



Διαδρομές στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας

Άρθρο

«ΔΥΟ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ Γ2»

Συγγραφέας: Ελένη Αγαθοπούλου

Περίληψη στα αγγλικά

Two alternative language teaching methods

The current article presents the language teaching methods Suggestopedia (Lozanov 1978) and Total Physical Response (Asher 1969). Both are non-mainstream methods, as they have not been widely adopted. The latter fact is due to that these methods either require specific conditions that are difficult to meet (Suggestopedia) or have been designed only for low levels of language proficiency (Total Physical Response). Moreover, these methods, and especially Suggestopedia, have been harshly criticised for their theoretical assumptions about language learning. On the other hand, both methods suggest techniques that are worthy knowing.

The article starts with a short introduction (Section 1), followed by Sections 2 and 3, which deal with Suggestopedia and Total Physical Response, respectively. Each of Sections 2 and 3 is divided into three subsections: an overview (2.1 & 3.1), criticism (2.2 & 3.2) and pedagogical applications with suggested activities (2.3 & 3.3). Section 4 is a short epilogue which points out the necessity of teacher awareness about language learning styles and preferences.

1. Εισαγωγή

Το παρόν άρθρο ασχολείται με δύο μεθόδους διδασκαλίας της δεύτερης/ξένης γλώσσας (Γ2): (α) *μάθηση με υποβολή*, και (β) *ολική φυσική αντίδραση*. Και οι δύο μέθοδοι αναπτύχθηκαν κατά τις δεκαετίες τέλη 1960-80 και θεωρούνται εναλλακτικές (non-mainstream) μέθοδοι, καθώς δεν έχουν τύχει ευρείας αποδοχής σε σύγκριση με την Οπτικοακουστική Μέθοδο ή την Επικοινωνιακή Προσέγγιση¹. Επίσης, ενώ οι δύο τελευταίες βασίζονται σε γλωσσολογικές θεωρίες, οι μέθοδοι που περιγράφουμε εδώ βασίζονται κυρίως σε ψυχολογικές ή/και εκπαιδευτικές θεωρίες που συνδέονται με τη συναισθηματική-ουμανιστική προσέγγιση στην εκπαίδευση. Μολονότι δεν είναι εύκολο να εφαρμοσθούν καθ' ολοκληρία, οι υπό συζήτηση εναλλακτικές μέθοδοι αποτελούν ωφέλιμη πηγή ιδεών για τον εμπλουτισμό της γλωσσικής διδασκαλίας.

Στην ενότητα 2 και 3 συνοψίζουμε και αποτιμούμε τη *μάθηση με υποβολή* και την *ολική φυσική αντίδραση* αντίστοιχα. Στο τέλος κάθε μιας από αυτές τις ενότητες προσφέρουμε παραδείγματα παιδαγωγικών εφαρμογών των μεθόδων. Το άρθρο τελειώνει με την ενότητα 4 που αναφέρεται ακροθιγώς στη σημασία των διαφορετικών ατομικών μαθησιακών προτιμήσεων (learning preferences/styles) σε κάθε τάξη διδασκαλίας Γ2.

¹ Για ενδελεχή παρουσίαση όλων των γλωσσοδιδακτικών μεθόδων και προσεγγίσεων βλ. Richards & Rodgers (2001). Για σύντομη αναφορά σε δεσπίζουσες προσεγγίσεις βλ. π.χ. Δενδρινού (2000), Χαραλαμπίδης (2000) και Αγαθοπούλου (2012) [Το γλωσσικό εισαγόμενο στην κατάρτιση και την εκμάθηση Γ2](#).

2. Μέθοδος Μάθησης με Υποβολή (suggestopedia²)



Εικόνα 1. Χιουμοριστικό παράδειγμα της μεθόδου μάθησης με υποβολή

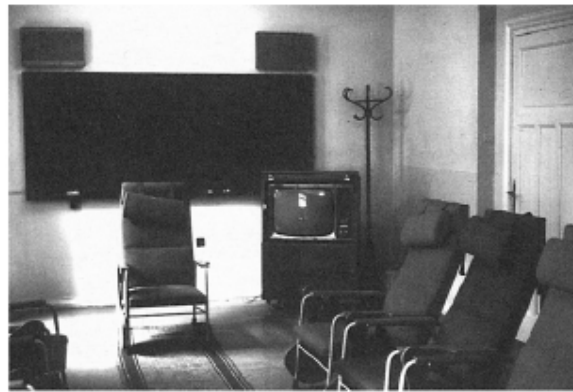
Η μέθοδος Μάθηση με Υποβολή (MMY) βασίζεται στην επιστήμη της υποβολής (suggestology) και διαμορφώθηκε από τον βούλγαρο ψυχίατρο-εκπαιδευτικό Georgi Lozanov. Σύμφωνα με τον Lozanov (1978) η εκμάθηση Γ2 επηρεάζεται κυρίως από ψυχολογικούς παράγοντες. Ο φόβος ότι θα δυσκολευθούμε ή θα αποτύχουμε έχει ως συνέπεια το να χρησιμοποιούμε πολύ μικρό ποσοστό (5-10%) των νοητικών ικανοτήτων μας. Η άρση αυτών των ψυχολογικών φραγμών μέσω θετικής υποβολής βοηθάει τους μαθητές να απελευθερώσουν και επομένως να αξιοποιήσουν μεγαλύτερο μέρος από το απόθεμα των νοητικών ικανοτήτων τους (mental reserves). Έτσι δημιουργείται η δυνατότητα για 'υπερμάθηση' (superlearning) και ανάπτυξη επικοινωνιακής ικανότητας προχωρημένου επιπέδου στη Γ2 μέσα σε πολύ σύντομο διάστημα, εφόσον ένα πρόγραμμα διδασκαλίας αυτής της μεθόδου διαρκεί μόνο ένα μήνα (6 μέρες τη βδομάδα, 4 ώρες τη μέρα). Η υποβολή της προσωπικότητας σε θετικά ερεθίσματα αυξάνει δραστικά τη μνημονική ικανότητα και οδηγεί στην 'υπερμνησία', καθιστώντας δυνατή την εκμάθηση χιλιάδων λέξεων σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα.

Η επιτυχία της MMY βασίζεται στα εξής (Richards & Rodgers 2001, κεφ. 8):

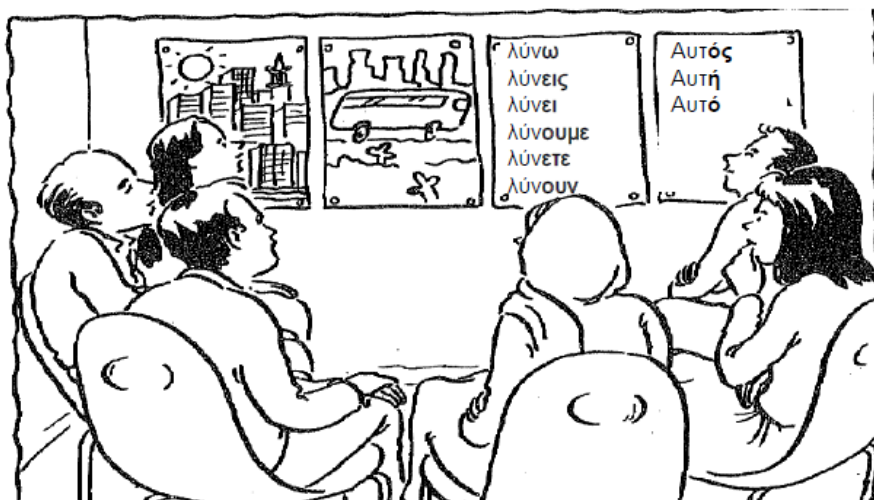
- Πίστη στην εγκυρότητα της μεθόδου και στην αυθεντία του διδάσκοντα.
- Οι μαθητές εμπιστεύονται τον διδάσκοντα όπως τα μικρά παιδιά τους γονείς τους. Επανακτούν την παιδική αυθορμησία και έτσι γίνονται δεκτικοί στο να παίξουν παιχνίδια και ρόλους, να τραγουδήσουν, να χορέψουν κτλ.

² Η λέξη 'suggestopedia' σχηματίζεται από το 'suggest' (υποβάλλω) και το επίθημα pedía που προέρχεται από την ελληνική λέξη παιδεία. Για την ίδια μέθοδο επίσης χρησιμοποιείται και ο όρος 'desuggestopedia' (Larsen-Freeman 2000), όπου το στερητικό πρόθημα 'de' δηλώνει την άρση των ψυχολογικών φραγμών των μαθητών (που είναι αποτέλεσμα αρνητικής αυθυποβολής) πριν την έναρξη του προγράμματος διδασκαλίας.

- Η μάθηση Γ2 συντελείται (α) σε συνειδητό επίπεδο, μέσω διδασκαλίας και (β) μέσω ερεθισμάτων που επιδρούν σε υποσυνείδητο επίπεδο. Τέτοια ερεθίσματα αποτελούν η αυθεντία του διδάσκοντα και το κύρος της μεθόδου καθώς και η ευχάριστη και χαλαρωτική ατμόσφαιρα. Γι' αυτόν τον λόγο οι αίθουσες διδασκαλίας διακοσμούνται με όμορφους πίνακες, άνετα καθίσματα με ρυθμιζόμενη πλάτη (εικόνα 2) καθώς και αφίσες που περιέχουν γλωσσικά στοιχεία στη Γ2 (εικόνα 3). Άλλο ένα ερέθισμα που βοηθά στην υποσυνείδητη μάθηση είναι συγκεκριμένα είδη μουσικής που χρησιμοποιούνται ως υπόκρουση κατά τη διάρκεια ορισμένων δραστηριοτήτων (βλ. παρακάτω).
- Τα κείμενα διδασκαλίας είναι υψηλής αισθητικής ή/και συναισθηματικής αξίας.



Εικόνα 2. Μέρος της αίθουσα διδασκαλίας στο ινστιτούτο μελέτης της υποβολής (suggestology) στη Σόφια το 1971 (Bancroft 1999: 58).



Εικόνα 3. Μερικές από τις αφίσες στην αίθουσα διδασκαλίας συντελούν στην υποσυνείδητη μάθηση Γ2.

Παρακάτω σταχυολογούμε μερικά χαρακτηριστικά στοιχεία της διαδικασίας της MMY, βασισμένα στη Larsen-Freeman (2000, κεφ. 6) και στους Richards & Rodgers (1986, κεφ. 10 & 2001, κεφ. 8).

- Την πρώτη μέρα του προγράμματος ο διδάσκων ανακοινώνει στους μαθητές ότι πρόκειται ν' αρχίσουν ένα συναρπαστικό ταξίδι μάθησης. Επιπλέον δηλώνει με αυτοπεποίθηση ότι δεν χρειάζεται να καταβάλλουν ιδιαίτερη προσπάθεια, για να μάθουν τη Γ2, καθώς αυτό θα επιτελεστεί φυσιολογικά από μόνο του.
- Ευρεία χρήση της Γ1 (μητρικής γλώσσας) των μαθητών: για όλα τα κείμενα που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία υπάρχει η μετάφρασή τους. Το ίδιο ισχύει και για το λεξιλόγιο. Επιπλέον ο διδάσκων συχνά δίνει εξηγήσεις στη Γ1.
- Οι μαθητές διαβάζουν κι απομνημονεύουν λίστες λεξιλογίου. Ένα στάδιο διδασκαλίας ονομάζεται *συνεδρία κονσέρτου* (concert session) και στοχεύει στην κατανόηση του νοήματος ενός κειμένου. Χωρίζεται σε δύο μέρη:

➤ **Πρώτο μέρος: ενεργό κονσέρτο**

- Ο διδάσκων παρουσιάζει ένα καινούριο κείμενο εφαρμόζοντας την τεχνική της δραματοποιημένης ανάγνωσης ή απαγγελίας με μουσική υπόκρουση. Οι παραλλαγές στον τόνο και στον ρυθμό της φωνής του διδάσκοντα εναρμονίζονται με τον ρυθμό της μουσικής. Ταυτόχρονα οι μαθητές διαβάζουν αντίγραφο του κειμένου, δίπλα στο οποίο υπάρχει η μετάφρασή του στη μητρική τους γλώσσα. Η μουσική υπόκρουση αποτελείται από συγκεκριμένο είδος κλασσικής μουσικής³.

➤ **Δεύτερο μέρος: παθητικό κονσέρτο**

- Ο διδάσκων ξαναδιαβάζει το κείμενο, αυτή τη φορά με φυσιολογικό ρυθμό και με υπόκρουση μουσικής *baroque largo*⁴. Οι μαθητές γέρνουν προς τα πίσω τα καθίσματά τους και απλώς ακούν την ανάγνωση του κειμένου. Ο στόχος είναι η κατανόηση του νοήματος του κειμένου. Οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται κατά τη συνεδρία κονσέρτου συντελούν στο να φέρουν τους μαθητές σε μια 'ψευδοπαθητική' κατάσταση όπου το μεν σώμα είναι χαλαρό αλλά το μυαλό βρίσκεται σε εγρήγορση.

³ Βλ. για παράδειγμα <http://www.youtube.com/watch?v=VRr5z19DiaU>

⁴ Στη *Baroque Largo* υπάρχει ρυθμός 60-70 χτύπων το λεπτό, όσο δηλαδή και οι χτύποι της καρδιάς ατόμου που βρίσκεται σε ήρεμη κατάσταση.

- Οι μαθητές υιοθετούν νέα 'ταυτότητα' στην τάξη (διαφορετικό όνομα και επάγγελμα απ' το πραγματικό τους, άλλη εθνικότητα κτλ.). Αυτό συντελεί ψυχολογικά στο να μην αισθάνονται αμηχανία όταν, π.χ., διαπράττουν κάποιο λάθος εφόσον μπορούν να φαντάζονται ότι το λάθος το έκανε κάποιος άλλος κι όχι οι ίδιοι. Επίσης, η υιοθέτηση νέας ταυτότητας θεωρείται ότι βοηθάει στην αποστασιοποίηση από τυχόν αρνητικές εμπειρίες που είχαν κατά την εκμάθηση μιας γλώσσας στο παρελθόν.

Στο <http://www.youtube.com/watch?v=0g6hyZqrPnY> μπορείτε να δείτε μια δειγματική διδασκαλία της αγγλικής βάσει της MMY. Αποτελεί παραλλαγή της αρχικής μεθόδου εφόσον δεν χρησιμοποιείται μετάφραση στη Γ1 των μαθητών. (Προλογίζει και σχολιάζει η γλωσσολόγος Larsen-Freeman.)

2.1. Κριτική αποτίμηση

Η MMY έχει αντιμετωπιστεί με μεγάλο σκεπτικισμό. Για παράδειγμα, ο Scovel (1979) αποκάλεσε τη θεωρία του Lozanov «ψευδοεπιστημονικές ασυναρτησίες» και αμφισβήτησε τα θαυματουργά αποτελέσματα αυτής της μεθόδου, επισημαίνοντας ότι η MMY απλώς διδάσκει τεχνικές απομνημόνευσης. Η γνώση μιας γλώσσας συνίσταται κυρίως στην ικανότητα να καταλαβαίνουμε και να παράγουμε αυθόρμητα άπειρες νέες προτάσεις σ' αυτή τη γλώσσα. Κάτι τέτοιο δε μπορεί να είναι προϊόν απομνημόνευσης αλλά στηρίζεται στη γνώση κανόνων και σύνθετων γραμματικοσυντακτικών δομών⁵. Επιπλέον, η MMY είναι πρακτικά δύσκολο να εφαρμοσθεί ευρέως εφόσον προϋποθέτει ότι οι διδάσκοντες κατέχουν τεχνικές δραματικής τέχνης και γνωρίζουν τη Γ1 των μαθητών. Επίσης προϋποθέτει αίθουσα διδασκαλίας ειδικά εξοπλισμένη, όπως περιγράψαμε παραπάνω.

Ωστόσο μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε κάποιες από τις τεχνικές αυτής της μεθόδου.

⁵ Η άποψη πως η γλώσσα μαθαίνεται μέσω απομνημόνευσης υιοθετείται από τη θεωρία του Συμπεριφορισμού. Αυτή η θεωρία καταρρίφθηκε από τον Chomsky (1959 και μετέπειτα). Βλ. π.χ. Πήτα (1998) και Αγαθοπούλου (2012) το άρθρο [Το γλωσσικό εισαγόμενο στην κατάκτηση και την εκμάθηση Γ2](#).

2.2 Μερικές προτάσεις για τη διδασκαλία Γ2 βάσει της ΜΜΥ

- Δημιουργείστε όσο το δυνατόν ελκυστικότερο περιβάλλον μάθησης με αντίγραφα από πίνακες υψηλής αισθητικής αξίας ή αφίσες με ωραία τοπία, π.χ. από ελληνικά νησιά. Τέτοιου είδους αφίσες πιθανόν μπορείτε να προμηθευθείτε από τον Ελληνικό Οργανισμό Τουρισμού.
- Επιλέξτε κείμενα ενδιαφέροντα και, όπου είναι δυνατόν, αφηγηθείτε τα υιοθετώντας τεχνικές δραματοποίησης κειμένων. Εμπλουτίστε την αφήγηση με χειρονομίες, κίνηση σώματος και κατάλληλες εκφράσεις προσώπου που δείχνουν λύπη, φόβο, χαρά, απορία, έκπληξη κτλ. Ένα καλό παράδειγμα υπάρχει στο <http://www.youtube.com/watch?v=UKZH-ayWLWs>, όπου η δραματοποίηση εφαρμόζεται στην αφήγηση ενός παραμυθιού στα ελληνικά.
- Χρησιμοποιήστε τα είδη μουσικής που προτείνει η ΜΜΥ (σε χαμηλή ένταση) ως υπόκρουση κατά την αφήγηση κειμένου ή και κατά τη διάρκεια άλλων δραστηριοτήτων στην τάξη.
- Δείξτε ενθουσιασμό απ' την αρχή του μαθήματος για το τι πρόκειται να ακολουθήσει. Ενθαρρύνετε τους μαθητές στην προσπάθειά τους να μάθουν.
- Χρησιμοποιείτε δραστηριότητες στις οποίες οι μαθητές επιλέγουν νέο όνομα και επάγγελμα όπως π.χ. δραματοποίηση διαλόγων κατά ομάδες. Η υιοθέτηση 'ψεύτικης' ταυτότητας συμβάλλει στη μείωση του άγχους, κυρίως κατά την προφορική παραγωγή Γ2. Μια εναλλακτική τεχνική είναι να ζωγραφίσουν ο κάθε μαθητής ένα πρόσωπο σε δάχτυλο του χεριού τους και να υποτίθεται ότι μιλάει το δάχτυλο κι όχι ο ίδιος ο μαθητής.



Εικόνα 4. Οι μαθητές ζωγραφίζουν ένα πρόσωπο στο δείκτη του χεριού τους.

Στην αίθουσα διδασκαλίας αναρτήστε αφίσες με στοιχεία της Γ2 τα οποία απαιτούν απομνημόνευση. Αλλάζετε τις αφίσες τακτικά. Παρακάτω δίνουμε μερικά παραδείγματα εικόνων που μπορούν να μεγεθυνθούν και να χρησιμοποιηθούν ως αφίσες. Όλες οι εικόνες δημιουργήθηκαν σε διαφάνειες Microsoft PowerPoint.

Ρήματα στον ενεστώτα χρόνο Ενεργητική φωνή	
A' συζυγία	B' συζυγία
Ενικός	Πρώτη ομάδα
δένω	αγαπάω / αγαπώ
δένεις	αγαπάς
δένει	αγαπάει / αγαπά
Πληθυντικός	Δεύτερη ομάδα
δένουμε	αγαπάμε
δένετε	αγαπάτε
δένουν(ε)	αγαπούν / αγαπάνε

Εικόνα 5. Οι πίνακες των ρημάτων είναι από το Τζεβελέκου κ.ά. (2007: 114).

χαμηλό τακούι ≠ ψηλό τακούι
χαμηλή φωτιά ≠ δυνατή φωτιά
δυνατός μαθητής ≠ αδύνατος μαθητής
δυνατός καφές ≠ ελαφρύς καφές
βαθιά νερά ≠ ρηχά νερά
βαθιά αλλαγή ≠ επιφανειακή αλλαγή
παχύ ζωάκι ≠ αδύνατο ζωάκι
παχιά φρύδια ≠ λεπτά φρύδια
ανοιχτός άνθρωπος ≠ κλειστός άνθρωπος
ανοιχτά χρώματα ≠ σκούρα χρώματα

Εικόνα 6. Λεξιλογικές συνάψεις⁶ (collocations) ουσιαστικών με επίθετα και ζεύγη αντωνύμων επιθέτων (πρβλ. Θώμου 2002: 257)

Λεξιλογική σύναψη	Στερεότυπη φράση
παίρνω θάρρος, δύναμη, παράδειγμα από παίρνω μια απόφαση να παίρνω έναν υπνάκο	παίρνω δρόμο από παίρνω πόδι από
δίνω θάρρος, δύναμη σε δίνω προσοχή, σχήμα σε δίνω εξετάσεις σε	δίνω τα παπούτσια στο χέρι
βάζω υπογραφή σε βάζω στοιχημα να βάζω τα κλάματα, τα γέλια, τις φωνές	βάζω νερό στο κρασί μου

Εικόνα 7. Πίνακας λεξιλογικών συνάψεων και στερεότυπων φράσεων τριών ρημάτων (πρβλ. Θώμου 2007)

⁶ Επιτρεπτοί συνδυασμοί λέξεων.



Εικόνα 8. Συνηθισμένες ελληνικές παροιμίες

3. Ολική Φυσική Αντίδραση (Total Physical Response, Asher 1966, 1969, 1977)

Η μέθοδος Ολικής Φυσικής Αντίδρασης (ΟΦΑ) δίνει έμφαση στη χρήση σωματικής κίνησης και στοχεύει κυρίως στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου σε αρχικά στάδια μάθησης Γ2. Οι βασικές υποθέσεις στις οποίες στηρίζεται η ΟΦΑ είναι οι εξής.

- Υπάρχει έμφυτη διαδικασία γλωσσικής μάθησης, στην οποία προηγείται η πρόσληψη της παραγωγής λόγου. Όταν μαθαίνουν τη μητρική τους γλώσσα, τα μικρά παιδιά αρχικά αντιδρούν μόνο κινητικά στα γλωσσικά ερεθίσματα, π.χ. ακούνε «φέρε μου το παιχνίδι σου» και το φέρνουν. Η παραγωγή λόγου συμβαίνει σε μετέπειτα στάδιο, φυσιολογικά, χωρίς πίεση. Η ίδια διαδικασία πρέπει να ακολουθείται και στη διδασκαλία Γ2.
- Η γλωσσική ικανότητα (η οποία ελέγχεται από το αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου) αναπτύσσεται βάσει των σωματικών κινήσεων (οι οποίες ελέγχονται από το δεξί ημισφαίριο του εγκεφάλου). Αυτό συμβαίνει επειδή, όταν ακούμε, π.χ., «Δείξε την πόρτα» και κάνουμε την αντίστοιχη κίνηση, η συγκεκριμένη φράση και το νόημά της εντυπώνονται καλύτερα στη μνήμη μας.
- Η σωματική κίνηση αποτελεί ευχάριστη δραστηριότητα που μειώνει τα επίπεδα άγχους στην τάξη και βοηθά τη μάθηση της γλώσσας.

Παρακάτω δίνουμε ένα παράδειγμα διδασκαλίας για αρχάριους (πρβλ. Larsen-Freeman 2001: 108-117).

Ο διδάσκων δίνει οδηγίες στην προστακτική, π.χ. *σήκω – κάθισε* δείχνοντας το νόημα των όσων λέει με τις ανάλογες κινήσεις. Οι μαθητές μιμούνται σιωπηλά τις κινήσεις.

- Σταδιακά οι οδηγίες
 - αποτελούνται από περισσότερα ρήματα, π.χ. *σήκω – κάθισε – περπάτα – σταμάτα*
 - εκφέρονται με διαφορετική σειρά, π.χ. *κάθισε – περπάτα – σήκω* κτλ.
 - εκφέρονται όλο και πιο γρήγορα
 - αλλάζουν ως προς ορισμένα μόνο στοιχεία, π.χ. *δείξε το παράθυρο - δείξε την πόρτα - δείξε τον πίνακα* κτλ.
- Όταν εμπεδωθεί το νόημα μιας σειράς προτάσεων (όπως μπορεί να φανεί από τις κινήσεις των μαθητών), ο διδάσκων προχωρά σε άλλη σειρά προτάσεων, π.χ.

πήγαινε στην πόρτα / στο παράθυρο / στον πίνακα....πιάστε το μολύβι σας/ τη μύτη σας/ το κεφάλι σας... κτλ.

- Ο διδάσκων γράφει τις προτάσεις στον πίνακα.
- Αργότερα (κατά τη διάρκεια του ίδιου μαθήματος ή σε επόμενο μάθημα) εκφέρουν τις οδηγίες οι ίδιοι οι μαθητές. Όταν κάνουν λάθη, ο διδάσκων απλώς επαναλαμβάνει σωστά την πρόταση.

Σύντομα βίντεο με διδασκαλία μέσω ΟΦΑ μπορείτε να δείτε στις παρακάτω διευθύνσεις

<http://www.youtube.com/watch?v=QzG-oD59Ybw&feature=related>
<http://www.youtube.com/watch?v=bkMQXFOgyQA&feature=related>

Σύμφωνα με μια έρευνα, μετά από μισή μόνο ώρα διδασκαλίας γιαπωνέζικων με τη μέθοδο της ΟΦΑ οι μαθητές κατανοούσαν πολύπλοκες προτάσεις όπως *Σήκω και σβήσε το όνομά σου από τον πίνακα* ή *Πάρε το μολύβι και γράψε το όνομά σου σ' αυτό το χαρτί* (Asher 1966).



(Πηγή: <http://www.tpr-world.com/ABC.html>)

Εικόνα 9. Διδασκαλία γιαπωνέζικων με τη μέθοδο της ΟΦΑ



(Πηγή: <http://hulquminum.blogspot.gr/2007/08/bighouse-speaking.html>)

Εικόνα 10. Διδασκαλία γηγενών γλωσσών με τη μέθοδο ΟΦΑ σε ενήλικες μαθητές στον Καναδά

3.2. Κριτική αποτίμηση

Η υπόθεση της ΟΦΑ ότι η γλωσσική μάθηση επιτυγχάνεται κυρίως μέσω της πρόσληψης και όχι της παραγωγής λόγου⁷, αποτελεί υπόθεση και άλλων, πιο ευρύτερα αποδεκτών, προτάσεων για τη διδασκαλία Γ2, όπως αυτή της Φυσικής Προσέγγισης και της Διδασκαλίας βάσει Γλωσσικής Επεξεργασίας⁸. Ωστόσο υπάρχει κι η αντίθετη υπόθεση, δηλαδή ότι η γλωσσική μάθηση απαιτεί παραγωγή λόγου⁹. Εφόσον δεν έχει αποδειχθεί οριστικά ποια απ' τις δύο υποθέσεις ισχύει, θα αποφύγουμε την κριτική ως προς αυτό το ζήτημα. Από την άλλη μεριά, όμως, η υπόθεση ότι η γλώσσα μαθαίνεται μέσω σωματικής κίνησης μας φαίνεται εντελώς αστήρικτη. Τούτο θα σήμαινε πως άτομα με βαριά αναπηρία δεν μπορούν να μάθουν γλώσσα (μητρική ή ξένη), το οποίο δεν ισχύει. Τέλος, η άποψη ότι οι κινητικές δραστηριότητες μειώνουν το επίπεδο άγχους των μαθητών (βοηθώντας έτσι τη μάθηση γλώσσας), ναι μεν φαίνεται διαισθητικά σωστή, ωστόσο δεν έχει αποδειχθεί, απ' όσο τουλάχιστον γνωρίζουμε.

Ένα εύλογο ερώτημα είναι αν μπορούμε να διδάξουμε μια γλώσσα χρησιμοποιώντας μόνο την προστακτική φωνή. Σύμφωνα με τον Asher η απάντηση είναι καταφατική εφόσον μια οδηγία που περιέχει την προστακτική φωνή μπορεί να συνδυαστεί με κάτι άλλο, π.χ. υποθετικό λόγο, όπως φαίνεται στο παρακάτω παράδειγμα (πρβλ. Larsen-Freeman 2000: 116).

Διδάσκων:	Μαρία, πήγαινε στον πίνακα. (Η Μαρία σηκώνεται και πηγαίνει στον πίνακα)
Διδάσκων (προς όλη την τάξη):	Αν η Μαρία πήγε στον πίνακα, σηκωθείτε.
Διδάσκων:	Μαρία, γράψε το όνομά σου στον πίνακα. (Η Μαρία γράφει το όνομά της στον πίνακα)
Διδάσκων (προς όλη την τάξη):	Αν η Μαρία έγραψε το όνομά της στον πίνακα, καθίστε.

Ενδεχομένως, λοιπόν, η ΟΦΑ να έχει ευρύτερη εφαρμογή απ' ό,τι φαίνεται, ειδικά όταν χρησιμοποιείται από διδάσκοντες που διαθέτουν φαντασία.

⁷ Εδώ η 'γλωσσική μάθηση' αναφέρεται στη γνώση μιας γλώσσας, δηλαδή στην εσωτερίκευση της σύνταξης, μορφολογίας, λεξιλογίου κτλ. Από την άλλη μεριά, κανείς δεν αμφισβητεί ότι η ανάπτυξη της ευχέρειας στη χρήση μιας γλώσσας προϋποθέτει παραγωγή λόγου.

⁸ Βλέπε το άρθρο της Ε. Αγαθοπούλου *Το γλωσσικό εισαγόμενο στην κατάκτηση και την εκμάθηση Γ2 και αναφορές εντός*.

⁹ Βλέπε το άρθρο της Ε. Αγαθοπούλου *Το γλωσσικό εισαγόμενο στην κατάκτηση και την εκμάθηση Γ2 και αναφορές εντός*.

3.2. Μερικές προτάσεις για τη διδασκαλία Γ2 βάσει της μεθόδου ΟΦΑ

Μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε δραστηριότητες που δίνουν τη δυνατότητα κίνησης στην τάξη. Έτσι καλύπτουμε τις ανάγκες των πιο κιναισθητικών¹⁰ μαθητών αλλά δίνουμε την ευκαιρία και στους υπόλοιπους μαθητές να ‘ξεμουδιάσουν’ απ’ την καθιστική στάση¹¹.

Παραδείγματα:

- Αν θέλουμε να διδάξουμε λέξεις που περιγράφουν ανθρώπους, σπίτια, τοπία κτλ., ζωγραφίζουμε ή βρίσκουμε εικόνες κατάλληλες και τις τυπώνουμε. Γράφουμε σε ξεχωριστά κομμάτια χαρτί την περιγραφή της κάθε εικόνας. Μοιράζουμε στους μισούς μαθητές από μια εικόνα και στους άλλους μισούς από μια περιγραφή¹². Ζητούμε να σηκωθούν και να βρουν ποιος συμμαθητής τους έχει την περιγραφή της εικόνας που κρατάνε και το αντίστροφο. Το παρακάτω παράδειγμα είναι για αρχάριους μαθητές. Σε πιο προχωρημένα επίπεδα χρησιμοποιούμε εκτενέστερες περιγραφές.



Έχει στρογγυλό πρόσωπο και σπαστά μαλλιά.

Έχει λεπτό πρόσωπο και ίσια μαλλιά.

Έχει λίγα μαλλιά και μερικές ρυτίδες.

- Οι επόμενες τρεις δραστηριότητες βασίζονται σε ιδέες της Claudia Pesce στο <http://busyteacher.org/4246-tptr-tricks-5-fabulous-ways-to-use-total-physical.html>.
 - Αν θέλετε να διδάξετε/να εμπεδώσουν οι μαθητές πώς δίνουμε οδηγίες για κάποιο μέρος, δημιουργήστε μια μικρή γειτονιά στην τάξη τοποθετώντας

¹⁰ Οι κιναισθητικοί άνθρωποι θυμούνται/μαθαίνουν κάτι καλύτερα όταν παράλληλα κινούνται. Κατ’ εξοχήν κιναισθητικά είναι τα παιδιά. Ωστόσο, υπάρχει και σημαντικό ποσοστό κιναισθητικών ενηλίκων (ως και 20%).

(βλ. <http://www.4faculty.org/includes/digdeeper/lesson4/learningstyles.htm>)

¹¹ Ας μην ξεχνάμε ότι η σωματική άσκηση βοηθάει την καλύτερη αιμάτωση – και κατά συνέπεια – καλύτερη λειτουργία του εγκεφάλου.

¹² Οι εικόνες και οι περιγραφές (προσαρμοσμένες στα ελληνικά) προέρχονται από το http://assets.cambridge.org/97805216/64356/excerpt/9780521664356_excerpt.pdf.

πάνω στα θρανία εικόνες με ένα μανάβικο, ένα χασάπικο, μια τράπεζα, ένα πολυκατάστημα, ένα φαρμακείο κτλ. Δημιουργήστε χώρο, ώστε να είναι δυνατό να κινούνται οι μαθητές ανάμεσα στα θρανία. Ξεκινήστε δίνοντας οδηγίες για κάθε μέρος, π.χ. προχώρα ίσια, στρίψε δεξιά και μετά αριστερά, ψάξε μεταξύ... κτλ. κάνοντας τις ανάλογες κινήσεις. Κατόπιν δίνουν/ακολουθούν τις οδηγίες οι μαθητές.

- Επίδειξη μόδας για εμπέδωση λεξιλογίου: Φέρνουμε στην τάξη φουλάρια, κασκόλ, κομμάτια υφασμάτων, καπέλα, γιλέκα, τσάντες, βραχιόλια κτλ. Δίνουμε οδηγίες όπως *Φόρεσε/Βάλε το κόκκινο κασκόλ/ το ριγέ φουλάρι / το γιλέκο με τα πράσινα λουλούδια...Κράτα τη μεγάλη καφέ τσάντα/τον μαυρόασπρο σάκο* κτλ. Οι μαθητές εκτελούν τις οδηγίες ένας-ένας. Η δραστηριότητα γίνεται πιο διασκεδαστική αν οι μαθητές επιδεικνύουν ό,τι φορούν ή κρατούν περπατώντας στην τάξη όπως κάνουν τα μοντέλα στην πασαρέλα.
- Άλλη διασκεδαστική παραλλαγή της παραπάνω δραστηριότητας μπορεί να γίνει με τη χρήση παντομίμας: χωρίζετε τους μαθητές σε ζεύγη όπου ο ένας υποτίθεται ότι έχει χάσει τη φωνή του και πρέπει να δώσει στον άλλο του ζεύγους να καταλάβει ποιο μέρος ψάχνει (π.χ. φαρμακείο, καθαριστήριο κτλ.) χρησιμοποιώντας μόνο χειρονομίες. Ο δεύτερος πρέπει να καταλάβει και να εκφέρει τις οδηγίες. Εναλλάσσουμε τους ρόλους σε κάθε ζευγάρι.
- Η χρήση παντομίμας¹³ μπορεί να εφαρμοστεί σε πολλές περιπτώσεις, π.χ. όταν θέλουμε να δείξουμε το νόημα ρημάτων που εκφράζουν κίνηση (*τρέχω, πηδώ, ρίχνω* κτλ.) ή αισθήματα (*λυπάμαι, χαίρομαι* κτλ.). Ακόμη, μπορούμε να αναπαραστήσουμε αντικείμενα (*βάζο, κλειδί, πόρτα* κτλ.) ή επίθετα (*ψηλός, κοντός,* κτλ.). Οι δραστηριότητες παντομίμας μπορούν να μετατραπούν σε ανταγωνιστικό παιχνίδι:
 - Χωρίζουμε την τάξη σε δύο ομάδες. Η μια ομάδα λέει κρυφά κάτι σε μαθητή της άλλης ομάδας. Ο τελευταίος προσπαθεί με παντομίμα να κάνει τα μέλη της ομάδας του να μαντέψουν τι εννοεί. Κάθε φορά που κερδίζει μια ομάδα της δίνουμε ορισμένους πόντους κτλ. Ποικίλλουμε τις λέξεις/φράσεις/ προτάσεις ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειας.
 - Με κάπως προχωρημένα επίπεδα μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε παροιμίες που αναπαρίστανται εύκολα ή/και έχουν κάποια δόση χιούμορ,

¹³ Για την ωφελιμότητα της παντομίμας στη γλωσσική διδασκαλία βλ. π.χ. Χασάπης (2009).

π.χ. *Κάλλιο πέντε και στο χέρι παρά δέκα και καρτέρι, Όσα δεν φτάνει η αλεπού τα κάνει κρεμαστάρια, Ή στραβός είναι ο γιαλός, ή στραβά αρμενίζουμε, Από την πόλη έρχομαι και στην κορφή κανέλα* κτλ.

- Τέλος, μπορούμε να δείξουμε δημοτικούς ελληνικούς χορούς και να τους χορέψουμε με τους μαθητές στην τάξη. (Βλ. οδηγίες για τα βήματα στο http://www.pischools.gr/lessons/gymnastics/ypost_yliko/paradosiakoi/gymnasio_1.html#1). Επίσης ζητούμε από τους μαθητές να μας μάθουν χορούς από την πατρίδα τους. Αυτή η δραστηριότητα μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε χαμηλά επίπεδα ελληνομάθειας, καθώς οι οδηγίες που χρειάζονται είναι απλές, π.χ. κάντε δύο βήματα μπρος/πίσω, αριστερά/δεξιά, κάντε μια στροφή, πιαστείτε σε κύκλο, ακολουθήστε τους υπόλοιπους κτλ¹⁴.

Στο <http://www.languageimpact.com/articles/rw/500words.htm> μπορείτε να δείτε 502 λέξεις (στ' αγγλικά) που προσφέρονται για δραστηριότητες ΟΦΑ. Οι λέξεις είναι θεματικά κατηγοριοποιημένες.

¹⁴ Για τη χρήση δημοτικών χορών ως ένα στάδιο γλωσσοδιδασκαλίας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, βλ. Μπίνα & Παπαθανασίου (2008).

4. Επίλογος

Οι μέθοδοι που περιγράψαμε έχουν κατηγορηθεί ότι, ενώ ισχυρίζονται ότι είναι μαθητοκεντρικές, στην πραγματικότητα αγνοούν τις ατομικές διαφορές μεταξύ των μαθητών (Cook 2008: 268). Όντως, κάποιες απ' τις δραστηριότητες που περιγράψαμε πιθανό να μην ταιριάζουν με την ιδιοσυγκρασία όλων των μαθητών μας. Για παράδειγμα, οι ντροπαλοί ή εσωστρεφείς μαθητές μπορεί να μη θέλουν να συμμετέχουν σε παντομίμα φοβούμενοι τη γελοιοποίηση, ενώ άλλοι μαθητές μπορεί ενοχλούνται από τη μουσική υπόκρουση, όταν ακούνε ή διαβάζουν κάτι. Οι διδάσκοντες πρέπει να χρησιμοποιούν ποικιλία δραστηριοτήτων και να είναι σε θέση να προσαρμόζουν υπάρχουσες δραστηριότητες, ώστε να καλύπτουν τις μαθησιακές προτιμήσεις όσο το δυνατόν περισσότερων από τους μαθητές τους.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αγαθοπούλου, Ε. (2012). 'Το γλωσσικό εισαγόμενο στην κατάκτηση και την εκμάθηση Γ2. Διαδρομές για την ελληνική γλώσσα. Υποστηρικτικό υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας.

<http://elearning.greek-language.gr/mod/resource/view.php?id=312>

Δενδρινού, Β. (2000). Η διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Στο *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, επιμέλεια Α.-Φ. Χριστίδης. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.

http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e8/e_7_thema.htm

Θώμου, Π. (2002). Λεξι(λογι)κές συνάψεις (lexical collocations) σε ονοματικές φράσεις στο λόγο φυσικών και μη φυσικών ομιλητών της ελληνικής. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 22, 253-264. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Θώμου, Π. (2007). Σημασιολογική αποδυνάμωση του ρήματος σε λεξι(λογι)κές συνάψεις (lexical collocations) της νέας ελληνικής. *Πρακτικά του 7^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*. <http://icgl7.ict.e.uowm.gr/Thomou.pdf>

Μπίνα, Ε. & Παπαθανασίου, Γ. (2008). Συν-σχεδιάζοντας και υλοποιώντας μια διδακτική παρέμβαση. Στο: Ζ. Παπαναούμ (επιμ.), *Πρακτικά Ημερίδας 'Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο, 2007'*, (σσ. 79-91). Νέα Ραιδεστός, Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία.

http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b/2vathmia/eppas/%CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CF%85%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82.pdf

Πήτα, Ρ. (1998). *Ψυχολογία της Γλώσσας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_a3/a_3_k_2.htm

Τζεβελέκου, Μ., Κάντζου, Β. & Σταμούλη, Σ. (2007). *Βασική γραμματική της ελληνικής. Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών*. Μαρούσι: Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου - Ε.Κ. «Αθηνά».

<http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/778/135.pdf>

Χαραλαμπόπουλος, Α. (2000). Επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία της Ελληνικής. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, Περιοδική έκδοση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας για τη γλώσσα και τη γλωσσική αγωγή.

<http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/articles/charalabopoulos/4.htm>

Χασάπης, Α. (2009). 'Τεχνικές του δράματος και Διδακτική των ζωντανών γλωσσών. Η συμβολή τους στη διαμόρφωση διαπολιτισμικής συνείδησης'. *Πρακτικά Συνεδρίου: «2008, Ευρωπαϊκό Έτος Διαπολιτισμικού Διαλόγου: συνομιλώντας με τις γλώσσες-πολιτισμούς»*, Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη, 839-851.
<http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/GR/xassapis.pdf>

Ξενόγλωσση

Asher, J. J. (1966). The learning strategy of the total physical response: a review. *Modern Language Journal* 50: 79-84.

<http://www.auburn.edu/~nunnath/engl6240/asher66.pdf>

Asher, J. J. (1969). The total physical response approach to second language learning. *Modern Language Journal* 53: 3-17.

Asher, J. J. (1977) *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guidebook*. Los Gatos, Calif: Sky Oaks Productions.

Bancroft, J. W. (1999). *Suggestopedia and Language Acquisition: Variations on a Theme*. Amsterdam: Gordon and Breach Publishers.

Chomsky, N. (1959). A review of B. F. Skinner's "Verbal Behavior". *Language* 3: 26-58.

Cook, V. (2008). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Arnold.

Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Lozanov, G. (1978). *Suggestology and Outlines of Suggestopedya*. New York: Gordon and Breach.

Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. [2nd Edition]. Cambridge: Cambridge University Press.

Scovel, T. (1979). Review of Suggestology and Outlines of Suggestopedya. *TESOL Quarterly* 13: 255-66.