους ... τριών, τεσσάρων ετών</p> <p>Ενήλικος-η-ο ≠ Ανήλικος-η-ο</p> <p>Ηλικιωμένος-η-ο</p> <p>Νήπιο, το/έφηβος-η</p>	<p>[+λαϊκ.]</p> <p><i>Πατρώνυμο, το</i> [+επίσ.]</p> <p><i>Μητρώνυμο, το</i> [+επίσ.]</p> <p><i>Παλικάρι, το</i> [-επίσ.]</p> <p><i>Κοπελιά, η</i> [-επίσ.]</p> <p><i>Μεσήλικας/ Υπερήλικας, ο</i> [+επίσ.]</p> <p><i>Υπερήλιξ, ο</i> [+λόγ.]</p> <p><i>Χούφταλο, το</i> [+μειωτ.]</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Καταγωγή 	<p>Είμαι + από + αιτ. + όνομα χώρας</p> <p>Είμαι + εθνικό επίθετο (Έλληνας/Ελληνίδα)</p>	<p>Κατάγομαι από... Καταγωγή, η</p> <p>Τόπος καταγωγής, ο</p> <p>Ξένος-η</p> <p>Υπηκοότητα, η</p> <p>Υπήκοος, ο/η</p> <p>Ιθαγένεια, η</p>	<p><i>Αλλοδαπός-ή</i> [+επίσ.]</p> <p><i>Ντόπιος-α</i> [-επίσ.]</p> <p><i>Ιθαγενής-ής</i> [+επίσ.]</p> <p><i>Γηγενής-ής</i> [+επίσ. +λόγ.]</p> <p><i>Γόνος, ο</i> [+επίσ. +λόγ.]</p> <p><i>Βλάχος, ο/ Βλαχάκι, το</i> [+μειωτ.]</p> <p><i>Γύφτος, ο</i> [+μειωτ.]</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Οικογενειακή κατάσταση 	<p>(Δεν) Είμαι + επίθετο (παντρεμένος-η / ελεύθερος-η/ χωρισμένος-η)</p> <p>(Δεν) Έχω (∅) μικρή/μεγάλη οικογένεια</p> <p>(Δεν) Έχω(∅) + απόλυτο αριθμητικό +</p>	<p>Ανύπαντρος-η</p> <p>Διαζευγμένος-η</p> <p>Χήρος-α</p> <p>Σύζυγος, ο/η</p> <p>Ζευγάρι, το</p> <p>Αντρόγυνο, το</p> <p>Πολύτεκνος-η</p>	<p><i>Αγαμος-η ≠ Έγγαμος-η</i> [+επίσ.]</p> <p><i>Εν διαστάσει</i> [+επίσ.]</p> <p><i>Σε διάσταση</i> [-επίσ.]</p> <p><i>Μονογονεϊκή/ πολυμελής/</i></p>

	<p>παιδιά</p> <p>Ο άντρας μου</p> <p>Η γυναίκα μου</p>		<p>τετραμελής οικογένεια, η</p> <p>Εργένης-ισσα [+καθημ.]</p> <p>Ζωντοχήρος-α [+καθημ.]</p>
--	--	--	---

Πίνακας 3. Διαβάθμιση μαθησιακού φορτίου λέξεων ανά επίπεδο γλωσσομάθειας

5. Συμπεράσματα

Η έννοια του μαθησιακού φορτίου των λέξεων στη γλώσσα-στόχο, στην περίπτωση μας την Ελληνική, συνιστά μια θεωρητική κατασκευή ιδιαίτερα σημαντική, καθώς μπορεί να αναφέρεται και στα τρία επίπεδα που συνιστούν τη λεξική γνώση: τη μορφή, τη σημασία και τη χρήση. Την έννοια αυτή προσπαθήσαμε να τη διερευνήσουμε διεξοδικά, με αναφορές στο λεξιλόγιο που απαντά σε αναλυτικά προγράμματα και διδακτικά εγχειρίδια της Ελληνικής ως Γ2, με στόχο τη δημιουργία ενός εργαλείου που θα κατευθύνει τον διδάσκοντα στον τρόπο επιλογής, διαβάθμισης και διδακτικής αξιοποίησης του υλικού του. Βασική εξισοροποιητική αρχή για το μαθησιακό φορτίο των λέξεων ανά επίπεδο γλωσσομάθειας είναι να δίνεται η έμφαση σε έναν παράγοντα κάθε φορά, προκειμένου να μην επιβαρύνονται μαθησιακά οι μαθητές στον τρόπο που προσεγγίζουν το λεξιλόγιο της γλώσσας-στόχου. Πιστεύουμε, επομένως, το λεξιλόγιο αναδεικνύεται σε στοιχείο καθοριστικό για την οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος των μαθημάτων και τη διαβάθμιση του διδακτικού υλικού ανά επίπεδο γλωσσομάθειας. Στο πλαίσιο αυτό, η λέξη χρησιμοποιείται ως η βάση για τη διδασκαλία γραμματικών δομών, την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων και στρατηγικών επικοινωνίας, καθώς και την εξοικείωση του μαθητή με την κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα της γλώσσας-στόχου. Η προσέγγιση αυτή αναδεικνύει με τον πιο άμεσο και παραστατικό τρόπο, την άποψη που είχε διατυπώσει ένας από τους κορυφαίους στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας, άποψη που η ενασχόλησή μας με την Ελληνική ως Γ2 μάς οδήγησε να τη συμμαρτιστούμε και να την προβάλλουμε:

«Χωρίς γραμματική πολύ λίγα μπορούν να γίνουν. Χωρίς λεξιλόγιο, τίποτα.»

(Wilkins 1972: 111).

Βιβλιογραφία

Γούτσος, Δ. (2006). «Ανάπτυξη λεξιλογίου: Από το βασικό στο προχωρημένο επίπεδο», στο Δ. Γούτσος, Μ. Σηφianού & Α. Γεωργακοπούλου (επιμ.), *Η Ελληνική ως ξένη γλώσσα: Από τις λέξεις στα κείμενα*, σ. 13-92. Αθήνα: Πατάκης.

Διατμηματικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας (1998). *Αναλυτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας σε ενηλίκους (Επίπεδο 1 και 2: Εισαγωγικό και βασικό)*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ιακώβου, Μ. & Μπέλλα, Σ. (2004). *Αναλυτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας σε ενηλίκους: Προχωρημένο επίπεδο*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ιακώβου, Μ. (2009). *Εκμάθηση και διδασκαλία του λεξιλογίου της Ελληνικής ως Γ2*. Αθήνα: Παρουσία, Παράρτ. Αριθ. 76, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Κοντός, Π., Ιακώβου, Μ., Μπέλλα, Σ., Μόζερ, Α. & Χειλά-Μαρκοπούλου, Δ. (2002). *Αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας σε ενηλίκους: Επίπεδο επάρκειας*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Laufer, B. (1990). 'Ease and difficulty in vocabulary learning: Some teaching implications'. *Foreign Language Annals* 23: 147-156.

Laufer, B. (1997). «What's in a word that makes it hard or easy: Some intralexical factors that affect the learning of words». In N. Schmitt & M. McCarthy (eds), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, p. 140-155. Cambridge: Cambridge University Press.

Laufer-Dvorkin, B. (1991). *Similar Lexical Forms in Interlanguage*, Tübingen: Gunter Narr.

Meara, P. (1978). 'Learner's words associations in French'. *Interlanguage Studies Bulletin* 3: 192-211.

Μπακάκου-Ορφανού, Α. (2003). «Επίπεδα λεξιλογίου της Νέας Ελληνικής». Στα πρακτικά του συνεδρίου: *Γλώσσα και πολιτισμός* (Πανεπιστήμιο Αθηνών, 24-26 Μαΐου 2001), σ. 157-165. Αθήνα: Γκελμπέσης.

Nation, I.S.P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. New York: Newbury House.

Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ξυδόπουλος, Γ. (2008). *Λεξικολογία: Εισαγωγή στην ανάλυση της λέξης και του λεξικού*. Αθήνα: Πατάκης.

Συμβούλιο της Ευρώπης (2000). *Κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα: Εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση*. Στρασβούργο.

(Ελληνική μετάφραση διαθέσιμη στο διαδίκτυο:

<http://www.komvos.edu.gr/Common%20European%20Framework.pdf>)

Wilkins, D.A. (1972). *Linguistics and Language Teaching*, London: Edward Arnold.

Διδακτικά εγχειρίδια

Αρβανιτάκης, Κ. & Αρβανιτάκη, Φ. (1992). *Επικοινωνήστε Ελληνικά 1*. Αθήνα: Δέλτος.

Δεμίρη-Προδρομίδου, Ε. & Καμαριανού-Βασιλείου, Ρ. (2002). *Νέα ελληνικά για μετανάστες, παλιννοστούντες, πρόσφυγες, Α΄ επίπεδο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χαραλαμποπούλου, Ν. & Χαραλαμπόπουλος, Α. (1996). *Επικοινωνώ στα ελληνικά. Επίπεδο αρχαρίων*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.