



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

Άρθρο

«Το γλωσσικό εισαγόμενο στην κατάκτηση και την εκμάθηση Γ2»

Συγγραφέας

Ελένη Αγαθοπούλου



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ, ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ & ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Το γλωσσικό εισαγόμενο στην κατάκτηση και την εκμάθηση της Γ2

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο συζητούμε το ρόλο και τα είδη του γλωσσικού εισαγόμενου στη διδασκαλία Γ2. Αρχίζουμε με βασικούς όρους και σημαντικά ερωτήματα στα οποία επιχειρούμε να απαντήσουμε παρακάτω. Κατόπιν δείχνουμε ότι στην Οπτικοακουστική Μέθοδο, η οποία βασίζεται στη θεωρία του Συμπεριφορισμού, το γλωσσικό εισαγόμενο λειτουργεί ως μοντέλο προς μίμηση ενώ στη Φυσική Μέθοδο, που έχει επηρεαστεί από τη Γενετική γλωσσολογική θεωρία (βλ. Μοντέλο Εποπτικού Μηχανισμού του Krashen), το γλωσσικό εισαγόμενο θεωρείται ως έναυσμα για τη γλωσσική μάθηση· η τελευταία θεωρείται κυρίως δημιουργική γνωστική διεργασία που αναπτύσσεται βάσει της έμφυτης βιολογικής γνώσης των αρχών και παραμέτρων της Καθολικής Γραμματικής. Η έκθεση σε κατανοητό γλωσσικό εισαγόμενο με στόχο την επικοινωνία συντελεί στη διαισθητική/υπόρρητη γνώση της γραμματικής της Γ2, που είναι η βάση για την αυθόρμητη χρήση της, ενώ η διδασκαλία κανόνων γραμματικής συντελεί μόνο στην ανάπτυξη της ρητής γνώσης της Γ2 που συχνά δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε περιστάσεις αυθόρμητης επικοινωνίας. Μετά τα παραπάνω σκιαγραφούμε τη Διδασκαλία Βάσει της Γλωσσικής Επεξεργασίας (ΔΒΓΕ) του εισαγόμενου. Η ΔΒΓΕ προτείνει δραστηριότητες γλωσσικού εισαγόμενου που έχει δομηθεί έτσι ώστε για να γίνει κατανοητό το νόημά του οι διδασκόμενοι πρέπει να προσέξουν ιδιαίτερα και τα γραμματικά στοιχεία της Γ2. Το άρθρο τελειώνει με την υπόθεση της διεπίδρασης σύμφωνα με την οποία το γλωσσικό εισαγόμενο γίνεται κατανοητό και μπορεί να βοηθήσει την ανάπτυξη της Γ2, όταν υπάρχει διεπίδραση και διαπραγμάτευση του νοήματος. Η ρητή επεξήγηση μέσω κανόνων και η εστίαση στη μορφή της γλώσσας δεν είναι απαραίτητη και η μάθηση Γ2 μπορεί να γίνει μέσω κάποιου είδους επισήμανσης των γλωσσικών στοιχείων που δυσκολεύουν τους διδασκόμενους.

1 Εισαγωγή

Γενικά, *γλωσσικό εισαγόμενο* (language input) είναι το σύνολο των προφορικών ή γραπτών γλωσσικών στοιχείων στα οποία εκτίθεται ένα άτομο. Στη διαδικασία κατάκτησης ή εκμάθησης γλώσσας¹ συνήθως αφομοιώνουμε μόνο μέρος των γλωσσικών στοιχείων που ακούμε ή διαβάζουμε κάθε φορά. Γι' αυτόν το λόγο το *γλωσσικό εισαγόμενο* (εφεξής 'εισαγόμενο') διακρίνεται από το *αφομοιωμένο εισαγόμενο* (intake) (Corder 1967). *Γλωσσικό*

¹ Ο όρος 'κατάκτηση' αναφέρεται σε περιπτώσεις όπου τα άτομα μαθαίνουν μια γλώσσα (μητρική ή μη μητρική) μέσω φυσικής έκθεσης σ' αυτή τη γλώσσα. Ο όρος 'εκμάθηση' αφορά τη μάθηση μιας γλώσσας μέσω διδασκαλίας. Στο παρόν κείμενο όταν δεν υπάρχει λόγος διάκρισης μεταξύ των δύο παραπάνω όρων, θα χρησιμοποιούμε τις λέξεις 'μάθηση' ή 'μαθαίνω'.

εξαγόμενο (language output, εφεξής 'εξαγόμενο') είναι ο προφορικός ή γραπτός λόγος που παράγει ένα άτομο.

Αναμφίβολα, είναι αδύνατο να μάθουμε μια γλώσσα χωρίς εισαγόμενο. Ωστόσο υπάρχουν διαφορετικές απόψεις μεταξύ των ειδημόνων ως προς το ρόλο του εισαγόμενου, ανάλογα με τη θεωρητική προσέγγιση του καθενός /της καθεμίας ως προς το πώς μαθαίνεται μια γλώσσα. Παρακάτω θα σκιαγραφήσουμε το ρόλο του εισαγόμενου στις βασικές θεωρίες γλωσσικής μάθησης και των εφαρμογών τους στη διδασκαλία της Γ2. Συνοπτικά, τα κύρια ερωτήματα που θα μας απασχολήσουν είναι τα παρακάτω.

- Το εισαγόμενο λειτουργεί κυρίως ως πρότυπο προς μίμηση ή ως ερέθισμα κάποιου είδους έμφυτης γνώσης για τη φύση της ανθρώπινης γλώσσας;
- Ποια είδη εισαγόμενου φαίνεται να βοηθούν περισσότερο στην αφομοίωσή του;

Στο κείμενο που ακολουθεί, η Ενότητα 2 περιλαμβάνει μια σύντομη γενική συζήτηση για θεωρίες, μεθόδους και προσεγγίσεις στη Γ2. Κάθε μία από τις επόμενες ενότητες παρουσιάζει το ρόλο και το είδος του εισαγόμενου πρώτα σε κάποια θεωρία και έπειτα ασχολείται με την εφαρμογή αυτής της θεωρίας στην τάξη. Στο τέλος κάθε ενότητας γίνεται κριτική αποτίμηση. Η ενότητα 3 ασχολείται με τη θεωρία του Συμπεριφορισμού και την Οπτικοακουστική Μέθοδο ενώ η Ενότητα 4 παρουσιάζει τη Γενετική Θεωρία, το Μοντέλο του Εποπτικού Μηχανισμού για την Γ2 καθώς και τη Φυσική Προσέγγιση στη διδασκαλία της Γ2. Στην ενότητα 5 αναλύουμε τη Διδασκαλία Βάσει της Γλωσσικής Επεξεργασίας του εισαγόμενου. Η ενότητα 6 σκιαγραφεί την Υπόθεση της Διεπίδρασης και την Εστίαση στον Τύπο. Η τελευταία συνίσταται σε μη προσχεδιασμένη και σποραδική ενασχόληση με τη μορφή της γλώσσας και διαφέρει σημαντικά από τους παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας που εστιάζουν στη μορφή, παραμελώντας τη σημασία. Το άρθρο τελειώνει με ένα σύντομο επίλογο (Ενότητα 7).

Όλες οι ενότητες περιλαμβάνουν παραδείγματα δραστηριοτήτων ώστε να γίνει κατανοητό το πώς υλοποιείται ο ρόλος του εισαγόμενου/εξαγόμενου στην εκάστοτε μέθοδο/προσέγγιση. Επειδή, απ' ό,τι γνωρίζουμε, η Διδασκαλία Βάσει της Γλωσσικής Επεξεργασίας του εισαγόμενου είναι ελάχιστα γνωστή, τουλάχιστον στην Ελλάδα, η ενότητα 5 περιλαμβάνει περισσότερα παραδείγματα δραστηριοτήτων από τις άλλες ενότητες.

2 Θεωρίες, μέθοδοι και προσεγγίσεις

Κατά την κατάκτηση της μητρικής γλώσσας (Γ1) συνήθως υπάρχει πληθώρα και ποικιλία εισαγόμενου καθώς και έλλειψη πίεσης χρόνου για την αφομοίωσή του. Το ίδιο μπορεί να ισχύει και με τη μη μητρική γλώσσα (Γ2), σε άτομα που ζούνε σε περιβάλλον όπου κυριαρχεί η Γ2, όπως π.χ. τα παιδιά των μεταναστών που 'εμβυθίζονται' στη Γ2 στον παιδικό σταθμό ή στο σχολείο². Από την άλλη μεριά, στην εκμάθηση της Γ2, δηλαδή στη μάθηση της Γ2 μέσω διδασκαλίας, ο χρόνος είναι περιορισμένος και γι' αυτόν το λόγο οι διδάσκοντες/ουσες οφείλουν να συντελούν στην αποτελεσματικότερη αφομοίωση του εισαγόμενου. Οι

² Το ίδιο, αν και σε μικρότερη έκταση, συμβαίνει και σε σχολεία εμβύθισης στη Γ2 (immersion schools, βλ. Baker 2001).

διδάσκοντες/ουσες συνήθως επιλέγουν και χειρίζονται το εισαγόμενο έτσι ώστε να δείξουν ή να τονίσουν συγκεκριμένα γλωσσικά φαινόμενα κατά τρόπο που να μπορούν να κατανοηθούν και να εμπεδωθούν από τους μαθητές/ήτριες. Παρακάτω θ' αναφερθούμε σε θεωρίες για το ρόλο του εισαγόμενου στη διδασκαλία της Γ2 και θα δούμε δραστηριότητες που βοηθούν στην αφομοίωσή του. Στην ενότητα στο τελευταίο μέρος του άρθρου θα συζητήσουμε και το ρόλο του γλωσσικού εξαγόμενου (output).

Σημειώνουμε ότι σκοπός του παρόντος άρθρου δεν είναι η εκτενής παρουσίαση των γλωσσοδιδακτικών μεθόδων και προσεγγίσεων³, ούτε η ιστορική διαδρομή τους. Η συζήτηση που ακολουθεί επικεντρώνεται στο ρόλο του εισαγόμενου κάτω απ' το πρίσμα κυρίαρχων μεθόδων/προσεγγίσεων στη διδασκαλία της Γ2. Επιπλέον δεν θα συζητήσουμε τη 'γραμματικο-μεταφραστική' μέθοδο (grammar-translation method), εφόσον και μόνον το όνομα αρκεί για ν' αντιληφθούμε το είδος του εισαγόμενου και του εξαγόμενου σ' αυτήν τη μέθοδο που κυριαρχούσε επί αιώνες και που, δυστυχώς, υιοθετείται σε μερικές τάξεις ακόμη και σήμερα⁴.

3 Ο Συμπεριφορισμός (Behaviourism) και η Οπτικοακουστική Μέθοδος



Ο Συμπεριφορισμός είναι μία γενική ψυχολογική θεωρία που υιοθετήθηκε και για την ερμηνεία του φαινομένου της γλωσσικής μάθησης. Η Οπτικοακουστική Μέθοδος διδασκαλίας της Γ2 βασίστηκε στον Συμπεριφορισμό.

3.1 Ο Συμπεριφορισμός

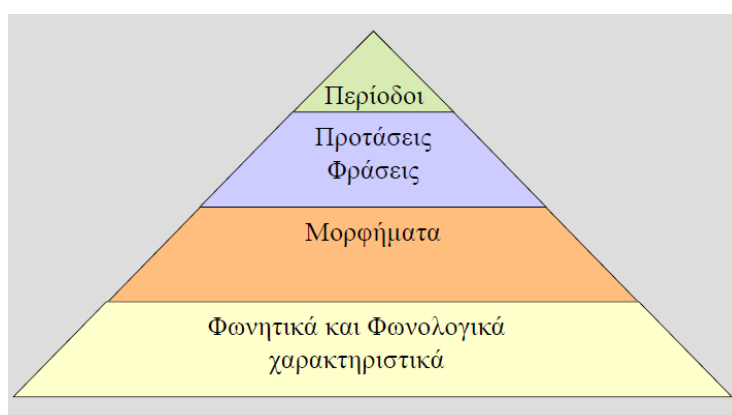
Ο Συμπεριφορισμός υποστηρίζει ότι μαθαίνουμε μια γλώσσα, όπως οτιδήποτε άλλο, μέσω μίμησης (βλ. Skinner 1957). Το εισαγόμενο λειτουργεί ως ερέθισμα που δημιουργεί ένα είδος αντίδρασης ή ανταπόκρισης, δηλαδή παραγωγή λόγου. Η συχνή επανάληψη λέξεων, φράσεων ή προτάσεων που ακούμε και η διόρθωση των λαθών μας είτε από τους/τις δασκάλους/ες μας, είτε από πιο επαρκείς από μας ομιλητές/ήτριες της γλώσσας-στόχου, οδηγεί σταδιακά στη δημιουργία 'σωστών' συνηθειών (habit formation) στη γλώσσα και

³ Για τη διάκριση μεταξύ μεθόδου και προσέγγισης στη διδασκαλία της Γ2, βλ. http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e9/e_8_thema.htm

⁴ Σημειώνουμε ότι αυτή η παραδοσιακή μέθοδος είχε αρχικά υιοθετηθεί στη διδασκαλία νεκρών γλωσσών όπως Αρχαία Ελληνική και Λατινική είχε ως στόχο την ανάγνωση και γραφή λογοτεχνικών, φιλοσοφικών και επιστημονικών κειμένων στις αντίστοιχες γλώσσες.

επομένως εμπέδωση των συγκεκριμένων ήχων και λέξεων, της μορφολογίας και των συντακτικών δομών. Έτσι, η γνώση της Γ2 απορρέει από την αλλαγή της γλωσσικής συμπεριφοράς στη Γ2 σε σχέση με τη Γ1 (βλ. Δενδρινού 2000)⁵.

Ο συμπεριφορισμός, ως θεωρία μάθησης γλώσσας και ο δομισμός⁶, ως θεωρία γλώσσας, αποτέλεσαν το θεωρητικό πλαίσιο της οπτικοακουστικής⁷ (audiolingual) μεθόδου διδασκαλίας της Γ2 που κυριάρχησε από τα μέσα της δεκαετίας 1950 ως το τέλος του 1970 (βλ. Μήτσης 2009). Ο δομισμός υποστηρίζει ότι τα γλωσσικά στοιχεία που αποτελούν φράσεις/προτάσεις παράγονται κατά γραμμικό τρόπο σύμφωνα με ορισμένους κανόνες. Κάθε γλώσσα θεωρείται ότι αποτελείται από συστήματα αλληλοεξαρτώμενα μεταξύ τους, και η δομή κάθε συστήματος αναλύεται στα συστατικά της. Το ένα σύστημα εγκιβωτίζεται μέσα στο άλλο, ιεραρχικά, από το 'χαμηλότερο' προς το 'υψηλότερο' επίπεδο. Η γλώσσα κτίζεται όπως μια πυραμίδα (βλ. Εικόνα 1)



Εικόνα 1. Η πυραμίδα των επιπέδων γλωσσικής ανάλυσης στο δομισμό

3.2 Η Οπτικοακουστική μέθοδος

Χαρακτηριστικό εισαγόμενο της οπτικοακουστικής μεθόδου είναι οι ασκήσεις όπου ο/η διδάσκων/ουσα εκφέρει φράσεις ή προτάσεις τις οποίες οι μαθητές/ήτριες πρέπει να επαναλάβουν κατά λέξη ή τροποποιώντας τις μερικώς σύμφωνα με τις οδηγίες που τους δίνονται. Τα λάθη πρέπει να διορθώνονται αμέσως ώστε να μην καταστούν 'κακές συνήθειες' στη Γ2, όπως φαίνεται στο Παράδειγμα 1. (Ο αστερίσκος * χρησιμοποιείται ως σύμβολο για να δείξει ότι υπάρχει κάποιος λάθος στην πρόταση. Το Δ σημαίνει διδάσκων/ουσα και το Μ μαθητής/ήτρια.)

⁵ βλ. http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e8/e_7_thema.htm

⁶ βλ. http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=291

⁷ Ο όρος *audiolingual (method)* έχει αποδοθεί στα ελληνικά επίσης ως *προφορικοακουστική* (Μπουτουλούση 2001), *ακουστική* (Μπέλλα 2007) ή και *ακουστικο-προφορική μέθοδος* (Γαλαντόμος 2012). Αν και αυτοί οι όροι αποτελούν ακριβέστερες μεταφράσεις του αντίστοιχου αγγλικού όρου, στο παρόν κείμενο υιοθετείται ο όρος 'οπτικοακουστική' ως πιο καθιερωμένος (βλ. Δενδρινού 2000). Επίσης ο όρος που χρησιμοποιούμε περιγράφει το γεγονός ότι η συγκεκριμένη μέθοδος ήταν η πρώτη που εισήγαγε την εκτενή χρήση οπτικών βοηθημάτων στην τάξη.

Παράδειγμα 1

Δ: Υπάρχει ένα βιβλίο στο τραπέζι.
 Μ1: *Υπάρχει ένα βιβλίο τραπέζι.
 Δ: Υπάρχει ένα βιβλίο στο τραπέζι.
 Μ1: Υπάρχει ένα βιβλίο στο τραπέζι.
 Δ: χάρακας.
 Μ1: Υπάρχει ένας χάρακας στο τραπέζι.
 Δ: μερικά φρούτα.
 Μ2: *Υπάρχει μερικά φρούτα στο τραπέζι.
 Δ: Υπάρχουν μερικά φρούτα στο τραπέζι.
 Μ2: Υπάρχουν μερικά φρούτα στο τραπέζι.
 κτλ.

Στην υπό συζήτηση μέθοδο, κατά την έναρξη ενός μαθήματος το γλωσσικό εισαγόμενο αποτελείται από ένα διάλογο που έχει μαγνητοφωνηθεί από φυσικούς/ές ομιλητές/ήτριες της Γ2. Ένα τέτοιο παράδειγμα διαλόγου βλέπετε στο (2).

Παράδειγμα 2

Μαίρη: Καλημέρα, Γιάννη.
 Γιάννης: Καλημέρα, Μαίρη.
 Μαίρη: Τι κάνεις;
 Γιάννης: Πολύ καλά, ευχαριστώ. Εσύ;
 Μαίρη: Κι εγώ καλά. Πού πηγαίνεις;
 Γιάννης: Πηγαίνω στην αγορά.
 Μαίρη: Κι εγώ. Να έρθω μαζί σου;
 Γιάννης: Βέβαια, πάμε.

Ο στόχος είναι η ακριβής αποστήθιση του διαλόγου εκ μέρους της τάξης. Γι' αυτόν τον λόγο, αφού τον ακούσουν πολλές φορές, οι μαθητές/ήτριες διεξάγουν ασκήσεις 'επέκτασης' λέξεων ή φράσεων που εκφέρει αρχικά ο/η διδάσκων/ουσα, και επαναλαμβάνουν ατομικά ή ομαδικά οι μαθητές/ήτριες, όπως φαίνεται στο παράδειγμα (3), όπου το T σημαίνει ολόκληρη η τάξη. Αυτή η επανάληψη οδηγεί στη σταδιακή αποστήθιση όλου του διαλόγου.

Παράδειγμα 3

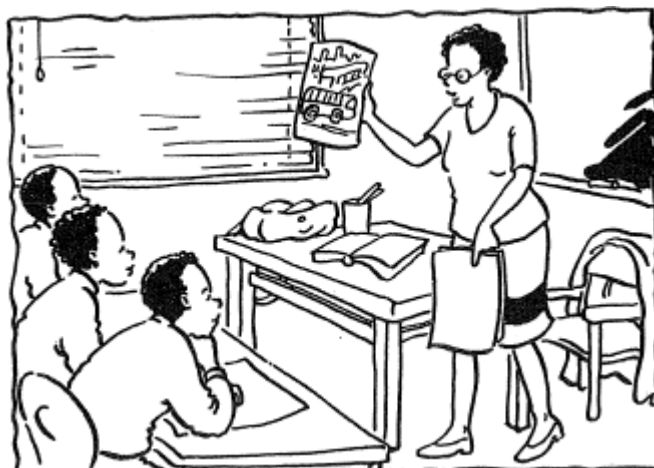
Δ: Επαναλάβετε: Αγορά.
 T: Αγορά.
 Δ: Στην αγορά.

T: Στην αγορά.

Δ: Πηγαίνω στην αγορά.

T: Πηγαίνω στην αγορά.

Άλλο ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα της οπτικοακουστικής μεθόδου είναι η εμμονή στο να μη χρησιμοποιείται ποτέ η Γ1 των μαθητών/ριών στην τάξη. Ο αποκλεισμός της Γ1 από το γλωσσικό εισαγόμενο (και εξαγόμενο) έχει στόχο να εμποδίσει την πιθανότητα μεταφοράς στοιχείων της Γ1 στην εκφορά της Γ2. Θεωρείται ότι αν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των δύο γλωσσών μπορεί να δημιουργηθεί 'αρνητική παρεμβολή' της Γ1 στη Γ2 οδηγώντας σε γραμματικά, φωνολογικά ή λεξιλογικά λάθη και στην καθιέρωση 'κακών συνθηκών' στη Γ2 (βλ. και συζήτηση στην αρχή αυτής της υποενότητας). Σ' αυτήν τη μέθοδο υπάρχει η πεποίθηση ότι, για παράδειγμα, αν δεν υπάρχει οριστικό άρθρο στη Γ1 των μαθητών/ριών, όσο λιγότερο χρησιμοποιείται η Γ1 στην τάξη, τόσο λιγότερο κινδυνεύουν οι μαθητές/ήτριες να παραλείψουν (λανθασμένα) το οριστικό άρθρο και στη Γ2 (π.χ. *Πέτρος και Μαρία αντί για το σωστό Ο Πέτρος κι η Μαρία). Ο διδάσκων /Η διδάσκουσα προσπαθεί να εξηγήσει το νόημα λέξεων κτλ. χρησιμοποιώντας οπτικό υλικό.



Εικόνα 2. Χαρακτηριστική εικόνα τάξης στην Οπτικοακουστική Μέθοδο (από Larsen-Freeman 2000, σ. 38)

Η διδασκαλία της γραμματικής γίνεται με επαγωγικό τρόπο. Το γλωσσικό εισαγόμενο συνήθως δεν περιέχει ρητούς κανόνες γραμματικής, τουλάχιστον όχι όταν εισάγεται ένα φαινόμενο για πρώτη φορά στην τάξη. Οι διδασκόμενοι/ες καλούνται να κατανοήσουν τους κανόνες βάσει πλήθους παραδειγμάτων υποδειγματικών φράσεων/προτάσεων. Τα διδακτικά εγχειρίδια έχουν στο τέλος κάθε ενότητας πίνακες όπου δείχνουν π.χ. πώς κλείνεται ένα ρήμα ή πώς σχηματίζεται η παθητική φωνή. Στην Εικόνα 3 βλέπετε ένα παράδειγμα πίνακα που δείχνει πώς σχηματίζεται μια συγκεκριμένη δομή στην αγγλική γλώσσα.

	subject +- BE	to-infinitive (phrase)
1	<i>This house is</i>	<i>to let.</i>
2	<i>The best is yet</i>	<i>to come.</i>
3	<i>What's</i>	<i>to pay?</i>
4	<i>Who's</i>	<i>to blame?</i>
5	<i>The causes are not far</i>	<i>to seek.</i>
6	<i>You're</i>	<i>to be congratulated.</i>
7	<i>My aim was</i>	<i>to help you.</i>
8	<i>To know her is</i>	<i>to like her.</i>

Εικόνα 3. Πίνακας με τη δομή Υποκείμενο + Ρήμα BE + to + απαρέμφατο στα αγγλικά (Hornby 1954, σ. 20)

Το δομικό μοντέλο δίνει έμφαση στην αλληλένδετη σχέση των στοιχείων σε επίπεδο πρότασης. Παραδείγματα ασκήσεων όπου μπορούμε να συγκρίνουμε την διαφορά ως προς το γραπτό γλωσσικό εισαγόμενο μεταξύ της παραδοσιακής και της οπτικοακουστικής μεθόδου στη γλωσσική διδασκαλία δίνεται παρακάτω.

(4) Παράδειγμα από το παραδοσιακό μοντέλο

- *Να σχηματίσετε τον πληθυντικό των ονομάτων: ο ψαράς, ο εργάτης, ο βαρκάρης, η κληματαριά.*

(5) Παράδειγμα από το δομικό μοντέλο

- *Συμπληρώστε τις καταλήξεις από τα ουσιαστικά στις παρακάτω προτάσεις*
 Τρεις ψαρ..... πάλεψαν με τα κύματα.
 Οι εργάτ..... ξεφόρτωσαν το φορτηγό.
 Οι βαρκάρ..... έβγαλαν έξω τις βάρκες.
 Οι κληματαρι..... τύλιξαν το σπίτι.

Επιπλέον, στην οπτικοακουστική μέθοδο δίνεται έμφαση στη σωστή προφορά της Γ2. Έτσι, πρέπει να υπάρχει έκθεση σε γλωσσικό εισαγόμενο επιπλέον αυτού που προσφέρεται στην κανονική τάξη, βάσει μαγνητοφωνημένου υλικού που οι μαθητές/ήτριες το ακούνε είτε κατ' οίκον είτε σε γλωσσικά εργαστήρια, όπου υπήρχε αυτή η δυνατότητα. Και πάλι, οι μαθητές/ήτριες πρέπει να επαναλαμβάνουν κάθε φράση/πρόταση ώσπου να μπορέσουν να μιμηθούν σωστά τα φωνήματα⁸, τον τονισμό των λέξεων και τον επιτονισμό⁹ των προτάσεων.

⁸ Βλ. ορισμό στο http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/search.html?lq=%CF%86%CF%8E%CE%BD%CE%B7%CE%BC%CE%B1&sin=all

⁹ Βλ. ορισμό στο http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/search.html?lq=%CE%B5%CF%80%CE%B9%CF%84%CE%BF%CE%BD%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82&dq=



Εικόνα 4. Οπτικοακουστικό Εργαστήριο με μαθήτριες αγγλικής και διδάσκοντες/ουσες που επιβλέπουν

3.3 Κριτική αποτίμηση

Το κύριο πλεονέκτημα της οπτικοακουστικής μεθόδου υπήρξε η έμφαση στο προφορικό εισαγόμενο (και εξαγόμενο), αντίθετα με την παραδοσιακή 'γραμματικομεταφραστική' μέθοδο (grammar-translation method) όπου το γλωσσικό εισαγόμενο είχε τη μορφή γραπτών κειμένων, συχνά μάλιστα λογοτεχνικών, και το γλωσσικό εξαγόμενο ήταν η γραπτή μετάφραση κειμένων είτε από τη Γ2 στη Γ1, είτε αντίστροφα. Άλλο ένα πλεονέκτημα είναι η εισαγωγή του επαγωγικού τρόπου μάθησης των γραμματικών κανόνων.

Από την άλλη μεριά, η επανάληψη προτάσεων και η αποστήθιση ολόκληρων διαλόγων φάνηκε ότι δεν αρκούν για την εκμάθηση της Γ2. Ως παράδειγμα αναφέρουμε τα ευρήματα των ερευνών της Lightbown σε τάξεις γαλλόφωνων που μάθαιναν την αγγλική γλώσσα ως Γ2 στον Καναδά (βλ. Lightbown και Spada 2006, σ. 141-142). Σ' αυτές τις τάξεις είχε διδαχθεί επί βδομάδες ο 'εξακολουθητικός' ενεστώτας μέσω εντατικής επανάληψης προτάσεων. Ο εξακολουθητικός ενεστώτας σχηματίζεται με το βοηθητικό ρήμα BE που έχει τη μορφή *is/'s* ή *are* ανάλογα με το υποκείμενο, και την προσθήκη του μορφήματος *-ing* στο θέμα του ρήματος, π.χ. *Mary's eating* now (=Η Μαρία τρώει τώρα). Μετά από βδομάδες εντατικής εξάσκησης, οι μαθητές/ήτριες παρήγαγαν σωστά τον εξακολουθητικό ενεστώτα όταν απαντούσαν στις ασκήσεις. Ωστόσο, στον αυθόρμητο λόγο, συχνά έκαναν λάθη υπεργενίκευσης, χρησιμοποιώντας το βοηθητικό ρήμα και στον 'απλό' ενεστώτα, π.χ. **Mary's want a cookie*. (πρβλ. το σωστό: *Mary wants a cookie*). Το ίδιο συνέβαινε και με τη συμφωνία μεταξύ υποκειμένου κι αντικειμένου στον 'απλό' ενεστώτα, που μετά από πολλές ασκήσεις το επαναλάμβαναν σωστά, αλλά στον αυθόρμητο λόγο συχνά παρέλειπαν την κατάληξη *-s* που δείχνει τη συμφωνία μεταξύ του υποκειμένου (όταν αυτό είναι τρίτο ενικό πρόσωπο) και του ρήματος, π.χ. **Mary want a cookie* αντί για *Mary wants a cookie*.

Τα παραπάνω ευρήματα δείχνουν ότι το είδος του γλωσσικού εισαγόμενου (και εξαγόμενου) που συνάδει με τις αρχές της οπτικοακουστικής μεθόδου δεν ευνοεί ιδιαίτερα ούτε την ανάπτυξη της γραμματικής γνώσης, αλλά ούτε και της ευφράδειας στη Γ2 (Lightbown και Spada 2006, σ. 142). Η επιμονή στην αλάνθαστη μηχανική παραγωγή προτάσεων φάνηκε ότι δεν οδηγεί σε έλλειψη λαθών όταν η Γ2 χρησιμοποιείται αυθόρμητα στην τάξη ή εκτός της τάξης, σε πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας. Τέλος, η συνεχής

επανάληψη, που είναι το σήμα κατατεθέν αυτής της μεθόδου, συχνά δημιουργεί πλήξη στους/τις μαθητές/ήτριες (βλ. π.χ. Richards και Rodgers 2001, σ. 65).



Εικόνα 5. Όταν το εισαγόμενο κάνει το μαθητή να χάσει το ενδιαφέρον του...

Παρακολουθείστε ένα απόσπασμα από δειγματική διδασκαλία βάσει της οπτικοακουστικής μεθόδου στο <http://www.youtube.com/watch?v=cvz-GLyZ7bM&feature=related>.

4 Η γενετική θεωρία, το μοντέλο του Εποπτικού Μηχανισμού και η Φυσική Προσέγγιση

Σ' αυτήν την ενότητα θα ξεκινήσουμε σκιαγραφώντας τη γενετική θεωρία (4.1). Η βασική κατανόηση της γενετικής θεωρίας είναι προϋπόθεση για την κατανόηση γλωσσοδιδασκτικών προσεγγίσεων που υποστηρίζουν ότι η κατάκτηση της Γ2 υποβοηθείται κυρίως από το εισαγόμενο κι όχι από το εξαγόμενο. Στην υποενότητα 4.2 θα παρουσιάσουμε το μοντέλο Εποπτικού Μηχανισμού του Krashen (1982), το οποίο αφορά τη Γ2 κι έχει επηρεαστεί από τη γενετική θεωρία κατάκτησης μητρικής γλώσσας. Το μοντέλο Εποπτικού Μηχανισμού αποτελεί τη βάση της Φυσικής Προσέγγισης στη Διδασκαλία της Γ2 που περιγράφεται στην υποενότητα 4.3.

4.1 Η γενετική θεωρία

Η γενετική θεωρία¹⁰ είναι δημιούργημα του γλωσσολόγου Noam Chomsky. Αποτελεί μια θεωρία για την ανθρώπινη γλωσσική ικανότητα γενικά, την Καθολική Γραμματική, που έχει ως κύριους στόχους τα παρακάτω: α) να ερμηνεύσει πώς όλα τα παιδιά με φυσιολογική νοητική ανάπτυξη κατακτούν τη μητρική τους γλώσσα γρήγορα, εύκολα, και υπό οιοσδήποτε συνθήκες, εφόσον βέβαια εκτίθενται στη γλώσσα και (β) να διατυπώσει ορισμένες γενικές και αφηρημένες αρχές που ισχύουν για όλες τις ανθρώπινες γλώσσες.

Οι διαφορές μεταξύ των γλωσσών σχηματοποιούνται μέσω των *παραμέτρων*. Κάθε παράμετρος αποτελείται από μία ομάδα χαρακτηριστικών και μπορεί να ενταχθεί σε ένα δυαδικό σύστημα, κατά το οποίο κάθε γλώσσα παρουσιάζει μια θετική (+) ή μια αρνητική (-)

¹⁰ Επίσης «Γενετική Γραμματική» ή και «Γενετική-Μετασχηματική Γραμματική». Βλ. <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/articles/fillipaki/2.htm>

διάταξη για κάθε παράμετρο. Για παράδειγμα, μία από τις αρχές της Καθολικής Γραμματικής είναι ότι υπάρχει Υποκείμενο σ' όλες τις ανθρώπινες γλώσσες. Για να εξηγηθούν οι υπάρχουσες διαγλωσσικές διαφορές, προτείνεται η Παράμετρος του Κενού Υποκειμένου, μερικά χαρακτηριστικά της οποίας περιγράφονται στο Πίνακα 1. Ο αστερίσκος συμβολίζει έλλειψη γραμματικότητας.

Θετική (+) διάταξη (ελληνικά, ισπανικά, ιταλικά...)	Αρνητική (-) διάταξη (αγγλικά, γαλλικά...)
<ul style="list-style-type: none"> • Δυνατότητα παράλειψης υποκειμένου π.χ. (Αυτός) διαβάζει πολύ. 	<ul style="list-style-type: none"> • Μη δυνατότητα παράλειψης υποκειμένου π.χ. He reads a lot / *Reads a lot.
<ul style="list-style-type: none"> • Έλλειψη πλεοναστικών υποκειμένων¹¹ π.χ. Βρέχει συχνά. Υπάρχουν δύο λύσεις. 	<ul style="list-style-type: none"> • Χρήση πλεοναστικών υποκειμένων π.χ. It often rains. There are two solutions.
<ul style="list-style-type: none"> • Δυνατότητα μεταρρηματικού υποκειμένου π.χ. Έφυγε ο Γιάννης./ Ο Γιάννης έφυγε 	<ul style="list-style-type: none"> • Μη δυνατότητα μεταρρηματικού υποκειμένου π.χ. * Left John / John left

Πίνακας 1. Μερικά χαρακτηριστικά της Παραμέτρου του Κενού Υποκειμένου

Σύμφωνα με τη θεωρία που συζητάμε, όλα τα παιδιά με φυσιολογική νοητική ανάπτυξη έχουν έμφυτη βιολογική γνώση των αρχών και παραμέτρων της Καθολικής Γραμματικής. Αυτό διευκολύνει την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας καθώς, ένα από τα χαρακτηριστικά μιας παραμέτρου οδηγεί στην κατάκτηση όλων των άλλων. Για παράδειγμα, όταν το παιδί που ακούει ελληνικά διαπιστώσει ότι υπάρχει συχνή χρήση μεταρρηματικών υποκειμένων, θα υποθέσει αυτόματα ότι αυτή η γλώσσα επίσης επιτρέπει παράλειψη υποκειμένου και δεν έχει πλεοναστικά υποκείμενα.

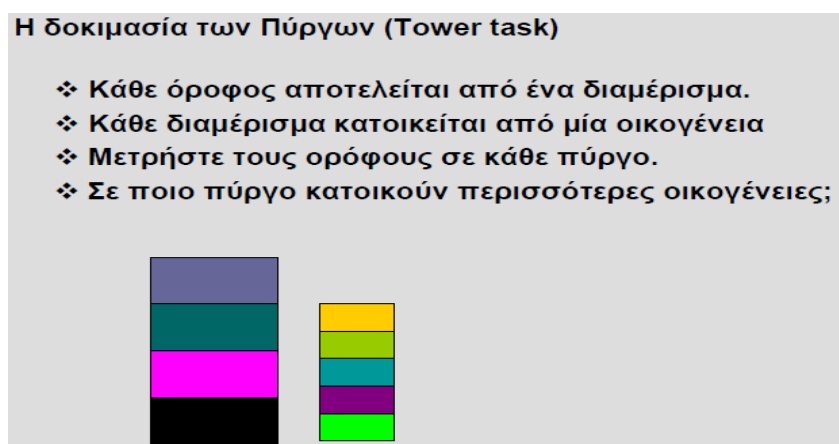
Στη γενετική θεωρία υπάρχει βασική διάκριση μεταξύ της γλωσσικής ικανότητας (competence) και της γλωσσικής χρήσης (performance). Η γλωσσική ικανότητα αφορά το μηχανισμό που μας επιτρέπει να δημιουργούμε «καινούριες προτάσεις οι οποίες γίνονται αμέσως κατανοητές από άλλους ομιλητές/ήτριες, αν και δεν τις έχουν ξανακούσει» (Chomsky 1966)¹². Για παράδειγμα, όσοι/ες ξέρουν ελληνικά μπορούν να καταλάβουν τούτη την πρόταση που σχηματίσαμε μόλις τώρα: *Ο Γιάννης άκουσε ότι η Μαρία που χώρισε τον Πέτρο παντρεύτηκε τον Άρη του οποίου η προηγούμενη γυναίκα είχε εξαφανιστεί όταν κέρδισε το λαχείο και την είδε τυχαία η Πόπη στο Παρίσι μ' έναν παλιό της φίλο που...* Η δημιουργικότητα της γλώσσας αποτελεί την πιο εντυπωσιακή όψη της γλωσσικής ικανότητας (Chomsky 1966).

Όπως αναφέραμε προηγουμένως, η θεωρία του συμπεριφορισμού υποστηρίζει ότι η γλωσσική γνώση αναπτύσσεται στα μικρά παιδιά μέσω της εμπειρίας, όπως οποιαδήποτε άλλη γνωστική λειτουργία, π.χ. η μνήμη, η νοημοσύνη ή η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. Ωστόσο, όπως γνωρίζουμε, τα παιδιά τριών χρονών δεν μπορούν ακόμη να δέσουν τα κορδόνια των παπουτσιών τους, δυσκολεύονται να καταλάβουν βασικές

¹¹ Πλεοναστικά υποκείμενα αποκαλούνται αυτά που στερούνται νοήματος. Σε γλώσσες όπως τα αγγλικά χρησιμοποιούνται, γιατί είναι υποχρεωτικό να εκφράζεται πάντα με κάποια λέξη το υποκείμενο.

¹² Βλ. και Κατή (1989).

αριθμητικές έννοιες κτλ. Για παράδειγμα, στην παρακάτω δοκιμασία που χρησιμοποιούν οι ψυχολόγοι, παιδιά μικρότερα των πέντε χρονών συνήθως δυσκολεύονται ν' απαντήσουν (βλ. Εικόνα 6).



Εικόνα 6. Δοκιμασία των πύργων (Bialystok & Codd 1997)

Από την άλλη μεριά, γνωρίζουμε ότι όλα τα παιδιά με φυσιολογική νοητική ανάπτυξη κατακτούν τη βασική γνώση της μητρικής τους γλώσσας ως την ηλικία των τριών, τεσσάρων ή πέντε χρονών. Αυτό το θεωρούμε ως κάτι φυσιολογικό και δεδομένο. Ωστόσο αποτελεί διανοητικό άθλο. Ας αναλογιστούμε το εξής απλό παράδειγμα. Ένα παιδί δύο χρονών που έχει ακούσει τους μεγαλύτερους του να λένε «Ο Γιάννης/Η Μαρία παίζει» παράγει την πρόταση «Η Άννα παίζει», ενώ ποτέ δεν έχει ξανακούσει αυτήν ακριβώς την πρόταση. Τούτο σημαίνει ότι το παιδί, που σε πολύ νεώτερη ακόμη ηλικία έχει ήδη καταφέρει να ξεχωρίσει τις λέξεις μέσα στις προτάσεις που ακούει¹³, έχει επιπλέον υπόρρητη (implicit) γνώση, δηλαδή διαισθητική γνώση της έννοιας του υποκειμένου. Με άλλα λόγια έχει υπόρρητη γνώση συντακτικών κανόνων. Επίσης έχουμε πλέον πληθώρα εμπειρικών δεδομένων που δείχνουν ότι κατά την κατάκτηση γλώσσας τα παιδιά 2-3 ετών λένε πράγματα που δεν τα λένε τα μεγαλύτερα παιδιά ή οι ενήλικες, όπως τα παρακάτω παραδείγματα (από το Fromkin κ.ά. 2008, μτφρ. και προσαρμογή: Βάζου κ.ά., σ. 439).

(4) *το άλλο παντελόνια

(5) *ο καουμπόη θα παλέψει χτες μαζί μου

Συνεπώς, αν και κάθε παιδί μπορεί, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, να μιμείται λέξεις, ή φράσεις, ή ακόμη και κάποιες προτάσεις, η πλήρωση της γλωσσικής ικανότητας στη Γ1 δε φαίνεται να βασίζεται στη μίμηση του εισαγόμενου. Επιπλέον, πριν αρχίσουν να μιλούν, τα παιδιά κατανοούν περιόδους με υπόταξη, δηλαδή με κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις όπως «Πάνε να φέρεις τα παιχνίδια που είναι στην κουζίνα. Μάλιστα γνωρίζουμε ότι όταν τα μικρά παιδιά κάνουν λάθη όπως, π.χ. «θέλει παίτσει» αντί για «θέλω να παίξω» οι γονείς ή άλλα μεγαλύτερα άτομα στο περιβάλλον του γενικά δεν τα διορθώνουν λέγοντας «Δεν είναι σωστό αυτό που είπες. Το σωστό είναι...». Έτσι, αντίθετα μ' αυτό που συμβαίνει στη διδασκαλία της Γ2, τα μικρά παιδιά μαθαίνουν μία (ή και περισσότερες γλώσσες) χωρίς να χρειάζονται 'αρνητική ανατροφοδότηση' (negative feedback) σε λάθη, δηλαδή χωρίς να τους

¹³ Άλλος ένας άθλος, αν σκεφτείτε ότι τα μικρά παιδιά τα καταφέρνουν βάσει της ροής λόγου που ακούνε. Δοκιμάστε κι εσείς ακούγοντας μια γλώσσα που δεν γνωρίζετε καθόλου, για να διαπιστώσετε πόσο δύσκολο είναι να γίνει κάτι τέτοιο.

λένε ότι κάτι είναι λάθος. Βέβαια, μπορεί να διορθώνονται έμμεσα, όταν κάποιο άτομο επαναλάβει τις φράσεις τους διορθώνοντας κάποια σημεία, συνήθως για να βεβαιωθεί ότι κατάλαβε αυτό που θέλει να πει το παιδί. Στη φράση «θέλει παίξει», μπορεί κάποιος/α να ανταποκριθεί λέγοντας «Θέλεις να παίξεις;». Αυτού του είδους η ανταπόκριση σε λάθη ονομάζεται «θετική ανατροφοδότηση» (positive feedback) και χρησιμοποιείται και στη διδασκαλία της Γ2. Περισσότερα πάνω σ' αυτό θα αναφέρουμε στη συζήτηση για το γλωσσικό εισαγόμενο στην Υπόθεση της Διεπίδρασης (Ενότητα 6).

Κατά την κατάκτηση της μητρικής γλώσσας παρατηρούνται αναπτυξιακά στάδια που ισχύουν για όλα τα παιδιά και σε όλες τις γλώσσες. Δηλαδή αρχίζουν με μεμονωμένες λέξεις, μετά συνθέτουν φράσεις δύο λέξεων και αργότερα προτάσεις με περισσότερες λέξεις κτλ. Επίσης, σε αρχικά στάδια συνήθως χρησιμοποιούν λέξεις σημασιολογικού περιεχομένου, δηλαδή ουσιαστικά, ρήματα, επίθετα κι επιρρήματα και παραλείπουν λέξεις που έχουν περισσότερο γραμματικό νόημα, όπως τα μόρια *θα*, *να*, άρθρα και οι σύνδεσμοι. Σε γλώσσες όπου είναι υποχρεωτική η χρήση υποκειμένου, π.χ. στην αγγλική, τα μικρά παιδιά στην αρχή συνήθως το παραλείπουν. Στη συγκεκριμένη γλώσσα τα μικρά παιδιά αρχικά παραλείπουν και τις καταλήξεις ρημάτων. Όπως θα δούμε παρακάτω, παρόμοια φαινόμενα υπάρχουν και στην αγγλική ως Γ2 ασχέτως της ηλικίας των μαθητών/ριών.

Τελειώνοντας, θ' αναφέρουμε ακόμη μερικά στοιχεία που συνηγορούν υπέρ της γενετικής θεωρίας και κατά του συμπεριφορισμού. Πρώτον, υπάρχουν περιπτώσεις ατόμων με βαριά διανοητική καθυστέρηση αλλά με φυσιολογική ανάπτυξη γλωσσικής ικανότητας, όπως η περίπτωση των ατόμων με σύνδρομο Williams^{14, 15}. Δεύτερον, αντίστροφα, υπάρχουν άτομα με κατά τα άλλα φυσιολογικές νοητικές λειτουργίες που όμως πάσχουν από ειδική γλωσσική διαταραχή¹⁶. Τα παραπάνω δεν μπορεί να τα εξηγήσει μια θεωρία που υποστηρίζει ότι η γλωσσική κατάκτηση αναπτύσσεται όπως όλες οι άλλες γνωστικές ικανότητες, όπως η θεωρία του συμπεριφορισμού. Αντίθετα, φαίνεται ότι υποστηρίζουν την υπόθεση της γενετικής θεωρίας για την ύπαρξη ενός βιολογικού γλωσσικού μηχανισμού που είναι σχετικά αυτόνομος από άλλες γνωστικές ικανότητες και που περιέχει τις αρχές και παραμέτρους της Καθολικής Γραμματικής. Στην παρακάτω εικόνα έχουμε σχηματοποιήσει τη βασική διαφορά μεταξύ του συμπεριφορισμού και της Γενετικής θεωρίας για τη γλωσσική κατάκτηση.



¹⁴ Βλ. π.χ. http://dim-trilof.thess.sch.gr/arxeia/WILLIAMS_BEUREN_SYNDROM.pdf

¹⁵ Ιδιαίτερα εντυπωσιακή είναι η περίπτωση του Christopher, ενός Βρετανού με βαριά νοητική καθυστέρηση και τεράστιο ταλέντο στις ξένες γλώσσες (Smith & Tsimplici 2005). Καταλαβαίνει και διαβάζει γύρω στις 20 γλώσσες, μεταξύ των οποίων ελληνικά, κινέζικα, ισλανδικά, χίντι κ.ά. Βλ. π.χ. <http://epanagiotidis.blogspot.gr/2007/03/christopher.html> καθώς και σχετικό βίντεο στο <http://www.youtube.com/watch?v=jFi7BXTGqJ8>.

¹⁶ Βλ. π.χ. http://www.med.auth.gr/research/diaglossa/egd_gr.htm



Εικόνα 7. Γλωσσική κατάκτηση στον Συμπεριφορισμό και στη Γενετική Θεωρία

4.2 Το Μοντέλο Εποπτικού Μηχανισμού

Το Μοντέλο Εποπτικού Μηχανισμού (Krashen 1982) έχει επηρεαστεί από τη γενετική θεωρία και, με τη σειρά του, αποτελεί το θεωρητικό υπόβαθρο της Φυσικής Προσέγγισης στη διδασκαλία της Γ2. Αυτό το μοντέλο απαρτίζεται από τις εξής πέντε υποθέσεις.

(α) Η υπόθεση διάκρισης μεταξύ κατάκτησης και εκμάθησης Γ2 (acquisition-learning hypothesis)

Η γλωσσική κατάκτηση και εκμάθηση είναι δύο διαφορετικές διαδικασίες και αποτελούν διαφορετικά γνωστικά συστήματα. Η κατάκτηση Γ2 είναι υποσυνείδητη διαδικασία, παρόμοια με την κατάκτηση της Γ1 και μας καθιστά ικανούς/ες να χρησιμοποιούμε τη Γ2 αυθόρμητα και με ευχέρεια. Η εκμάθηση της Γ2 είναι συνειδητή διαδικασία και απορρέει από όσα μαθαίνουμε μέσω διδασκαλίας. Κανένα στοιχείο της γλωσσικής γνώσης που βασίζεται στην εκμάθηση δεν μπορεί να μεταφερθεί στο σύστημα της υποσυνείδητης γλωσσικής γνώσης.

(β) Η υπόθεση του Εποπτικού Μηχανισμού (Monitor Model Hypothesis)

Ο Εποπτικός Μηχανισμός αποτελεί γνώση προερχόμενη από την εκμάθηση της Γ2. Ο ρόλος του είναι να διορθώνει τυχόν λάθη που παράγουμε αυθόρμητα και που αντανακλούν την υποσυνείδητη γνώση Γ2. Συνήθως ο Εποπτικός Μηχανισμός λειτουργεί όταν υπάρχει χρόνος, όπως όταν ξαναδιαβάζουμε κάτι που έχουμε γράψει. Ωστόσο μερικές φορές και στον προφορικό λόγο, αφού εκφέρουμε κάτι στη Γ2, συνειδητοποιούμε ότι κάναμε κάποιο λάθος και μπορεί να επαναλάβουμε αυτό που είπαμε με σωστό τρόπο.

Ας πάρουμε ένα παράδειγμα πολύ οικείο σε όσους/ες έχουν μάθει αγγλικά μέσω διδασκαλίας. Στ' αγγλικά τα επιρρήματα συχνότητας δεν επιτρέπεται να εμφανίζονται μεταξύ του ρήματος και του αντικειμένου. Όπως έχουν δείξει πολλές μελέτες, αυτός ο κανόνας φαίνεται ότι είναι δύσκολο να κατακτηθεί βάσει εισαγόμενου. Πιθανόν να αποτελεί παράγοντα σύγχυσης για τους/τις μαθητές/ήτριες το ότι αυτά τα επιρρήματα επιτρέπεται να καταλάβουν οποιαδήποτε άλλη θέση στην πρόταση εκτός από τη συγκεκριμένη (Chu & Schwartz 2005). Η ρητή διδασκαλία, δηλαδή το να πει ο διδάσκων/ουσα «μη βάζετε αυτά τα επιρρήματα στην τάδε θέση» φαίνεται ότι δεν έχει ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα στην παραγωγή αυθόρμητου λόγου, παρά την ενσυνείδητη γνώση του σχετικού κανόνα (π.χ. White 1991). Από την άλλη μεριά, όταν υπάρχει χρόνος, όπως όταν γράφουμε ένα κείμενο, ο κανόνας που γνωρίζουμε συνειδητά μας επιτρέπει να διορθώνουμε τέτοιου είδους λάθη εκ των υστέρων.

(γ) Η υπόθεση της φυσικής σειράς κατάκτησης (Natural Order Hypothesis)

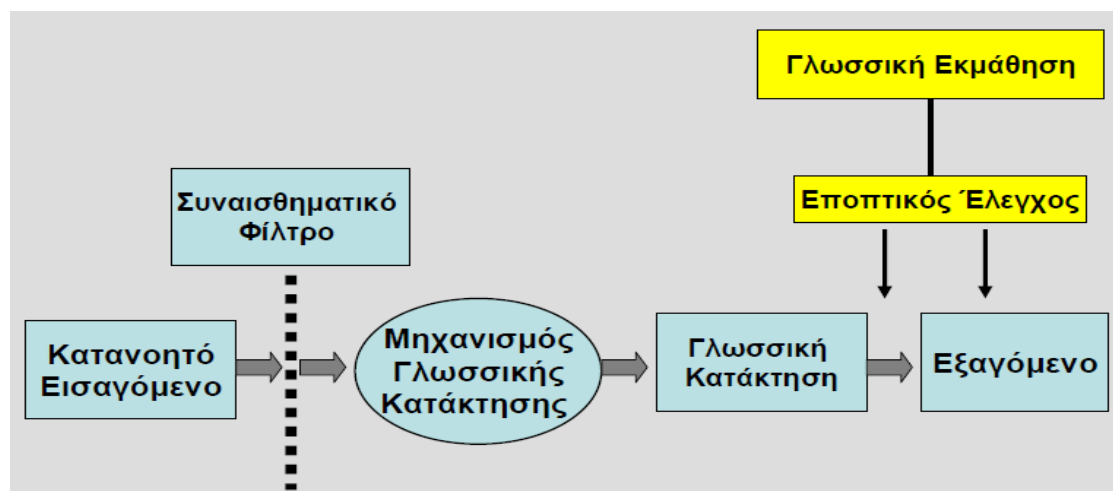
Αυτή η υπόθεση βασίζεται σε δεδομένα από πολλές έρευνες στην αγγλική ως Γ2, κυρίως κατά τη δεκαετία 1970 και στις αρχές της δεκαετίας 1980 (βλ. Duley κ.ά. 1982). Αυτές οι έρευνες έδειξαν ότι υπάρχουν συγκεκριμένα στάδια ανάπτυξης στη χρήση ελεύθερων ή δεσμευμένων γραμματικών μορφημάτων¹⁷, στη δημιουργία ερωτηματικών, αρνητικών και αναφορικών προτάσεων, στην έκφραση αναφοράς στο παρελθόν κ.ά. Μάλιστα, διαπιστώθηκε ομοιογένεια σ' όλες τις ομάδες που διερευνήθηκαν, ασχέτως ηλικίας, μητρικής γλώσσας ή τρόπου μάθησης της Γ2 (δηλαδή είτε με φυσική έκθεση είτε μέσω διδασκαλίας).

(δ) Η υπόθεση του κατανοητού εισαγόμενου (Comprehensible Input)

Η Γ2 μαθαίνεται μέσω έκθεσης σε κατανοητό εισαγόμενο, δηλαδή σε εισαγόμενο που περιέχει δομές, και λεξιλόγιο μόλις ένα επίπεδο παραπάνω από το τρέχον επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών/ριών. Αυτό καλείται «εισαγόμενο + 1». Με άλλα λόγια μαθαίνουμε τη Γ2 μόνον όταν δεν δυσκολευόμαστε υπερβολικά να κατανοήσουμε το εισαγόμενο (βλ. και Krashen 1985).

(ε) Η υπόθεση του Συναισθηματικού Φίλτρου (Affective Filter)

Το Συναισθηματικό Φίλτρο αφορά παράγοντες όπως η ψυχολογική και συναισθηματική κατάσταση των μαθητών/ριών, οι ανάγκες τους, τα κίνητρα μάθησης της Γ2 κτλ. Για παράδειγμα, όταν ένα άτομο είναι κουρασμένο, αγχωμένο ή στεναχωρημένο, όταν μαθαίνει τη Γ2 από ανάγκη και δεν του αρέσει ο τρόπος διδασκαλίας κτλ., το Συναισθηματικό Φίλτρο ορθώνεται σαν φραγμός που εμποδίζει την αφομοίωση του εισαγόμενου. Η Εικόνα 8 συνοψίζει το μοντέλο που περιγράψαμε.



Εικόνα 8. Το Μοντέλο του Εποπτικού Μηχανισμού στη Γ2 (Krashen 1982)

¹⁷ Ελεύθερα γραμματικά μορφήματα είναι λέξεις όπως π.χ. *το, τα, προς, ως*, ενώ δεσμευμένα γραμματικά μορφήματα είναι π.χ. τα κλιτικά επιθήματα, όπως π.χ. *τρέχ-ω, τρέχ-εις, άλογ-ο, άλογ-α*, και το *-σ-* που σχηματίζει τον 'σιγματικό αόριστο' όπως στο *λέρωσα, έπαιξα, έραψα* κτλ. Βλ. <http://www.komvos.edu.gr/glwssa/Lexiko/M/Morfima.htm>

4.3 Η Φυσική Προσέγγιση στη διδασκαλία Γ2

Η θεωρία του Εποπτικού Μοντέλου βρήκε εφαρμογή στη Φυσική Προσέγγιση διδασκαλίας Γ2 (Krashen & Terrel 1983). Σ' αυτήν την προσέγγιση το γλωσσικό εισαγόμενο είναι η βάση για την ανάπτυξη της Γ2. Στα αρχικά στάδια διδασκαλίας δεν ζητείται παραγωγή λόγου στην τάξη. Το εισαγόμενο πρέπει να είναι κατανοητό, ενδιαφέρον και να έχει επικοινωνιακό στόχο, με εστίαση στη σημασία. Οι γλωσσικές δραστηριότητες οφείλουν να συντελούν στο να διατηρούν χαμηλό το συναισθηματικό φίλτρο ώστε να αφομοιώνεται το εισαγόμενο. Δεν γίνεται διδασκαλία γραμματικής, εφόσον θεωρείται ότι κάτι τέτοιο συντελεί μόνο στην ανάπτυξη της εκμάθησης και όχι της κατάκτησης της Γ2. Οι διδάσκοντες/ουσες αποφεύγουν να διορθώνουν τα λάθη για δύο λόγους: (α) επειδή δεν θεωρείται απαραίτητο, εφόσον αναμένεται ότι η Γ2 θα κατακτηθεί σταδιακά βάσει του εισαγόμενου και (β) επειδή η διόρθωση λαθών μπορεί να δημιουργήσει άγχος ή δυσαρέσκεια στους/τις μαθητές/ήτριες και συνεπώς έγερση του συναισθηματικού τους φίλτρου, εμποδίζοντας την αφομοίωση του εισαγόμενου. Τις λίγες φορές που υπάρχει ανατροφοδότηση στα λάθη, είναι έμμεση, δηλαδή θετικού και όχι αρνητικού τύπου ανατροφοδότηση, όπως γίνεται στη Γ1 (βλ. 4.1). Δηλαδή, ο διδάσκων/ουσα επαναλαμβάνει αυτό που είπε ο/η διδασκόμενος με σωστό τρόπο, χωρίς να του υποδείξει ρητά ότι διέπραξε λάθος.

Δείτε ένα παράδειγμα διδασκαλίας βάσει της Φυσικής Προσέγγισης που περιγράφεται στο Lightbown & Spada (2006, σ. 144). Σ' ένα γαλλόφωνο δημοτικό σχολείο του Καναδά στην αίθουσα όπου διδάσκεται η αγγλική γλώσσα βλέπουμε πάνω σε κάθε θρανίο από ένα κασετόφωνο και ένα ζευγάρι ακουστικά. Στην αίθουσα υπάρχει βιβλιοθήκη με διάφορα βιβλία, άλλα πιο απλού, κι άλλα υψηλότερου επιπέδου. Μερικά από τα βιβλία έχουν σε κάθε σελίδα μία εικόνα και μία ως δύο λέξεις, ή ιστορίες εικονογραφημένες που συνοδεύονται από λίγες προτάσεις. Επίσης υπάρχουν εικονογραφημένα λεξικά, βιβλία για το ζωικό βασίλειο, για αυτοκίνητα, για τον καιρό κτλ. Τα βιβλία συνοδεύονται από ακουστικό υλικό. Κάθε μαθητής/ήτρια επιλέγει το βιβλίο της προτίμησής του/της και τις συνοδευτικές κασέτες και πηγαίνουν στα θρανία τους όπου διαβάζουν και ακούν το υλικό για μισή ώρα. Γενικά επικρατεί ησυχία. Οι μαθητές/ήτριες επικεντρώνονται στο εισαγόμενο. Ο ρόλος του διδάσκοντα/ουσας δεν είναι να διδάσκει αλλά να παρακολουθεί διακριτικά τους μαθητές/ήτριες και να παρέχει οργανωτική και τεχνική υποστήριξη.



Εικόνα 9. Ο ρόλος της διδάσκουσας και των μαθητών/ριών στη Φυσική Προσέγγιση

Ας δούμε τώρα τι έχει διαπιστώσει η επιστημονική έρευνα σε σχέση με την υπο συζήτηση προσέγγιση, σύμφωνα με τις Lightbown & Spada (2006, σ. 144-146). Σε μια μεγάλη

έρευνα στον Καναδά συνέκριναν τ' αποτελέσματα της Φυσικής προσέγγισης με τ' αποτελέσματα διδασκαλίας που στηρίζονταν κυρίως στην Οπτικοακουστική Μέθοδο. Η έρευνα περιέλαβε εκατοντάδες παιδιά που είχαν διδαχθεί τ' αγγλικά ως Γ2 επί δύο χρόνια. Σύμφωνα με τα ευρήματα, η Φυσική Προσέγγιση είχε εξίσου καλά αποτελέσματα με την Οπτικοακουστική Μέθοδο όχι μόνο ως προς την κατανόηση του εισαγόμενου αλλά και ως προς την προφορική ικανότητα των μαθητών/ριών, παρά το γεγονός ότι οι τελευταίοι/ες είχαν διδαχθεί σύμφωνα με τη Φυσική Προσέγγιση και δεν παρήγαγαν προφορικό λόγο στην τάξη. Τα ίδια αποτελέσματα προέκυψαν ένα χρόνο αργότερα, δηλαδή μετά από 3 χρόνια διδασκαλίας. Ωστόσο, αυτή τη φορά διαπιστώθηκε ότι μερικά από τα άτομα που είχαν διδαχθεί βάσει ενός συνδυασμού της Οπτικοακουστικής Μεθόδου με διάφορες δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου, αλλά και τροφοδότηση στο εξαγόμενο εκ μέρους των διδασκόντων/ουσών, τα πήγαν καλύτερα από τα άτομα που είχαν διδαχθεί βάσει της Φυσικής Προσέγγισης, κυρίως στο γραπτό λόγο.

Σε άλλη έρευνα, πάλι στον Καναδά, ζητήθηκε από ενήλικες μετανάστες/ριες να επιλέξουν βιβλία της αρεσκείας τους από μια συλλογή βιβλίων βασισμένων σε βιβλία κλασσικής λογοτεχνίας αλλά απλοποιημένα για τις ανάγκες ατόμων χωρίς ψηλό επίπεδο στην αγγλική γλώσσα. Μετά από έξι βδομάδες κατά τις οποίες οι μετανάστες/ριες είχαν διαβάσει μόνοι/ες τα βιβλία στο σπίτι, διαπιστώθηκαν σημαντικά οφέλη στην ανάπτυξη του λεξιλογίου τους. Μάλιστα όσα περισσότερα βιβλία είχε διαβάσει κάποιος/α τόσο περισσότερες λέξεις είχε μάθει. Όπως επισημαίνεται και από τις Lightbown & Spada (2006: 146), στον καθημερινό προφορικό λόγο συνήθως χρησιμοποιούμε 1,000 – 2,000 λέξεις. Επομένως το γραπτό κατανοητό εισαγόμενο που, επιπλέον, είναι ενδιαφέρον για τους μαθητές/ήτριες συμβάλλει ουσιαστικά στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου τους.

4.4 Κριτική αποτίμηση

Η υπόθεση της γενετικής θεωρίας περί της ύπαρξης έμφυτου γλωσσικού βιολογικού μηχανισμού, και η απόδοση σημαντικότερου ρόλου στο εισαγόμενο απ' ό,τι στο εξαγόμενο φαίνεται να ερμηνεύει με πειστικό τρόπο την κατάκτηση γλωσσικής ικανότητας στη Γ1. Ωστόσο η γενετική θεωρία έχει δεχθεί δριμύτατη κριτική γιατί παραγνωρίζει κοινωνικούς και ψυχολογικούς παράγοντες, δηλαδή δεν ασχολείται με τη χρήση της γλώσσας για επικοινωνία. Υπενθυμίζουμε όμως ότι η γραμματική γλωσσική ικανότητα στη γενετική θεωρία είναι η ικανότητα δημιουργίας και κατανόησης άπειρων καινούριων σωστών προτάσεων σε μια γλώσσα και η διαισθητική γνώση του ποιες δομές είναι αποδεκτές ή όχι στη συγκεκριμένη γλώσσα. Όλοι/ες οι φυσικοί/ές ομιλητές/ήτριες μιας γλώσσας έχουν αυτού του είδους τη διαισθητική γνώση, ασχέτως μόρφωσης, κοινωνικής τάξης, ή ψυχολογικής κατάστασης στην οποία βρίσκονται¹⁸. Από την άλλη μεριά είναι θεμιτός ο προβληματισμός για το κατά πόσο μπορούμε να διερευνήσουμε τη γλωσσική ικανότητα

¹⁸ Για παράδειγμα, αν ένας Έλληνας ακούσει κάποιον να λέει «Πέτρος και Μαρία είναι εδώ», θα σκεφθεί ότι κάτι πάει λάθος με την πρόταση, αφού δεν υπάρχει το οριστικό άρθρο πριν από τα κύρια ονόματα. Αυτό θα το σκεφτεί είτε είναι φτωχός, αγράμματος, κουρασμένος και στεναχωρημένος, είτε είναι πλούσιος, μορφωμένος, ξεκούραστος και χαρούμενος.

βάσει εξαγόμενου, δηλαδή βάσει της χρήσης της γλώσσας, και ποιου είδους δοκιμασίες είναι οι πιο κατάλληλες (βλ. συζήτηση και αναφορές στο Μπέλλα 2007: 109).

Η θεωρία του μοντέλου Εποπτικού Μηχανισμού για τη Γ2 έχει δεχθεί σοβαρές επικρίσεις κυρίως για τους παρακάτω λόγους.

- Πώς μπορούμε να ξεχωρίσουμε την κατάκτηση από την εκμάθηση Γ2; Το ότι ο αυθόρμητος λόγος προέρχεται απ' την κατάκτηση και ο Εποπτικός Μηχανισμός αποτελεί συστατικό στοιχείο της εκμάθησης, αποτελεί μια υπόθεση που είναι αδύνατο να διερευνηθεί επιστημονικά.
- Πώς μπορεί να γνωρίζει ακριβώς ο/η διδάσκων/ουσα τι αποτελεί κατανοητό εισαγόμενο για τον/την κάθε μαθητή/ήτρια και πώς ακριβώς ορίζεται το ένα επίπεδο παραπάνω από το τρέχον επίπεδο γλωσσομάθειας που πρέπει να περιέχει το εισαγόμενο;
- Πώς μπορεί να γίνει ακριβής μέτρηση και εκτίμηση του συναισθηματικού φίλτρου;

Μάλιστα, η θεωρία περί συναισθηματικού φίλτρου δεν φαίνεται, κατά τη γνώμη μας, να προσθέτει κάτι παραπάνω από τις κοινές πεποιθήσεις μη ειδικών για το τι μπορεί να εμποδίζει γενικά τη μάθηση. Δηλαδή λίγο-πολύ η υπόθεση ότι δεν μαθαίνουμε κάτι λόγω κούρασης, άγχους κτλ. μοιάζει να είναι θέμα κοινής λογικής, που ωστόσο και πάλι χρήζει διερεύνησης. Επίσης θέμα κοινής λογικής είναι η φροντίδα εκ μέρους του/της διδάσκοντα/ουσας να φροντίζει ώστε το εισαγόμενο να ενδιαφέρει τους μαθητές/ήτριες ως προς το νόημά του.

Πολλές επικρίσεις έχει δεχθεί και η άποψή του Krashen ότι δεν χρειάζεται η διόρθωση των λαθών. Ωστόσο, όπως έχουν δείξει πολλές έρευνες, μαθητές/ήτριες που φοίτησαν σε σχολεία όπου πολλά από τα μαθήματα διεξάγονταν στη Γ2, δηλαδή υπήρχε πολύ μεγάλη έκθεση στο εισαγόμενο, χωρίς ρητή γραμματική διδασκαλία ή διόρθωση λαθών, εξακολουθούσαν να διαπράττουν ορισμένα γραμματικά λάθη. Αυτό δείχνει ότι χρειάζεται ίσως να περιλάβουμε στο εισαγόμενο και κάποιου είδους έμφαση στη μορφή και όχι μόνο στο νόημα της γλώσσας, αν υποθέσουμε ότι η διόρθωση λαθών μπορεί να βοηθήσει σε κάποιο βαθμό. Το τελευταίο βέβαια δε σημαίνει ότι πρέπει να διορθώνουμε όλα τα λάθη που γίνονται στην τάξη, κάτι που έτσι κι αλλιώς είναι αδύνατο. Μπορούμε να διορθώνουμε επιλεκτικά κάποια λάθη που διαπράττονται συχνά και μάλιστα από πολλούς/ές μαθητές/ήτριες. Επίσης έχει νόημα να διορθώνουμε λάθη όταν αυτά επιμένουν και όχι όταν οι μαθητές/ήτριες βρίσκονται σε αρχικά στάδια της Γ2.

Είναι πολύ πιθανό ότι η Γ2 δεν μαθαίνεται ακριβώς όπως η Γ1. Ακόμη κι αν το εισαγόμενο προσφέρεται σε μεγάλη ποσότητα και επί μεγάλο διάστημα, ο έμφυτος γλωσσικός βιολογικός μηχανισμός μπορεί να μην είναι διαθέσιμος μετά από κάποια ηλικία¹⁹. Στην τελευταία περίπτωση, η γλώσσα μαθαίνεται μέσω γενικών γνωστικών λειτουργιών, αντίθετα με τη Γ1. Πολλές έρευνες έδειξαν ότι με ίδιο χρόνο έκθεσης στη Γ2, γενικά μόνο τα άτομα που είχαν εκτεθεί στη Γ2 πριν απ' την εφηβική ηλικία κατάφεραν να αποκτήσουν τη γλωσσική ικανότητα των φυσικών ομιλητών/ριών αυτής της γλώσσας. Ας σημειωθεί βέβαια ότι όλες αυτές οι έρευνες αφορούν άτομα που είχαν ζήσει πολλά χρόνια σε μέρη όπου ήταν κυρίαρχη η Γ2. Η ηλικία έκθεσης στη Γ2 δεν φαίνεται να έχει σημασία σε περιπτώσεις όπου μαθαίνουμε τη Γ2 μέσω διδασκαλίας για λίγες ώρες τη βδομάδα

¹⁹ Βλ. την Υπόθεση της Κρίσιμης Περιόδου (Lenneberg 1967)
http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_a3/a_3_k_2.htm

Ωστόσο ας σημειωθεί ότι η εφαρμογή της Φυσικής Προσέγγισης είχε ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη ευχέρειας λόγου στη Γ2, κάτι στο οποίο δεν είχε ιδιαίτερη επιτυχία η Οπτικοακουστική Μέθοδος. Επίσης, η υπόθεση της φυσικής σειράς κατάκτησης είναι βάσιμη, κάτι που πρέπει να γνωρίζουν οι διδάσκοντες/ουσες Γ2 ώστε να κατανοούν π.χ. γιατί οι μαθητές/ήτριες εξακολουθούν να κάνουν λάθη σε δομές που έχουν διδαχθεί επανειλημμένα. Αυτό συμβαίνει πιθανόν γιατί δεν βρίσκονται ακόμη στο κατάλληλο αναπτυξιακό στάδιο κατάκτησης αυτών των δομών και χρειάζονται περισσότερο ή πιο κατάλληλης ποιότητας εισαγόμενο ώστε να προχωρήσουν στο επόμενο στάδιο.

5 Η Διδασκαλία Βάσει της Γλωσσικής Επεξεργασίας (ΔΒΓΕ) του εισαγόμενου

Στόχος της ΔΒΓΕ είναι να χειριστεί το εισαγόμενο έτσι ώστε να βοηθήσει τους μαθητές/ήτριες να συνδέουν τη σχέση μεταξύ μορφής και νοήματος (π.χ. VanPatten & Cadierno 1993, VanPatten 1996, 2002, 2004). Ουσιαστικά, η ΔΒΓΕ αποτελεί ένα είδος γραμματικής διδασκαλίας. Πριν προχωρήσουμε, θέλουμε να επισημάνουμε τα εξής. Ας ληφθεί υπόψη ότι η θεωρητική βάση της ΔΒΓΕ αφορά την ικανότητα επεξεργασίας του εισαγόμενου σε αρχάρια στάδια της Γ2. Όπως έχει τονιστεί από τους/τις ειδήμονες, η ΔΒΓΕ έχει επίδραση μόνο αν η επίδοση των μαθητών/ριών δεν υπερβαίνει περίπου το 60% στο φαινόμενο που πρόκειται να διδάξουμε. Συνεπώς η παρακάτω συζήτηση αφορά μόνο αρχάριους/ες μαθητές/ήτριες της Γ2.

Δεδομένου ότι η ανθρώπινη ικανότητα επεξεργασίας του εκάστοτε εισαγόμενου υπόκειται σε περιορισμούς^{20, 21}, μερικά από τα ερωτήματα με τα οποία ασχολείται η έρευνα που αφορά την επεξεργασία του εισαγόμενου εκ μέρους των μαθητών/ριών είναι τα εξής.

- Σε ποια στοιχεία του εισαγόμενου επικεντρώνονται για να καταλάβουν το νόημα του;
- Ποια είναι τα στοιχεία του εισαγόμενου που δεν προσέχουν;
- Η σειρά εμφάνισης των ουσιαστικών ή αντωνυμιών στο εισαγόμενο επηρεάζει το αν ερμηνεύονται ως υποκείμενα ή ως αντικείμενα;

Οι απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα προέρχονται από δοκιμασίες κατανόησης του εισαγόμενου καθώς και από πειράματα σε πραγματικό χρόνο (online) που χρησιμοποιούν την τεχνική καταγραφής οφθαλμικών κινήσεων (eye-tracking)²²

²⁰ Οι συγκεκριμένοι περιορισμοί σχετίζονται και με αυτό που αποκαλείται 'εργαζόμενη μνήμη' και αφορά την ικανότητα συγκράτησης πληροφοριών μέχρι την επιτέλεση μιας λειτουργίας σε σύντομο διάστημα. Για παράδειγμα, όταν δούμε σε τηλεφωνικό κατάλογο ένα νούμερο τηλεφώνου, μέχρι τη στιγμή που θα καλέσουμε αυτό το νούμερο λειτουργεί η εργαζόμενη μνήμη.

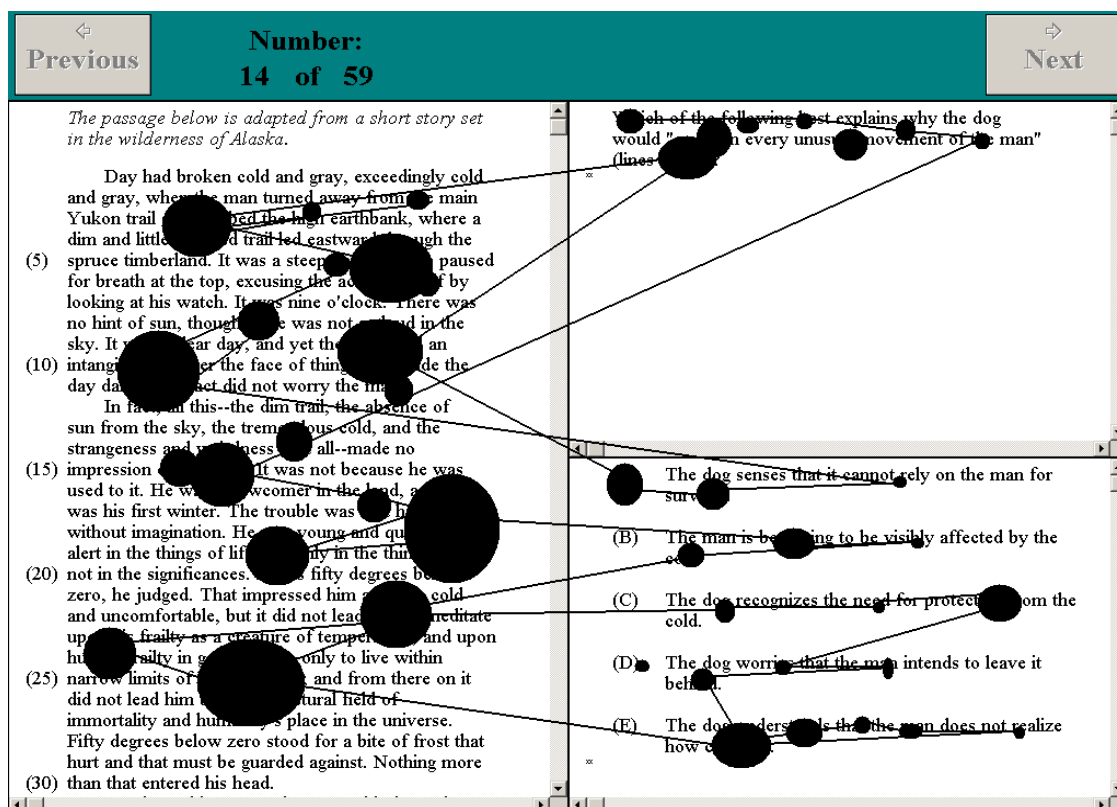
²¹ Η ικανότητα επεξεργασίας του εισαγόμενου έχει απασχολήσει και άλλες θεωρίες μάθησης της Γ2, όπως την Υπόθεση του Εντοπισμού (Noticing Hypothesis, Schmidt 1990).

²² Η συγκεκριμένη τεχνική επιτρέπει την καταγραφή όχι μόνο της κίνησης των οφθαλμών, αλλά και του χρόνου που εστιάζει το βλέμμα σε κάθε στοιχείο. Για παράδειγμα, έχει τεκμηριωθεί ότι το βλέμμα παραμένει πολύ περισσότερο σε λέξεις περιεχομένου, όπως ρήματα, ουσιαστικά κτλ. και πολύ λιγότερο σε άρθρα, συνδέσμους κτλ.



Εικόνα 10. Τεχνική καταγραφής οφθαλμικών κινήσεων.

Στην παρακάτω εικόνα οι γραμμές δείχνουν την κίνηση των οφθαλμών και οι κύκλοι το χρονικό διάστημα παραμονής των οφθαλμών σε κάποια στοιχείο. Το μέγεθος των κύκλων αντανακλά το μέγεθος του διαστήματος παραμονής των οφθαλμών στα διάφορα στοιχεία.



Εικόνα 11. Διάγραμμα καταγραφής οφθαλμικών κινήσεων κατά την ανάγνωση ενός κειμένου.

Τα ευρήματα σχετικά με τα ερωτήματα που περιγράψαμε παραπάνω οδήγησαν στη διατύπωση βασικών αρχών της ΔΒΓΕ ως προς τις στρατηγικές που υιοθετούν οι μαθητές/ήτριες, για να καταλάβουν το νόημα του εισαγόμενου. Παρακάτω περιγράφουμε σύντομα μερικές από αυτές τις βασικές αρχές.

➤ *A. Η αρχή της προτεραιότητας του νόηματος*

Οι μαθητές/ήττριες επεξεργάζονται το εισαγόμενο αρχικά ως προς το νόημα και δευτερευόντως ως προς τη μορφή του.

Από την παραπάνω αρχή προκύπτουν και οι Β και Γ:

➤ *B. Η αρχή της λεξικής προτίμησης*

Οι μαθητές/ήττριες επικεντρώνονται περισσότερο στις λέξεις που έχουν μεγαλύτερη βαρύτητα ως προς το νόημα της πρότασης, όπως τα ουσιαστικά, τα ρήματα κτλ. και όχι σε λέξεις όπως τα άρθρα, τους συνδέσμους κτλ.

➤ *Γ. Η αρχή της προτεραιότητας μορφολογικών στοιχείων που φέρουν νόημα*

Οι μαθητές/ήττριες προσέχουν περισσότερο μορφολογικά στοιχεία που επηρεάζουν το νόημα παρά παρόμοια στοιχεία που δεν έχουν σχέση με το νόημα.

➤ *Δ. Η αρχή του πρώτου ουσιαστικού*

Το ουσιαστικό ή η αντωνυμία που εμφανίζεται πρώτη κατά σειρά σε μια πρόταση ερμηνεύεται ως υποκείμενο της πρότασης.

Ας δώσουμε μερικά παραδείγματα εφαρμογής των παραπάνω αρχών βάσει των προτάσεων (6)-(8).

(6) Χθες η Μαρία φόρεσε την κόκκινη φούστα.

(7) Αύριο θα φορέσει τα πράσινα γυαλιά.

(8) Τη Μαρία αγαπάει ο Γιάννης.

Σύμφωνα με τις αρχές Α και Β, στην (6) την προσοχή θα τραβήξουν οι λέξεις *χθες*, *Μαρία*, *κόκκινη*, *φούστα* και όχι οι υπόλοιπες λέξεις. Σύμφωνα με τις ίδιες αρχές, για να καταλάβουν αν η χρονική αναφορά έχει να κάνει με αόριστο ή ενεστώτα, στις προτάσεις (6) και (7) οι μαθητές/ήττριες θα προσέξουν κυρίως τα χρονικά επιρρήματα *χθες* και *αύριο* κι όχι τη μορφή των ρημάτων. Σύμφωνα με την αρχή Γ, θα προσέξουν περισσότερο τη μορφή των ρημάτων *φόρεσε*, *θα φορέσει* και *αγαπάει*, που δείχνουν χρόνο και όψη²³ παρά την πτώση, τον αριθμό και το γένος των άρθρων και των επιθέτων στις φράσεις *την κόκκινη φούστα* και *τα πράσινα γυαλιά* εφόσον αυτά τα στοιχεία δεν έχουν νόημα και απλώς εκφράζουν τη γραμματική συμφωνία μεταξύ του ουσιαστικού και των υπόλοιπων στοιχείων στις ονομαστικές φράσεις. Τέλος, σύμφωνα με την αρχή Δ, μπορεί να παρερμηνεύσουν την πρόταση (8) ως «Η Μαρία αγαπάει το Γιάννη». Βάσει της ίδιας αρχής, οι μαθητές/ήττριες συχνά ερμηνεύουν λάθος την παθητική σύνταξη εφόσον θεωρούν ότι το πρώτο κατά σειρά ουσιαστικό είναι ο δράστης της ενέργειας, κι όχι αυτός που δέχεται το προϊόν της ενέργειας.

Η παιδαγωγική εφαρμογή της θεωρίας που μόλις περιγράψαμε, δηλαδή η ΔΒΓΕ, περιλαμβάνει τα εξής στάδια.

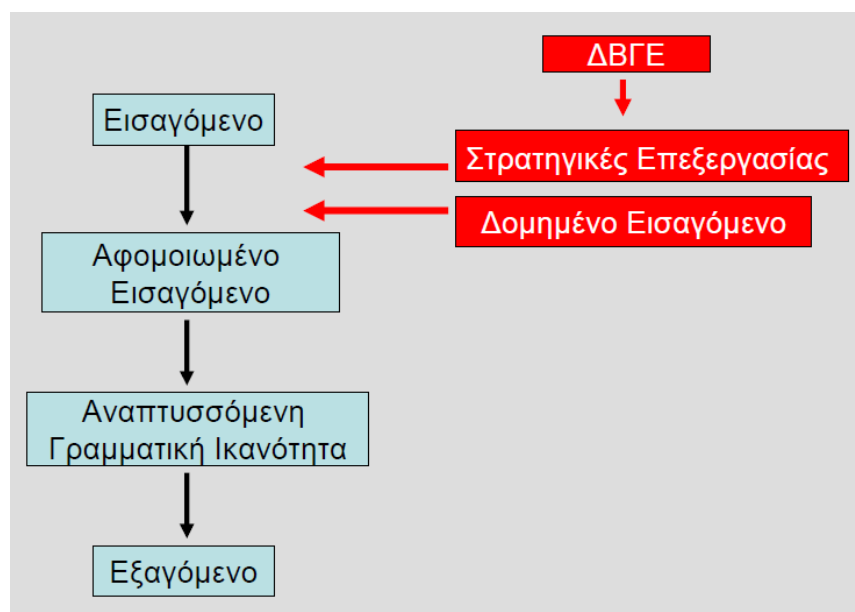
- ❖ **Στάδιο πρώτο:** Ρητή διδασκαλία γραμματικής. Δίνεται ο κανόνας που αφορά την δομή-στόχο.

²³ Η όψη του ρήματος μας έχει να κάνει με το αν περιγράψουμε εξακολουθητική (συνεχή) ή συνοπτική ενέργεια, π.χ. έτρεχα/έτρεξα. Για περισσότερα βλ.

http://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/tools/composition/page_032.html

- ❖ **Στάδιο δεύτερο:** Ενημέρωση των μαθητών/ριών για το τι αποτελούν σωστές και λάθος στρατηγικές επεξεργασίας του εισαγόμενου. Π.χ. αν πρόκειται να διδαχθεί η παθητική φωνή τους /τις επισημαίνουν ότι πρέπει να προσέχουν τις πτώσεις των ουσιαστικών κι όχι τη σειρά με την οποία εμφανίζονται στην πρόταση.
- ❖ **Στάδιο τρίτο:** Στο τελευταίο στάδιο το οποίο, όπως θα δούμε, είναι και το πιο σημαντικό, οι μαθητές/ήτριες ασχολούνται με δραστηριότητες Δομημένου Γλωσσικού Εισερχόμενου (ΔΓΕ). Σ' αυτές τις δραστηριότητες το εισαγόμενο είναι επεξεργασμένο έτσι ώστε για να καταλάβει κάποιος/α το νόημα να πρέπει να προσέξει τη μορφή. Οι δραστηριότητες ΔΓΕ είναι (α) αναφορικού (referential) τύπου, όπου υπάρχει σωστή ή λάθος απάντηση και (β) συναισθηματικού (affective) τύπου, όπου οι μαθητές/ήτριες εκφράζουν απόψεις, πεποιθήσεις, αρέσκειες κτλ. Τονίζουμε ότι οι δραστηριότητες δεν περιλαμβάνουν παραγωγή λόγου, εφόσον η ΔΒΓΕ βασίζεται στο εισαγόμενο και όχι στο εξαγόμενο. Στις ΔΓΕ οι μαθητές/ήτριες απαντούν απλώς τσεκάροντας τετράγωνα, υπογραμμίζοντας προτάσεις, κυκλώνοντας εικόνες κτλ. Ο/η διδάσκων/ουσα περιφέρεται στην τάξη και βλέπει τις απαντήσεις. Επιβεβαιώνει αν είναι σωστές κουνώντας το κεφάλι ή απλώς λέγοντας Ναι/Όχι.

Η παρακάτω εικόνα δείχνει τα ιδιαίτερα συστατικά μέρη της ΔΒΓΕ και τονίζει ότι αυτού του είδους η διδασκαλία βασίζεται στο εισαγόμενο.



Εικόνα 12. Διδασκαλία Βάσει Γλωσσικής Επεξεργασίας

Ας σημειωθεί ότι η ΔΒΓΕ δεν μπορεί να εφαρμοστεί για όλα τα φαινόμενα γραμματικής. Παρακάτω δίνουμε παραδείγματα από το δεύτερο και το τρίτο στάδιο ΔΒΓΕ που έχουν ως στόχο να προσέξουν οι μαθητές τις πτώσεις ώστε να καταλάβουν ποιο ουσιαστικό είναι το υποκείμενο και ποιο το αντικείμενο σε κάθε πρόταση. Παραλείπουμε το πρώτο στάδιο ΔΒΓΕ επειδή, όπως αναφέραμε, συνίσταται στη διατύπωση κανόνων, όπως γίνεται και στην παραδοσιακή διδασκαλία γραμματικής.

- Παράδειγμα απ' το Στάδιο 2 (πρβλ. Benati 2010)

Βεβαιωθείτε ότι καταλαβαίνετε ποιος/ποια ή τι είναι το υποκείμενο και το αντικείμενο της πρότασης! Προσέξτε την πτώση κάθε ουσιαστικού.
Ο Γιάννης πλήγωσε τη Μαρία



Προσοχή: Ποιος/ποια έκανε κάτι σε ποιον/ποια;

- Σχόλιο: Αυτό το παράδειγμα μπορεί να εφαρμοστεί σε ποικιλία φαινομένων. Κάθε φορά τονίζουμε ποιο στοιχείο ή ποια στοιχεία πρέπει να προσεχθούν.
- Παράδειγμα αναφορικής δραστηριότητας δομημένου εισαγόμενου (Στάδιο 3).

Υπογραμμίστε την πρόταση που περιγράφει την εικόνα



Φύλλο εργασίας (Διαβάζουν τις προτάσεις)

A. (1) Ο άνδρας ρίχνει νερό στη γυναίκα
 (2) Η γυναίκα ρίχνει νερό στον άνδρα.

B. (1) Ο άνδρας μαλώνει τη γυναίκα
 (2) Η γυναίκα μαλώνει τον άνδρα

Γ. (1) Ο άνδρας φιλάει τη γυναίκα
 (2) Η γυναίκα φιλάει τον άνδρα

Εναλλακτικά οι μαθητές/ήτριες ακούνε τις προτάσεις, βλέποντας τις ίδιες εικόνες. Σ' αυτήν την περίπτωση το φύλλο εργασίας είναι όπως το παρακάτω.

Φύλλο εργασίας		
	(1)	(2)
A		
B		
Γ		

Μπορούμε επίσης να χρησιμοποιήσουμε μια παραλλαγή της προηγούμενης δραστηριότητας. Δίνουμε δύο εικόνες για κάθε πρόταση και ζητάμε από τους/τις μαθητές/ήτριες να κυκλώσουν την εικόνα που περιγράφει η κάθε πρόταση που διαβάζουν ή ακούν. (Αλλάζουμε το φύλλο εργασίας ανάλογα, όπως δείξαμε παραπάνω.)

(1) Ο άνδρας φιλάει τη γυναίκα.

α)



β)

(2) Η αγελάδα κυνηγάει το αυτοκίνητο.

α)



β)



Για να προσέξουν την πτώση στις αντωνυμίες, μπορούμε να δώσουμε μια αναφορική δραστηριότητα δομημένου εισαγόμενου όπως τα παρακάτω παραδείγματα συναισθηματικής δραστηριότητας δομημένου εισαγόμενου (πρβλ. VanPatten 1996: 65).

Φύλλο εργασίας

Υπογραμμίστε την πρόταση (α/β) που αποδίδει σωστά κάθε μία από τις προτάσεις 1,2,3,...

(1) Δεν μας ακούνε οι γονείς.

α. Οι γονείς δεν ακούνε εμάς.

β. Εμείς δεν ακούμε τους γονείς.

(2) Δεν μ' αγαπάει ο Πέτρος

α. Ο Πέτρος δεν αγαπάει εμένα.

β. Εγώ δεν αγαπώ τον Πέτρο.

(3) Τον προσέχει η Λένα

α. Η Λένα προσέχει αυτόν.

β. Αυτός προσέχει τη Λένα.

Εκφράστε την άποψή σας τσεκάροντας ένα ή περισσότερα από τα τετράγωνα

Οι συγγενείς...

- α. μας ενοχλούνε
- β. μας κριτικάρουν
- γ. μας επισκέπτονται

Ο αδελφός μου...

- α. μ' αγαπάει
 - β. με μαλώνει
 - γ. μου μοιάζει
- κτλ.

Παρακάτω δείχνουμε μία αναφορική δραστηριότητα δομημένου εισαγόμενου με στόχο τη συμφωνία υποκειμένου-αντικειμένου. (Όταν στις προτάσεις υπάρχει το υποκείμενο, οι μαθητές/ήτριες συχνά δεν προσέχουν την κατάληξη του ρήματος. Με την παρακάτω δραστηριότητα τους/τις υποχρεώνουμε να προσέξουν αυτές τις καταλήξεις.)

Ακούστε τις παρακάτω προτάσεις και τσεκάρετε το τετράγωνο δίπλα στην πρόταση που θεωρείτε σωστή.

1. Ξέρουν δύο γλώσσες
 2. Έχουμε μάθημα τ' απόγευμα.
 3. Δεν ξέρει ποδήλατο.
 4. Να κάνετε ησυχία.
 5. Δεν ανοίγει εύκολα.
 6. Φεύγω σε μισή ώρα.
- κτλ.



Φύλλο εργασίας

	Ο Γιάννης	Εγώ κι η Μαρία	Τα παιδιά	Εσύ κι ο Γιώργος	Η πόρτα	Εσύ	Εγώ
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							
6.							

Τέλος, για να προσέξουν το γραμματικό γένος των ονομάτων (σε συνδυασμό με άρθρα / ισχυρές ή αδύνατες αντωνυμίες, όπως αυτόν/τον μπορούμε να κατασκευάσουμε μια δραστηριότητα δομημένου εισαγόμενου σαν την παρακάτω.

Ακούστε/Διαβάστε τις παρακάτω προτάσεις και επιλέξτε τη σωστή εικόνα

1. Χθες **την** καθάρισα.



2. Θα **τ'** αγοράσω.



3. Δεν **τον** είδα.
κτλ.



Δείτε επίσης το κεφάλαιο 1.1 της ενότητας «Διδασκαλία της γραμματικής, του λεξιλογίου και της προφοράς» των Ματθαιουδάκη κ.α. από το πρώτο σκέλος των Διαδρομών. (Κεφάλαιο 1.1, σελ.15-16, Ενότητας Α2, από τις Διαδρομές Α):

Η επίδραση της ΔΒΓΕ έχει διερευνηθεί ευρύτατα (για μια ανασκόπηση βλ. π.χ. Lee & Benati 2008). Συνοπτικά, τα σημαντικότερα ευρήματα είναι τα παρακάτω (βλ. Benati 2010: 52-52):

- Η ΔΒΓΕ έχει ευεργετικά αποτελέσματα και στην κατανόηση και στην παραγωγή λόγου²⁴.

²⁴ Σε πρόσφατη έρευνα έγινε σύγκριση της ΔΒΓΕ με διδασκαλία βάσει εξαγόμενου. Μόνο στην τελευταία περίπτωση υπήρχε εξάσκηση στον προφορικό λόγο. Τ' αποτελέσματα έδειξαν ότι η ΔΒΓΕ

- Η ΔΒΓΕ είναι πιο αποτελεσματική από την παραδοσιακή διδασκαλία γραμματικής, και στην πρόσληψη και στην παραγωγή Γ2.
- Η ΔΒΓΕ είναι αποτελεσματική
 - στην εκμάθηση διαφόρων γλωσσών (Αγγλικά, Γαλλικά, Γερμανικά, Ιταλικά, Γιαπωνέζικα και Ισπανικά) και διαφόρων φαινομένων (π.χ. μορφολογία ρημάτων κι ουσιαστικών, σειρά των όρων στην πρόταση και παθητική σύνταξη).
 - και για μαθητές/ήτριες σχολικής ηλικίας και για ενήλικες .
 - σε ενήλικες με διάφορες Γ1 (Ιταλικά, Αγγλικά, Κορεάτικα, Κινέζικα, Γιαπωνέζικα, κτλ.)
- Τα ευεργετικά αποτελέσματα της ΔΒΓΕ έχουν διάρκεια. Για παράδειγμα, μαθητές/ήτριες της αγγλικής που διδάχθηκαν τη μορφή του αόριστου χρόνου μέσω ΔΒΓΕ για σύντομο χρονικό διάστημα, αργότερα έμαθαν τη μορφή συμφωνίας μεταξύ υποκειμένου και αντικειμένου ευκολότερα από άλλους/ες μαθητές/ήτριες που δεν είχαν εκτεθεί σε ΔΒΓΕ (Lee & Benati 2008).

Τέλος, θα πρέπει να τονίσουμε ότι υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός από επιστημονικές μελέτες που δείχνουν πως το συστατικό στο οποίο οφείλει η ΔΒΓΕ την αποτελεσματικότητά της είναι οι δραστηριότητες δομημένου εισαγόμενου.

5.1 Κριτική αποτίμηση

Η αποτελεσματικότητα της ΔΒΓΕ φαίνεται αρκετά τεκμηριωμένη. Ωστόσο, εφόσον αυτό στο οποίο οφείλει την επιτυχία της είναι οι δραστηριότητες δομημένου εισαγόμενου, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η ΔΒΓΕ δεν διαφέρει σημαντικά από άλλου είδους διδασκαλία γραμματικής όπου γίνονται προσπάθειες να ελκύσουμε την προσοχή των μαθητών/ριών σε κάποια φαινόμενα. Για παράδειγμα, η συγγραφέας αυτού του άρθρου και συνεργάτιδές της διεξήγαγαν μια πειραματική έρευνα όπου έγινε διδασκαλία της συμφωνίας μεταξύ ουσιαστικού και επιθέτου στα ελληνικά ως Γ2, για λίγες ώρες. Όλοι/ες οι μαθητές/ήτριες ήταν ενήλικες με διάφορες μητρικές γλώσσες, ζούσαν στην Ελλάδα και φοιτούσαν στο Σχολείο Ελληνικής Γλώσσας σε τάξη επιπέδου Β1. Στους/τις μισούς/ές δόθηκαν δραστηριότητες δομημένου εισαγόμενου (ΔΔΕ) και στους/τις υπόλοιπους/ες δόθηκαν μικρά κείμενα όπου απλώς ήταν τονισμένες οι καταλήξεις που έδειχναν τη γραμματική συμφωνία, π.χ. *οι δικηγόροι είναι πονηροί, έχουν μεγάλη ιδέα για τον εαυτό τους* κτλ. και έπρεπε απλώς να τα διαβάσουν και να εκφράσουν διαφωνία/συμφωνία μ' αυτά που διάβαζαν, τσεκάροντας τα αντίστοιχα τετράγωνα. Διαπιστώσαμε (μέσω ποικιλίας δοκιμασιών, που δώσαμε πριν και μετά τη διδασκαλία) ότι και οι δυο ομάδες βελτιώθηκαν, αλλά μεγαλύτερη βελτίωση σημείωσε η ομάδα στην οποία είχαμε χρησιμοποιήσει τις δραστηριότητες με τα έντονα γράμματα, κι όχι η ομάδα που είχε διεκπεραιώσει τις δραστηριότητες δομημένου εισαγόμενου (Agathorouliou κ.ά. 2008, Παπαδοπούλου κ.ά. 2010). Επίσης σε μια ποιο πρόσφατη έρευνα με μαθητές/ήτριες παρόμοιους/ες με εκείνους/ες της προηγούμενης έρευνας, διδάξαμε τη ρηματική όψη (βλ. υποσημείωση 23). Στην ανάλυση αποτελεσμάτων που έχουμε κάνει ως τώρα δεν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στην ομάδα που διεκπεραίωσε

ήταν εξίσου ευεργετική με την άλλη προσέγγιση ως προς την ανάπτυξη προφορικής ικανότητας των μαθητών/ριών (VanPatten & Uludag 2011).

δραστηριότητες δομημένου εισαγόμενου και σε άλλη ομάδα που είχαμε δώσει δραστηριότητες δικτόγλωσσου (Dictogloss) οι οποίες απαιτούν παραγωγή γραπτού λόγου²⁵. Επίσης, τα ίδια αποτελέσματα με τις προηγούμενες δύο ομάδες εμφάνισε και η ομάδα ελέγχου, στην οποία δεν έγινε καμιά διδακτική παρέμβαση σε σχέση με τη ρηματική όψη. Ωστόσο αυτά τ' αποτελέσματα είναι πιθανόν να οφείλονται στο ότι οι μαθητές/ήτριες είχαν αρκετά καλή επίδοση στη ρηματική όψη πριν από την πειραματική μας παρέμβαση. Όπως αναφέραμε παραπάνω, η ΔΒΓΕ θεωρείται ότι ωφελεί μόνο όταν οι μαθητές/ήτριες έχουν χαμηλή επίδοση στο γλωσσικό φαινόμενο που εστιάζουμε.

Τέλος, κατά τη γνώμη μας, ακόμη και αν η ΔΒΓΕ δεν έχει τα θεαματικά αποτελέσματα που αναφέρουν όσοι/ες την υποστηρίζουν, οι δραστηριότητες που περιλαμβάνει αποτελούν μια ενδιαφέρουσα πρόταση εμπλουτισμού της γραμματικής κατά τη διδασκαλία της Γ2.

6 Η υπόθεση της διεπίδρασης και η εστίαση στον τύπο

Η υπόθεση της διεπίδρασης βασίζεται σε εμπειρικά δεδομένα που δείχνουν ότι σε συνομιλίες με μικρά παιδιά τα μεγαλύτερα άτομα χειρίζονται με διάφορους τρόπους το εισαγόμενο έτσι ώστε να γίνει κατανοητό.



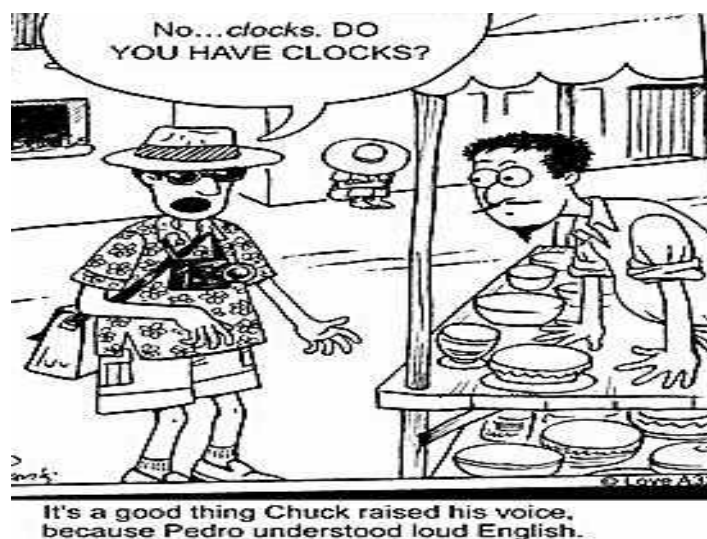
Εικόνα 13. Χιουμοριστικό παράδειγμα απλοποιημένου εισαγόμενου (Lightbown & Spada 2006, σ. 22).²⁶

Παρομοίως, φαίνεται ότι σε συνομιλίες με αλλόγλωσσους, οι φυσικοί/ές ομιλητές/ήτριες χειρίζονται με διάφορους τρόπους το εισαγόμενο έτσι ώστε να γίνει κατανοητό. Για παράδειγμα, τα παρακάτω γίνονται πιο συχνά απ' ό,τι στην περίπτωση που συνομιλούμε με ομόγλωσσό μας: επαναδιατυπώνουμε με διαφορετικό τρόπο αυτό που είπαμε αρχικά,

²⁵ Το τελευταίο είδος εργασίας ονομάζεται Δικτόγλωσσο (Dictogloss).

²⁶ Αυτό που λέει η μητέρα θα μπορούσε να αποδοθεί ως «Μωρό φύγει αντίο». Το παιδί αναρωτιέται αν η μητέρα έχει υπόψη την επίδραση που μπορεί να έχει πάνω του/της αυτού του είδους το περιορισμένο και μη γραμματικό εισαγόμενο.

επαναλαμβάνουμε, τονίζουμε με ιδιαίτερο τρόπο τις φράσεις, μιλάμε πιο αργά, χειρονομούμε, διευκρινίζουμε και ελέγχουμε αν γίναμε κατανοητοί/ες.



Εικόνα 14. Σκίτσο που σατιρίζει περιπτώσεις όπου, παρά το ότι τα άτομα στα οποία απευθυνόμαστε δεν γνωρίζουν καθόλου τη γλώσσα που χρησιμοποιούμε, υψώνουμε τη φωνή, για να μας καταλάβουν.

Ο Long (1983) διατύπωσε την υπόθεση της διεπίδρασης στη Γ2 ως εξής.

- Η τροποποίηση του εισαγόμενου κατά τη διεπίδραση καθιστά κατανοητό το εισαγόμενο.
- Το κατανοητό εισαγόμενο συμβάλλει θετικά στη γλωσσική κατάκτηση.
- Άρα η διεπίδραση συμβάλλει θετικά στη γλωσσική κατάκτηση.

Είναι συνήθως πρακτική εκ μέρους όσων διδάσκουν Γ2 η τροποποίηση του ώστε να γίνει κατανοητό. Ο παρακάτω διάλογος είναι γνήσιο παράδειγμα διεπίδρασης μεταξύ διδάσκουσας (Δ) και μαθήτριας (Μ) σε μια τάξη (βλ. Μπέλλα 2007, σ. 172).

Μ: ...Δεν το έφερα...θα φέρω την Παρασκευή
 Δ: Την Παρασκευή δεν έχουμε μάθημα. Πάμε εκδρομή.
 Μ: Τι;
 Δ: Πάμε εκδρομή την Παρασκευή. Δεν θα είμαστε εδώ.
 Μ: Δεν καταλαβαίνω εκδρομή.
 Δ: Μυκήνες. Κατάλαβες; Θα πάμε όλοι μαζί.
 Μ: Α! Βόλτα.
 Δ: Όχι βόλτα. Η βόλτα είναι πιο μικρή. Εκδρομή. Όλη τη μέρα.

Αυτό που μόλις διαβάσατε αποτελεί μια περίπτωση «διαπραγμάτευσης της σημασίας» ώστε να γίνει κατανοητή η λέξη 'εκδρομή'. Η διδάσκουσα χρησιμοποιεί τροποποιημένο εισαγόμενο με απλή σύνταξη, καθώς και αναδιατύπωση και επανάληψη προτάσεων ή φράσεων. Επίσης ελέγχει αν έγινε κατανοητή (Κατάλαβες;). Η μαθήτρια ζητά διευκρίνηση (Τι;) και αργότερα δηλώνει ότι δεν καταλαβαίνει τι σημαίνει εκδρομή.

Στον επόμενο διάλογο η διδάσκουσα έχει προηγουμένως ρωτήσει ένα μαθητή τι έκανε στις διακοπές του κι ο μαθητής έχει πει ότι ξεκουράστηκε. Κατόπιν η διδάσκουσα τον ρωτάει

πού ξεκουράστηκε, αλλά επειδή δεν παίρνει απάντηση, επαναδιατυπώνει το ερώτημα χρησιμοποιώντας διάζευξη ώστε να προσφέρει επιλογή στο μαθητή (πρβλ. Gass & Selinker 2008, σ. 320).

Δ: Πού ξεκουράστηκες;
 Μ:
 Δ: Εδώ στη Θεσσαλονίκη ή αλλού;
 Μ: Στη Θεσσαλονίκη.

Είναι σημαντικό ότι, όταν κατά τη διεπίδραση η έλλειψη κατανόησης οφείλεται σε γλωσσικά λάθη που διαπράττουν οι μαθητές, η διαπραγμάτευση της σημασίας μέσω διευκρινιστικών ερωτήσεων μπορεί να οδηγήσει σε αυτοδιόρθωση, όπως συμβαίνει στα παρακάτω παραδείγματα.

Δ: Θα πας σινεμά σήμερα;
 Μ: Πάω.
 Δ: Τι;
 Μ: Ναι, θα πάω.

Το ίδιο μπορεί να γίνεται και μεταξύ μαθητών/ριών όταν εργάζονται κατά ομάδες μέσα στην τάξη.

M1: Φοράει γυαλιά.
 M2: Τι φοράει;
 M1: Γυαλιά.
 M2: Γαλιά;
 M3: Γυα-λιά.
 M2: Α, γυαλιά.

Ας σημειωθεί ότι ο φόβος πως οι μαθητές/ήτριες μπορεί να επηρεάζονται αρνητικά από τα γλωσσικά λάθη που διαπράττουν οι ομήλικοί/ές τους δεν είναι βάσιμος. Σχετικές μελέτες έχουν δείξει ότι, οι μαθητές/τριες χαμηλού επιπέδου γλωσσομάθειας διαπράττουν περίπου τον ίδιο αριθμό λαθών, είτε όταν συνομιλούν με άτομα υψηλότερου επιπέδου γλωσσομάθειας, είτε μεταξύ τους (Lightbown & Spada 2006, σ. 152).

6.1 Η εστίαση στον τύπο

Όπως είδαμε από τα παραδείγματα, η διεπίδραση με στόχο τη διαπραγμάτευση της σημασίας μπορεί να συντελέσει στην κατάκτηση γραμματικής, λεξιλογίου και προφοράς. Γι' αυτόν το λόγο η αρχική διατύπωση της υπόθεσης της διεπίδρασης στη Γ2 (Long 1983) θεωρούσε περιττή τη διδασκαλία γραμματικής. Επίσης αυτή η υπόθεση θεωρούσε ότι δεν χρειάζεται 'αρνητική ανατροφοδότηση' στα λάθη, δηλαδή διόρθωση λαθών μέσω επισήμανσής τους ή διατύπωσης/επανάληψης των σχετικών κανόνων. Υπήρχε η άποψη ότι αρκεί η θετική ανατροφοδότηση στα λάθη (βλ. 4.1) κατά τη διαπραγμάτευση της σημασίας. Ωστόσο, φάνηκε ότι το τελευταίο δεν ισχύει και ότι η διεπίδραση με αποκλειστική εστίαση στη σημασία αφενός συντελούσε θετικά στην ανάπτυξη κατανόησης και ευχέρειας στη Γ2, αφετέρου όμως οι μαθητές/ήτριες εξακολουθούσαν να διαπράττουν γλωσσικά λάθη. Το συμπέρασμα απ' όλα αυτά είναι ότι μπορεί να μην αρκεί η 'θετική ανατροφοδότηση' και ότι

καλό είναι να επισημαίνουμε στους/τις μαθητές/ήτριες τι είναι μη γραμματικό στη Γ2, δηλαδή να τους/τις προσφέρουμε και 'αρνητική ανατροφοδότηση'.

Παράδειγμα θετικής ανατροφοδότησης

Μ: *Αύριο θα πηγαίνω σινεμά.*

Δ: *Α, θα πας σινεμά, ωραία.*

Παραδείγματα αρνητικής ανατροφοδότησης

Δ: *Δεν θα το κάνεις συνέχεια/πολλές φορές αύριο, έτσι δεν είναι; Άρα πρέπει να πεις «θα πάω».*

Δ: *Λάθος. Πρέπει να χρησιμοποιήσεις το συνοπτικό τύπο του ρήματος.*

Προφανώς, ο δεύτερος τρόπος αρνητικής ανατροφοδότησης μπορεί να χρησιμοποιηθεί μόνο με μαθητές/ήτριες που κατέχουν τη σχετική μεταγλώσσα, δηλαδή τη γλώσσα που χρησιμοποιούμε για να περιγράψουμε τη γλώσσα ως αντικείμενο.

Αναθεωρώντας την αρχική υπόθεσή του περί της διεπίδρασης, ο Long (1991) πρότεινε την *εστίαση στον τύπο* (Focus on Form). Η τελευταία συνίσταται σε *επιλεκτική* και *τυχαία* παιδαγωγική παρέμβαση όταν οι μαθητές/ήτριες αντιμετωπίζουν δυσκολίες να κατακτήσουν ένα γραμματικό φαινόμενο. Η κύρια εστίαση παραμένει στη σημασία αλλά μπορεί *περιστασιακά* και *επιλεκτικά* ο/η διδάσκων/ουσα να διορθώνει κάποια λάθη, ακόμη και να αφιερώνει λίγα λεπτά σε διατύπωση κανόνων γραμματικής. Τονίζουμε ότι, σύμφωνα με την αρχική διατύπωση του Long, η εστίαση στον τύπο γίνεται κατά τυχαίο τρόπο, όταν προκύψει σχετική ανάγκη, χωρίς προετοιμασία (με σχετικό υλικό) εκ μέρους του/της διδάσκοντα/ουσας. Έτσι, το εισαγόμενο βάσει εστίασης στον τύπο διαφέρει ριζικά από το εισαγόμενο σε περιπτώσεις όπου το σχέδιο μαθήματος περιλαμβάνει ρητή διατύπωση κανόνων γραμματικής με σχετικές ασκήσεις ή δραστηριότητες. Το τελευταίο είδος διδασκαλίας έχει ονομασθεί *εστίαση στους τύπους*.

Η διεπίδραση με εστίαση στη σημασία εφαρμόζεται στη λεγόμενη εργασιοκεντρική διδασκαλία²⁷ Γ2 (*Task-Based Teaching*) όπου οι μαθητές/ήτριες διεκπεραιώνουν μια εργασία, συνήθως κατά ομάδες (Nunan 2004). Για παράδειγμα, κατασκευάζουν ένα ερωτηματολόγιο, προτείνουν λύσεις σε κάποιο πρόβλημα ή ανασυνθέτουν ένα κείμενο βάσει σημειώσεων που έχουν κρατήσει. Κατά τη διάρκεια της διεκπεραίωσης μιας εργασίας ο/η διδάσκων/ουσα περιφέρεται στην τάξη για να προσφέρει βοήθεια όπου χρειάζεται, διευκολύνοντας έτσι την εργασία που επιτελείται. Ταυτόχρονα μπορεί να σημειώνει τα κυριότερα ή πιο συχνά λάθη που διαπράττονται. Αφού οι μαθητές/ήτριες ολοκληρώσουν την εργασία τους γίνεται ανατροφοδότηση με στόχο τη σημασία του εξαγόμενού τους. Μετά το πέρας αυτής της διαδικασίας, ο/η διδάσκων/ουσα μπορεί ν' αφιερώσει λίγο χρόνο στη διόρθωση κάποιων λαθών απ' αυτά που έχει σημειώσει, κάτι που μπορεί να περιλάβει και διατύπωση γραμματικών κανόνων.

²⁷ Σημειώνουμε ότι σε άλλα κείμενα των Διαδρομών ο αγγλικός όρος *Task-Based Learning/Teaching* έχει αποδοθεί στα ελληνικά ως 'συνεργατική εκμάθηση/διδασκαλία'. Επίσης ο όρος *task* έχει αποδοθεί και ως 'διεκπεραιωτική δραστηριότητα' (βλ. Μπέλλα 2007).



Εικόνα 15. Εργασιοκεντρική εκμάθηση Γ2 κατά ομάδες.

6.2 Κριτική αποτίμηση

Σε ό,τι αφορά τη Γ1, η υπόθεση της διεπίδρασης μπορεί ν' αμφισβητηθεί βάσει δεδομένων που δείχνουν ότι η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των μικρών παιδιών συντελείται και σε περιστάσεις όπου το εισαγόμενο γενικά δεν τροποποιείται ιδιαίτερα. Υπάρχουν κοινωνίες όπου τα μεγαλύτερα άτομα δεν απλοποιούν το λόγο τους όταν απευθύνονται σε μικρά παιδιά, όπως και κοινωνίες στις οποίες οι μεγαλύτεροι δεν συνομιλούν ιδιαίτερα με τα πολύ μικρά παιδιά. Παρ' όλα αυτά όλα τα παιδιά μαθαίνουν τη μητρική τους γλώσσα. Σε ό,τι αφορά τη Γ2, υπενθυμίζουμε ότι ο χειρισμός του εισαγόμενου μέσω απλοποίησης θεωρείται σημαντικός παράγοντας και στη Φυσική Προσέγγιση όπως περιγράψαμε σε προηγούμενη ενότητα. Το ερώτημα είναι αν για την ανάπτυξη γλωσσικής ικανότητας απαιτείται και διεπίδραση, δηλαδή και παραγωγή λόγου (εξαγόμενο). Ξεκάθαρη απάντηση δεν υπάρχει σ' αυτό το ερώτημα. Ωστόσο μπορούμε να εικάσουμε ότι η διεπίδραση συντελεί στην ανάπτυξη ευχέρειας λόγου περισσότερο από ό,τι τα είδη διδασκαλίας βάσει εισαγόμενου.

Η *εστίαση στον τύπο* δημιουργήθηκε ως ενδιάμεση λύση μεταξύ της κύριας εστίασης στους τύπους και της αποκλειστικής εστίασης στη σημασία. Ωστόσο η υλοποίηση της *εστίασης στον τύπο* δεν είναι απλή υπόθεση. Προϋποθέτει ότι οι διδάσκοντες/ουσες πρέπει να είναι πάντα σε ετοιμότητα να κρίνουν ποια είναι τα σημαντικότερα λάθη που διαπράττονται κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος και, το σημαντικότερο, να επινοούν τρόπους να τα αντιμετωπίσουν επί τόπου, χωρίς προετοιμασία. Αυτό συχνά δεν είναι εφικτό, εφόσον ταυτόχρονα πρέπει οι διδάσκοντες/ουσες να ασχολούνται και με άλλα ζητήματα, όπως είναι η οργάνωση της τάξης και ο συντονισμός των ομάδων για τη διεκπεραίωση εργασιών, προβλήματα πειθαρχίας κτλ.

Δεδομένων των προβλημάτων που αναφέραμε, σε πιο πρόσφατες έρευνες η εστίαση στον τύπο βασίζεται σε προετοιμασία υλικού γι' αυτόν το σκοπό. Για παράδειγμα, στα κείμενα που πρόκειται να δοθούν στην τάξη τονίζονται κάποια στοιχεία, π.χ. άρθρα, αντωνυμίες, μορφή ρημάτων κτλ. με γράμματα έντονα ή κεφαλαία, με πλαγιογραφή ή με υπογράμμιση. Υποτίθεται ότι μ' αυτόν τον τρόπο στρέφεται έμμεσα η προσοχή των μαθητών/ριών στα συγκεκριμένα στοιχεία, ενώ κύριος στόχος παραμένει η κατανόηση του νοήματος. Σε καμία περίπτωση δεν εφιστάται η προσοχή των μαθητών/ριών στον τύπο (βλ.

μελέτες στο Doughty & Williams 1998). Η αποτελεσματικότητα της εστίασης στον τύπο έχει δώσει έναυσμα σε μια ζωντανή και συνεχιζόμενη διαμάχη μεταξύ των ειδημόνων και υπάρχουν μελέτες που δείχνουν ότι η εστίαση στους τύπους ωφελεί περισσότερο από την εστίαση στον τύπο, ακόμη και στην περίπτωση της μάθησης λεξιλογίου (Laufer 2006).

7 Επίλογος

Όπως αναφέραμε και στην εισαγωγική ενότητα, στόχος του παρόντος άρθρου δεν ήταν να περιλάβει όλα τα είδη του εισαγόμενου στις διάφορες θεωρίες εκμάθησης και διδασκαλίας Γ2. Ένα από τα σημαντικά ζητήματα που παραλείψαμε είναι ο ρόλος του *κατανοητού εξαγόμενου* που θεωρείται πρωταρχικός στη θεωρία της Swain (1985). Επιπλέον, η συζήτηση για το ρόλο του εισαγόμενου δεν περιέλαβε την εκμάθηση λεξιλογίου. Αποτελεί ευρέως διαδεδομένη πεποίθηση ότι το λεξιλόγιο κατακτάται με απλή έκθεση στο εισαγόμενο. Ωστόσο υπάρχουν τρόποι να βοηθήσουμε τους/τις μαθητές/ήτριες να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους προσφέροντας ή υποδεικνύοντας είδη εισαγόμενου που αποδειγμένα μπορούν να βοηθήσει ιδιαίτερα γι' αυτόν το σκοπό (βλ. Milton 2010 και αναφορές εντός).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Baker, C. (2001). Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση. http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_b6/b_6_k_6.htm
- Fromkin V., Rodman R & Hyams N. (2008). *Εισαγωγή στη μελέτη της γλώσσας*, [μτφρ.: Έ. Βάζου, Γ. Ξυδόπουλος, Φ. Παπαδοπούλου & Α. Τσαγγαλίδης, επιμ.: Γ.Ι. Ξυδόπουλος]. Αθήνα: Πατάκης.
- Γαλαντόμος, Ι. (2012). *Μαθήματα διγλωσσίας*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Δενδρινού, Β. (2000). Η διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Στο *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, επιμ. Α.-Φ. Χριστίδης. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ. http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e8/e_7_thema.htm
- Κατή, Δ. (1989). Γλωσσική ανάπτυξη. Στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, (σελ. 1134-1137). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα,. Επίσης στο http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_a3/a_3_k_1.htm
- Μήτσης, Ν. (2009). Η διδασκαλία της γλώσσας στην εποχή της παγκοσμιοποίησης: Διερευνώντας τα δεδομένα μιας αναγκαίας μετεξέλιξης που οδηγεί από τις γραμματικο-συντακτικές δομές στο κείμενο και την επικοινωνία. *Πρακτικά του 23ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνέδριου Δ.Ο.Ε.- Π.Ο.Ε.Δ, με θέμα: «Γλώσσα και Γλωσσική Διδασκαλία στην Εποχή της Παγκοσμιοποίησης» 22 - 23 Απριλίου 2009*, Κύπρος. http://www.syllogosperiklis.gr/praktika_doe/p_d_2009/p_d_2009.html
- Μπέλλα, Σ. (2007). *Η Δεύτερη Γλώσσα: Κατάρκτηση και Διδασκαλία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπουτουλούση, Ε. (2001). Γλωσσική επίγνωση. Στο *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, επιμ. Α.-Φ. Χριστίδης, http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e4/e_3_thema.htm
- Παπαδοπούλου Δ., Zmijanjas, K. & Ε. Αγαθοπούλου (2010). 'Απόκτηση της συμφωνίας ουσιαστικού-επιθέτου στην ελληνική ως Γ2: Συγκριτική μελέτη δύο διδακτικών

παρεμβάσεων'. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα 30*. ΑΠΘ. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, (σσ. 487-502).

http://www.enl.auth.gr/staff/agathopoulou/papa_ks_agatho_amgl30_draft.pdf

Ξενόγλωσση

- Agathopoulou, E., Papadopoulou, D. & K. Zmijanac (2008). Noun-Adjective agreement in L2 Greek and the effect of input-based instruction. *Journal of Applied Linguistics* 24: 9-33. (Annual publication of the Greek Applied Linguistics Association).
- Benati, A. (2010). Grammar instruction and processing instruction in second language acquisition. *Journal of Applied Linguistics* 26: 43-58. (Ετήσια έκδοση της Ελληνικής Εταιρίας Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας).
- Bialystok, E. & J. Codd (1997). Cardinal limits evidence from language awareness and bilingualism for developing concepts of number. *Cognitive Development* 12: 85-106.
- Chomsky, N. (1966). *Topics in the Theory of Generative Grammar*. The Hague: Mouton.
- Chu, W. & Schwartz, B. D. (2005). 'Another look at 'verb raising' in the L2 English of Chinese speakers'. In L. Dekydtspotter, R. A. Sprouse & A. Liljestrang (eds), *Proceedings of the 7th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2004)*. (pp. 68-85). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
<http://www.lingref.com/cpp/gasla/7/paper1157.pdf>
- Corder, S.P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5: 161-169.
- Doughty C. & Williams, J. (eds) (1998). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dulay, H., Burt, M. & Krashen, S. D. (1982). *Language Two*. New York: Oxford University Press.
- Gass, S. & Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hornby, A. S. (1954). *Guide to Patterns and Usage in English*. London: Oxford University Press.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon. Downloadable from:
<http://www.sdkrashen.com/Principles and Practice/Principles and Practice.pdf>
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Krashen, S.D. & Terrell, T. D. (1983). *The Natural Approach*. Pergamon.
- Laufer, B. (2006). Comparing Focus on Form and Focus on Forms in second-language vocabulary learning. *The Canadian Modern Language Review*, 63: 149-166.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lee, J. F. & Benati, A. (2008). *Grammar Acquisition and Processing Instruction: Secondary and Cumulative Effects*. Clavendon: Multilingual Matters.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (2006). *How Languages Are Learned* (3rd edition). Oxford: Oxford University Press.
- Long, M. H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics* 4: 126-41. [Reprinted in C. N. Candlin & T. Macnamara (eds), *A Reader in Applied Linguistics*. London: Routledge, 2001].
- Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg, & C. Kramersch (eds), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*, (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.
- Milton, J. (2010). The role of classroom and informal vocabulary input in growing a foreign language lexicon. *Journal of Applied Linguistics* 26: 59-80. (Ετήσια έκδοση της Ελληνικής Εταιρίας Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας).

- Nunan, D. (2004). *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. [Second Edition]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11: 129-58.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Smith, N. V. & Tsimpli, I. M. (1995). *The Mind of a Savant: Language Learning and Modularity*. Oxford: Blackwell.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (eds), *Input in Second Language Acquisition*, (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- VanPatten, B. (1996). *Input Processing and Grammar Instruction in Second Language Acquisition*. Norwood, NJ: Ablex.
- VanPatten, B. (2002). Processing instruction: An update. *Language Learning* 52: 755-803.
- VanPatten, B. (ed.) (2004). *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- VanPatten, B. & T. Cadierno (1993). Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition* 15: 225-241.
- VanPatten, B., & O. Uludag (2011). Transfer of training and processing instruction: From input to output. *System* 39: 44-53.