

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

**Όψεις της εναλλαγής κώδικα σε ελληνόπουλα στη Γερμανία
και η σημασία της για τη διδασκαλία της ελληνικής
γλώσσας**

Σ Τ Υ Λ Ο Υ Γ Ε Ω Ρ Γ Ι Α

Τριμελής συμβουλευτική επιτροπή: Καθ. Δαμανάκης Μιχάλης
Επικ. Καθ. Χατζηδάκη Ασπασία
Καθ. Βάμβουκας Μιχάλης

ΝΟΕΜΒΡΗΣ 2010

Περιεχόμενα

| | |
|---|----|
| Περιεχόμενα..... | 3 |
| Ευρετήριο Πινάκων | 6 |
| Συμβάσεις απομαγνητοφώνησης & συντομογραφίες..... | 7 |
| Εισαγωγή..... | 8 |
| 1. Οριοθέτηση του αντικείμενου της έρευνας | 10 |
| 1.1. Το αντικείμενο και η συνεισφορά της έρευνας..... | 10 |
| 2. Το θεωρητικό και εννοιολογικό πλαίσιο της έρευνας | 13 |
| 2.1. Αποσαφήνιση των εννοιών “γλώσσα”, “μητρική” ή “πρώτη γλώσσα”, “δεύτερη” και “ξένη γλώσσα” | 13 |
| 2.2. Όψεις της διγλωσσίας | 16 |
| 2.2.1. Ατομική διγλωσσία..... | 17 |
| 2.2.1.1. Διαστάσεις και τύποι διγλωσσίας | 19 |
| 2.2.2. Κοινωνική διγλωσσία | 24 |
| 2.3. Φαινόμενα επαφής γλωσσών. Χαρακτηριστικά του διγλωσσικού λόγου | 26 |
| 2.3.1. Παρεμβολή και μεταφορά | 27 |
| 2.3.2. Δανεισμός - δάνεια | 28 |
| 2.3.3. Εναλλαγή κώδικα..... | 30 |
| 2.3.4. Εναλλαγή κώδικα vs. μείξη κωδίκων | 33 |
| 2.4. Προσεγγίσεις στην εναλλαγή κώδικα | 35 |
| 2.4.1. Δομική προσέγγιση..... | 35 |
| 2.4.2. Κοινωνιογλωσσολογική – λειτουργική προσέγγιση..... | 37 |
| 2.4.3. Πραγματολογική προσέγγιση. Ανάλυση της συνομιλίας (Conversation analytic approach)..... | 40 |
| 3. Διγλωσσία και διδασκαλία γλώσσας | 45 |
| 3.1. Εκμάθηση δεύτερης γλώσσας..... | 45 |
| 3.1.1. Αποσαφήνιση των εννοιών “εκμάθηση” και “κατάκτηση” γλώσσας | 45 |
| 3.1.2. Η κατάκτηση της μητρικής γλώσσας..... | 45 |
| 3.1.3. Η εκμάθηση δεύτερης γλώσσας..... | 46 |
| 3.1.4. Η γλώσσα του μαθητή κατά τη διαδικασία εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας | 47 |
| 3.2. Διδασκαλία δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Θεωρητικές προσεγγίσεις..... | 50 |
| 3.2.1. Δομιστική προσέγγιση | 50 |
| 3.2.2. Προσεγγίσεις γύρω από την επικοινωνιακή ικανότητα..... | 51 |
| 3.3. Στρατηγικές μάθησης και διδασκαλίας..... | 54 |
| 3.4. Γλωσσική συνειδητότητα και γλωσσική διδασκαλία | 58 |
| 3.5. Ο διγλωσσικός λόγος ως έκφραση της ταυτότητας | 61 |
| 3.6. Η εναλλαγή κώδικα σε δίγλωσσα τμήματα | 63 |
| 3.6.1. Η χρήση της εναλλαγής κώδικα σε τάξεις ξένων γλωσσών | 63 |
| 3.6.2. Η εναλλαγή κώδικα ως στρατηγική μάθησης..... | 66 |
| 3.6.3. Η εναλλαγή κώδικα ή ο μεικτός κώδικας ως τρόπος επικοινωνίας..... | 69 |

| | |
|--|-----|
| 3.6.4. Η χρήση της εναλλαγής κώδικα στην τάξη από τους μαθητές..... | 70 |
| 3.6.5. Η χρήση της εναλλαγής κώδικα στην τάξη από τον εκπαιδευτικό..... | 72 |
| 4. Η ελληνική γλώσσα σε μεταναστευτικά περιβάλλοντα..... | 76 |
| 4.1. Η ελληνική ως πρώτη, δεύτερη και ξένη γλώσσα σε μεταναστευτικές κοινότητες στην Ελλάδα και τη διασπορά | 76 |
| 4.2. Ομάδες-στόχος της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας..... | 81 |
| 4.3. Σκοπός της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στη διασπορά | 82 |
| 4.4. Η ελληνική γλώσσα για τα ελληνόπουλα τρίτης γενιάς στη Γερμανία | 84 |
| 5. Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο κρατίδιο της Βάδης-Βυρτεμβέργης, το πρόγραμμα «Παιδεία Ομογενών» και ο σκοπός διδασκαλίας της ελληνικής στο εξωτερικό | 86 |
| 5.1. Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο κρατίδιο της Βάδης-Βυρτεμβέργης | 86 |
| 5.2. Το ΕΔΙΑΜΜΕ και το πρόγραμμα «Παιδεία Ομογενών»..... | 90 |
| 5.3. Διδακτικά εγχειρίδια | 92 |
| 5.4. Σκοπός της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά και τη Γερμανία | 93 |
| 6. Το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας | 96 |
| 6.1. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις..... | 96 |
| 6.2. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας..... | 97 |
| 6.3. Η νατουραλιστική εκπαιδευτική έρευνα..... | 99 |
| 6.4. Η έρευνα του δρώντος επαγγελματία (practitioner research)..... | 100 |
| 6.4.1. Ο στοχαζόμενος δρων επαγγελματίας | 101 |
| 6.4.2. Η έρευνα-δράση..... | 101 |
| 6.4.3. Διερευνητική πρακτική (Exploratory practice) | 102 |
| 6.5. Πλαίσιο ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων..... | 103 |
| 6.6. Η παρούσα έρευνα | 105 |
| 6.7. Παραδοχή έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα | 105 |
| 6.8. Διαδικασία, μέθοδοι και ανάλυση | 107 |
| 6.8.1. Το εργασιακό και ερευνητικό περιβάλλον | 107 |
| 6.8.2. Πιλοτική φάση της έρευνας | 110 |
| 6.8.3. Η κύρια έρευνα. Τόπος και χρόνος διεξαγωγής και δείγμα της έρευνας | 111 |
| 6.8.4. Μεθοδολογικά εργαλεία – Τεχνικές συλλογής δεδομένων | 113 |
| 6.8.4.1. Ψηφιακή μαγνητοσκόπηση..... | 114 |
| 6.8.4.2. Ψηφιακή ηχογράφηση..... | 115 |
| 6.8.4.3. Ερωτηματολόγιο | 116 |
| 6.8.4.4. Νατουραλιστική συμμετοχική παρατήρηση..... | 118 |
| 6.8.4.5. Αυτοπαρατήρηση - αυτοανάλυση – στοχασμός πάνω στη διδακτική πράξη..... | 119 |
| 6.8.5. Ανάλυση και επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων | 121 |
| 6.8.5.1. Γενικά..... | 121 |
| 6.8.5.2. Μονάδα ανάλυσης | 122 |

| | |
|---|-----|
| 7. Τα αποτελέσματα της έρευνας..... | 123 |
| 7.1. Ανάλυση ερωτηματολογίου | 123 |
| 7.1.1. Ατομικό προφίλ των μαθητών | 123 |
| 7.1.2. Γλωσσικό προφίλ των μαθητών | 129 |
| 7.2. Ανάλυση και συζήτηση των ηχογραφημένων διδασκαλιών..... | 139 |
| 7.2.1. Συγκεντρωτική παρουσίαση των κατηγοριών της εναλλαγής κώδικα | 141 |
| 7.2.1.1. Συγκεντρωτική παρουσίαση των κατηγοριών της εναλλαγής κώδικα των μαθητών | 141 |
| 7.2.1.2. Συγκεντρωτική παρουσίαση των κατηγοριών της εναλλαγής κώδικα της εκπαιδευτικού | 145 |
| 7.2.1.3. Αντιδράσεις της εκπαιδευτικού στην ΕΚ των μαθητών..... | 147 |
| 7.2.2. Ανάλυση στην Α΄ τάξη..... | 150 |
| 7.2.2.1. Ανάλυση της ΕΚ των μαθητών της Α΄ τάξης..... | 151 |
| 7.2.2.2. Ανάλυση της ΕΚ της εκπαιδευτικού στην Α΄ τάξη..... | 176 |
| 7.2.2.3. Αντιδράσεις της εκπαιδευτικού στην ΕΚ των μαθητών της Α΄ τάξης..... | 180 |
| 7.2.2.4. Άλλα φαινόμενα επαφής γλωσσών στην Α΄ τάξη | 187 |
| 7.2.3. Ανάλυση στη Β΄ τάξη..... | 189 |
| 7.2.3.1. Ανάλυση της ΕΚ των μαθητών της Β΄ τάξης..... | 190 |
| 7.2.3.2. Ανάλυση της ΕΚ της εκπαιδευτικού στη Β΄ τάξη..... | 210 |
| 7.2.3.3. Αντιδράσεις της εκπαιδευτικού στην ΕΚ των μαθητών της Β΄ τάξης..... | 218 |
| 7.2.3.4. Άλλα φαινόμενα επαφής γλωσσών στη Β΄ τάξη | 224 |
| 7.2.4. Ανάλυση στην Ε΄& ΣΤ΄ τάξη | 234 |
| 7.2.4.1. Ανάλυση της ΕΚ των μαθητών της Ε΄& ΣΤ΄ τάξης..... | 235 |
| 7.2.4.2. Ανάλυση της ΕΚ της εκπαιδευτικού στην Ε΄& ΣΤ΄ τάξη | 249 |
| 7.2.4.3. Αντιδράσεις της εκπαιδευτικού στην ΕΚ των μαθητών της Ε΄& ΣΤ΄ τάξης..... | 254 |
| 7.2.4.4. Άλλα φαινόμενα επαφής γλωσσών στην Ε΄& ΣΤ΄ τάξη..... | 255 |
| 7.2.5. Προτίμηση στη γερμανική γλώσσα | 261 |
| 7.2.6. Σύγκριση της ΕΚ των μαθητών των τάξεων Α΄ και Β΄, καθώς και των τάξεων Α΄& Β΄ και Ε΄& ΣΤ΄..... | 263 |
| 7.2.7. Σύγκριση της ΕΚ της εκπαιδευτικού στις τάξεις Α΄ και Β΄, καθώς και στις τάξεις Α΄& Β΄ και Ε΄& ΣΤ΄..... | 264 |
| 7.2.8. Σύγκριση των αντιδράσεων της εκπαιδευτικού στην ΕΚ των μαθητών στις τάξεις Α΄ και Β΄, καθώς και στις τάξεις Α΄& Β΄ και Ε΄& ΣΤ΄ | 264 |
| 8. Συμπεράσματα και διδακτικές προτάσεις ως προς την αξιοποίηση της ΕΚ στη διδασκαλία της γλώσσας..... | 266 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ | 275 |
| Ξενόγλωσση..... | 275 |
| Ελληνόγλωσση..... | 282 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Ατομικό δελτίο μαθητή..... | 286 |

Ευρετήριο Πινάκων

| | |
|--|-----|
| Πίνακας 1: Διαφορές ως προς τη διδακτική μεταξύ μητρικής, δεύτερης και ξένης γλώσσας | 83 |
| Πίνακας 2: Αριθμητικά στοιχεία μαθητικού δυναμικού ανά τύπο εκπαίδευσης από το 2003-04 έως το 2008-09..... | 87 |
| Πίνακας 3: Αριθμητικά στοιχεία Γλωσσικά Ομοιογενών Τμημάτων από το 2003-04 έως το 2007-08..... | 88 |
| Πίνακας 4: Στοιχεία μαθητικού δυναμικού Τμημάτων Μητρικής Γλώσσας από το 2003-04 έως το 2007-08..... | 88 |
| Πίνακας 5: Ποσοτικές αλλαγές μαθητών την πενταετία 2003-04 έως 2007-08..... | 89 |
| Πίνακας 6: Το δείγμα της έρευνας..... | 112 |
| Πίνακας 7: Δηλώσεις μαθητών σχετικά με τη χώρα γέννησης των γονιών τους..... | 124 |
| Πίνακας 8: Δηλώσεις μαθητών σχετικά με τον τόπο καταγωγής των γονιών τους... | 124 |
| Πίνακας 9: Δηλώσεις μαθητών σχετικά με τον τύπο γερμανικού σχολείου που παρακολουθούν..... | 125 |
| Πίνακας 10: Κατανομή μαθητών Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης στα σχολεία της γερμανικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης..... | 126 |
| Πίνακας 11: Αντιστοίχιση τάξεων φοίτησης στο ελληνικό και γερμανικό σχολείο | 126 |
| Πίνακας 12: Καταγραφή επαγγελματικής κατάστασης των γονέων | 127 |
| Πίνακας 13: Δηλώσεις μαθητών σχετικά με τη γλώσσα που μιλούν στο σπίτι με τους γονείς και τα αδέρφια τους..... | 129 |
| Πίνακας 14: Δηλώσεις μαθητών σχετικά με τη γλωσσική επιλογή σε συνομιλία με τον Έλληνα δάσκαλο για το σύνολο των υποκειμένων έρευνας | 130 |
| Πίνακας 15: Δηλώσεις μαθητών σχετικά με τη γλωσσική επιλογή σε συνομιλία με τον Έλληνα δάσκαλο ανά επίπεδο | 131 |
| Πίνακας 16: Δηλώσεις μαθητών σχετικά με τη γλωσσική επιλογή σε συνομιλία με τους γονείς για το σύνολο των υποκειμένων της έρευνας | 132 |
| Πίνακας 17: Δηλώσεις μαθητών σχετικά με τη γλωσσική επιλογή σε συνομιλία με τους γονείς ανά επίπεδο | 133 |
| Πίνακας 18: Δηλώσεις μαθητών σχετικά με τη γλωσσική επιλογή σε συνομιλία με τα αδέρφια τους για το σύνολο των υποκειμένων της έρευνας | 134 |
| Πίνακας 19: Δηλώσεις μαθητών σχετικά με τη γλωσσική επιλογή σε συνομιλία με τα αδέρφια τους ανά επίπεδο | 135 |
| Πίνακας 20: Δηλώσεις μαθητών σχετικά με τη γλωσσική επιλογή σε συνομιλία με τους φίλους και συμμαθητές στο σύνολο των υποκειμένων της έρευνας..... | 136 |
| Πίνακας 21: Δηλώσεις μαθητών σχετικά με τη γλωσσική επιλογή σε συνομιλία με τους φίλους και συμμαθητές ανά επίπεδο | 137 |
| Πίνακας 22: Δηλώσεις μαθητών σχετικά με τη γλωσσική επιλογή σε συνομιλία με τους συγγενείς για το σύνολο των υποκειμένων της έρευνας..... | 137 |
| Πίνακας 23: Δηλώσεις μαθητών σχετικά με τη γλωσσική επιλογή σε συνομιλία με τους συγγενείς ανά επίπεδο | 138 |
| Πίνακας 24: Δηλώσεις μαθητών σχετικά με τη γλώσσα που προτιμούν να μιλούν.. | 138 |
| Πίνακας 25: Διάρκεια ηχογραφήσεων ανά τμήμα διδασκαλίας..... | 140 |
| Πίνακας 26: Κατηγορίες και υποκατηγορίες της ΕΚ των μαθητών | 143 |
| Πίνακας 27: Κατηγορίες και υποκατηγορίες της ΕΚ της εκπαιδευτικού | 146 |
| Πίνακας 28: Αντιδράσεις της εκπαιδευτικού στην ΕΚ των μαθητών | 148 |
| Πίνακας 29: Κατανομή μαθητών της Ε΄ & ΣΤ΄ τάξης στις τάξεις και τους τύπους του γερμανικού σχολείου..... | 235 |

Συμβάσεις απομαγνητοφώνησης & συντομογραφίες

Συμβάσεις απομαγνητοφώνησης

(.) = ανάλογα με τελείες ή αριθμό, δηλώνει το χρόνο σε δευτερόλεπτα χωρίς ομιλία

[XXX] = δικά μου σχόλια ή παρατηρήσεις σε σημεία που δεν μπορούσαν να απομαγνητοφωνηθούν

... = διάλογος συνεχίζεται χωρίς κάτι σημαντικό για την εξέλιξη του νοήματος

??? = αδύνατη η απομαγνητοφώνηση

? = γερμανικό ερωτηματικό

↓ = χαμηλόφωνα

Συντομογραφίες

EK= εναλλαγή κώδικα, εναλλαγής κώδικα, εναλλαγές κώδικα κλπ.

TEΓ= Τμήμα(τα) Ελληνικής Γλώσσας

TMΓ= Τμήμα(τα) Μητρικής Γλώσσας

Γ1= πρώτη γλώσσα

Γ2= δεύτερη γλώσσα

EΔΙΑΜΜΕ= Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών

ΓΟΤ= Γλωσσικά Ομοιογενή Τμήματα

ΖΕΑ= Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης

Δ= Δασκάλα

A1-6= μαθητές της Α' τάξης

B1-8= μαθητές της Β' τάξης

E1-11= μαθητές της Ε' & ΣΤ' τάξης

Εισαγωγή

Αντικείμενο της παρούσας διδακτορικής διατριβής είναι η μελέτη του διγλωσσικού λόγου Ελλήνων μαθητών στη Γερμανία κατά τη διάρκεια διδασκαλίας της Ελληνικής Γλώσσας σε Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας (ΤΕΓ), με σημείο εστίασης την εναλλαγή κώδικα και τη σημασία της εναλλαγής στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας.

Στο *πρώτο κεφάλαιο* οριοθετείται το αντικείμενο της παρούσας έρευνας και παρουσιάζεται περιληπτικά το πλαίσιο και η γενική στοχοθεσία της έρευνας.

Στο *δεύτερο κεφάλαιο* συζητείται το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, αποσαφηνίζονται βασικές θεωρητικές έννοιες γύρω από τη διγλωσσία και τα φαινόμενα επαφής γλωσσών και συζητούνται οι κυρίαρχες προσεγγίσεις στην εναλλαγή κώδικα.

Το *τρίτο κεφάλαιο* πραγματεύεται τη διγλωσσία σε σχέση με τη διδασκαλία της γλώσσας. Προσεγγίζονται η δεύτερη γλώσσα και θεωρίες διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας, καθώς και θέματα που άπτονται άμεσα της διδασκαλίας της γλώσσας γενικά σε δίγλωσσα περιβάλλοντα.

Το *τέταρτο κεφάλαιο* εστιάζει στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε μεταναστευτικά περιβάλλοντα στην Ελλάδα και τη διασπορά, καθώς και στις ομάδες-στόχο της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ή/και ξένης γλώσσας.

Στο *πέμπτο κεφάλαιο* παρουσιάζεται η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο κρατίδιο της Βάδης-Βυρτεμβέργης, το πρόγραμμα «Παιδεία Ομογενών», και ο σκοπός διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στο εξωτερικό.

Στο *έκτο κεφάλαιο* συζητείται το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας. Αποσαφηνίζεται το ερευνητικό παράδειγμα, οι τεχνικές έρευνας και το πλαίσιο συλλογής και ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων.

Στο *έβδομο κεφάλαιο* παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Αρχικά συζητούνται τα αποτελέσματα από το ερωτηματολόγιο και έπειτα τα αποτελέσματα από τις ηχογραφήσεις των διδασκαλιών στις Α', Β' και Ε' & ΣΤ' τάξεις.

Στο *όγδοο κεφάλαιο* συνοψίζονται τα συμπεράσματα της έρευνας και γίνονται προτάσεις για την αξιοποίηση της εναλλαγής κώδικα στη διδασκαλία της γλώσσας,

όπως αυτές προέκυψαν μέσα από τα ερευνητικά δεδομένα και την ερευνητική πράξη. Η εργασία ολοκληρώνεται με προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Με την ολοκλήρωση της εργασίας αυτής θέλω να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στα μέλη της τριμελούς επιτροπής. Ευχαριστώ ιδιαίτερα τον κύριο επιβλέποντα της εργασίας, τον Καθηγητή Μιχάλη Δαμανάκη, για την αμέριστη συμπαράσταση, υποστήριξη και συνεχή ουσιαστική παρουσία του γενικά, αλλά και ειδικά στις πιο δύσκολες φάσεις της εργασίας. Οι ουσιαστικές του παρατηρήσεις, καθώς και οι συζητήσεις μαζί του επέτρεψαν μέσα σε ένα πνεύμα ελευθερίας και ατομικής ευθύνης την ολοκλήρωση της διατριβής αυτής.

Θερμές ευχαριστίες και στην Επίκουρη Καθηγήτρια Ασπασία Χατζηδάκη για τις αυστηρές αναγνώσεις των κεφαλαίων, τις παρατηρήσεις ιδιαίτερα σε ζητήματα που αφορούν στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας, καθώς και τις χρήσιμες βιβλιογραφικές κατευθύνσεις.

Ευχαριστώ επίσης, τον Καθηγητή Μιχάλη Βάμβουκα για τις χρήσιμες υποδείξεις του ειδικά σε μεθοδολογικά ζητήματα.

Ευχαριστίες θέλω να εκφράσω και στην Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Γεωργία Κατσιμαλή για παρατηρήσεις και συζητήσεις σε ένα πιο αρχικό στάδιο της εργασίας, καθώς και στην Prof. Dr. Sabine Ehrhart για τις συζητήσεις, τα άρθρα και το ενδιαφέρον της για το θέμα της διατριβής μου.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω το ΥΠΕΠΘ, που μέσω της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κρήτης, μου χορήγησε άδεια υπηρεσιακής εκπαίδευσης με αποδοχές για δύο σχολικά έτη, 2008-2009 και 2009-2010 για την ολοκλήρωση της εργασίας.

Τέλος, η μελέτη αυτή δεν θα μπορούσε να υλοποιηθεί χωρίς τη συμμετοχή των μαθητών. Τους ευχαριστώ όλους, έναν προς έναν, για την, παρόλη την κούρασή τους, τόσο ενεργητική και δυναμική συμμετοχή τους στις ποικίλες δραστηριότητες των απογευματινών μαθημάτων του ΤΕΓ.

1. Οριοθέτηση του αντικειμένου της έρευνας

Το πρώτο κεφάλαιο στοχεύει στην οριοθέτηση του αντικειμένου της έρευνας και την εισαγωγική προσέγγιση της έννοιας του όρου “εναλλαγή κώδικα” που είναι βασική έννοια της παρούσας διδακτορικής διατριβής. Σκοπός της έρευνας ήταν η συστηματική καταγραφή και ανάλυση του λόγου των δίγλωσσων μαθητών όπως αυτός παρουσιάζεται κατά τη διδακτική πραγματικότητα της σχολικής τάξης σε Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας (ΤΕΓ) στη Γερμανία, εστιάζοντας στο φαινόμενο της εναλλαγής κώδικα και στη σημασία που καταγράφεται να έχει η εναλλαγή κώδικα στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας.

1.1. Το αντικείμενο και η συνεισφορά της έρευνας

Σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία η ενασχόληση με ζητήματα δίγλωσσης εκπαίδευσης και εκμάθησης γλωσσών είναι επιτακτικό μέλημα. Η παρούσα έρευνα μελετά ζητήματα διγλωσσίας σε ελληνόπουλα στη Γερμανία.

Συγκεκριμένα, αντικείμενο της παρούσας έρευνας είναι η καταγραφή, περιγραφή και ανάλυση του προφορικού λόγου Ελλήνων μαθητών ηλικίας 6-12 χρόνων, κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Ελληνικής Γλώσσας σε Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας (ΤΕΓ) στη Γερμανία και η διερεύνηση της σημασίας του δίγλωσσου λόγου κατά τη διδασκαλία. Η μελέτη αυτή καταγράφει και περιγράφει το λόγο των μαθητών σε “φυσικές συνθήκες” κατά τη διδασκαλία, εστιάζοντας στη μελέτη του φαινομένου της εναλλαγής κώδικα, όπως αυτό εκεί εμφανίζεται.

Το ενδιαφέρον και η ανάγκη για μια ποιοτική προσέγγιση και μελέτη φαινομένων διγλωσσίας στη σχολική τάξη προέκυψε από την έλλειψη σχετικών ερευνών που παρουσιάζουν ζητήματα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στο εξωτερικό, μέσα από τη διδακτική πραγματικότητα και το πρίσμα της σχολικής τάξης. Όπως έχουν αναφέρει επιστήμονες που εμβαθύνουν σε θέματα δίγλωσσης εκπαίδευσης και διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας, υπάρχει ανάγκη συλλογής δεδομένων που να καθρεφτίζουν και να περιγράφουν τη γλωσσική πραγματικότητα μέσα σε μια πολυγλωσσική σχολική τάξη (Baetens Beardsmore 2008¹, Ehrhart 2008², κ.ά.).

¹ Σε ανακοίνωση σε διημερίδα στο Πανεπιστήμιο του Λουξεμβούργου

² Σε προσωπικές συνομιλίες

Προγενέστερες έρευνες, στη δεκαετία του '80 με Έλληνες μαθητές στη Γερμανία, είχαν συλλέξει δεδομένα για τον προφορικό λόγο των μαθητών κυρίως μέσα από συνεντεύξεις και εστιάζουν κυρίως σε γραμματικές αναλύσεις, την ανάλυση λαθών και τον εντοπισμό αποκλίσεων από την ελληνική νόρμα (Γκότοβος 1988, Kuhs 1989). Η γλωσσική πραγματικότητα στη σχολική τάξη σε Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας στη Γερμανία δεν έχει μελετηθεί, απ' ό,τι έδειξε η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Υπήρχαν από την πλευρά μας κάποιες εικασίες για τη χρήση και της γερμανικής γλώσσας στο μάθημα των ελληνικών, χωρίς όμως να γνωρίζουμε πώς χρησιμοποιείται η γερμανική γλώσσα από τους μαθητές και πώς χειρίζεται ο εκπαιδευτικός την κατάσταση αυτή στην τάξη. Οι εικασίες αυτές λειτούργησαν ως παραδοχές στην παρούσα έρευνα.

Συνεπώς, για να συμπληρωθεί το κενό αυτό στην έρευνα, προσδιορίστηκε ως σκοπός της έρευνας η καταγραφή του προφορικού λόγου των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Ελληνικής Γλώσσας στη σχολική τάξη. Για την επίτευξη του ευρύτερου αυτού σκοπού αποφασίστηκε να υλοποιηθεί μια εκπαιδευτική έρευνα σχολικής τάξης με νατουραλιστική προσέγγιση κατά την οποία η ερευνήτρια θα είχε διττό ρόλο, της ερευνήτριας και της εκπαιδευτικού συγχρόνως. Η επιλογή του συγκεκριμένου μεθοδολογικού πλαισίου κρίθηκε ότι θα έδινε τη δυνατότητα για τη συλλογή πιο αυθεντικών δεδομένων, μέσα στο φυσικό περιβάλλον παραγωγής του λόγου και χωρίς το σχεδιασμό κάποιων ειδικών διδακτικών παρεμβάσεων.

Η μελέτη αυτή, κινείται σε μια διεπιστημονική προσέγγιση του δίγλωσσου λόγου Ελλήνων μαθητών στη Γερμανία, συνδυάζοντας στοιχεία της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας και της Παιδαγωγικής. Η έρευνα αποσκοπεί στη γνωριμία και καλύτερη κατανόηση της διγλωσσικής διδακτικής πραγματικότητας σε Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας στη Γερμανία.

Η ποιοτική προσέγγιση της έρευνας εστιάζει στα συγκεκριμένα τμήματα, τα οποία θεωρούνται, όπως θα αναλυθεί στη συνέχεια, αντιπροσωπευτικό δείγμα, αλλά δεν επιτρέπει τη γενίκευση των συμπερασμάτων, όπως συνηθίζεται στις ποσοτικές έρευνες.

Τα ίδια τα δεδομένα αλλά και τα αποτελέσματα της έρευνας αναμένεται να μας οδηγήσουν σε προτάσεις για την καλύτερη αξιοποίηση του διγλωσσικού κεφαλαίου των μαθητών στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας.

Συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα εστιάζει στην εναλλαγή κώδικα (code-switching), η οποία είναι ένα φαινόμενο επαφής γλωσσών που παρατηρείται σε

δίγλωσσα άτομα και αναφέρεται στο αβίαστο πέρασμα από τη μία γλώσσα στην άλλη από το ίδιο το άτομο στο λόγο του.

Η εναλλαγή κώδικα, ως ένα από τα σημαντικότερα, πιο συνηθισμένα και περισσότερο μελετημένα φαινόμενα επαφής γλωσσών σε συνομιλίες δίγλωσσων ατόμων, έχει προσεγγιστεί από διάφορες επιστημονικές σκοπιές. Οι κυρίαρχες προσεγγίσεις είναι η δομική ή γραμματικο-συντακτική (Poplack 1980/ 2000, Poplack, Sankoff & Miller 1988), η κοινωνιογλωσσολογική ή λειτουργική (Gumperz 1982) και η πραγματολογική προσέγγιση (Auer 1984, 1988, 1990, 1991, 1995, 1999, 2005). Όλες οι προσεγγίσεις θα συζητηθούν αναλυτικά στη συνέχεια.

Η εναλλαγή κώδικα, ως φαινόμενο επαφής γλωσσών, σε τάξεις δίγλωσσων μαθητών δεν έχει μελετηθεί ιδιαίτερα και ειδικά από τη σκοπιά του ερμηνευτικού ερευνητικού παραδείγματος. Οι λιγοστές έρευνες σε τάξεις ξένων γλωσσών (Ehrhart 2003b, 2003c, 2004, 2007, Ziegler 2007, Müller 2007, Schlemminger 2006, Causa 2002) που μελετούν το δίγλωσσο λόγο σε πραγματικές συνθήκες σχολικής τάξης φαίνεται να προσεγγίζουν τις διγλωσσικές πραγματώσεις συνήθως από μια λειτουργική σκοπιά.

2. Το θεωρητικό και εννοιολογικό πλαίσιο της έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό θα συζητηθούν και θα αποσαφηνιστούν οι βασικές έννοιες και οι θεωρητικές προσεγγίσεις στις οποίες στηρίζεται η παρούσα έρευνα. Θα συζητηθούν οι έννοιες της *γλώσσας*, της *πρώτης* και της *δεύτερης γλώσσας*, αλλά και η *διγλωσσία*, τα *φαινόμενα επαφής γλωσσών*, οι *προσεγγίσεις στην εναλλαγή κώδικα*.

2.1. Αποσαφήνιση των εννοιών “γλώσσα”, “μητρική” ή “πρώτη γλώσσα”, “δεύτερη” και “ξένη γλώσσα”

Πριν ξεκινήσει η συζήτηση για τη διγλωσσία θα πρέπει να συζητηθούν βασικές έννοιες όπως η “γλώσσα”, η “μητρική” ή “πρώτη γλώσσα”, καθώς και η “δεύτερη” και “ξένη γλώσσα”.

Η γλώσσα είναι ένα από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του ανθρώπου. Συμπυκνώνοντας το νόημα των ορισμών μπορούμε να ορίσουμε τη γλώσσα ως ένα σύστημα λεκτικών σημείων που εξυπηρετεί την επικοινωνία (προφορική) των ανθρώπων και υπακούει σε συγκεκριμένους κανόνες ως προς τη δομή (μορφολογία και σύνταξη), ως προς το λεξιλόγιο και ως προς τη χρήση/λειτουργία. Όπως αναφέρει η Φιλιππάκη-Warburton (1992: 31), κατά το Saussure «η γλώσσα αναφέρεται σε όλες τις γλωσσικές εκφράσεις και διακρίνεται στο Λόγο, ο οποίος είναι το αφηρημένο γλωσσικό σύστημα που κατέχουν όλα τα μέλη της γλωσσικής κοινότητας και την Ομιλία, που είναι τα δεδομένα της γλωσσικής συμπεριφοράς από συγκεκριμένους ομιλητές σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο». Ο Χατζησαββίδης (2002: 29) ορίζει τη γλώσσα ως «ένα σύνολο διαφορών, ετεροτήτων και αντιθέσεων, οι οποίες σχετίζονται μεταξύ τους και αποτελούν ένα οργανωμένο και συστηματοποιημένο δίκτυο – διαφορετικής υφής σε κάθε γλώσσα – με τέτοιο τρόπο, ώστε να δίνεται η δυνατότητα στους χρήστες της γλώσσας να προσλαμβάνουν και να προσφέρουν νοήματα και έτσι να επικοινωνούν». Η γλώσσα είναι λοιπόν, βασικό εργαλείο στην επικοινωνία και αλληλεπίδραση των ανθρώπων μέσα στην κοινωνία στην οποία ζουν.

Η κοινωνιογλωσσολογία, που αναπτύχθηκε τη δεκαετία του 1970, έδωσε μια νέα διάσταση στη γλώσσα συνδέοντάς την με την κοινωνία και την επικοινωνία. Προϋπόθεση ενός αποτελεσματικού χρήστη είναι η παράλληλη καλλιέργεια της γλωσσικής και επικοινωνιακής ικανότητας. Η “γλωσσική ικανότητα” (linguistic competence) είναι έννοια την οποία εισήγαγε ο Chomsky (1965 στο: Φιλιππάκη-Warburton 1992: 98-100, Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου 2003: 26) και περιγράφει

την εσωτερικευμένη γνώση του ομιλητή για τη γλώσσα του, περιλαμβάνοντας ένα σύνολο από γραμματικούς κανόνες που επιτρέπουν στον ομιλητή να είναι δημιουργικός και να παράγει με ευκολία έναν άπειρο αριθμό νέων, πρωτότυπων προτάσεων.

Η γνώση όμως και μόνο της γραμματικής δεν είναι αρκετή για μια επιτυχή επικοινωνία σε διάφορες περιστάσεις. Έτσι εισήχθη από τον Hymes (1974) η έννοια της επικοινωνιακής ικανότητας που περιλαμβάνει πέρα από τη γραμματική ικανότητα και τη γνώση του ομιλητή για αποτελεσματική γλωσσική συμπεριφορά ανάλογα με το στόχο, το συνομιλητή, το πλαίσιο, το θέμα και την κατάσταση. Για τους Canale & Swain (1980) και Canale (1983) (στο: Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου 2003: 28 και στο Peterwagner 2005: 12) η επικοινωνιακή ικανότητα περιγράφεται μέσα από τέσσερις διαφορετικές ικανότητες: 1) τη γραμματική ικανότητα (*grammatical competence*), 2) την κοινωνιογλωσσολογική ικανότητα (*sociolinguistic competence*), 3) τη συνομιλιακή ικανότητα (*discourse competence*) και 4) τη στρατηγική ικανότητα (*strategic competence*). Η *γραμματική ικανότητα* είναι η γνώση της φωνολογίας, ορθογραφίας, μορφολογίας και σύνταξης, καθώς και του λεξιλογίου. Η *κοινωνιογλωσσολογική ικανότητα* είναι η γνώση της χρήσης κοινωνικοπολιτισμικών κανόνων. Έχει να κάνει με την ικανότητα των ομιλητών/ μαθητών να χειρίζονται το πλαίσιο επικοινωνίας (*setting*), τα θέματα και τις επικοινωνιακές λειτουργίες σε ποικίλα κοινωνιογλωσσολογικά περιβάλλοντα (*contexts*) (Peterwagner 2005: 12). Η *συνομιλιακή ικανότητα* είναι η ικανότητα να κατανοεί και να χρησιμοποιεί ο ομιλητής/ μαθητής τη δεύτερη γλώσσα σε ποικίλες καταστάσεις ομιλίας ή συνομιλιακά περιβάλλοντα και οι ποικίλοι λόγοι να έχουν συνοχή. Τέλος, η στρατηγική ικανότητα περιγράφει την ικανότητα του ομιλητή σε επικοινωνιακές στρατηγικές, ώστε να μπορεί να γεφυρώσει τυχόν ασυνέχειες στην επικοινωνία που δημιουργούνται ως αποτέλεσμα της ανεπάρκειάς του σε άλλους τομείς της επικοινωνιακής ικανότητας (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου 2003: 28).

Η γλωσσική και επικοινωνιακή ικανότητα παραπέμπουν στην ανάγκη καλλιέργειας των βασικών δεξιοτήτων μιας γλώσσας που αφορούν από τη μια στην «κατανόηση λόγου (προσληπτικές δεξιότητες) και από την άλλη στην παραγωγή λόγου (παραγωγικές δεξιότητες)» (Theisen 2000: 16-18). Βασική παραδοχή της διδακτικής των γλωσσών είναι η καλλιέργεια των τεσσάρων δεξιοτήτων, που είναι η κατανόηση του προφορικού λόγου, η κατανόηση του γραπτού λόγου, η παραγωγή του προφορικού λόγου και η παραγωγή του γραπτού λόγου (Widdowson 1978: 57).

Σε δίγλωσσες ή και πολυγλωσσικές κοινωνίες γίνεται αναγκαστικά ένας διαχωρισμός μεταξύ των δύο ή περισσότερων γλωσσών που συνυπάρχουν σε ένα άτομο. Έτσι γίνεται συζήτηση για τη μητρική ή πρώτη γλώσσα. Γενικά, ορίζεται ως “πρώτη γλώσσα”, η γλώσσα την οποία κατέκτησε ο άνθρωπος πρώτη και χρησιμοποιείται ως συνώνυμο της μητρικής γλώσσας (Oksaar 2003: 13). Η Skutnabb-Kangas (1984: 12-57) αναλύει τις ποικίλες εκφάνσεις του όρου “μητρική γλώσσα” λέγοντας ότι η “μητρική γλώσσα” ορίζεται με τέσσερα κριτήρια. *Πρώτον*, με το κριτήριο της προέλευσης και αναφέρεται στη “μητρική γλώσσα” ως τη γλώσσα την οποία έχει μάθει κανείς πρώτη. *Δεύτερον*, με το κριτήριο της ικανότητας ή επάρκειας, όπου ως “μητρική γλώσσα” ορίζεται η γλώσσα την οποία κανείς κατέχει καλύτερα. *Τρίτον*, με το κριτήριο της λειτουργίας ή χρήσης της γλώσσας, ορίζοντας τη “μητρική γλώσσα” ως τη γλώσσα την οποία ο ομιλητής χρησιμοποιεί συχνότερα. *Τέταρτον*, με το κριτήριο της στάσης απέναντι στη γλώσσα, σύμφωνα με το οποίο η “μητρική γλώσσα” ορίζεται από τη μια ως η γλώσσα με την οποία ταυτίζεται ο ομιλητής (εσωτερική ταύτιση) και από την άλλη ως η γλώσσα με την οποία τον ταυτίζουν οι άλλοι (εξωτερική ταύτιση) αναγνωρίζοντάς τον ως φυσικό ομιλητή της γλώσσας. Τέλος, δίνει και τον ορισμό της “μητρικής γλώσσας” «από την πλευρά της κοινής γνώμης, ως προς το γλωσσικό αυτοματισμό του ομιλητή, η γλώσσα στην οποία σκέφτεται κανείς, ονειρεύεται, μετράει, γράφει ποίηση, κ.ά.» (Σελλά-Μάζη 2001: 29, βλ. και Skutnabb-Kangas 1984: 13-14, 18). Τα παραπάνω αναλυτικά κριτήρια δηλώνουν τη δυσκολία προσδιορισμού της μητρικής γλώσσας σε δίγλωσσες κοινωνίες, καθώς σε όλα τα κριτήρια εκτός από αυτό της καταγωγής, η μητρική γλώσσα ενός ατόμου μπορεί να αλλάξει κατά τη διάρκεια της ζωής του.

Με δεδομένο τον ορισμό για την πρώτη ή μητρική γλώσσα μέσα από τις διάφορες εκφάνσεις, θα προχωρήσουμε στην αποσαφήνιση των εννοιών “δεύτερη γλώσσα” και “ξένη γλώσσα”. Κάποιες φορές «ο όρος “δεύτερη γλώσσα” χρησιμοποιείται αδιαφοροποίητα για κάθε άλλη γλώσσα εκτός από τη μητρική» (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου 2003: 20). Πολλοί όμως είναι και οι ερευνητές που βλέπουν διαφορές μεταξύ της δεύτερης και της ξένης γλώσσας. Έτσι, η “δεύτερη γλώσσα” έχει επικοινωνιακές λειτουργίες μέσα στην κοινότητα στην οποία μαθαίνεται, ενώ η “ξένη γλώσσα” δεν έχει καμία θεσμοθετημένη λειτουργία στην κοινότητα, αλλά μαθαίνεται για να χρησιμοποιηθεί στην επικοινωνία με άτομα εκτός κοινότητας (Littlewood 1984: 2, 54). Ένα άλλο σημαντικό κριτήριο διαφοροποίησης των δύο όρων μεταξύ τους είναι ότι η “δεύτερη γλώσσα” μαθαίνεται/ κατακτάται με

φυσικό τρόπο και μη κατευθυνόμενα, χωρίς διδασκαλία, ενώ η “ξένη γλώσσα” μαθαίνεται τεχνητά και κατευθυνόμενα μέσα από την οργανωμένη διδασκαλία (Oksaar 2003: 14).

Κατά τον Lewandowski (1990: 1285 στο: Oksaar 2003: 14) η “δεύτερη γλώσσα” έρχεται να χαρακτηρίσει τη δεύτερη σε χρονική σειρά γλώσσα που μαθαίνει κανείς. Η Larsen-Freeman (1991) χρησιμοποιεί τον όρο περιληπτικά για όλες τις γλώσσες μετά τη μητρική, συμπεριλαμβάνοντας και την τρίτη, τέταρτη κλπ. γλώσσα. Τέλος, η “δεύτερη γλώσσα” μπορεί να αναφέρεται στην πλειονοτική γλώσσα μιας χώρας, η οποία χρησιμοποιείται από μειονοτικές ομάδες και μετανάστες (Oksaar 2003: 14).

2.2. Όψεις της διγλωσσίας

Η διγλωσσία είναι ένας όρος ο οποίος περιγράφει μια κοινωνική πραγματικότητα στην οποία αλλόγλωσσες ομάδες αλληλεπιδρούν σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό μεταξύ τους και διαχωρίζεται κατά πολλούς ερευνητές σε “ατομική διγλωσσία” και σε “κοινωνική διγλωσσία” (ενδεικτικά Baetens Beardsmore 1986, Baker 2001, Baker 2006, Grosjean 1982, Hamers & Blanc 1989, Romaine 1989, Σελλά-Μάζη 2001).

Η διγλωσσία έχει αποτελέσει αντικείμενο έρευνας πολλών επιστημονικών κλάδων, όπως η γλωσσολογία, η ψυχολογία, η παιδαγωγική, η κοινωνιολογία, με αποτέλεσμα να υπάρχουν και ποικίλοι ορισμοί ανάλογα με το πεδίο εστίασης της έρευνας.

Ο όρος διγλωσσία δεν περιορίζεται απαραίτητα στη χρήση δύο γλωσσών και μόνο, αλλά μπορεί να χρησιμοποιείται για συντομία και σε περιπτώσεις πολυγλωσσίας (Baetens Beardsmore 1986: 3). Έτσι η Oksaar (2003: 26) χρησιμοποιεί τον όρο “πολυγλωσσία” σε αντιδιαστολή με τον όρο “μονογλωσσία” και ως συνώνυμο με τη “διγλωσσία”, αλλά και την “τριγλωσσία” κλπ. κατά περίπτωση.

Επίσης, σχετικά με την έρευνα σε πολυγλωσσικά περιβάλλοντα η Oksaar (2003: 27) επισημαίνει ότι, παρόλο που «πάνω από το 70% του παγκόσμιου πληθυσμού είναι πολύγλωσσοι, δηλαδή χρησιμοποιούν τουλάχιστον δύο γλώσσες στην καθημερινότητά τους, η γλωσσολογική, αλλά και η κοινωνιο- και ψυχο-γλωσσολογική έρευνα και θεωρία κινείται με τρόπο τέτοιο, που θεωρεί τη μονογλωσσία ως την κανονική κατάσταση».

Οι απόψεις των επιστημόνων για τον αριθμό των γλωσσών σε παγκόσμιο επίπεδο δίστανται σημαντικά, σε σημείο που οι εκτιμήσεις να διαφέρουν μεταξύ τους μέχρι και τον αριθμό των 1.700 γλωσσών.

Οι Bhatia & Ritchie (2006: 1) αναφέρουν πως εκτιμάται ότι 5.000 γλώσσες μιλιούνται στα 200 συνολικά κράτη που υπάρχουν στον κόσμο. Οι ίδιοι αναφέρουν ότι ο Crystal (1997) υπολογίζει ότι τα 2/3 των παιδιών παγκοσμίως μεγαλώνουν σε δίγλωσσο περιβάλλον (στο: Bhatia & Ritchie 2006: 1).

Σύμφωνα με την Ehrhart (2004), «ο μισός πληθυσμός της γης και πάνω μιλά τουλάχιστον δύο γλώσσες. Η Ευρώπη εξαιτίας της μεγάλης σε διάρκεια παράδοσης που έχει στην ηγεμονική πολιτική έγινε πολύ φτωχή σε γλώσσες, καθώς εδώ μετριούνται μόλις 275 από τις πάνω από 6.000 γλώσσες της Γης».

Τέλος, η Romaine (2006: 388) αναφέρει ότι «οι γλωσσολόγοι εκτιμούν ότι υπάρχουν περίπου 6.700 γλώσσες στον κόσμο, αλλά μόλις γύρω στα 200 έθνη-κράτη». Τα στοιχεία αυτά δείχνουν ότι η διγλωσσία ή πολυγλωσσία είναι αναλογικά παρούσα σε κάθε κράτος, ανεξάρτητα από το αν τα κράτη είναι επίσημα δίγλωσσα ή όχι.

Πάντως, σε αντίθεση με τα πιστεύω των μη ειδικών, η διγλωσσία/ πολυγλωσσία φαίνεται να είναι υπό τις παρούσες συνθήκες ο κανόνας παγκοσμίως και θα είναι όλο και περισσότερο στο μέλλον (Bhatia & Ritchie 2006: 1). Αυτό δηλαδή που θεωρείται από πολλούς η εξαίρεση - η διγλωσσία - είναι από ό,τι φαίνεται το δεδομένο και το σύνηθες στις περισσότερες κοινωνίες παγκοσμίως.

2.2.1. Ατομική διγλωσσία

Η ατομική διγλωσσία αφορά στο άτομο και σε διάφορες διαστάσεις της ανάπτυξης και κοινωνικοποίησης του δίγλωσσου ατόμου, που έχουν να κάνουν με τον τρόπο και τη σειρά εκμάθησης των δύο γλωσσών, καθώς και με την ικανότητα του ατόμου στις δύο γλώσσες.

Προσεγγίζοντας τη διγλωσσία από την οπτική γωνία του βαθμού κατοχής των δύο γλωσσών δόθηκαν διάφοροι ορισμοί της έννοιας αυτής. Ο Bloomfield (1933: 55-56 στο: Σελλά-Μάζη 2001: 29) περιγράφει τη διγλωσσία «ως την κατοχή των δύο γλωσσών σε βαθμό τελειότητας τέτοιο που να μην διακρίνεται ο δίγλωσσος από τους γηγενείς ομιλητές (παρόλο που ομολογεί ότι δεν είναι σε θέση να καθορίσει τα κριτήρια τελειότητας), δίνοντας έμφαση στη γλωσσική και εγκεφαλική διεργασία». Ο Weinreich (1953 στο: Σελλά-Μάζη 2001: 29) ορίζει τη διγλωσσία «ως την πρακτική

εκείνη της εναλλάξ χρήσης δύο γλωσσών και “δίγλωσσο” το μετέχοντα σ’ αυτού του είδους τις επικοινωνιακές καταστάσεις, δίνοντας έμφαση στη λειτουργική χρήση των γλωσσών». Από την άλλη, ο Haugen (1953, όπως τον παραθέτει ο Baetens Beardsmore 1986: 6) προτείνει ότι η διγλωσσία νοείται ότι «ξεκινά σε εκείνο το σημείο όπου ο ομιλητής μιας γλώσσας μπορεί να παράγει ολοκληρωμένα (complete) και με νόημα (meaningful) εκφωνήματα στην άλλη γλώσσα». Ο Macnamara (1967 στο: Hamers & Blanc 2000: 6) προτείνει ότι «δίγλωσσος είναι όποιος κατέχει μια ελάχιστη ικανότητα σε μία από τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες, ακουστική κατανόηση, ομιλία, ανάγνωση και γραφή, σε μία γλώσσα διαφορετική από τη μητρική του». Ο Diebold (1964 στο: Romaine 1995: 11, και 1961 στο: Baetens Beardsmore 1986: 21) προτείνει ένα μινιμαλιστικό ορισμό εισάγοντας τον όρο “incipient bilingualism”, που έχει αποδοθεί στα ελληνικά ως “εκκολαπτόμενη διγλωσσία” (Σέλλα-Μάζη 2001: 34) και “αρκτική ή αρχική διγλωσσία” (Baker 2001: 622). Ο Diebold (1964) χρησιμοποιεί τον όρο αυτό «για να περιγράψει τα αρχικά στάδια επαφής μεταξύ των δύο γλωσσών». Σε αυτό τον τύπο διγλωσσίας το εν δυνάμει δίγλωσσο άτομο βρίσκεται κατά κάποιον τρόπο σε ένα αρχικό στάδιο προσληπτικής διγλωσσίας. Ο μινιμαλιστικός αυτός ορισμός κατατάσσει ως δίγλωσσο και κάποιον ο οποίος έχει κάποιο βαθμό διγλωσσίας, αλλά δεν μπορεί να παράγει ακόμη νοηματικά ολοκληρωμένα εκφωνήματα (Romaine 1995: 11).

Οι ορισμοί αυτοί κινούνται γύρω από τη μέγιστη ικανότητα σε δύο γλώσσες και την ελάχιστη ικανότητα στη δεύτερη γλώσσα και είναι προβληματικοί, από τη μια επειδή στερούνται ακρίβειας και λειτουργικότητας και από την άλλη επειδή εστιάζουν μόνο στη διάσταση της γλωσσικής ικανότητας, παραμερίζοντας όλες τις άλλες διαστάσεις που περιλαμβάνει η διγλωσσία.

Εξάλλου, πολυδιάστατη δεν είναι μόνο η έννοια της “διγλωσσίας” και του “δίγλωσσου”, αλλά και της “μονογλωσσίας” και του “μονόγλωσσου”, διότι όπως υποστηρίζει η Skutnabb-Kangas (1984: 88) ο καθορισμός του “μονόγλωσσου” που θα κρίνει το δίγλωσσο είναι επίσης προβληματικός: μονόγλωσσος αναλφάβητος ή πανεπιστημιακής μόρφωσης; Ή αλλιώς όπως υποστηρίζει ο Grosjean (1985 στο: Baker 2001: 52) «όταν συγκρίνουμε δίγλωσσους με μονόγλωσσους δε συγκρίνουμε ίδια πράγματα».

Ως συνέπεια της συνθετότητας του φαινομένου, οι μελετητές προσπάθησαν να ορίσουν τη διγλωσσία και το δίγλωσσο άτομο μέσα από ποικίλες διαστάσεις,

ανάλογα με το επιστημονικό αντικείμενο εστίασης, οι οποίες θα συζητηθούν στη συνέχεια.

2.2.1.1. Διαστάσεις και τύποι διγλωσσίας

Τόσο η διγλωσσία όσο και ο δίγλωσσος αποτελούν έννοιες ιδιαίτερα πολυδιάστατες και σχετικές. Ανάλογα με τον τρόπο εστίασης κάθε επιστήμονα και τον τρόπο προσέγγισης έχουν προταθεί ποικίλες έννοιες για το σαφέστερο προσδιορισμό της έννοιας της διγλωσσίας. Πέρα από τους ορισμούς που συζητήθηκαν και που παρουσιάζουν ο καθένας κάποια όψη της έννοιας, κάποιοι μελετητές προτείνουν τον προσδιορισμό της διγλωσσίας μέσα από την περιγραφή των ποικίλων διαστάσεων (Hamers & Blanc 1989: 8-12) ή παραμέτρων/ παραγόντων (Hoffman 1991: 31-32) της διγλωσσίας διαμορφώνοντας έτσι ένα προφίλ της διγλωσσίας ή ενός δίγλωσσου. Μια προσπάθεια συγκεντρωτικής παρουσίασης μιας τυπολογίας της διγλωσσίας έγινε από τον Baetens-Beardsmore (1986) και τους Butler & Hakuta (2006: 116-117).

Οι Hamers & Blanc (1989: 8-12, 2000: 26) περιγράφουν το δίγλωσσο μέσα από έξι διαστάσεις 1) ανάλογα με την ικανότητα στις δύο γλώσσες, 2) ανάλογα με τη γνωστική οργάνωση, 3) ανάλογα με την ηλικία, 4) ανάλογα με την παρουσία της κοινότητας της Γ2 στο περιβάλλον, 5) ανάλογα με το σχετικό κύρος των δύο γλωσσών και 6) ανάλογα με την ιδιότητα του να ανήκει σε μια ομάδα και την πολιτισμική ταυτότητα.

Η Hoffmann (1991:31-32) δίνει το προφίλ της διγλωσσίας για άτομα ή κοινότητες μέσα από εννέα παραμέτρους που είναι : 1) η ανάπτυξη της Γ1 και Γ2, 2) η χρονική σειρά κατάκτησης των δύο γλωσσών, 3) η ικανότητα του ατόμου στις δύο γλώσσες, 4) οι λειτουργίες των δύο γλωσσών, 5) τα γλωσσικά χαρακτηριστικά του λόγου των δίγλωσσων, 6) οι στάσεις απέναντι στις Γ1 και Γ2, 7) οι εξωτερικές και εσωτερικές πιέσεις, 8) οι συνθήκες που διαμορφώνουν το περιβάλλον του δίγλωσσου και 9) η διπολιτισμικότητα.

Ο Baker (2006) δίνει οχτώ διαστάσεις σύμφωνα με τις οποίες μπορεί να περιγραφεί η διγλωσσία ή πολυγλωσσία και αντίστοιχα ένας δίγλωσσος ή πολύγλωσσος, λέγοντας ότι οι διαστάσεις αλληλοκαλύπτονται και αλληλοεπιδρούν. Οι διαστάσεις είναι οι εξής: 1) η ικανότητα, 2) η χρήση, 3) η ισορροπία μεταξύ των δύο γλωσσών, 4) η ηλικία, 5) η ανάπτυξη (development), 6) ο πολιτισμός, 7) το συγκεκριμένο και 8) η διάκριση μεταξύ “προαιρετικής” (elective) και “συγκυριακής”

(circumstantial) διγλωσσίας³, την οποία ανάγει σε ζητήματα πρεστίζ και κύρους, καθώς και σε ζητήματα πολιτικής και ισχύος μεταξύ των δίγλωσσων.

Σε μια προσπάθεια ταξινόμησης των τύπων διγλωσσίας, όπως αυτοί καταγράφονται στη βιβλιογραφία, η Χατζηδάκη (1998) προτείνει την ταξινόμηση της διγλωσσίας σε διάφορους τύπους σύμφωνα με τρεις βασικές παραμέτρους: *πρώτον*, ανάλογα με τον τρόπο εκμάθησης/ κατάκτησης των δύο γλωσσών, *δεύτερον*, ανάλογα με το χρόνο/ τη σειρά εκμάθησης των δύο γλωσσών και *τρίτον*, ανάλογα με το αποτέλεσμα, δηλαδή την ικανότητα στις δύο γλώσσες. Σε αυτές τις τρεις βασικές παραμέτρους μπορούν να προστεθούν και άλλες διαστάσεις της διγλωσσίας, όπως αυτή της νοητικής οργάνωσης και της πολιτιστικής ταυτότητας που αναφέρουν και οι Hamers & Blanc (1989: 8, 11). Κρίνεται ότι μέσα από την εστίαση στις τρεις αυτές συγκεντρωτικές κατηγορίες περιγράφεται ικανοποιητικά ένας δίγλωσσος από μεταναστευτικό περιβάλλον.

Ανάλογα με τον *τρόπο κατάκτησης/ εκμάθησης των δύο γλωσσών* η Skutnabb-Kangas (1981: 95) διακρίνει τη διγλωσσία σε “φυσική διγλωσσία” (“natural bilingualism”) και σε “σχολική/ πολιτισμική διγλωσσία” (“school / cultural bilingualism”). Η φυσική διγλωσσία αναφέρεται στην κατάκτηση των δύο γλωσσών εκτός διδακτικού πλαισίου και μέσα από φυσικές συνομιλίες, ενώ η σχολική διγλωσσία αναφέρεται στη εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας στο πλαίσιο του σχολείου, όπου ο μαθητής δεν είχε την ευκαιρία να χρησιμοποιήσει τη γλώσσα ως φυσικό τρόπο επικοινωνίας. Η πολιτισμική διγλωσσία συμπίπτει κατά την Skutnabb-Kangas (1981: 95-96) με τη σχολική διγλωσσία και αναφέρεται συνήθως στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας από ενήλικες για λόγους επαγγελματικούς ή για ταξίδια.

Ο Fishman (1977 στο Butler & Hakuta 2006: 117) δίνοντας έμφαση στη διάκριση βάσει του κύρους μιας γλώσσας, το οποίο, όμως, μπορεί να το συσχετίσει κανείς με τον τρόπο εκμάθησης των δύο γλωσσών, μιλά για “λαϊκή διγλωσσία” (“folk bilingualism”) και “ελίτ διγλωσσία” (“elite bilingualism”). Η “λαϊκή διγλωσσία” αναφέρεται συνήθως σε ακούσια κατάσταση την οποία βιώνουν γλωσσικές μειονότητες ή και καταπιεσμένες γλωσσικές πλειοψηφίες (Σελλά-Μάζη 2001: 42, Skutnabb-Kangas 1981: 97).

Ανάλογα με *το χρόνο/ τη σειρά εκμάθησης των δύο γλωσσών* οι Hamers & Blanc (1989: 9-10) διακρίνουν αρχικά ανάμεσα σε “παιδική” (έως την ηλικία των 10-11

³ Οι όροι αυτοί έχουν χρησιμοποιηθεί αρχικά από τους Valdès & Figueroa (1994 στο: Butler & Hakuta 2006: 118).

ετών), “εφηβική” (κατάκτηση δεύτερης γλώσσας μεταξύ 11 και 17 ετών) και “ενήλικη” διγλωσσία (κατάκτηση δεύτερης γλώσσας μετά την ηλικία των 17 ετών) και στη συνέχεια διαχωρίζουν την παιδική διγλωσσία σε “ταυτόχρονη διγλωσσία” (“simultaneous bilingualism”) και “διαδοχική διγλωσσία” (“consecutive bilingualism”). Για τον τελευταίο τύπο διγλωσσίας ο Genesee (1978 στο: Butler & Hakuta 2006: 116) χρησιμοποιεί τον όρο “επακόλουθη/ συνακόλουθη διγλωσσία” (“sequential bilingualism”). Η “ταυτόχρονη διγλωσσία” δηλώνει την ταυτόχρονη κατάκτηση των δύο γλωσσών από την παιδική ηλικία, όπου τα παιδιά δηλαδή μαθαίνουν τις δύο γλώσσες σαν μητρικές. Αυτός ο τύπος διγλωσσίας έχει χαρακτηριστεί από κάποιους ερευνητές ως πραγματική διγλωσσία. Όπως γράφουν οι Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου (2003) «η πραγματική διγλωσσία έχει να κάνει με την ταυτόχρονη κατάκτηση δύο γλωσσών με εντελώς φυσικό τρόπο (De Houwer 1990, McLaughlin 1984, Romaine 1989)». Σύμφωνα με την De Houwer (1990) τα κριτήρια για την πραγματική διγλωσσία είναι: α) ταυτόχρονη έναρξη της επαφής του ομιλητή με τις δύο γλώσσες και β) σχεδόν καθημερινή επαφή του ομιλητή με τις δύο γλώσσες. Στη “διαδοχική διγλωσσία” το παιδί μαθαίνει σε ηλικία πριν τα 11 μια δεύτερη γλώσσα, «αφού όμως πρώτα ολοκληρώσει τη βασική γλωσσική κατάκτηση της μητρικής γλώσσας» (Hamers & Blanc 1989: 10). Έτσι, η μητρική γλώσσα ορίζεται ως πρώτη γλώσσα και η επόμενη σε σειρά γλώσσα που μαθαίνει το παιδί ορίζεται ως δεύτερη γλώσσα.

Η Hoffmann (1991: 18) κάνει τη διάκριση ανάμεσα σε “πρώιμη διγλωσσία” (“early bilingualism”) και “όψιμη/ ύστερη διγλωσσία” (“late bilingualism”), την οποία τοποθετεί γύρω στην εφηβεία, χωρίς να προσδιορίζει το χρονικό όριο με βεβαιότητα.

Ανάλογα με την *ικανότητα στις δύο γλώσσες* οι Halliday, McKintosh & Stevens (1970 στο: Baetens Beardsmore 1986: 7) μιλούν για “αμφιγλωσσία” (“ambilingualism”) εννοώντας την ικανότητα ενός ατόμου να μπορεί να λειτουργεί εξίσου καλά στις δύο γλώσσες του, σε όλους τους τομείς λειτουργίας, χωρίς ίχνη της μιας γλώσσας κατά τη χρήση της άλλης. Κατά τον Baetens Beardsmore (1986: 7) ο απόλυτα αμφιγλωσσία δίγλωσσος είναι σπάνιο έως ανύπαρκτο είδος.

Ένας άλλος τύπος διγλωσσίας που συναντά κανείς στη βιβλιογραφία και στον οποίο έχει ασκηθεί έντονη κριτική είναι αυτός της “ημιγλωσσίας” (“semilingualism”) (Hansegård 1972 στο: Skutnabb-Kangas 1981: 251) ή της “διπλής ημιγλωσσίας” (“double semilingualism”) (Skutnabb-Kangas 1981, Baker 2001, Baetens Beardsmore

1986). Ο όρος αναφέρεται σε «ποσοτικές και ποιοτικές ελλείψεις και στις δύο γλώσσες συγκριτικά με τους μονόγλωσσους» (Baker 2001: 53). Έντονες συζητήσεις έγιναν σε επιστημονικό επίπεδο για το ζήτημα της ημιγλωσσίας και θεωρήθηκε, όπως γράφει η Σκούρτου (2002: 18), ότι η έννοια της “ημιγλωσσίας” «συνέβαλε σε στρέβλωση της εικόνας της διγλωσσίας αντί σε αποσαφήνισή της, σε αβασάνιστο στιγματισμό δίγλωσσων ομιλητών και σε εσφαλμένα συμπεράσματα σχετικά με τα αποτελέσματα δίγλωσσης εκπαίδευσης». Το αρνητικό φορτίο της έννοιας αποτέλεσε αφορμή για έντονη κριτική από πολλούς μελετητές. Άλλωστε, όπως παρατηρεί η Romaine (1995) «οποιοσδήποτε ισόρροπα δίγλωσσος θα μπορούσε να χαρακτηριστεί σε κάποιο βαθμό ημίγλωσσος». Κατά τον Baetens Beardsmore (1986: 13) η έννοια της ημιγλωσσίας ίσως να βρίσκεται στο άλλο άκρο της αμφιγλωσσίας.

Οι Peal & Lambert (1962 στο: Butler & Hakuta 2006: 116) κάνουν τη διάκριση ανάμεσα στην “ισόρροπη διγλωσσία” (“balanced bilingualism”) και στην “κυρίαρχη διγλωσσία” (“dominant bilingualism”). Ως συνώνυμο της “ισόρροπης διγλωσσίας” χρησιμοποιείται και ο όρος “ισογλωσσία” (“equilingualism”). Με τον όρο “ισόρροπη διγλωσσία” νοείται η ισόρροπη γλωσσική ικανότητα και στις δύο γλώσσες του δίγλωσσου άτομου, χωρίς να σημαίνει ότι χρησιμοποιεί και τις δύο γλώσσες για όλες τις λειτουργίες και σε όλους τους τομείς. Στην “κυρίαρχη διγλωσσία” ο δίγλωσσος έχει στη μία από τις δύο γλώσσες, συνήθως τη μητρική, μια υψηλότερη ικανότητα.

Ένας άλλος τρόπος προσέγγισης της διγλωσσίας είναι μέσω της εστίασης στη χρήση των δύο γλωσσών από το άτομο και στις λειτουργίες των γλωσσών. Η “λειτουργική διγλωσσία” (“functional bilingualism”) αφορά στην παραγωγή της γλώσσας μέσα στους τομείς δράσης της καθημερινότητας. Συγκεκριμένα έχει να κάνει με το πότε, πού και με ποιον χρησιμοποιούν οι άνθρωποι τις δύο τους γλώσσες (Fishman 1965/2000, Baker 2001: 56, Baker 2006: 5). Στο πλαίσιο της λειτουργικής διγλωσσίας έχουν εντοπιστεί οι εξής τύποι διγλωσσίας: “προσληπτική διγλωσσία” (“receptive bilingualism”) και “παραγωγική διγλωσσία” (“productive bilingualism”) (Baetens Beardsmore 1986: 15-19, Hoffmann 1991: 24, Σελλά-Μάζη 2001: 44-45). Αυτοί οι τύποι διγλωσσίας έχουν να κάνουν με το βαθμό επάρκειας στις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες, στις προσληπτικές που είναι η κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου, και στις παραγωγικές που είναι η παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου. Η “προσληπτική διγλωσσία” περιγράφει το άτομο εκείνο το οποίο κατανοεί την προφορική ή τη γραπτή μορφή μιας γλώσσας, ή και τις δύο μορφές, αλλά δεν είναι σε θέση να παράγει λόγο (προφορικό ή γραπτό). Ως συνώνυμο για την

“προσληπτική διγλωσσία” έχει χρησιμοποιηθεί ο όρος “παθητική διγλωσσία” (“passive bilingualism”) χωρίς όμως να αναγνωρίζει την ενεργή συμμετοχή νευρολογικών διεργασιών στην επεξεργασία του λόγου. Αντίστοιχα, η “παραγωγική διγλωσσία” αναφέρεται στην κατάσταση όπου ο δίγλωσσος εκτός από το να κατανοεί, μπορεί και να μιλά ή να γράφει σε δύο ή περισσότερες γλώσσες. Αυτό δε σημαίνει ότι και οι δύο παραγωγικές δεξιότητες πρέπει να είναι το ίδιο καλά αναπτυγμένες, αλλά ότι ο δίγλωσσος είναι σε θέση να παράγει σε κάποιο βαθμό είτε προφορικό είτε γραπτό λόγο.

Ένα άλλο ζεύγος τύπων διγλωσσίας είναι η “αθροιστική” ή “προσθετική” (“additive”) και η “αφαιρετική” (“subtractive”) διγλωσσία (Lambert 1974, στο Baetens Beardsmore 1986: 22-23). Κατά τον Lambert (1980, όπως τον παραθέτει η Oksaar 2003: 30), η αθροιστική διγλωσσία περιγράφει το ότι ομιλητές μιας γλώσσας με υψηλό πρεστίτζ «είναι ικανοί να προσθέσουν μία ή περισσότερες γλώσσες με λίγο έως καθόλου φόβο να χάσουν τη βασική τους γλώσσα». Αντιθέτως, η αφαιρετική διγλωσσία σημαίνει ότι γλωσσικές μειονότητες λόγω διαφόρων πιέσεων «είναι υποχρεωμένες να βάλουν στην άκρη ή να ‘αφαιρέσουν’ τη βασική τους γλώσσα για να αναπτύξουν ελάχιστη ικανότητα σε μια εθνική ή αναγνωρισμένου κύρους γλώσσα» (Lambert 1980, όπως τον παραθέτει η Oksaar 2003: 30). Η αθροιστική και αφαιρετική διγλωσσία, αποτελούν για τους Hamers & Blanc (1989: 11) μια ξεχωριστή κατηγορία με κριτήριο το κύρος της γλώσσας. Στην παρούσα εργασία, αυτοί οι τύποι διγλωσσίας εντάσσονται στο ευρύτερο κριτήριο της ικανότητας των δύο γλωσσών, διότι αν εξεταστεί από τη σκοπιά του αποτελέσματος, η ικανότητα είναι ουσιαστικά αυτή που επηρεάζεται από το κύρος κάθε γλώσσας ανάλογα με το κοινωνικό περιβάλλον διαβίωσης.

Τέλος, σημαντική είναι και η διάσταση της διγλωσσίας που περιγράφει την πολιτισμική ταυτότητα του δίγλωσσου, τη «μεγαλύτερη ή μικρότερη άνεση με την οποία βιώνει ο δίγλωσσος τη συμμετοχή του σε δύο πολιτισμούς ταυτόχρονα» και την επιτυχή ή ανεπιτυχή προσαρμογή του στις πολιτιστικές δομές της δεύτερης γλώσσας (Σέλλα-Μάζη 2001: 49). Κατά τους Hamers & Blanc (1989: 11) «ο δίγλωσσος, ο οποίος ταυτίζεται θετικά και με τις δύο πολιτισμικές ομάδες των οποίων τις γλώσσες μιλάει και αναγνωρίζεται ως μέλος αυτών των ομάδων ονομάζεται “διπολιτισμικά δίγλωσσος” (“bicultural bilingual”)». Πάντως ο βαθμός συμμετοχής στους δύο πολιτισμούς όπως και ο βαθμός γλωσσικής ικανότητας μπορεί να ποικίλει, καθώς και οι διάφοροι συνδυασμοί μεταξύ των χαρακτηριστικών αυτών.

Ολοκληρώνοντας την περιγραφή των όψεων, διαστάσεων και τύπων της διγλωσσίας, επιβεβαιώνεται η δυσκολία που υπάρχει στην προσέγγιση της πολυδιάστατης και σχετικής έννοιας της διγλωσσίας και κατά συνέπεια του δίγλωσσου.

2.2.2. Κοινωνική διγλωσσία

Η κοινωνική διγλωσσία (societal bilingualism) είναι ένα φαινόμενο που συναντάται τόσο σε επισήμως μονόγλωσσα κράτη (π.χ. Γερμανία, Ιαπωνία, Γαλλία κ.ά.), όσο και σε επισήμως δίγλωσσα (π.χ. Καναδάς, Φινλανδία, Βέλγιο κ.ά.), καθώς και σε επισήμως πολύγλωσσα κράτη (π.χ. Ινδία, κ.ά.) (Σέλλα-Μάζη 2001: 74), και περιγράφει την συνύπαρξη περισσότερων της μίας γλώσσας σε μία κοινωνία, είτε θεσμοθετημένα, όταν μιλάμε για επίσημα δίγλωσσα ή πολύγλωσσα κράτη, είτε μη θεσμοθετημένα σε επίσημα μονόγλωσσα κράτη, όπου, όμως, συνυπάρχουν διάφορες αλλόγλωσσες κοινότητες λόγω πολιτικών, οικονομικών και κοινωνικών παραγόντων. Ο Mackey (1967, όπως τον παραθέτει η Romaine 1995: 24) σημειώνει ότι «τα δίγλωσσα άτομα είναι λιγότερα σε δίγλωσσα κράτη, από ό,τι είναι στα λεγόμενα μονόγλωσσα».

Κατά τον Baetens Beardsmore (1986: 4) στην κοινωνική διγλωσσία ο ερευνητής εστιάζει κυρίως «στο ποιες γλωσσικές δυνάμεις είναι παρούσες σε μια κοινότητα, στις μεταξύ τους σχέσεις, στο βαθμό διασύνδεσης μεταξύ πολιτικών, οικονομικών, κοινωνικών, εκπαιδευτικών και πολιτισμικών δυνάμεων και γλώσσας».

Η διαφορά της ατομικής διγλωσσίας από την κοινωνική διγλωσσία έγκειται στον πιο μεταβατικό χαρακτήρα της πρώτης και στον πιο διαρκή χαρακτήρα της δεύτερης μορφής διγλωσσίας. Παρόλα αυτά είναι δύσκολο να διευκρινιστούν τα εννοιολογικά όρια μεταξύ της ατομικής και της κοινωνικής διγλωσσίας, ειδικά σε ό,τι αφορά κάποιες όψεις της γλωσσικής συμπεριφοράς, όπως ο δανεισμός και η παρεμβολή (Romaine 1995: 23).

Η έννοια της κοινωνικής διγλωσσίας, με την ευρεία έννοια της συνύπαρξης δύο γλωσσών μέσα σε μια γεωγραφική περιοχή χρησιμοποιήθηκε από τον Fishman (1972 και 1980 στο Baker 2001: 89) ο οποίος επέκτεινε τον όρο diglossia, που εισήγαγε στην κοινωνιογλωσσολογική έρευνα ο Ferguson (1959). Ο όρος του Ferguson έχει αποδοθεί στα ελληνικά ως *διμορφία* ή *διυφία* ή *κοινωνική διγλωσσία* (για περισσότερη ανάλυση βλ. Σελλά-Μάζη 2001: 84, Δαμανάκης & Σκούρτου 2001: 92).

Ο Ferguson χρησιμοποιεί τον όρο “κοινωνική διγλωσσία” για να δηλώσει τη σχετικώς σταθερή εκείνη γλωσσική κατάσταση, όπου σε μια γλωσσική κοινότητα συνυπάρχουν δύο διαφορετικές μορφές της ίδιας γλώσσας. Οι δύο αυτές μορφές γλώσσας είναι η Χαμηλή και η Υψηλή ποικιλία. Η πρώτη μαθαίνεται από τα μέλη της κοινότητας ως “μητρική”, ενώ η δεύτερη μαθαίνεται στο σχολείο, και επισημαίνονται μεταξύ τους κοινωνικά διακριτές λειτουργίες και χρήσεις. Ως παραδείγματα, ο Ferguson (1959) αναφέρει ενδεικτικά την περίπτωση της Νέας Ελληνικής με την καθαρεύουσα ως Υψηλή ποικιλία και τη δημοτική ως τη Χαμηλή ποικιλία, και την περίπτωση της Αραβικής, όπου η γλωσσική μορφή του Κορανίου είναι η Υψηλή ποικιλία και οι τοπικές παραλλαγές της Αραβικής είναι η Χαμηλή ποικιλία.

Ο Fishman (1967/ 2000) αναθεώρησε και επέκτεινε την έννοια της diglossia, της διμορφίας, σε περιπτώσεις δίγλωσσων κοινοτήτων που χαρακτηρίζονται από λειτουργική διαφοροποίηση στη χρήση των γλωσσών τους, ενσωματώνοντας και ψυχολογικούς παράγοντες στη διγλωσσία. Την diglossia με τη νέα αυτή διάσταση την αποδίδουμε στα ελληνικά ως κοινωνική διγλωσσία. Ο Fishman (1972 στο: Baker 2001: 90) «υποστήριξε ότι η ατομική διγλωσσία αφορά τους ψυχολόγους και τους γλωσσολόγους, καθώς η ατομική διγλωσσία αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί περισσότερες από μία γλώσσες. Αντίθετα, η έννοια της κοινωνικής διγλωσσίας, θα έπρεπε κατά τη γνώμη του, να μελετηθεί από τους κοινωνιολόγους και τους κοινωνιογλωσσολόγους.» Έτσι, ο Fishman (1971 στο: Σελλά-Μάζη 2001: 88) «θέτοντας ως στόχο τη διασύνδεση της ψυχολογικής και κοινωνιογλωσσικής προσέγγισης του φαινομένου της διγλωσσίας, προσπαθεί να συγκεράσει τις δύο όψεις, συνδυάζοντας εντός του ίδιου εννοιολογικού πλαισίου τόσο την ατομική (διγλωσσία / bilingualism) όσο και την κοινωνική διάσταση του φαινομένου (κοινωνική διγλωσσία/ diglossia)». Οι πιθανοί συνδυασμοί στο πλαίσιο αυτό, όπως το παρουσιάζει ο Fishman (1967/ 2000) είναι τέσσερις: 1) γλωσσικές κοινότητες, με ατομική διγλωσσία και κοινωνική διγλωσσία, 2) γλωσσικές κοινότητες με κοινωνική διγλωσσία αλλά χωρίς ατομική διγλωσσία, 3) γλωσσικές κοινότητες με ατομική διγλωσσία αλλά χωρίς κοινωνική διγλωσσία και 4) γλωσσικές κοινότητες χωρίς ατομική διγλωσσία και χωρίς κοινωνική διγλωσσία (βλ. και Σελλά-Μάζη 2001: 88-92 και Baker 2001: 90-92).

2.3. Φαινόμενα επαφής γλωσσών. Χαρακτηριστικά του διγλωσσικού λόγου

Οι Hamers & Blanc (1989: 6) βλέπουν την επαφή γλωσσών «ως την ψυχολογική κατάσταση ενός ατόμου που χρησιμοποιεί πάνω από μία γλώσσα, καθώς και τη χρήση δύο ή περισσότερων κωδίκων σε διαπροσωπικές και ενδο-ομαδικές σχέσεις». Όταν δύο γλώσσες έρχονται σε επαφή, υπάρχει μια σταδιακή αλληλεπίδραση των γλωσσών, με αποτέλεσμα να χρησιμοποιούνται κάποια στοιχεία και δομές και των δύο γλωσσών με τρόπο αποκλίνοντα από τους καθιερωμένους τύπους των δύο αυτών γλωσσών. Τα γλωσσικά φαινόμενα που παρατηρούνται σε δίγλωσσα άτομα και κοινότητες, όταν δύο γλώσσες έρχονται σε επαφή, ονομάζονται *φαινόμενα επαφής γλωσσών*. Συνήθως, η γλώσσα της πλειονότητας υιοθετείται από τη μειονότητα, και όχι το αντίστροφο (Gardner-Chloros 2009: 23). Δύο γλώσσες έρχονται σε επαφή στην περίπτωση μετακίνησης πληθυσμών, π.χ. μετανάστευσης, ή σε περιπτώσεις ιστορικά διαμορφωμένης διγλωσσικής κοινωνικής κατάστασης (π.χ. στον Καναδά, το Βέλγιο, το Λουξεμβούργο, σε χώρες της Αφρικής, σε κράτη του Ειρηνικού Ωκεανού κ.ά.).

Φαινόμενα επαφής γλωσσών που έχουν μελετηθεί είναι η *παρεμβολή* ή *μεταφορά*, ο *δανεισμός* και η *εναλλαγή κώδικα*. Όπως υποστηρίζει η Σελλά-Μάζη (2001: 53) τα φαινόμενα αυτά «δεν είναι τίποτε άλλο παρά γλωσσικά γεγονότα τα οποία χρησιμοποιούνται για να καλύψουν συγκεκριμένες επικοινωνιακές ανάγκες, και τα οποία συνιστούν πολύτιμη πηγή εκφραστικού πλούτου και επικοινωνιακής πληρότητας» για ένα δίγλωσσο άτομο.

Οι ερευνητές στο χώρο αυτό φαίνεται να μην έχουν συμφωνήσει ακόμη στη σχέση που υφίσταται μεταξύ του δανεισμού και της εναλλαγής κώδικα. Η Poplack και οι συνεργάτες της (1984, 1988) αντιλαμβάνονται τα δύο αυτά φαινόμενα ως σαφώς διακριτά. Υποστηρίζουν ότι τα φαινόμενα αυτά διαφοροποιούνται μεταξύ τους από τη συχνότητα χρήσης και τη συντακτική, μορφολογική και φωνολογική ενσωμάτωση της λέξης στην αποδέκτρια γλώσσα. Αντίθετα, οι Gardner-Chloros (1987, 1991, 1995, 2009), Myers-Scotton (1990, 1992, 1993) και Treffers-Daller (1994 στο Gardner-Chloros 2009) αντιλαμβάνονται τις δύο έννοιες ως ένα διαχρονικό συνεχές. Ένα δάνειο ξεκινά ως εναλλαγή κώδικα και έπειτα σταδιακά εδραιώνεται ως δάνειο. Η έννοια της συνέχειας θεωρούμε ότι αντικατοπτρίζει καλύτερα τη σχέση των εννοιών αυτών, εφόσον δεν τις βλέπει ως ανεξάρτητες έννοιες τη μία από την άλλη.

Παρόλα αυτά δεν είναι απαραίτητο κάθε εναλλαγή κώδικα να μετατραπεί σταδιακά σε δάνειο. Πολλές ΕΚ χρησιμοποιούνται απλά ως εναλλαγές κώδικα, χωρίς να μετατοπιστούν στον άξονα της νοητής συνέχειας.

Στη συνέχεια θα συζητηθούν εκτενέστερα οι έννοιες παρεμβολή, μεταφορά, δανεισμός, εναλλαγή κώδικα και μείξη κωδίκων.

2.3.1. Παρεμβολή και μεταφορά

Ένα από τα φαινόμενα επαφής γλωσσών που έχουν μελετηθεί σε διάφορες δίγλωσσες κοινότητες είναι η *παρεμβολή* (interference) (Weinreich 1953 στο: Romaine 1989) που είναι σε σημαντικό βαθμό αρνητικά φορτισμένη. Ο Clyne (1967 στο: Romaine 1989) προτείνει τον όρο *μεταφορά* (transfer) που αποφορτίζει σε κάποιο βαθμό τα αρνητικά υπονοούμενα της έννοιας της παρεμβολής. Η μεταφορά αναφέρεται στη «μεταφορά στοιχείων από τη μια γλώσσα στην άλλη» (Hoffmann 1991: 95) ή κατά τον Li Wei (2000: 496), ορίζεται ως «μία κατάσταση στην οποία ένα μέρος της μάθησης ή μια αντίληψη παρεμποδίζει ένα άλλο ή μια άλλη». Ο Mackey (1976: 397, όπως τον παραπέμπει η Σελλά-Μάζη 2001: 54) ορίζει την παρεμβολή «ως τη χρήση στοιχείων που ανήκουν σε μία Α γλώσσα, ενώ γράφουμε ή μιλάμε σε μία Β γλώσσα». Επιπλέον, ο ίδιος αντιλαμβάνεται «την παρεμβολή ως τυχαία και ατομική και το δάνειο ως συλλογικό και συστηματικό» (Mackey 1968: 569 στο: Romaine 1989: 51).

Η παρεμβολή/ μεταφορά μπορεί να πραγματοποιηθεί σε φωνολογικό, γραμματικό και λεξιλογικό επίπεδο μιας γλώσσας. Η μεταφορά σε φωνολογικό επίπεδο διαφαίνεται σε στοιχεία όπως είναι για παράδειγμα ο τονισμός, ο ρυθμός και η προσωδία, και πραγματοποιείται συνήθως από την πρώτη προς τη δεύτερη γλώσσα. Οι παρεμβολές σε αυτό το επίπεδο «εντοπίζονται από τους αμύητους ως στοιχεία “ξένης/ ξενικής προφοράς” και παρατηρούνται πολύ συχνότερα στους ενήλικες απ’ ό,τι στα παιδιά» (Σελλά-Μάζη 2001: 56).

Σε επίπεδο γραμματικής (σύνταξη και μορφολογία) παρατηρούνται μεταφορές «σε θέματα διάταξης των λέξεων (σχέσεις προσδιορίζοντος-προσδιοριζομένου), χρήσης των ονοματικών και των ρηματικών διορισμών (αντωνυμίες, άρθρα, αριθμός/χρόνοι, ποιόν ενεργείας, εγκλίσεις), τρόπου διασύνδεσης των λέξεων ή των φράσεων, ένδειξης, δηλαδή, των μεταξύ τους σχέσεων (λειτουργικά μονήματα: προθέσεις, σύνδεσμοι, πτώσεις)» (Σελλά-Μάζη 2001: 56).

Τέλος, σε λεξιλογικό επίπεδο παρατηρούνται μεταφορές με μερική ή πλήρη ενσωμάτωση στη γλώσσα υποδοχής της μεταφοράς, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται κατά το Γκότοβο (1988) “λεξιπλασίες”. Η αλλιώς, όπως γράφει η Κατσιμαλή (2008: 140) γίνεται «προσαρμογή του δεύτερου κώδικα στο σύστημα της κυρίαρχης γλώσσας». Η χρήση του όρου “προσαρμογή” βοηθά στον απεγκλωβισμό από τους φορτισμένους όρους “παρεμβολή” και “μεταφορά”. Στο επίπεδο αυτό δημιουργούνται από τους ομιλητές ποικίλοι νεολογισμοί, που συχνά οι ομιλητές/χρήστες δεν τους αντιλαμβάνονται ως μη υπάρχουσες λέξεις στα ελληνικά. Οι παρεμβολές σε λεξιλογικό επίπεδο εκδηλώνονται έμμεσα μέσα από μεταφραστικά δάνεια και την επέκταση της έννοιας μια λέξης της γλώσσας Β, εξαιτίας της πολυσημίας του “ισοδύναμου” της λέξης στη γλώσσα Α (η οποία και μεταφέρεται – λανθασμένα- και στη γλώσσα Β). Επίσης, εκδηλώνονται για άμεσες παρεμβολές, όταν παρατηρείται 1) απουσία εννοιολογικού ή πολιτιστικού ισοδύναμου, 2) άγνοια ή προσωρινή εξασθένιση της μνήμης, 3) συναισθηματική φόρτιση ή συζήτηση για θέματα ταμπού και 4) όταν υπάρχουν υφολογικοί καθαρά στόχοι που εξυπηρετούνται με τη χρήση λογοπαιγνίων και καθημερινών εκφράσεων της μητρικής γλώσσας (Σελλά-Μάζη 2001: 57). Περιπτώσεις μεταφοράς σε γραμματικό επίπεδο στο λόγο Ελλήνων δεύτερης γενιάς στις Βρυξέλλες συζητά εκτενώς η Hatzidaki (1992, 1994).

Στην παρούσα έρευνα ορίζεται ως *μεταφορά*, η χρήση στοιχείων που ανήκουν σε μία Α γλώσσα, ενώ μιλάμε σε μία Β γλώσσα, με αποτέλεσμα να δημιουργείται σε λεξιλογικό επίπεδο μια νέα μη υπαρκτή λέξη και σε επίπεδο γραμματικής να χρησιμοποιείται η σύνταξη της άλλης γλώσσας.

Στην παρούσα έρευνα μελετώνται μεταφορές κυρίως σε λεξιλογικό επίπεδο και ελάχιστα σε γραμματικό επίπεδο (σύνταξη), ενώ δεν αναλύονται μεταφορές σε φωνολογικό επίπεδο, διότι αυτό θα χρειαζόταν άλλη μορφή απομαγνητοφώνησης.

Η λεξιλογική παρεμβολή ή μεταφορά μας οδηγεί στη συζήτηση του φαινομένου του δανεισμού και των αποτελεσμάτων αυτού που είναι τα δάνεια.

2.3.2. Δανεισμός - δάνεια

Ο δανεισμός είναι το δεύτερο φαινόμενο επαφής γλωσσών που έχει μελετηθεί εκτενώς. Για το αποτέλεσμα του φαινομένου του δανεισμού χρησιμοποιείται γενικά ο όρος “δάνειο”. Όπως γράφει η Σελλά-Μάζη (2001: 58) «το κύριο διαφοροποιητικό στοιχείο μεταξύ λεξιλογικής παρεμβολής και δανείου είναι η ενσωμάτωση, η προσαρμογή της ξένης λέξης είτε μόνον στο φωνολογικό επίπεδο είτε και στο

φωνολογικό και το μορφολογικό επίπεδο της γλώσσας υποδοχής». Κατά τη Myers-Scotton (2006: 211) ο δανεισμός είναι μια σχεδόν μονόδρομη διαδικασία, από τη γλώσσα με υψηλότερο κύρος προς αυτή με χαμηλότερο.

Ποικίλες έννοιες έχουν χρησιμοποιηθεί στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία για να περιγράψουν τις διάφορες εκφάνσεις των δανείων. Ο Haugen (1950, 1953, 1956, 1969) όπως τον συζητούν η Romaine (1989: 55-56) και η Σελλά-Μάζη (2001: 60-61) παρουσιάζει ως αποτέλεσμα του φαινομένου του δανεισμού δύο ευρύτερους τύπους δανείων, τα λεξικά δάνεια (loanwords) και τις δάνειες κατασκευές (loanshift). Τα λεξικά δάνεια τα διαχωρίζει σε “pure loanwords”, δηλαδή λεξιλογικά δάνεια, τα οποία είναι μορφολογικά και μορφοφωνολογικά προσαρμοσμένα δάνεια και σε “loanblends” δηλαδή μεικτά ή υβριδικά δάνεια, στα οποία το ένα συστατικό στοιχείο είναι δανεισμένο και το άλλο ανήκει στη γλώσσα υποδοχής. Τις δάνειες κατασκευές τις διαχωρίζει σε “semantic extensions” ή “semantic loans”, δηλαδή σε σημασιολογικά δάνεια, στα οποία επεκτείνεται το σημασιολογικό περιεχόμενο μιας ήδη υπάρχουσας λέξης στη Γ1, έτσι ώστε να αντιστοιχεί σε λέξη της Γ2 και σε “creations” (δάνειες δημιουργίες) ή “calques” ή “loan translations”, δηλαδή μεταφραστικά δάνεια, στα οποία γίνεται πιστή μετάφραση κάθε μορφήματος της λέξης για να προκύψει η νέα στη γλώσσα υποδοχής. Η Myers-Scotton (2006: 212) διακρίνει τα πολιτισμικά (cultural) και τα πυρηνικά δάνεια (core borrowings). Τα πολιτισμικά δάνεια είναι λέξεις που καλύπτουν κενά στην αποδέκτρια γλώσσα, διότι χρησιμοποιούνται για αντικείμενα και έννοιες που είναι νέα και νέες αντίστοιχα για τον πολιτισμό της γλώσσας και τα πυρηνικά δάνεια είναι λέξεις που επαναλαμβάνουν υπάρχοντα στοιχεία του λεξιλογίου της αποδέκτριας γλώσσας (Myers-Scotton 2006: 212, 215).

Συζήτηση έχει γίνει και για τη σχέση μεταξύ δανεισμού και εναλλαγής κώδικα, και αυτό διότι «οι μονολεκτικές εναλλαγές κώδικα/ δάνεια είναι σε πολλές περιπτώσεις, αν και όχι πάντα, η πιο συνηθισμένη μορφή εναλλαγής κώδικα» (Gardner-Chloros 2009: 30).

Σύμφωνα με τους Poplack & Sankoff (1984) και τους Poplack, Sankoff & Miller (1988), τα δάνεια είναι λέξεις που έχουν ενσωματωθεί φωνολογικά και μορφο-συντακτικά στην αποδέκτρια γλώσσα και επιπλέον χρησιμοποιούνται με σχετική συχνότητα στην κοινότητα, έχοντας αποκτήσει ένα σχετικό επίπεδο αναγνωρισιμότητας και αποδοχής. Κατά την Gardner-Chloros (1991a) τα δάνεια αυτά αποτελούν το ένα άκρο μιας συνέχειας, με το άλλο να είναι η εναλλαγή κώδικα

και ενδιάμεσα να βρίσκονται εναλλαγές κώδικα που δεν έχουν ακόμη παγιωθεί στην κοινωνία.

Ανάλογα με τη χώρα στην οποία ζουν οι Έλληνες μετανάστες, δημιουργούν διάφορα δάνεια, τα οποία όμως διαφοροποιούνται κάποιες φορές στο εσωτερικό της χώρας, από περιοχή σε περιοχή (Hatzidaki 1992, 1994a, 1994b, Tamis 1986/87, Stilou 2000).

Μία άλλη μορφή δανεισμού σε συνθήκες επαφής γλωσσών είναι τα σύνθετα ρήματα ή οι «σταθεροποιημένες λεξιλογικές μεταφορές» όπως τις αποκαλεί ο Clyne (1987: 259). Τα σύνθετα ρήματα είναι ρηματικές κατασκευές/ συνθέσεις που δεν υπάρχουν σε καμία από τις γλώσσες που βρίσκονται σε επαφή, αλλά προκύπτουν από την εισαγωγή κάποιων ρημάτων στις δομές της μιας από τις δύο γλώσσες (Romaine 1989, Maniakas 1991, Gardner-Chloros 1992, 2009, Hatzidaki 1994). Στα σύνθετα αυτά ρήματα, και σε επαφές της ελληνικής γλώσσας με άλλες γλώσσες, χρησιμοποιείται το ρήμα «κάνω» στην αποδέκτρια γλώσσα (π.χ. ελληνικά) και το ρήμα που φέρει το περιεχόμενο ως απαρέμφατο στη δότρια γλώσσα (π.χ. αγγλικά, γαλλικά, γερμανικά ή άλλη) όπως για παράδειγμα “κάνω explain” (Maniakas 1991), “κάνω introduire” (Hatzidaki 1994) ή “κάνω schwimmen” (Stilou 2000). Τα σύνθετα αυτά ρήματα έχουν χαρακτηριστεί και ως δάνεια αλλά και ως εναλλαγή κώδικα. Κατά την Gardner-Chloros (2009: 34) τα σύνθετα ρήματα «καταδεικνύουν στοιχεία κρεολοποίησης, καθώς εμπεριέχουν γραμματική σύγκλιση και αναλυτική προσέγγιση του λεξιλογίου».

Στην παρούσα έρευνα, ως δάνεια ορίζονται οι λέξεις που έχουν ενσωματωθεί μορφο-συντακτικά και φωνολογικά στην αποδέκτρια γλώσσα και χαίρουν γενικότερης αποδοχής στην κοινότητα ως μέρος της γλώσσας τους, καθώς και τα σύνθετα ρήματα τύπου “κάνω + απαρέμφατο”.

2.3.3. Εναλλαγή κώδικα

Το τρίτο φαινόμενο που παρατηρείται σε δίγλωσσους σε συνθήκες επαφής γλωσσών είναι η εναλλαγή κώδικα. Ο αγγλικός όρος «*code-switching*» έχει αποδοθεί από τους διάφορους μελετητές ποικιλοτρόπως στα ελληνικά: «*εναλλαγή γλώσσας*» (Παπαδοπούλου 1999: 292), «*αλλαγή κώδικα*» (Μακρή-Τσιλιπάκου 1999), «*εναλλαγή κωδίκων*» (Τσοκαλίδου 2000), «*εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων*» (Σελλά-Μάζη 2001), «*εναλλαγή κώδικα*» (Χατζηδάκη 1999, Κατσιμαλή 2008). Εδώ προτιμάται η απόδοση «*εναλλαγή κώδικα*», η οποία κατά την προσωπική μου αντίληψη δίνει

έμφαση στο φαινόμενο καθαυτό. Στην αγγλική βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται από διάφορους ερευνητές και οι έννοιες «code-mixing», «language mixing», «language switching», «language alternation», άλλες φορές εναλλακτικά της έννοιας «code-switching» και άλλες φορές με διαφορετικό εννοιολογικό περιεχόμενο. Η εμφάνιση πολλών διαφορετικών όρων με παρεμφερές περιεχόμενο, στους οποίους δύσκολα διακρίνει κανείς τις διαφορές μεταξύ τους, περισσότερο δυσκολεύει παρά διευκολύνει τη μελέτη του φαινομένου. Σαφώς, πρόθεση κάθε ερευνητή είναι να βοηθήσει στην καλύτερη κατανόηση του φαινομένου, οπότε και η πρόταση μιας νέας έννοιας αποσκοπεί στην αποσαφήνιση κατά την αντίληψη του καθενός. Η επικρατούσα έννοια στην αγγλική βιβλιογραφία είναι «code-switching» η οποία χρησιμοποιείται και στην παρούσα έρευνα. Στο επόμενο κεφάλαιο θα γίνει μια διαφοροποίηση των δύο επικρατέστερων εννοιών, της *εναλλαγής κώδικα* και της *μείξης κωδίκων*.

Κατά τις Bullock & Toribio (2009: 1) η εναλλαγή κώδικα είναι η ικανότητα των δίγλωσσων να εναλλάσσουν αβίαστα τις δύο γλώσσες τους.

Σύμφωνα με την κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση του Gumperz (1982), η εναλλαγή κώδικα είναι ένα φαινόμενο κατά το οποίο το άτομο εναλλάσσει στο λόγο του δύο διαφορετικές μεταξύ τους γλώσσες για την επίτευξη του επικοινωνιακού του στόχου. Σε προγενέστερο άρθρο οι Gumperz & Blom (1972/2000: 126-127) χωρίζουν την εναλλαγή κώδικα σε περιστασιακή (situational) και μεταφορική (metaphorical). Η πρώτη καθορίζεται από το περιβάλλον, την κοινωνική περίσταση, τις κοινωνικές νόρμες, τη συγκεκριμένη δραστηριότητα και τους συνομιλητές/τριες, και η δεύτερη εκφράζει τις επιλογές του ατόμου ανεξάρτητα από την κοινωνική περίσταση. Ο Gumperz προσεγγίζει την ΕΚ από την οπτική γωνία του “γιατί;” συμβαίνει η ΕΚ.

Μια άλλη προσέγγιση στην ΕΚ κάνει η Poplack (1980), η οποία αναλύει το φαινόμενο ανάλογα με το “πού” συμβαίνει η ΕΚ, και ονομάζει τρεις μορφές εναλλαγής κώδικα. Έτσι, η εναλλαγή αυτή μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε στη μετάβαση από τη μία πρόταση στην επόμενη, *δια-προτασιακή εναλλαγή κώδικα (inter-sentential code-switching)*, είτε μέσα στην ίδια πρόταση, *ενδο-προτασιακή εναλλαγή κώδικα (intra-sentential code-switching)*, είτε τέλος για να εισαχθούν στο λόγο κάποιες τετριμμένες φράσεις, επιφωνήματα ή ιδιωματικές εκφράσεις, οπότε μιλάμε για *παρενθετική εναλλαγή κώδικα (tag-switching)* (Poplack, 1980)⁴.

⁴ Σημειώνουμε εδώ ότι οι όροι ενδο-προτασιακή και δια-προτασιακή εναλλαγή κώδικα είναι προβληματικοί για να χρησιμοποιηθούν στην ανάλυση προφορικού λόγου, μιας και στον προφορικό λόγο δεν μπορούμε να μιλάμε για προτάσεις. Παρόλα αυτά χρησιμοποιούνται εδώ όπως και στη

Η Myers-Scotton (1990: 85) ορίζει την εναλλαγή κώδικα ως «τη χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσικών ποικιλιών μέσα στην ίδια συνομιλία» λέγοντας ότι η ΕΚ μπορεί να είναι «ενδο- ή έξω-προτασιακή (intra- or extra-sentential) καθώς και ενδο-λεξική (intra-word)». Με την έννοια αυτή στις ενδο-λεξικές εναλλαγές κώδικα, περιλαμβάνονται οι λέξεις, τις οποίες άλλοι επιστήμονες τις κατατάσσουν στην κατηγορία των λεξιλογικών μεταφορών ή παρεμβολών.

Η εναλλαγή κώδικα είναι, δηλαδή, το φαινόμενο κατά το οποίο δίγλωσσοι ομιλητές χρησιμοποιούν σε ρέοντα προφορικό λόγο εναλλακτικά και τις δύο γλώσσες τους στην ίδια πρόταση ή την ίδια συνομιλία (Κατσιμαλή 2007: 140).

Ο Auer (1998) στο πλαίσιο μιας προσπάθειας συσχέτισης εννοιών που χρησιμοποιούνται στη μελέτη της εναλλαγής κώδικα τοποθετεί την εναλλαγή κώδικα και τους μεικτούς κώδικες (fused lects) στα δύο άκρα μιας συνέχειας με χρονολογική πρόοδο/ εξέλιξη. Μεταξύ των δύο αυτών άκρων βρίσκεται η μείξη γλωσσών (language mixing). Την εναλλαγή κώδικα τη συνδέει με το πραγματολογικό επίπεδο της γλώσσας και τους μεικτούς κώδικες με το γραμματικό επίπεδο και μια νέα μορφή γραμματικής που δημιουργείται. Την εναλλαγή κώδικα τη διακρίνει σε εναλλασσόμενη (alternational) και παρενθετική (insertional) και της αναγνωρίζει λειτουργίες σε τοπικό επίπεδο κατά τη συνομιλιακή πράξη στο δίγλωσσο λόγο. Στην εναλλασσόμενη εναλλαγή κώδικα δεν μπορεί να προβλεφθεί η επιστροφή στην προηγούμενη γλώσσα μετά την εναλλαγή. Στην παρενθετική εναλλαγή κώδικα εισάγονται μεμονωμένες λέξεις περιεχομένου (ουσιαστικά, ρήματα, και πιο σπάνια επίθετα και επιρρήματα) από τη μία γλώσσα, σε ένα λόγο ο οποίος κατά τα άλλα είναι στην άλλη γλώσσα.

Ο Auer (1999) τοποθετεί την ΕΚ ως το πρώτο σημείο μιας συνέχειας, ως δεύτερο τη μείξη γλωσσών και ως χρονολογικά τρίτο τους μεικτούς κώδικες (fused lects), που είναι σταθεροποιημένες μεικτές γλωσσικές ποικιλίες. Η Gardner-Chloros (2009: 27) προσεγγίζοντας κριτικά την άποψη του Auer υποστηρίζει ότι «διάφορες μορφές εναλλαγής κώδικα μπορούν και συνυπάρχουν ταυτόχρονα» και ότι υπάρχουν περιπτώσεις στις οποίες η αλλαγή που έχει προκληθεί από την επαφή των γλωσσών δε διαπερνά ομαλά και τα τρία στάδια τα οποία περιγράφει ο Auer.

Στο πλαίσιο της σχολικής διάδρασης, όπως θα συζητηθεί αναλυτικότερα στο ειδικό κεφάλαιο, η Ehrhart (2003c) και ο Schlemminger (2006) υποστηρίζουν ότι η

διεθνή βιβλιογραφία, χωρίς να υπάρχει αυτή τη στιγμή διαφορετική πρόταση όρων που να αποδίδουν καλύτερα τη διάσταση αυτή της εναλλαγής κώδικα στον προφορικό λόγο.

έννοια της εναλλαγής κώδικα είναι χρήσιμο να επεκταθεί από το επίπεδο της πρότασης και να χρησιμοποιείται και σε περιπτώσεις όπου η αλλαγή γλώσσας συμπίπτει με την αλλαγή του ομιλητή, δηλαδή με την αλλαγή αράδας (*turn*). Αυτό σημαίνει ότι αντιλαμβάνονται ως ΕΚ και τις εναλλαγές εκείνες οι οποίες γίνονται όταν σε μια συνομιλία ο ένας ομιλητής εκφέρει λόγο στη μία γλώσσα και στη συνέχεια, στην αράδα (*turn*) ή στο εκφώνημα (*utterance*) που ακολουθεί ο άλλος ομιλητής εκφέρει λόγο στην άλλη γλώσσα. Υποστηρίζουν, δηλαδή, ότι δεν είναι απαραίτητο να ορίζεται ως ΕΚ μόνο η εναλλαγή που κάνει ο ίδιος ο ομιλητής στο λόγο του.

Στο πλαίσιο της έρευνας αυτής η έννοια “εναλλαγή κώδικα” χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη χρήση γλωσσικών μονάδων (λέξεων, φράσεων, προτάσεων) από δύο μετέχοντα γραμματικά συστήματα μέσα στα όρια μιας πρότασης και πέρα από αυτά. Επίσης ως ΕΚ ορίζουμε και την αλλαγή γλώσσας όταν αυτή γίνεται στην αλλαγή αράδας με την αλλαγή του ομιλητή.

Ο ρόλος και οι λειτουργίες της εναλλαγής κώδικα δεν προκαθορίζονται, αλλά θα προκύψουν μέσα από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων. Δεν θα χρησιμοποιηθούν, δηλαδή, προκαθορισμένες κατηγορίες, αλλά αυτές θα αναδυθούν μέσα από την ανάλυση, όπως θα συζητηθεί διεξοδικά στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας.

2.3.4. Εναλλαγή κώδικα vs. μείξη κωδίκων

Παράλληλα με τον όρο “εναλλαγή κώδικα” χρησιμοποιείται και ο όρος “μείξη κωδίκων” (*code-mixing*), χωρίς να είναι απόλυτα σαφής ο διαχωρισμός τους. Μερικές φορές οι δύο όροι φαίνεται να χρησιμοποιούνται εναλλακτικά ως συνώνυμα. Ο όρος «εναλλαγή κώδικα» φαίνεται να χρησιμοποιείται από τους περισσότερους ερευνητές ως ο γενικότερος όρος για τη ρέουσα εναλλαγή δύο γλωσσών στο λόγο των δίγλωσσων, ενώ λιγότερο συνήθης είναι ο όρος «μείξη κωδίκων» που χρησιμοποιείται από κάποιους ερευνητές.

Ο Muysken (2000/ 2005) ορίζει το πώς αντιλαμβάνεται ο ίδιος τη χρήση των δύο όρων. Όπως γράφει, χρησιμοποιεί τη μείξη κωδίκων (*code-mixing*) «για όλες τις περιπτώσεις όπου λεξικολογικά (*lexical*) και γραμματικά στοιχεία και των δύο γλωσσών εμφανίζονται σε μία πρόταση» (2000/ 2005: 1). Ο όρος εναλλαγή κώδικα διαφυλάσσεται για τη γρήγορη εναλλαγή διαφορετικών γλωσσών στην ίδια αράδα (2000/ 2005: 1). Ο ίδιος σημειώνει ότι στην ενδοπροτασιακή μείξη κωδίκων

ενυπάρχουν τρεις διαφορετικές διαδικασίες που είναι η *ένθεση* (insertion) στοιχείων από τη μία γλώσσα στη δομή της άλλης γλώσσας, η *εναλλαγή* (alternation) μεταξύ δομών των δύο γλωσσών και η *συναφής λεξικοποίηση* (congruent lexicalization), κατά την οποία στοιχεία από διαφορετικές γλώσσες ενώνονται σε μια μεικτή γραμματική δομή (2000/ 2005: 3-5). Η διαφοροποίησή του εστιάζει σε μια μορφο-συντακτική προσέγγιση της εναλλαγής κώδικα και δε λαμβάνει υπόψη σημασιολογικές, δομικές και φωνολογικές παρεμβολές από την άλλη γλώσσα (Muysken 2007: 315).

Ο Auer (1998) υποστηρίζει επίσης ότι στη μείξη γλωσσών δεν μπορεί να προσδιορίσει κανείς ποια είναι η γλώσσα επικοινωνίας, και ότι η εναλλακτική χρήση των γλωσσών καθ' αυτή αποτελεί τη 'γλώσσα' της διάδρασης.

Οι Ritchie & Bhatia (2006: 337) χρησιμοποιούν τον όρο "εναλλαγή κώδικα" για να αναφερθούν στη χρήση διαφόρων γλωσσολογικών μονάδων (λέξεων, φράσεων, προτάσεων) από δύο μετέχοντα γραμματικά συστήματα πέρα από τα όρια μιας πρότασης μέσα σε μία συνομιλιακή πράξη. Συνεπώς, η εναλλαγή κώδικα είναι δια-προτασιακή και ενεργοποιείται από κοινωνικούς και ψυχολογικούς παράγοντες. Τον όρο "μείξη κωδίκων" τον χρησιμοποιούν όταν «αναφέρονται στη χρήση διαφόρων γλωσσικών μονάδων (μορφήματα, λέξεις, προσδιορισμούς, φράσεις και προτάσεις) από δύο μετέχοντα γραμματικά συστήματα μέσα σε μία πρόταση τα οποία μπορούν, επίσης, να ενεργοποιηθούν από κοινωνικο-ψυχολογικούς παράγοντες» (Ritchie & Bhatia 2006: 337). Οι ίδιοι σημειώνουν ότι υπάρχουν ερευνητές που αμφισβητούν τη χρησιμότητα αυτής της διάκρισης, και άλλοι που τη βρίσκουν χρήσιμη (Bokamba 1988, Kachru 1978, McLaughlin 1984 στο: Ritchie & Bhatia, 2006: 337), ειδικά όταν ο στόχος είναι να αναπτυχθεί μια γραμματική της μείξης γλωσσών. Όπως γράφει η Gardner-Chloros (2009: 13) «ο Meisel (1989) χρησιμοποιεί τον όρο μείξη κωδίκων για τη συγχώνευση δύο γραμματικών συστημάτων, και περιγράφει την εναλλαγή κώδικα ως μια πραγματολογική δεξιότητα (pragmatic skill) επιλογής της γλώσσας σύμφωνα με τον ομιλητή, το θέμα, το περιεχόμενο, κλπ.».

Κατά τον Wardhaugh (1998: 103) ως μείξη κωδίκων νοείται η χρήση και των δύο γλωσσών από τον ίδιο ομιλητή στο ίδιο εκφώνημα.

Η Leist (1999: 64) σε έρευνά της διαφοροποιεί τις δύο έννοιες με το κριτήριο των λειτουργιών στο λόγο. Έτσι ορίζει τη μείξη κωδίκων/ γλωσσών ως τη συχνή ενδροπροτασιακή εναλλαγή χωρίς συγκεκριμένες λειτουργίες και την εναλλαγή κώδικα ως την εναλλαγή με συγκεκριμένες λειτουργίες.

Η Σελλά-Μάζη (2001: 66) υποστηρίζει ότι η γλωσσική μείξη (code-mixing) «αναφέρεται συνήθως στο ζήτημα της γλωσσικής κατάκτησης, έχει ως σημείο αναφοράς το δίγλωσσο παιδί και εξετάζει τον τρόπο διαφοροποίησης των δύο ή περισσότερων γλωσσικών του συστημάτων».

2.4. Προσεγγίσεις στην εναλλαγή κώδικα

Στη διεθνή βιβλιογραφία, τρεις είναι οι κύριες θεωρητικές προσεγγίσεις στην ενδο-προτασιακή εναλλαγή κώδικα: η *δομική*, η *κοινωνιογλωσσολογική- λειτουργική* και η *πραγματολογική ή προσέγγιση της ανάλυσης της συνομιλίας*. Η δομική προσέγγιση εστιάζει σε γραμματικές αναλύσεις, κανόνες και συντακτικούς περιορισμούς της εναλλαγής κώδικα. Η κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση βλέπει την εναλλαγή κώδικα, κυρίως, ως ένα φαινόμενο λόγου/ συνομιλίας και εστιάζει σε ερωτήσεις όπως, πώς δημιουργείται κοινωνικό νόημα στην εναλλαγή κώδικα και τι λειτουργίες έχει μέσα στη συνομιλία (Bozterpe 2003: 3). Η τρίτη θεωρητική προσέγγιση που έχει εδραιωθεί και προσπαθεί να ερμηνεύσει την εναλλαγή κώδικα μέσα στο πλαίσιο στο οποίο πραγματώνεται είναι η *πραγματολογική προσέγγιση*.

2.4.1. Δομική προσέγγιση

Στη δομική προσέγγιση η εναλλαγή κώδικα μελετάται από μια γραμματικο-συντακτική οπτική γωνία. Έχουν γίνει αρκετές μελέτες της εναλλαγής κώδικα με γραμματικο-συντακτικό προσανατολισμό και από τη σκοπιά διαφορετικών γραμματικών μοντέλων. Συζήτηση ερευνών με γραμματικο-συντακτική προσέγγιση γίνεται στο Muysken (2000) και στη Gardner-Chloros (2009).

Μία από τις πρώτες προσπάθειες ανάλυσης της ΕΚ, είναι αυτή της Poplack (1980/ 2000) και αργότερα, με τους συνεργάτες της Sankoff και Miller (1984, 1988) η οποία έγκειται στον προσδιορισμό συντακτικών και μορφο-συντακτικών περιορισμών για την εμφάνιση της εναλλαγής κώδικα. Η Poplack (1980/ 2000) διακρίνει την ΕΚ ανάλογα με το σημείο εμφάνισής της σε δια-προτασιακή (intersentential), ενδο-προτασιακή (intrasentential) και παρενθετική (tag-switching). Επίσης, πρότεινε δύο συντακτικούς περιορισμούς για την εναλλαγή κώδικα: τον περιορισμό των ελεύθερων μορφημάτων (the free morpheme constraint) και τον περιορισμό της ισοδυναμίας ή ισοτιμίας (the equivalence constraint). Στον περιορισμό των ελεύθερων μορφημάτων «μπορεί να γίνει εναλλαγή κωδίκων μετά από κάθε συστατικό στο λόγο αρκεί το συστατικό να μην είναι δεσμευμένο

μόρφημα» (Poplack 1980/ 2000: 227). Σύμφωνα με το δεύτερο περιορισμό που βάζει, «εναλλαγές κώδικα τείνουν να εμφανίζονται σε σημεία στο λόγο όπου η αντιπαράθεση στοιχείων της πρώτης και δεύτερης γλώσσας δεν παραβιάζουν/ παραβαίνουν κάποιο συντακτικό κανόνα της εκάστοτε γλώσσας» (Poplack 1980/ 2000: 228). Ας επισημανθεί εδώ, ότι η Poplack στο ίδιο άρθρο υποστηρίζει για την εναλλαγή κώδικα ότι φαίνεται να είναι από μόνη της μια νόρμα σε συγκεκριμένες περιστάσεις λόγου που υπάρχουν σε σταθερές δίγλωσσες κοινότητες και δεν την αντιμετωπίζει ως παρέκκλιση (Poplack 1980/ 2000: 230).

Μια άλλη προσπάθεια ερμηνείας της εναλλαγής κώδικα στο πλαίσιο αυτό είναι το μοντέλο του γλωσσικού πλαισίου-μήτρα (Matrix language frame model) της Myers-Scotton (1995), το οποίο βασίζεται στη διάκριση μεταξύ της “γλώσσας-μήτρας” (matrix language) και της “ένθετης γλώσσας” (embedded language)⁵. Κατά την Myers-Scotton (1995: 235) στην ΕΚ η μία από τις δύο ή περισσότερες γλώσσες έχει έναν πιο κυρίαρχο ρόλο και ορίζεται ως η “γλώσσα-μήτρα”. Η άλλη γλώσσα ορίζεται ως η “ένθετη γλώσσα”. Η “γλώσσα-μήτρα” είναι αυτή η οποία ορίζει το σημασιολογικό και μορφοσυντακτικό πλαίσιο της ΕΚ και η “ένθετη γλώσσα” προσαρμόζεται στους περιορισμούς που θέτει η “γλώσσα-μήτρα”.

Και ο Muysken (2000/ 2005) προτείνει μια γραμματική ανάλυση της μείξης κωδίκων εστιάζοντας σε κατηγορίες της θεωρητικής γλωσσολογίας. Όπως αναφέρθηκε και στο κεφάλαιο 2.3.4., ο όρος “μείξη κωδίκων” χρησιμοποιείται ως υπερκείμενος όρος. Ο Muysken τον χρησιμοποιεί για να περιγράψει τρεις μεταξύ τους διαφορετικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα σε φαινόμενα ενδοπροτασιακής γλωσσικής επαφής.

Η δομική προσέγγιση της εναλλαγής κώδικα δε φαίνεται να έχει δώσει ικανοποιητικό πλαίσιο ερμηνείας της εναλλαγής κώδικα, διότι τα διαφορετικά μοντέλα «προσπαθούν να περιγράψουν τα δεδομένα και την εναλλαγή κώδικα στο πλαίσιο της διάδρασης δύο διακριτά χωριστών συστημάτων» (Gardner-Chloros 2009: 112), εστιάζοντας αποκλειστικά στα γραμματικά συστήματα. Μια τέτοια ανάλυση όμως δεν είναι εφικτή, διότι τα γλωσσικά συστήματα συγχωνεύονται σε κάποιο βαθμό. Επίσης, οι έρευνες με άξονα τη δομική προσέγγιση δεν λαμβάνουν υπόψη άλλους παράγοντες που έχουν να κάνουν με το κοινωνιογλωσσολογικό πλαίσιο ή το πλαίσιο των δίγλωσσων συνομιλιών.

⁵ Οι μεταφρασμένοι όροι στα ελληνικά είναι από τη Σελλά-Μάζη (2001).

2.4.2. Κοινωνιογλωσσολογική – λειτουργική προσέγγιση

Η κοινωνιογλωσσολογική – λειτουργική προσέγγιση μελετά την εναλλαγή κώδικα από τη σκοπιά των λειτουργιών της στη δίγλωσση συνομιλία και προσπαθεί να τη συσχετίσει με διάφορους κοινωνικούς παράγοντες.

Ο Fishman (1965/ 2000) προσπαθώντας να αναλύσει πολυγλωσσικά περιβάλλοντα πρότεινε την ανάλυση των τομέων (domains), όπου μελετά κανείς το ποιος μιλά, ποια γλώσσα, σε ποιον και πότε. Η έννοια των τομέων γλωσσικής επιλογής συνέβαλε σε μια πρώτη προσέγγιση της δίγλωσσίας των ατόμων σε μεταναστευτικά περιβάλλοντα αλλά και σε κοινωνίες με πιο σταθερή δίγλωσση κατάσταση (π.χ. Βέλγιο).

Από την κοινωνιογλωσσολογική σκοπιά οι Gumperz & Blom (1972) και Gumperz (1982) προτείνουν μια λειτουργική ερμηνεία των σημείων, όπου εμφανίζεται η εναλλαγή κώδικα. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, η εναλλαγή κώδικα αναλύεται και ερμηνεύεται με τις λειτουργίες τις οποίες επιτελεί κατά τη χρήση της. Οι Gumperz & Blom (1972: 424-5) ορίζουν δύο είδη εναλλαγής κώδικα, την *περιστασιακή* (situational switching) και τη *μεταφορική* (metaphorical switching). Στην πρώτη περίπτωση η εναλλαγή πραγματοποιείται όταν σε μια συνομιλία επέρχεται αλλαγή θέματος, συνομιλητή ή περίπτωσης. Η μεταφορική εναλλαγή κώδικα κατά τον Gumperz (1982) πληροί κάποιες λειτουργίες στη συνομιλία, όπως την παράθεση (quotation), τον προσδιορισμό του αποδέκτη (addressee specification), τη χρήση επιφωνημάτων (interjection), την επανάληψη (reiteration), τον προσδιορισμό και την προσωποποίηση του μηνύματος (1982: 75-81). Ο ίδιος ο Gumperz (1982: 83) πάντως, υποστήριξε ότι μια περισσότερο σημασιολογική προσέγγιση θα βοηθούσε μια πιο εκλεπτυσμένη ερμηνεία, εφόσον κάποιιοι γενικοί κανόνες, όπως οι λειτουργίες που πρότεινε, δεν επαρκούν για μια απόλυτα ικανοποιητική ερμηνεία του φαινομένου της εναλλαγής κώδικα.

Σύμφωνα με τον Boztepe (2003: 3), η κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση στην έννοια της εναλλαγής κώδικα έχει στόχο να ερμηνεύσει το γιατί οι δίγλωσσοι μιλούν με τον τρόπο που μιλούν.

Εκτός από την πιο λειτουργική προσέγγιση που αναπτύχθηκε, υπάρχουν έρευνες που εστιάζουν σε κοινωνιογλωσσικούς παράγοντες και σχετίζονται όπως αναφέρει η Gardner-Chloros (2009: 42-43), από τη μια «με σχέσεις ισχύος σε μια κοινωνία (Gal 1979), με το κύρος και το συγκαλυμμένο κύρος μιας γλώσσας (Labov

1972, Trudgill 1974) και από την άλλη, με παράγοντες που έχουν να κάνουν με τα άτομα ως άτομα και ως μέλη υπο-ομάδων (την ικανότητά τους σε κάθε γλωσσική ποικιλία, τις κοινωνικές τους σχέσεις, τις στάσεις και ιδεολογίες τους, την αυτοαντίληψη και την αντίληψη των άλλων) (Milroy & Gordon 2003)».

Μία άλλη κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση στην εναλλαγή κώδικα δίνει η Myers-Scotton (1990, 1993) με το μοντέλο της μαρκαρισμένης επιλογής (markedness model). Το μοντέλο αυτό «εξηγεί τις αιτίες για τα κοινωνικο-ψυχολογικά κίνητρα των ομιλητών όταν κάνουν ΕΚ» (Myers-Scotton 1993: 75). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή ο ομιλητής κάνει τις γλωσσικές επιλογές ακολουθώντας σε μια κοινωνική αλληλεπίδραση ένα πλαίσιο δικαιωμάτων και υποχρεώσεων, ανάλογα με το θέμα και το συνομιλητή (Myers-Scotton 1990: 90). Με την έννοια αυτή η επιλογή γλώσσας χρησιμοποιείται και ως μέσο κοινωνικής διαπραγματεύσεως. Η εναλλαγή κώδικα στο πλαίσιο αυτό διακρίνεται σε “αμαρκαρίστη” επιλογή (unmarked choice), όταν η ΕΚ είναι ο συνηθής τρόπος ομιλίας και σε “μαρκαρισμένη” επιλογή (marked), όταν η ΕΚ γίνεται εσκεμμένα από τους ομιλητές για λόγους κοινωνικούς, πολιτικούς, οικονομικούς, λόγους κύρους κλπ.⁶

Η Myers-Scotton (1999, 2001) στο πλαίσιο ανάλυσης και ερμηνείας της εναλλαγής κώδικα σε συνομιλίες δίγλωσσων ατόμων πρότεινε το μοντέλο ορθολογικής επιλογής (Rational Choice Model) εντάσσοντας σε αυτό μια εξελιγμένη μορφή του μοντέλου της μαρκαρισμένης επιλογής. Ισχυρίζεται ότι ο μηχανισμός που κινεί τις επιλογές γλωσσικού κώδικα είναι η λογική / έλλογη σκέψη (rationality), δηλαδή οι γνωστικά βασισμένες σκέψεις και εκτιμήσεις (Myers-Scotton & Bolonyai 2001: 5). Επίσης, οι Myers-Scotton & Bolonyai (2001: 15) σημειώνουν ότι «ως ερμηνεία η λογική δεν κάνει να συγχέεται με την αντικειμενικότητα ή την αλήθεια. Ένα έλλογο πιστεύω δεν οφείλει να είναι αντικειμενικό ή αληθές. Ή όπως το τοποθετεί ο Elster, ‘πρέπει να είναι μόνο καλά βασισμένο στις πληροφορίες που είναι διαθέσιμες’ (Elster 1994: 23)». Πάντως το μοντέλο δεν υποστηρίζει ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι πάντα έλλογη.

Στο μοντέλο ορθολογικής επιλογής η επιλογή γλωσσικής παραλλαγής (linguistic variation) διαπερνά διάφορα φίλτρα. Το πρώτο φίλτρο είναι οι εξωτερικοί περιορισμοί των ομιλητών (γλωσσικό ρεπερτόριο, κοινωνικοί παράγοντες και

⁶ Η Σελλά-Μάζη (2001: 69) αποδίδει το *unmarked choice of language* ως «μη διακριτική» (μη καθοριστική/ μη δηλωτική) επιλογή γλώσσας και το *marked choice of language* ως «διακριτική» (καθοριστική/ δηλωτική) επιλογή γλώσσας.

διαλογική δομή των κοινοτήτων). Το δεύτερο φίλτρο αφορά σε εσωτερικούς περιορισμούς που επηρεάζουν τις επιλογές βάσει των εμπειριών (πρβλ. somatic markers, markedness evaluator στα Myers-Scotton 1999: 1261, Myers-Scotton & Bolonyai 2001: 11-12). Το τελευταίο φίλτρο είναι η έλλογη σκέψη, δηλαδή ένας κοινωνικός μηχανισμός. Όπως συμπεραίνουν οι Myers-Scotton & Bolonyai (2001) «το να δρα κανείς έλλογα σημαίνει ότι οι ομιλητές λαμβάνουν υπόψη τα πιστεύω τους, τις αξίες τους και τους στόχους τους και τα αξιολογούν σε σχέση με την εσωτερική συνοχή και τις διαθέσιμες ενδείξεις (available evidence)» (Myers-Scotton & Bolonyai 2001: 22). Οι ενδείξεις αυτές κατά τις Myers-Scotton & Bolonyai (2001: 22) «βρίσκονται αποθηκευμένες ως διαισθήσεις, πλαίσια, σειρά δικαιωμάτων και υποχρεώσεων, ως κοινωνικές νόρμες, ακόμη και ως σωματικοί δείκτες (somatic markers)» και είναι συχνά περίπλοκα συνδεδεμένες με τις πεποιθήσεις και τις αξίες. Η λογική λειτουργεί ως μηχανισμός και ως ερμηνεία. Από τη μια ως μηχανισμός για να καθοδηγήσει τους δράστες προς την καλύτερη δράση και από την άλλη «ως ερμηνεία για να απαντήσει στο ΓΙΑΤΙ γίνονται οι εκάστοτε επιλογές» (Myers-Scotton & Bolonyai 2001: 15, κεφαλαία στο πρωτότυπο).

Όπως αναφέρουν σε άλλο σημείο οι Myers-Scotton & Bolonyai (2001), «το μοντέλο ορθολογικής επιλογής δεν επιδιώκει το συσχετισμό μεταξύ γλωσσικής επιλογής και τύπου δραστηριότητας ή μεταξύ της γλωσσικής επιλογής και της διαδοχικής φύσης (sequential nature) μιας συνομιλίας. Ο συσχετισμός στη θεωρία ορθολογικής επιλογής είναι πάντα μεταξύ της επιλογής γλώσσας και της πρόθεσης του υποκειμένου που ενεργεί, να δρα ορθολογικά.» (Myers-Scotton & Bolonyai 2001: 6).

Οι ίδιες θεωρούν ότι το μοντέλο ορθολογικής επιλογής δίνει τη δυνατότητα ανάλυσης και ερμηνείας πτυχών της γλωσσικής επιλογής, που μοντέλα όπως της συνομιλιακής ανάλυσης και των κοινωνικών παραγόντων δεν μπορούν να καλύψουν ή να δώσουν ικανοποιητική ερμηνεία. Θεωρούν ότι το μοντέλο της ορθολογικής επιλογής είναι σε επίπεδο ερμηνείας πιο ικανοποιητικό από τα άλλα μοντέλα που έχουν προταθεί μέχρι στιγμής.

Η διάσταση της έλλογης επιλογής που δίνεται μέσα από το μοντέλο αυτό για την ανάλυση και ερμηνεία φαινομένων γλωσσικής επιλογής είναι χρήσιμη, αλλά όχι αρκετή για να ερμηνευτούν τα σχετικά φαινόμενα. Κατά τη γνώμη μας, είναι ικανοποιητικό για την ερμηνεία εναλλαγών που γίνονται για μεγαλύτερα κομμάτια του λόγου, για περισσότερες φράσεις ή και προτάσεις, αλλά όχι για εναλλαγές που

γίνονται για μικρότερα κομμάτια του λόγου. Κάποιες μονολεκτικές εναλλαγές μπορούν να χαρακτηριστούν ως ορθολογικές επιλογές οι οποίες ενδεχομένως να είναι και συνειδητές, αλλά σε γενικές γραμμές δε φαίνεται το μοντέλο αυτό να μπορεί να ερμηνεύσει τις ποικίλες εναλλαγές κώδικα που εμφανίζονται στο λόγο ενός δίγλωσσου ατόμου, διότι δεν είναι όλες αποτέλεσμα αποκλειστικά ορθολογικής επιλογής.

Ο Auer (1991: 329) ασκώντας κριτική στην κοινωνιογλωσσολογική-λειτουργική προσέγγιση λέει ότι πρώτον, οι συνομιλιακές (conversational) κατηγορίες που χρησιμοποιούνται συχνά δεν έχουν οριστεί καλά και δεύτερον, οι τυπολογίες της εναλλαγής κώδικα συχνά συγχέουν συνομιλιακές δομές, γλωσσικούς τύπους και λειτουργίες της εναλλαγής κώδικα. Προτείνει μια πραγματολογική προσέγγιση της εναλλαγής κώδικα, στην οποία θα αναφερθούμε στη συνέχεια.

2.4.3. Πραγματολογική προσέγγιση. Ανάλυση της συνομιλίας (Conversation analytic approach)

Καμία, όμως, από τις δύο προσεγγίσεις ερμηνείας της εναλλαγής κώδικα δεν ήταν σε θέση να διερευνήσει (explore) όλες τις κανονικότητες του δίγλωσσου λόγου (Auer 1999: 3). Το ζητούμενο ήταν μια περισσότερο ερμηνευτική προσέγγιση. Έτσι, το κενό αυτό ήρθε να καλύψει η *πραγματολογική ή συνομιλιακή-αναλυτική προσέγγιση* στην εναλλαγή κώδικα την οποία πρότεινε ο Auer (1981, 1985, 1988, 1990, 1991, 1995, 1999), μελετώντας αρχικά το λόγο Ιταλών εφήβων στη Γερμανία. Είναι μία προσέγγιση που προτείνει την ανάλυση της εναλλαγής κώδικα όχι με προκατασκευασμένες εξωτερικές κατηγορίες, αλλά με γνώμονα τη συνομιλία και το τοπικό νόημα που παράγεται σε αυτή. Η προσέγγιση αυτή εστιάζει «στη συνομιλιακή διάσταση της εναλλαγής κώδικα και στην ανακατασκευή των κατηγοριών των συμμετεχόντων αντί να επιβάλει εξωτερικές γλωσσολογικές ή κοινωνιογλωσσολογικές κατηγορίες» (Auer 1999: 2).

Ο Li Wei (2005) υποστηρίζει ότι η προσέγγιση της συνομιλιακής ανάλυσης ξεκινά εκεί που σταματά το μοντέλο ορθολογικής επιλογής λέγοντας ότι η συνομιλιακή ανάλυση «επιδιώκει αποδείξεις περισσότερο από το λόγο-κατά-τη-διάδραση (talk-in-interaction) παρά από εξωτερική γνώση της δομής και των σχέσεων μιας κοινότητας» (Li Wei 2005: 375). Με άλλα λόγια, εστιάζοντας κανείς αποκλειστικά στα εξωτερικά στοιχεία του διαλόγου, αγνοεί τα πλούσια στοιχεία του διαλόγου της διάδρασης. Ο Li Wei (2005: 387) προτείνει μια ανάλυση σε δύο επίπεδα

η οποία να συνδέει με συστηματικό τρόπο την διαδοχική ανάλυση (sequential) της εναλλαγής κώδικα στη συνομιλία με την ανάλυση της ορθολογικής επιλογής των κοινωνικών κινήτρων.

Ο Auer βλέπει τη διγλωσσία από τη σκοπιά του μέλους της κοινότητας και ως στοιχείο κοινωνικής δράσης υποστηρίζοντας ότι «η διγλωσσία παρέχει ειδικούς τρόπους για να κατασκευαστούν κοινωνικές δράσεις με νόημα που δεν είναι διαθέσιμες σε ένα μονόγλωσσο άτομο» (Auer 1991: 320). Επιπλέον βλέπει «την εναλλαγή κώδικα ως (μέρος μιας) λεκτικής δράσης (verbal action) και ως τέτοια η εναλλαγή κώδικα δημιουργεί επικοινωνιακό και κοινωνικό νόημα» (Auer 1999: 1). Επίσης, κατά τον Auer (1990: 32) «κάθε συνομιλιακή αλληλουχία κατά την οποία διαπραγματεύεται μια γλώσσα-για-διάδραση (language-for-interaction) είναι κοινωνική δράση, κάθε συνομιλιακή δραστηριότητα κατά την οποία δηλώνεται η έλλειψη ικανότητας σε μία γλώσσα μέσω της αλληλοδιαδοχής είναι κοινωνική δράση».

Ήδη σε σχετικό άρθρο του το 1985, ο Auer τόνισε «την αναγκαιότητα ενός μοντέλου δίγλωσσης συνομιλίας, το οποίο να παρέχει μια συγκροτημένη και λειτουργικά ωθούμενη εικόνα της διγλωσσίας ως ένα σύνολο γλωσσικών δραστηριοτήτων» (1985: 299). Το κενό αυτό προσπάθησε να καλύψει ο ίδιος με τη θεωρητική του πρόταση την οποία ανέπτυξε και εξέλιξε με τα χρόνια.

Ο Auer (1990, 1991, 1995) χρησιμοποιεί τον όρο *αλληλοδιαδοχή κωδίκων* (*code-alternation*) συμπεριλαμβάνοντας σε αυτόν την εναλλαγή κώδικα καθώς και τη μεταφορά (transfer) με διαφοροποιημένη έννοια απ' ό,τι χρησιμοποιείται συνήθως στη βιβλιογραφία. Ορίζει τη μεταφορά ως ολίσθημα της στιγμής (momentary lapses), όπου μία λέξη, μια παγιωμένη φράση ή κάποια άλλη δομή της γλώσσας Β εισάγεται στη γλώσσα Α, χωρίς να επηρεάζεται η γλώσσα επικοινωνίας (Auer 1991: 338). Την *αλληλοδιαδοχή κωδίκων* την ορίζει ως «μία σχέση συνεχόμενης αντιπαράθεσης σημειωτικών συστημάτων, ώστε οι κατάλληλοι δέκτες του απορρέοντος σύνθετου σήματος να είναι σε θέση να ερμηνεύσουν αυτή την αντιπαράθεση ως τέτοια» (Auer 1990: 71, 1995: 116). Δε συμπεριλαμβάνει τα δάνεια στην αλληλοδιαδοχή κωδίκων και δεν τα εξετάζει καθόλου. Μάλιστα τα γνωστά στη βιβλιογραφία ως δάνεια τα ονομάζει «απαράτηρητα φαινόμενα επαφής», επειδή θεωρεί ότι είναι λέξεις ενσωματωμένες στο λεξιλόγιο των δίγλωσσων και συνεπώς δε γίνονται αντιληπτές ως ξένες.

Το νόημα της αλληλοδιαδοχής κωδίκων εξαρτάται από το συνομιλιακό περιβάλλον που ακολουθεί. Κάθε εκφώνημα της συνομιλίας αποτελεί το πλαίσιο ερμηνείας του επόμενου κλπ. (Auer 1991: 321). Στην πραγματολογική προσέγγιση το επόμενο εκφώνημα είναι σημαντικός δείκτης για τον αναλυτή και τον πρώτο ομιλητή σχετικά με το αν και πώς κατανοήθηκε ένα πρώτο εκφώνημα (Auer 1991: 321).

Η προσέγγιση αυτή αξιοποιεί και επεκτείνει τη θεωρία του Gumperz (1982, 1990 πρβλ. Auer 1991: 133) περί *δημιουργίας πλαισίου πραγμάτωσης μιας συνομιλίας* (theory of contextualization). Η θεωρητική πρόταση του Auer προσπαθεί να αναλύσει και να ερμηνεύσει πιο βαθιά το φαινόμενο της εναλλαγής κώδικα σε επίπεδο ανάλυσης λόγου δίνοντας έμφαση στην ακολουθία λεκτικών πράξεων (sequential approach of code-switching). Για το σκοπό, αυτό από τη θεωρία του Gumperz, είναι χρήσιμο το εννοιολογικό εργαλείο *δείκτης δημιουργίας πλαισίου πραγμάτωσης* (contextualization cue).

Στο πλαίσιο της ακολουθίας λεκτικών πράξεων πρέπει κανείς να αντιπαραβάλει τη γλώσσα που επιλέχθηκε για μια λεκτική δράση/ δράση λόγου (speech activity) με τα 'παρασκήνια' της επιλογής γλώσσας στο προηγούμενο εκφώνημα (Auer 1995: 119).

Από την πρώτη ανάλυση δίγλωσσων συνομιλιών του Auer (1981) έως σήμερα έχουν γίνει και άλλες αναλύσεις της εναλλαγής κώδικα με άξονα την πραγματολογική προσέγγιση (πρβλ. Li Wei & Milroy 1995, Sebba & Wootton 1999, Hinnenkamp 2003).

Η εναλλαγή κώδικα δεν τον ενδιαφέρει όμως μόνο από άποψη θεωρητικής προσέγγισης και ορισμού, αλλά και από την άποψη της ανάλυσης και ερμηνείας του φαινομένου. Η πρότασή του για την ανάλυση και ερμηνεία της εναλλαγής κώδικα εστιάζει κυρίως στη συνομιλία καθ' αυτή και στηρίζεται στην πραγμάτωση της επικοινωνιακής πράξης και στην ανά επικοινωνιακή περίσταση ερμηνεία της ακολουθίας των επικοινωνιακών πράξεων.

Όπως παρατηρεί ο Auer (1995: 121) σχετικά με τις άλλες προσεγγίσεις, οι τυπολογίες της αλληλοδιαδοχής κωδίκων συγγέουν συνομιλιακές δομές, γλωσσολογικές μορφές και λειτουργίες της αλληλοδιαδοχής κώδικα. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι οι «λειτουργικές κατηγορίες της αλληλοδιαδοχής κώδικα μπορούν να δώσουν αρχικές ενδείξεις για το τι συμβαίνει», αλλά θα πρέπει κανείς να είναι σκεπτικός σχετικά με το κατά πόσο μπορούν να ερμηνεύσουν το γιατί γίνεται η αλληλοδιαδοχή κωδίκων.

Η προσέγγιση αυτή δίνει ένα σύγχρονο πλαίσιο ανάλυσης της εναλλαγής κώδικα μέσα στο περιβάλλον παραγωγής, δηλαδή μέσα στην ίδια τη συνομιλία, όπου γίνεται προσπάθεια ερμηνείας της κάθε εναλλαγής κώδικα τοπικά. Έτσι, και στην παρούσα έρευνα η κάθε ΕΚ δεν αναλύεται απομονωμένα, αλλά μέσα στο συγκεκριμένο παραγωγής της, ώστε το κάθε απομαγνητοφωνημένο επεισόδιο να είναι νοηματικά δεμένο.

Στην παρούσα έρευνα η αρχική σκέψη ήταν να γίνει η ανάλυση των δεδομένων σύμφωνα με την συνομιλιακή-αναλυτική προσέγγιση του Auer. Ήδη όμως από τις πρώτες καταγραφές στο στάδιο της πιλοτικής έρευνας φάνηκε ότι το πλαίσιο αυτό δεν μπορεί να ερμηνεύσει όλες τις ΕΚ, όπως αυτές παρατηρήθηκαν και ηχογραφήθηκαν κατά τη διάρκεια των διδασκαλίων και ότι θα περιόριζε την ανάλυση των δεδομένων.

Έτσι, ξεκίνησε η αναζήτηση μιας νέας προσέγγισης για την ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων. Τη λύση έδωσε το μεθοδολογικό πλαίσιο της Θεμελιωμένης Θεωρίας το οποίο αναλύεται στο κεφάλαιο 6. Το πλαίσιο αυτό δίνει τη δυνατότητα σε έρευνες εθνογραφικού/ νατουραλιστικού τύπου να προσεγγίσει ο ερευνητής τα ερευνητικά δεδομένα με τρόπο που να μην ακολουθεί κάποιο συγκεκριμένο μοντέλο προσέγγισης, του υπό διερεύνηση φαινομένου, προσπαθώντας να επαληθεύσει ερευνητικές κατηγορίες τρίτων, αλλά να προσεγγίσει τα δεδομένα έτσι ώστε οι κατηγορίες να προκύπτουν/ αναδύονται μέσα από τα ίδια τα δεδομένα χωρίς να υπάρχουν προκατασκευασμένες κατηγορίες. Στο πλαίσιο της Θεμελιωμένης Θεωρίας λοιπόν, η ανάλυση της ΕΚ έγινε μέσα στο συγκεκριμένο παραγωγής της και κάθε επεισόδιο ανάλυσης ορίστηκε έτσι ώστε να έχει εσωτερική συνοχή. Με την έννοια αυτή, ο τρόπος ορισμού του επεισοδίου ανάλυσης και της ανάλυσης της ΕΚ εμπίπτει στον τρόπο προσέγγισης της συνομιλιακής-αναλυτικής προσέγγισης προσέγγισης του Auer, χωρίς όμως να εφαρμόζονται αυστηρά τα κριτήρια ανάλυσής του.

Οι θεωρητικές προσεγγίσεις στην ΕΚ λειτούργησαν επικουρικά στη Θεμελιωμένη Θεωρία μετά τη μελέτη και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων και τις πρώτες κατηγοριοποιήσεις, για να γίνει κατά κάποιον τρόπο μια διασταύρωση με προγενέστερες έρευνες και θεωρητικά πλαίσια.

Επιπλέον, είχε αποφασιστεί εξαρχής ότι η ανάλυση δεν θα στόχευε σε μια δομική ανάλυση του φαινομένου της ΕΚ, αλλά περισσότερο σε μια εθνογραφική, κοινωνιογλωσσολογική και συνομιλιακή-αναλυτική μελέτη του φαινομένου, χωρίς να

υπάρχει όμως πιο συγκεκριμένο σημείο εστίασης και πρόθεση ανάλυσης με τις κατηγορίες των προσεγγίσεων αυτών. Σταδιακά, κατά την πορεία της έρευνας και της ανάλυσης των δεδομένων άρχισαν να αποσαφηνίζονται οι διάφορες πτυχές του φαινομένου της ΕΚ όπως αυτό καταγράφηκε κατά τη διδασκαλία σε σχολική τάξη. Όπως θα φανεί και διεξοδικά στο κεφάλαιο της ανάλυσης των δεδομένων, προκύπτει μια αρκετά λειτουργική προσέγγιση της ΕΚ εκ μέρους των μαθητών, αλλά και της εκπαιδευτικού στην τάξη.

Συνοψίζοντας, αναφέρουμε ότι λόγω της εθνογραφικής προσέγγισης της έρευνας, δεν ακολουθήθηκε πιστά κάποια από τις παραπάνω προσεγγίσεις της ΕΚ στην ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων. Το πλαίσιο μελέτης, ανάλυσης και ερμηνείας των δεδομένων ήταν αυτό της Θεμελιωμένης Θεωρίας που δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να προσεγγίσει τα δεδομένα του μέσα από μια άλλη οπτική γωνία, χωρίς προκατασκευασμένες κατηγορίες.

3. Διγλωσσία και διδασκαλία γλώσσας

3.1. Εκμάθηση δεύτερης γλώσσας

3.1.1. Αποσαφήνιση των εννοιών “εκμάθηση” και “κατάκτηση” γλώσσας

Στη συζήτηση για την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας εμπλέκονται αρκετές έννοιες, οι οποίες κρίνεται σκόπιμο στο σημείο αυτό να αποσαφηνιστούν. Πέρα από τους όρους που συζητήθηκαν στο δεύτερο κεφάλαιο, στη βιβλιογραφία γίνεται διαχωρισμός ανάμεσα στην “εκμάθηση” και την “κατάκτηση” μιας γλώσσας. Η “εκμάθηση” αναφέρεται σε συνειδητή διαδικασία και είναι συνδεδεμένη με τη συστηματική διδασκαλία, ενώ η “κατάκτηση” σε υποσυνείδητη/ ασυνείδη διαδικασία που γίνεται με φυσικό τρόπο και χωρίς συστηματική διδασκαλία παραπέμποντας στην έμφυτη γλωσσική προδιάθεση του ανθρώπου (Littlewood 1984: 3, Oksaar 2003: 15, Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου 2003: 20). Παρόλα αυτά η διάκριση αυτή φαίνεται να είναι αρκετά ασαφής, ώστε να μπορεί κανείς να την ακολουθεί με αξιόπιστο τρόπο (Littlewood 1984: 3).

3.1.2. Η κατάκτηση της μητρικής γλώσσας

Η κατάκτηση της μητρικής γλώσσας είναι μια διαδικασία φυσική για κάθε υγιή άνθρωπο και πραγματοποιείται χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια και συστηματική διδασκαλία, σε χρονικό διάστημα που εκτείνεται ουσιαστικά στα πρώτα πέντε χρόνια της ζωής του. Κατά τον Crain (1991, στο Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου 2003: 21) «η διαδικασία κατάκτησης της μητρικής μας γλώσσας είναι καθολική και ομοιόμορφη για όλους τους ανθρώπους και για όλες τις γλώσσες». Επιπλέον, «παιδιά που μαθαίνουν την ίδια γλώσσα περνούν ουσιαστικά από τα ίδια στάδια κατάκτησης και με την ίδια μάλιστα ακολουθία (order) (Brown 1973, Crain & Lillo-Martin 1999, στο Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου 2003: 21).

Πριν το 1960 η κυρίαρχη τάση στη μελέτη της κατάκτησης της πρώτης γλώσσας ήταν η συμπεριφοριστική προσέγγιση στη γλώσσα και τη μάθηση, με πρωτεργάτη τον Skinner (Littlewood 1984: 4). Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή «η γλώσσα δεν είναι νοητικό/ πνευματικό (mental) φαινόμενο, αλλά συμπεριφορά» και «μαθαίνεται ως διαδικασία διαμόρφωσης μιας συνήθειας (habit formation)» (Littlewood 1984: 5). Στην προσέγγιση αυτή ασκήθηκε έντονη κριτική, διότι

περιορίζει την κατάκτηση σε κάτι μηχανιστικό. Κατά τις Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου (2003: 21-22) «η καθολικότητα, η ομοιομορφία και η ταχύτητα εκμάθησης της μητρικής γλώσσας, σε συνδυασμό με την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης γλώσσας ως συστήματος αφηρημένων και αρκετά σύνθετων κανόνων, οδήγησαν αρκετούς γλωσσολόγους με επικεφαλής τον Noam Chomsky (Chomsky 1957, 1959, 1965, 1975, 1981, 1986) στη θέση ότι το παιδί γεννιέται με έναν έμφυτο μηχανισμό, τον οποίο ο ίδιος ονόμασε Μηχανισμό Γλωσσικής Κατάκτησης (Language Acquisition Device), που καθιστά εφικτή την κατάκτηση της γραμματικής της μητρικής του γλώσσας σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα. Οι έμφυτες αυτές νοητικές δομές έχουν τη μορφή αφηρημένων αρχών που είναι καθολικές και ανεξάρτητες από τη συγκεκριμένη γλώσσα». Επίσης, όπως συνεχίζουν οι Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου (2003: 22) «η θεωρία του Chomsky για την Καθολική Γραμματική δεν υποστηρίζει ότι ο άνθρωπος γεννιέται κατέχοντας όλους τους κανόνες όλων των γλωσσών, ή ειδικότερα αυτούς της μητρικής του γλώσσας, αλλά ότι είναι εφοδιασμένος με έναν έμφυτο, γενετικά προκαθορισμένο, μηχανισμό που του επιτρέπει να κατακτήσει τη γραμματική της γλώσσας του περιβάλλοντός του σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα. Επιπλέον, θα πρέπει να γίνει σαφές ότι ο μηχανισμός αυτός αφορά καθαρά την κατάκτηση της γραμματικής και όχι την κατάκτηση ή εκμάθηση δεξιοτήτων σε άλλα επίπεδα της γλώσσας, όπως το πραγματολογικό ή το κοινωνιογλωσσικό». Η θεωρία αυτή έδωσε νέες διαστάσεις στην προσέγγιση της κατάκτησης της μητρικής γλώσσας.

3.1.3. Η εκμάθηση δεύτερης γλώσσας

Οι αρχές της συμπεριφοριστικής μάθησης μεταφέρθηκαν και στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας και κυριάρχησαν στο ερευνητικό πεδίο έως και τα μέσα του 1960 (Littlewood 1984: 17).

Έπειτα οι έρευνες στράφηκαν στη σύγκριση της αναπτυξιακής πορείας στις διαδικασίες κατάκτησης της μητρικής γλώσσας και εκμάθησης της δεύτερης. Οι συγκριτικές αυτές μελέτες έδειξαν κάποιες ομοιότητες, αλλά και αρκετές διαφορές στις διαδικασίες κατάκτησης των δύο γλωσσών. Τα κοινά στοιχεία στις δύο διαδικασίες είναι *πρώτον* η αρχική περίοδος σιωπής, όπου οι ομιλητές ακούν χωρίς να παράγουν λόγο, *δεύτερον* η χρήση σε αρχικό στάδιο ορισμένων απομνημονευμένων φράσεων και *τρίτον* η παραγωγή προτάσεων με ελλιπείς δομές (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου 2003: 23).

Οι διαφορές είναι αρκετές με πρώτη διαφορά την παρουσία της πρώτης γλώσσας. Αυτός που μαθαίνει μια δεύτερη γλώσσα, υπό κανονικές συνθήκες, έχει ήδη σχηματίσει τις βασικές έννοιες για τον κόσμο. Παρόλα αυτά, όπως γράφει ο Littlewood (1984: 14) «η σύνδεση μεταξύ γλώσσας και εννοιών παραμένει μείζονος σημασίας, μιας και η δεύτερη γλώσσα απαιτεί κάποιες φορές από το μαθητή να αναπτύξει μια συνειδητότητα για νέες έννοιες και για διαφοροποιήσεις εννοιών». Μια δεύτερη διαφορά σχετίζεται με τους λόγους κατάκτησης μιας γλώσσας. Ενώ η πρώτη γλώσσα είναι υπαρξιακής σημασίας για τον άνθρωπο, η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται για ποικίλους λόγους και όχι απαραίτητα μέσω του προφορικού λόγου (Oksaar 2003: 109). Επιπλέον, υπάρχουν πολλοί παράγοντες που επηρεάζουν την έκβαση της μάθησης, όπως η προσωπικότητα, τα κίνητρα, η κλίση για ξένες γλώσσες και οι αντιλήψεις για τη νέα γλώσσα. Μια τρίτη διαφορά έγκειται στον κόπο εκμάθησης και στο βαθμό επιτυχίας. Στην κατάκτηση της πρώτης γλώσσας όλοι οι ομιλητές επιτυγχάνουν ένα παρόμοιο βαθμό επιτυχίας με ευκολία, πράγμα που δεν ισχύει και για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας ειδικά από ενήλικες (Oksaar 2003: 109). Τέλος, η κατάκτηση της πρώτης γλώσσας γίνεται φυσικά, χωρίς συστηματική διδασκαλία, ενώ η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας συνήθως συντελείται συχνά σε περιβάλλον οργανωμένης τάξης μέσω της διδασκαλίας.

Η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας είναι πολυπαραγοντική και σύνθετη διαδικασία, καθώς το επίπεδο επάρκειας στο οποίο θα φτάσει ο μαθητής δεν μπορεί να προσδιοριστεί, διότι, όπως υποστηρίζει η Oksaar (2003: 94), η κατάκτηση μιας γλώσσας δεν είναι γραμμική διαδικασία. Σε σύνθετα μη γραμμικά συστήματα, όπως δηλαδή και αυτό της γλωσσικής κατάκτησης, δημιουργείται η συμπεριφορά του όλου από την αλληλεπίδραση των διαφόρων μερών, χωρίς όμως να μπορούμε να πούμε κάτι για τη συνεργασία μεταξύ τους (Oksaar 2003: 95).

Σύμφωνα με μία άλλη προσέγγιση της διαδικασίας εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας, έρευνες άρχισαν να εστιάζουν περισσότερο στο μαθητή και τη γλώσσα που παράγει κατά την εκμάθηση, κάτι το οποίο θα συζητηθεί στη συνέχεια.

3.1.4. Η γλώσσα του μαθητή κατά τη διαδικασία εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας

Ερευνητές στο πλαίσιο της μελέτης της εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας προσπάθησαν να κατανοήσουν πώς διαμορφώνεται η γλώσσα του μαθητή κατά τη

διαδικασία εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας. Αρχικά αναπτύχθηκε η υπόθεση της αντιπαραβολικής ανάλυσης και έπειτα η υπόθεση της διαγλώσσας.

Οι δομιστικές και συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις που ίσχυαν τη δεκαετία του 1950 για την κατάκτηση της πρώτης γλώσσας ίσχυσαν μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960 και για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Από τη σκοπιά των συμπεριφοριστών η παρουσία της πρώτης γλώσσας επηρεάζει άλλοτε θετικά και άλλοτε αρνητικά την εκμάθηση γλωσσικών συνηθειών στη δεύτερη γλώσσα. Από τη μία, όταν η πρώτη γλώσσα βοηθά στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, επειδή οι γλώσσες έχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά, μιλάμε για θετική μεταφορά (positive transfer) (Littlewood 1984: 17, Κατσιμαλή 2007: 31). Από την άλλη, όταν η πρώτη γλώσσα βάζει εμπόδια στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, έχουμε την αρνητική μεταφορά (negative transfer) ή αλλιώς παρεμβολή (interference). Στην περίπτωση αυτή οι «διαφορές μεταξύ των δύο γλωσσών οδηγούν στην παρεμβολή που είναι η αιτία για μαθησιακές δυσκολίες και λάθη» (Littlewood 1984: 17). Στο πλαίσιο αυτό ο Robert Lado (1957: 2, όπως τον παραθέτει ο Littlewood 1984: 17-18) συνοψίζει σε μία φράση το πρόβλημα του μαθητή λέγοντας ότι «αυτά τα στοιχεία που μοιάζουν με τη μητρική του γλώσσα θα είναι εύκολα για αυτόν, ενώ τα στοιχεία που είναι διαφορετικά θα είναι δύσκολα». Αυτό έχει επιπτώσεις στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας, διότι *πρώτον* μπορούν να γίνουν συγκρίσεις της πρώτης γλώσσας με τη δεύτερη, *δεύτερον* από τις διαφορές που προκύπτουν από την ανάλυση μπορούμε να προβλέψουμε πιθανές δυσκολίες σε κάποια γλωσσικά στοιχεία και λάθη προς τα οποία θα ρέπει ο μαθητής. Η πρόβλεψη αυτή των λαθών ονομάστηκε υπόθεση της αντιπαραβολικής ανάλυσης. *Τρίτον*, μπορούμε τις προβλέψεις αυτές να τις χρησιμοποιήσουμε έτσι, ώστε να δώσουμε ιδιαίτερη έμφαση σε κάποια φαινόμενα κατά τη διδασκαλία και *τέταρτον* να χρησιμοποιήσουμε ποικίλες τεχνικές ώστε να διευκολύνουμε τους μαθητές να ξεπεράσουν την παρεμβολή και να διαμορφώσουν νέες γλωσσικές συνήθειες (Littlewood 1984: 18). Οι παρατηρήσεις αυτές σχετικά με τα πιθανά λάθη των μαθητών οδηγούν σε πιο εστιασμένη και συστηματική διδασκαλία κάποιων συγκεκριμένων γλωσσικών φαινομένων της δεύτερης γλώσσας. Κριτική ασκήθηκε στην υπόθεση αυτή σχετικά με το ότι πολλά λάθη των μαθητών δεν μπορούν να προβλεφθούν από την αντιπαραβολική ανάλυση (Littlewood 1984: 20). Επίσης, οι Dulay & Burt (1973, 1974a στο: Littlewood 1984: 20) υποστήριξαν ότι τα λιγότερα λάθη των υποκειμένων της έρευνάς τους οφείλονται σε λάθη παρεμβολής (το 3%) και τα περισσότερα σε εξελικτικά/ αναπτυξιακά λάθη (το 85%)

τα υπόλοιπα 12% των λαθών δεν ταξινομούνται με απόλυτη βεβαιότητα σε κάποια από τις δύο κατηγορίες.

Η δεύτερη σημαντική θεωρία που αναπτύχθηκε είναι αυτή της διαγλώσσας (interlanguage), η οποία έχει ως βάση την πιο δημιουργική συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία εκμάθησης, δημιουργώντας εσωτερικές αναπαραστάσεις του γλωσσικού συστήματος της δεύτερης γλώσσας. Ο Selinker (1972 στο: Butler & Hakuta 2006: 130) προσδιόρισε τη διαγλώσσα «ως ένα μοναδικό ενδιάμεσο σύστημα το οποίο αναδύεται κατά τη διάρκεια της διαδικασίας κατάκτησης/ εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας και το οποίο διαφοροποιείται από την πρώτη γλώσσα». Οι Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου (2003: 34-35) εξηγούν ότι η διαγλώσσα «δεν είναι ούτε το σύστημα της μητρικής γλώσσας ούτε το σύστημα της γλώσσας-στόχου, αλλά ένα σύστημα που δομικά κατέχει ενδιάμεση θέση μεταξύ της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας». Συνεχίζουν υποστηρίζοντας ότι η διαγλώσσα αποτελεί «απόρροια της καλύτερης δυνατής προσπάθειας του ομιλητή σε μια δεδομένη χρονική στιγμή να ιεραρχήσει και να οργανώσει τα γλωσσικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Η έννοια της διαγλώσσας αναφέρεται όμως και στα διασυνδεδεμένα συστήματα που χαρακτηρίζουν τη γλωσσική εξέλιξη του ομιλητή⁷ κατά τη διαδικασία εκμάθησης» (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου 2003: 35). Ενώ αρχικά ο όρος “διαγλώσσα” έδωσε έμφαση στη μελέτη των λαθών του ομιλητή, «αναφέρεται πλέον στο σύστημα της υποσυνείδητης γνώσης την οποία αναπτύσσει ο ομιλητής και τροποποιεί συστηματικά κατά τη διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας» (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου 2003: 35).

Τέλος, πρέπει να αναφερθεί ότι η επιτυχία ενός μαθητή στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας εξαρτάται και από ποικίλα χαρακτηριστικά του ίδιου, όπως η ηλικία, η κλίση του προς τις ξένες γλώσσες, η στάση και οι αντιλήψεις απέναντι στη νέα γλώσσα, η προσωπικότητα του μαθητή, η χρήση στρατηγικών μάθησης και ο τρόπος μάθησης που τον χαρακτηρίζει (learning style) (Oksaar 2003: 121-123, Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου 2003: 37-49). Για τον ακριβή προσδιορισμό του ρόλου που παίζουν οι παράγοντες αυτοί ωστόσο, δεν υπάρχει απόλυτη ομοφωνία μεταξύ των ερευνητών.

⁷ Η Βαρλοκώστα αποδίδει με “ομιλητή” τον όρο “learner” στο πλαίσιο του “language learner”

3.2. Διδασκαλία δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Θεωρητικές προσεγγίσεις

Η διδασκαλία της γλώσσας έχει περάσει από διάφορες μεθοδολογικές προσεγγίσεις τον τελευταίο αιώνα. Στη συνέχεια, θα σκιαγραφηθούν οι βασικότερες από αυτές.

3.2.1. Δομιστική προσέγγιση

Η θεωρία του Δομισμού που προέρχεται από τη θεωρητική γλωσσολογία λειτούργησε ως βάση για να αναπτυχθούν ποικίλες θεωρίες διδακτικής της γλώσσας. Η δομιστική προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας ήταν η κύρια προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας μέχρι και τα μέσα της δεκαετίας του 1970 και είχε τις ρίζες της σε αντιλήψεις γλωσσολόγων όπως ο Bloomfield, ο Sapir και ο Saussure.

Η διδασκαλία της γλώσσας στη δομιστική προσέγγιση εστιάζει στη γνώση της δομής της γλώσσας, τη γνώση των κανόνων, την επανάληψη και την επιμελή διόρθωση των λαθών. Επίσης, χωρίζει τη γλώσσα σε διάφορα επίπεδα (φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό, λεξιλογικό, σημασιολογικό) και διδάσκει την «κοινή» γλώσσα χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις γλωσσικές ποικιλίες που υπάρχουν.

Οι διδακτικές προσεγγίσεις που στηρίζονται στο Δομισμό είναι η παραδοσιακή ή γραμματικο-μεταφραστική μέθοδος, η άμεση μέθοδος, η καταστασιακή γλωσσική διδασκαλία, η αναγνωστική μέθοδος και η ακουστικο-γλωσσική/ προφορική μέθοδος (Larsen-Freeman 2000: 11-51, Richards & Rodgers 2001: 1-68, Μήτσης 1998: 81-111, Κατσιμαλή 2007: 26).

Οι προσεγγίσεις του Δομισμού ως προς τη γλώσσα και τη διδασκαλία της με τον έντονο συμπεριφορισμό που ενέχει κρίθηκαν με τον καιρό αναχρονιστικές και μη ικανοποιητικές ως προς το διδακτικό τους αποτέλεσμα.

Ο Chomsky, ως εκπρόσωπος της Γενετικής Μετασχηματιστικής Γραμματικής, άσκησε κριτική στην αυστηρή δομιστική προσέγγιση της γλώσσας, ενώ με την προσέγγισή του έδωσε το έναυσμα για μια διαφορετική θεώρηση της γλώσσας. Η γενετική μετασχηματιστική προσέγγιση έχει ως βάση ότι «για την κατάκτηση της γλώσσας ευθύνονται νοητικές διαδικασίες που χαρακτηρίζουν το ανθρώπινο είδος» (Κατσιμαλή 2007: 20). Κατά τον Chomsky «η γλώσσα δε συνιστά το αποτέλεσμα μίμησης, επανάληψης ή μηχανικών συνηθειών, αλλά το προϊόν ενός εσωτερικού γραμματικού μηχανισμού που παράγεται ύστερα από δημιουργική διαδικασία»

(Μήτσης 1998: 110). Επίσης, στο πλαίσιο του δομιστικού μοντέλου δεν λαμβάνεται υπόψη ο δημιουργικός χαρακτήρας της γλώσσας.

Ο Chomsky ασχολείται με τον ιδεατό ομιλητή – ακροατή και την ιδεατή γλωσσική ικανότητα, χωρίς να λαμβάνει υπόψη του το κοινωνικό περιβάλλον και τις γλωσσικές πραγματώσεις. Στο σημείο αυτό εστιάζει η κριτική που του ασκήθηκε αρχικά. Έτσι έρχεται ο Dell Hymes (1972) και χρησιμοποιεί για πρώτη φορά τον όρο “επικοινωνιακή ικανότητα” σε αντιπαράθεση με τον όρο “γλωσσική ικανότητα” του Chomsky (Grenfell & Harris 1999: 16).

Το κύριο συμπέρασμα από την επιστημονική αυτή συζήτηση είναι ότι «η μάθηση μιας γλώσσας συνίσταται όχι μόνο στην κατοχή της γραμματικής ακρίβειας, αλλά επίσης στην κατάκτηση παραγλωσσικών και μεταγλωσσικών στοιχείων που περιλαμβάνονται στην επιτέλεση μιας γλωσσικής πράξης με αποδεκτό τρόπο» (Grenfell & Harris 1999: 16). Όπως υποστηρίζουν οι Grenfell & Harris (1999), η έννοια της επικοινωνιακής ικανότητας περικλείει τόσο τη γραμματική όσο και την κοινωνική διάσταση της γλώσσας.

Η κριτική στο Δομισμό άνοιξε τον ορίζοντα για νέους διδακτικούς προσανατολισμούς στη γλώσσα με κύριο άξονα την αποτελεσματική επικοινωνία του ομιλητή.

3.2.2. Προσεγγίσεις γύρω από την επικοινωνιακή ικανότητα

Από τη δεκαετία του 1970 και μετά οι προσεγγίσεις στη διδακτική της γλώσσας κάνουν μια στροφή από αυτές που κινούνται στο δομικό πλαίσιο, προς ποικίλες προσεγγίσεις που εστιάζουν στην επικοινωνία μεταξύ των ομιλητών (Baker 2001: 426-431, Lightbown & Spada 1999: 31-45, Τοκατλίδου 2003: 201-202).

Ένα πρώτο βήμα προς την κατεύθυνση αυτή γίνεται με τη λειτουργική προσέγγιση, με κύριους εκπροσώπους τους θεωρητικούς γλωσσολόγους Martinet και Halliday, αλλά και τους κοινωνιογλωσσολόγους Hymes και Gumperz. Η προσέγγιση αυτή «αντιμετωπίζει τη γλώσσα με κοινωνιογλωσσικούς και πραγματολογικούς όρους και δίνει έμφαση στο κατάλληλο εκφώνημα ανά επικοινωνιακή περίσταση, στο περιεχόμενο, στις προθέσεις των ομιλητών, στο θέμα και τη σημασία. Έχει μια ολική αντιμετώπιση της γλώσσας και μελετά πώς ένας γλωσσικός τύπος καθιερώνεται με κριτήριο τη χρήση του» (Κατσιμαλή 2007: 21).

Από τη λειτουργική θεώρηση της γλώσσας σε θεωρητικό επίπεδο προέκυψε η Λειτουργική-Επικοινωνιακή Προσέγγιση σε εφαρμοσμένο επίπεδο για τη διδασκαλία

της γλώσσας. Η Λειτουργική-Επικοινωνιακή Προσέγγιση έκανε την εμφάνισή της στα τέλη της δεκαετίας του 1970 και έδωσε μια διαφορετική κατεύθυνση στη διδασκαλία της γλώσσας, με εκπροσώπους της τους Widdowson (1978), Littlewood (1984), Krashen (1981) και άλλους. Όπως γράφει ο Baker (2001: 426) «η γλώσσα είναι κυρίως ένα μέσο», και η «αποτελεσματική γλώσσα δε σημαίνει γραμματική ορθότητα, ούτε ευχέρεια στην άρθρωση, αλλά ικανότητα μετάδοσης⁸ της σημασίας με τρόπο αποτελεσματικό».

Η Λειτουργική-Επικοινωνιακή Προσέγγιση βλέπει τη γλώσσα ως ένα σύστημα επικοινωνίας με κύριο χαρακτηριστικό της τη γλωσσική ποικιλία. Δίνει, δηλαδή, έμφαση στην επικοινωνία και όχι στη δομή, και υποστηρίζει την ένταξη της γλωσσικής ποικιλίας στη διδασκαλία της γλώσσας. Θεωρεί απαραίτητη από τη μια, την καλλιέργεια της γλωσσικής ικανότητας, την εκμάθηση δηλαδή κανόνων και συντακτικού, επαγωγικά μέσα από παραδείγματα, και από την άλλη την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας, να μπορεί κανείς να εκφράζεται προφορικά και γραπτά ορθά ανάλογα με την περίπτωση. (Larsen-Freeman 2000: 121-136, Baker 2001: 426-430)

Στη λειτουργική θεώρηση της γλώσσας, «η γλωσσική εκμάθηση βασίζεται στην ανάλυση του τι χρειάζεται ο μαθητής για να επικοινωνήσει⁹ στη δεύτερη γλώσσα και συνεπώς, «η έμφαση βρίσκεται λιγότερο στην ορθή γραμματική και την τέλεια δόμηση των προτάσεων και περισσότερο στην ικανότητα για ανταλλαγή πληροφοριών με κάποιο νόημα» (Baker 2001: 429).

Για να αποκτήσουν οι μαθητές επικοινωνιακή ικανότητα, ώστε να αντεπεξέρχονται σε καθημερινές περιστάσεις επικοινωνίας στη δεύτερη γλώσσα, οφείλουμε να βοηθάμε τους μαθητές στην τάξη να σχετίζουν τη γλώσσα με κοινωνικές περιστάσεις και να τη χρησιμοποιούν για να εκφράσουν προσωπικές τους ανάγκες, καθώς και την προσωπικότητά τους (Littlewood 1984: 97). Προτείνει, επίσης, στη διδασκαλία να δίνονται στους μαθητές ποικίλες επικοινωνιακές δραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας, ώστε να μάθουν να χρησιμοποιούν τη γλώσσα ως εργαλείο με στόχο την αποτελεσματική επικοινωνία. Στόχος θα πρέπει να είναι, επίσης, να μάθουν να χρησιμοποιούν επικοινωνιακές στρατηγικές, ώστε να καλύπτουν γλωσσικά κενά, χωρίς να εστιάζουν στη γραμματική ακρίβεια (Littlewood 1984: 96). Οι δραστηριότητες προτείνεται να σχεδιάζονται έτσι ώστε να εμπλέκουν

⁸ Έμφαση στο πρωτότυπο

⁹ Έμφαση στο πρωτότυπο

τους μαθητές σε πραγματικές, αυθεντικές και λειτουργικές χρήσεις της γλώσσας για συγκεκριμένη περίσταση επικοινωνίας. Οι στόχοι αυτοί μπορούν να επιτευχθούν μέσα από δραστηριότητες εναλλαγής ρόλων, μέσα από ατομικές εργασίες, εργασίες σε ζεύγη, μικρές ομαδικές εργασίες και συζητήσεις (Littlewood 1984: 91, Baker 2001: 430).

Για να μάθει κανείς μια γλώσσα πρέπει να τη μιλήσει. Είναι φυσιολογικό ότι θα κάνει λάθη στην πορεία εκμάθησης, τα οποία όμως στην επικοινωνιακή προσέγγιση αξιοποιούνται δημιουργικά, έχουν δηλαδή ανατροφοδοτικό χαρακτήρα, και δεν έχουν ως σκοπό την αξιολόγηση, την τιμωρία ή το χαρακτηρισμό του μαθητή, όπως σε προγενέστερες διδακτικές προσεγγίσεις.

Σύμφωνα με το Χατζησαββίδη (1999), στο πλαίσιο της λειτουργικής-επικοινωνιακής προσέγγισης, «αυτό που κυρίως ενδιαφέρει να καταλάβουμε για τη διδασκαλία είναι η διαφοροποίηση της γλώσσας που προκύπτει από την προσαρμογή του λόγου του καθενός στην περίσταση επικοινωνίας (ποιος, τι, πώς, γιατί, μέσα από ποιο κανάλι). Αυτή η προσαρμογή δημιουργεί το γλωσσικό επίπεδο ύφους, δηλ. έναν τρόπο ομιλίας ή γραφής λειτουργικά διαφοροποιημένο, ανάλογα με τα στοιχεία της περιστασης επικοινωνίας».

Με τον καιρό οι διδακτικές προσεγγίσεις εξελίσσονται και γίνεται μια σταδιακή στροφή από τη λειτουργική επικοινωνιακή προσέγγιση σε μια περισσότερο αλληλεπιδραστική προσέγγιση, όπου «το κέντρο βάρους μετατοπίστηκε ελαφρά από τις γλωσσικές λειτουργίες και έννοιες στην επικοινωνία, με άξονα τις κοινωνικές, διαπραγματευτικές και προσωπικές σχέσεις» (Baker 2001: 430). Στην αλληλεπιδραστική προσέγγιση ανήκουν μέθοδοι διδασκαλίας, όπως η διδασκαλία βάσει περιεχομένου (content-based instruction), η διδασκαλία βάσει δραστηριοτήτων (task-based instruction) και η συμμετοχική προσέγγιση (participatory approach) (Larsen-Freeman 2000: 137-158). Οι Lightbown & Spada (1999: 43) αναφέρουν ως υποστηρικτές της αλληλεπιδραστικής προσέγγισης τους Evelyn Hatch (1992), Teresa Pica (1994) και Michael Long (1983).

Κατά τον Baker (2001: 430-431) η αλληλεπιδραστική προσέγγιση διαφοροποιείται από την επικοινωνιακή ως προς το ότι «δίνει έμφαση στη μέγιστη ενεργητική κοινωνική επικοινωνία των μαθητών σε ζευγάρια και σε ομάδες» και ότι «ο δάσκαλος απλά διευκολύνει» χωρίς να δίνει παραγγέλματα στους μαθητές. Έτσι, στο επίκεντρο βρίσκεται «ο συνδυασμός των διαπροσωπικών σχέσεων και των πληροφοριών αντί για την επεξεργασία των πληροφοριών» (Baker 2001: 431).

Έμφαση δίνεται κυρίως στην επιτυχημένη επικοινωνία· τα γλωσσικά λάθη είναι δευτερεύουσας σημασίας.

3.3. Στρατηγικές μάθησης και διδασκαλίας

Η εκμάθηση μιας γλώσσας είναι μια διαδικασία σύνθετη και απαιτητική για κάθε διδασκόμενο. Πολυδιάστατη είναι όμως και η προσέγγιση της διδασκαλίας της γλώσσας από τη σκοπιά του εκπαιδευτικού. Ο καθένας από την πλευρά του χρησιμοποιεί κάποιες στρατηγικές για να φτάσει αμεσότερα στο επιθυμητό αποτέλεσμα που είναι η κατάκτηση της κάθε φορά νέας γνώσης σχετικά με τη γλώσσα, αλλά και της εκμάθησης της εκάστοτε γλώσσας στο σύνολό της. Για την επίτευξη των στόχων αυτών οι διδασκόμενοι χρησιμοποιούν τις στρατηγικές μάθησης και οι διδάσκοντες τις στρατηγικές διδασκαλίας. Οι στρατηγικές μάθησης χρησιμοποιούνται ποικιλοτρόπως από τους μαθητές σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα.

Η Tarone (1983: 67 στο: Lessard-Clouston 1997) προσδιορίζει τις στρατηγικές ως «μία προσπάθεια να αναπτύξει κανείς γλωσσική και κοινωνιογλωσσική ικανότητα στη γλώσσα-στόχο ώστε να ενσωματωθούν στη διαγλωσσική ικανότητα του καθενός». Αργότερα, ο Cohen υποστηρίζει ότι οι στρατηγικές μάθησης είναι εκείνες οι διαδικασίες οι οποίες επιλέγονται συνειδητά από τους μαθητές και μπορούν να «εντείνουν τη μάθηση ή τη χρήση μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας, μέσα από την διατήρηση, την αποθήκευση, την ανάκληση/ ανάσυρση και την εφαρμογή/ χρήση μιας πληροφορίας για τη γλώσσα» (Cohen, 1998: 4). Ο Cohen (1998: 4) θεωρεί ότι «το στοιχείο της συνειδητότητας (consciousness) είναι αυτό το οποίο διαφοροποιεί τις στρατηγικές από τις διαδικασίες εκείνες που δεν είναι στρατηγικές».

Άλλοι ερευνητές όρισαν τις στρατηγικές ως διαδικασίες «που συμβάλλουν στην εξέλιξη του γλωσσικού συστήματος, το οποίο κατασκευάζει ο μαθητής και επενεργεί απευθείας στη μάθηση» (Wenden & Rubin 1987: 3 στο: Grenfell & Harris 1999: 38). Για τους O'Malley & Chamot (1990: 1 στο: Grenfell & Harris 1999: 38) οι στρατηγικές είναι «οι ειδικές σκέψεις και συμπεριφορές τις οποίες χρησιμοποιούν τα άτομα για να βοηθηθούν να κατανοήσουν, να μάθουν και να συγκρατήσουν νέες πληροφορίες». Η Oxford (όπως την παραθέτουν οι Grenfell & Harris 1999: 38) ορίζει τις στρατηγικές ως «βήματα που κάνουν οι μαθητές για να βελτιώσουν τη δική τους μάθηση» (Oxford 1990: 1) καθώς και ως «ειδικές δράσεις, συμπεριφορές, βήματα ή τεχνικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές – συχνά συνειδητά- για να βελτιώσουν την πρόοδό τους στην εσωτερική, αποθήκευση, ανάκληση και χρήση της δεύτερης

γλώσσας» (Oxford 1993: 175). Κοινό χαρακτηριστικό των ορισμών αυτών διαφαίνεται ότι είναι η εστίασή τους στη διαδικασία που οδηγεί στη μάθηση, χωρίς όμως να υπάρχει ένας γενικά αποδεκτός ορισμός.

Έτσι, από την αρχική έμφαση των ορισμών στο προϊόν/ αποτέλεσμα, η έμφαση δίνεται πλέον στη διαδικασία και τα χαρακτηριστικά των στρατηγικών μάθησης. Πέρα από το γενικό ορισμό των στρατηγικών υπάρχουν διάφορες τυπολογίες υποκατηγοριών των στρατηγικών οι οποίες ποικίλλουν και αυτές. Όπως προκύπτει από τις τυπολογίες αυτές, και όπως παρατηρεί και η Ζάγκα, οι ερευνητές φαίνεται να συγκλίνουν ως προς την ένταξη των στρατηγικών σε ομάδες στο ότι «οποιαδήποτε τυπολογία εμπεριέχει ούτως ή άλλως ένα είδος αυθαιρεσίας και δεν μπορεί να είναι δεσμευτική, εφόσον πολύ συχνά παρατηρούνται αλληλοεπικαλύψεις» (Ζάγκα 2007:69). Επίσης, οι διαχωριστικές γραμμές μεταξύ των υποκατηγοριών φαίνεται να μην είναι πάντα απόλυτα διακριτές.

Ο Cohen (1998: 5-7) χωρίζει τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται κατά τη χρήση μιας γλώσσας σε:

- α) *στρατηγικές ανάκτησης* (retrieval strategies) με τις οποίες οι μαθητές ανακτούν υλικό από τη μνήμη.
- β) *στρατηγικές επανάληψης/ δοκιμής* (rehearsal strategies) με τις οποίες οι μαθητές εξασκούνται σε γλωσσικές δομές της γλώσσας-στόχου.
- γ) *στρατηγικές κάλυψης* (cover strategies) τις οποίες χρησιμοποιούν οι μαθητές για να δημιουργήσουν την εντύπωση ότι έχουν έλεγχο του γλωσσικού υλικού όταν δεν έχουν ή αλλιώς για να αντισταθμίσουν κάποιο κενό.
- δ) *στρατηγικές επικοινωνίας* (communication strategies) που εστιάζουν σε προσεγγίσεις για αποτελεσματική επικοινωνία. Οι στρατηγικές αυτές έχουν ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον και περιλαμβάνουν τις ενδογλωσσικές στρατηγικές, όπως για παράδειγμα την υπεργενίκευση, την αποφυγή θέματος, την απλοποίηση του μηνύματος, την εναλλαγή κώδικα και την παράφραση.

Οι επικοινωνιακές στρατηγικές που χρησιμοποιεί ένας ομιλητής τον βοηθούν να αντισταθμίσει τη μειωμένη γλωσσική επάρκειά του σε κάποιους τομείς της γλώσσας, κυρίως του λεξιλογίου και της γραμματικής. Η Tarone (1977: 197 στο Βαρλοκόστα & Τριανταφυλλίδου 2003: 31) συστηματοποίησε τις επικοινωνιακές στρατηγικές σε τέσσερις ευρύτερες κατηγορίες. Ως πρώτη επικοινωνιακή στρατηγική αναφέρει την *παράφραση*, η οποία περιλαμβάνει την απόδοση κατά προσέγγιση και τους νεολογισμούς. Η δεύτερη είναι η *περίφραση*, η τρίτη η *μεταφορά*, η οποία

περιλαμβάνει την κατά λέξη μετάφραση, τη γλωσσική εναλλαγή, την έκκληση για βοήθεια και τη μιμική. Η τελευταία επικοινωνιακή στρατηγική που αναφέρει είναι η *αποφυγή*, κατά την οποία ο ομιλητής είτε αποφεύγει το θέμα είτε εγκαταλείπει το μήνυμα.

Ειδικά για τις στρατηγικές επικοινωνίας ο Cohen (1998: 7) σημειώνει ότι «μπορεί να έχουν, αλλά μπορεί και να μην έχουν, κάποια επίδραση στη μάθηση» και αναφέρει, ως παράδειγμα, ότι οι μαθητές μπορεί να χρησιμοποιήσουν μια λέξη που συνάντησαν για πρώτη φορά στο συγκεκριμένο μάθημα για να εκφράσουν μια σκέψη, χωρίς όμως να έχουν καμία πρόθεση να μάθουν τη λέξη. Για να διαπιστωθεί, αν οι στρατηγικές επικοινωνίας επιδρούν με κάποιο τρόπο στη μάθηση, απαιτούνται περισσότερες μακροχρόνιες έρευνες, καθώς και έρευνες σχολικής τάξης.

Μια άλλη διαδεδομένη τυπολογία στρατηγικών για την εκμάθηση και χρήση της γλώσσας διακρίνει τις στρατηγικές σε:

α) *γνωστικές στρατηγικές* (cognitive strategies) που περιλαμβάνουν τις στρατηγικές εκμάθησης μιας γλώσσας όπως η ταυτοποίηση/ αναγνώριση (identification), ομαδοποίηση, συγκράτηση, αποθήκευση, καθώς και τις στρατηγικές χρήσης της γλώσσας που είναι η ανάκτηση, η εξάσκηση/ δοκιμή (rehearsal), η κατανόηση και η παραγωγή λέξεων, φράσεων και άλλων στοιχείων της δεύτερης γλώσσας.

β) *μεταγνωστικές στρατηγικές* (metacognitive strategies) που περιλαμβάνουν το να σκέφτεσαι για τη γλώσσα ή τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς και τον προσχεδιασμό, την παρακολούθηση της εξέλιξης και την αξιολόγηση μιας γλωσσικής δραστηριότητας ή ενός επεισοδίου γλωσσικής χρήσης (language use event).

γ) *συναισθηματικές στρατηγικές* (affective strategies) που χρησιμεύουν στον έλεγχο των συναισθημάτων, τον περιορισμό του άγχους και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών.

δ) *κοινωνικές στρατηγικές* (social strategies) που αφορούν στη διάδραση σε κοινωνικά περιβάλλοντα μεταξύ των μαθητών, του εκπαιδευτικού και φυσικών ομιλητών της γλώσσας, καθώς και στην ανάπτυξη πολιτισμικής κατανόησης. (Chamot 1987 & Oxford 1990 στο Cohen 1998: 7, O'Malley & Chamot 1990 στο Grenfell & Harris 1999: 45).

Ο Lessard-Clouston (1997) υποστηρίζει για τα χαρακτηριστικά των στρατηγικών γλωσσικής (εκ)μάθησης ότι:

α) παράγονται από το μαθητή (learner generated)

- β) εντείνουν τη εκμάθηση της γλώσσας και βοηθούν στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας
- γ) μπορούν να είναι ορατές (συμπεριφορές, βήματα, τεχνικές, κ.ά.) ή αόρατες (σκέψεις, νοητικές διαδικασίες)
- δ) περιλαμβάνουν πληροφορίες και μνήμη (γνώση λεξιλογίου και γραμματικών κανόνων).

Προσεγγίζοντας τις στρατηγικές από την πλευρά του εκπαιδευτικού, οι στρατηγικές διδασκαλίας είναι οι τεχνικές εκείνες που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για να διευκολύνει την κατάκτηση, την αποθήκευση, την ανάκληση και τη χρήση της νέας διδαχθείσας γνώσης. Συνήθως, οι στρατηγικές μάθησης των μαθητών ταυτίζονται με τις στρατηγικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, αυτό που αλλάζει είναι η οπτική γωνία προσέγγισης των στρατηγικών.

Έχοντας υπόψη τις τυπολογίες των στρατηγικών μάθησης ο εκπαιδευτικός καλείται να τις διδάξει ώστε να εξοικειωθούν οι μαθητές με αυτές για ένα καλύτερο μαθησιακό αποτέλεσμα. Οι Grenfell & Harris (1999: 74) υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί στην τάξη μπορούν να διδάξουν «στρατηγικές ανάγνωσης, στρατηγικές ακουστικής κατανόησης, στρατηγικές απομνημόνευσης, στρατηγικές ελέγχου γραπτών εργασιών και επικοινωνιακές στρατηγικές».

Όπως υποστηρίζουν ερευνητές (Cohen 1998: 19, Chamot & Rubin 1994, Dörnyei 1995 στο: Cohen 1998) η συστηματική χρήση στρατηγικών διδασκαλίας μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν περισσότερο και να βελτιώσουν κάποιες στρατηγικές μάθησης που χρησιμοποιούν στη μάθηση γενικότερα, και στην εκμάθηση μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας ειδικότερα. Επικριτικές απόψεις ως προς την αποτελεσματικότητα της συστηματικής διδασκαλίας των στρατηγικών έχουν εκφράσει οι Kellerman (1991) και Rees-Miller (1993) (στο Cohen 1998: 108).

Κατά τη διάρκεια εκμάθησης μιας γλώσσας οι μαθητές περνούν πολλά στάδια διαγλώσσας (interlanguage). Η εκάστοτε διαγλώσσα κάθε μαθητή εντοπίζεται στις λανθασμένες πραγματώσεις και είναι σημαντική για το διδάσκοντα για τον ακόλουθο σχεδιασμό των διδασκαλιών του για να οδηγηθεί ο μαθητής σε ένα επόμενο στάδιο διαγλώσσας.

Όπως υποστηρίζει η Κατσιμαλή (2007: 144), «πολλά από τα λάθη που γίνονται σε αυτό το στάδιο μπορούν να θεωρηθούν ως στρατηγικές του μαθητή για να καλύψει συγκεκριμένο έλλειμμα γνώσης ή μνήμης». Οι στρατηγικές αυτές είναι η μεταφορά

(transfer) από τη γλώσσα που κυριαρχεί στο περιβάλλον του, η υπεργενίκευση (overgeneralization) και η αποφυγή (avoidance) της δομής που του δημιουργεί ανασφάλεια και χρήση λέξης από την υπερισχύουσα γλώσσα, φατικών στοιχείων ή αναδιατύπωση της φράσης (Κατσιμαλή 2007: 144-5) και εντάσσονται στην κατηγορία των στρατηγικών επικοινωνίας του Cohen.

Για αποτελεσματικότερη διδασκαλία στη δεύτερη γλώσσα ο εκπαιδευτικός οφείλει να λαμβάνει υπόψη την πρώτη γλώσσα των μαθητών παρατηρώντας και αξιοποιώντας τις μεταφορές και παρεμβολές από αυτή στη διδασκαλία του. Επιπλέον, συστηματοποιώντας τις στρατηγικές μάθησης που χρησιμοποιούν οι μαθητές και διδάσκοντας συστηματικά κάποιες νέες, διευρύνει το πεδίο μάθησης των μαθητών και μπορεί να βελτιώσει πιθανώς τις διαδικασίες μάθησης κάποιων μαθητών.

3.4. Γλωσσική συνειδητότητα και γλωσσική διδασκαλία

Στα πλαίσια της διδασκαλίας της γλώσσας γενικότερα, είτε μητρικής είτε δεύτερης ή ξένης, γίνεται συζήτηση και για τη γλωσσική συνειδητότητα (language awareness). Οι ορισμοί που δίνονται για τη γλωσσική συνειδητότητα ποικίλλουν ανάλογα με την επιστημονική σκοπιά προσέγγισης (βλ. Hug 2007). Σύμφωνα με την Ένωση για Γλωσσική Συνειδητότητα (Association for Language Awareness ALA) «η γλωσσική συνειδητότητα μπορεί να οριστεί ως η δεδηλωμένη γνώση για τη γλώσσα και η συνειδητή αντίληψη και ευαισθησία στην εκμάθηση, διδασκαλία και χρήση της γλώσσας»¹⁰.

Για την Omen-Welke (2003: 453 στο: Hug 2007: 11) γλωσσική συνειδητότητα σημαίνει «ότι στη βάση της προσεκτικής χρήσης μιας ή περισσότερων γλωσσών γίνονται αντιληπτές κανονικότητες και σχέσεις, γίνονται αντικείμενο γνωστικής επεξεργασίας και διαμορφώνονται στάσεις πάνω σε αυτές». Κατά την Oksaar (2003: 126) «η γλωσσική συνειδητότητα γίνεται εμφανής και εκφράζεται με μετα-γλωσσικές και μετα-επικοινωνιακές διαπιστώσεις του ομιλητή σε διάφορες επικοινωνιακές πράξεις».

Η Peyer (2003 στο: Hug 2007: 11) ορίζει τη γλωσσική συνειδητότητα ως «την προσοχή σε γλωσσικά φαινόμενα με μια ευρύτερη έννοια» και ορίζει ενδείξεις μετα-γλωσσικής συμπεριφοράς σε διαφορετικά επίπεδα. Ως τέτοια παραδείγματα αναφέρει

¹⁰ «Language Awareness can be defined as *explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use*». http://www.lexically.net/ala/la_defined.htm 15/05/2009, έμφαση στο πρωτότυπο.

την αυθόρμητη διόρθωση της προφοράς του ίδιου του ατόμου, ερωτήσεις για τις “σωστές” λέξεις, τη σωστή προφορά, σχόλια για εκφράσεις άλλων (προφορά, γλώσσα), σχόλια για διαφορετικές γλωσσικές μονάδες, κατάτμηση λέξεων, ρίμες, γλωσσικά παιχνίδια, εκφράσεις για δομές και λειτουργίες της γλώσσας, το νόημα συγκεκριμένων εκφράσεων και τέλος ερωτήσεις για άλλες γλώσσες (Peyer 2003 στο: Hug 2007: 11). Η Oksaar (2003) περιλαμβάνει στους δείκτες μεταγλωσσικού στοχασμού και τη σύγκριση/ την αντιπαραβολή μεταξύ των δύο γλωσσών.

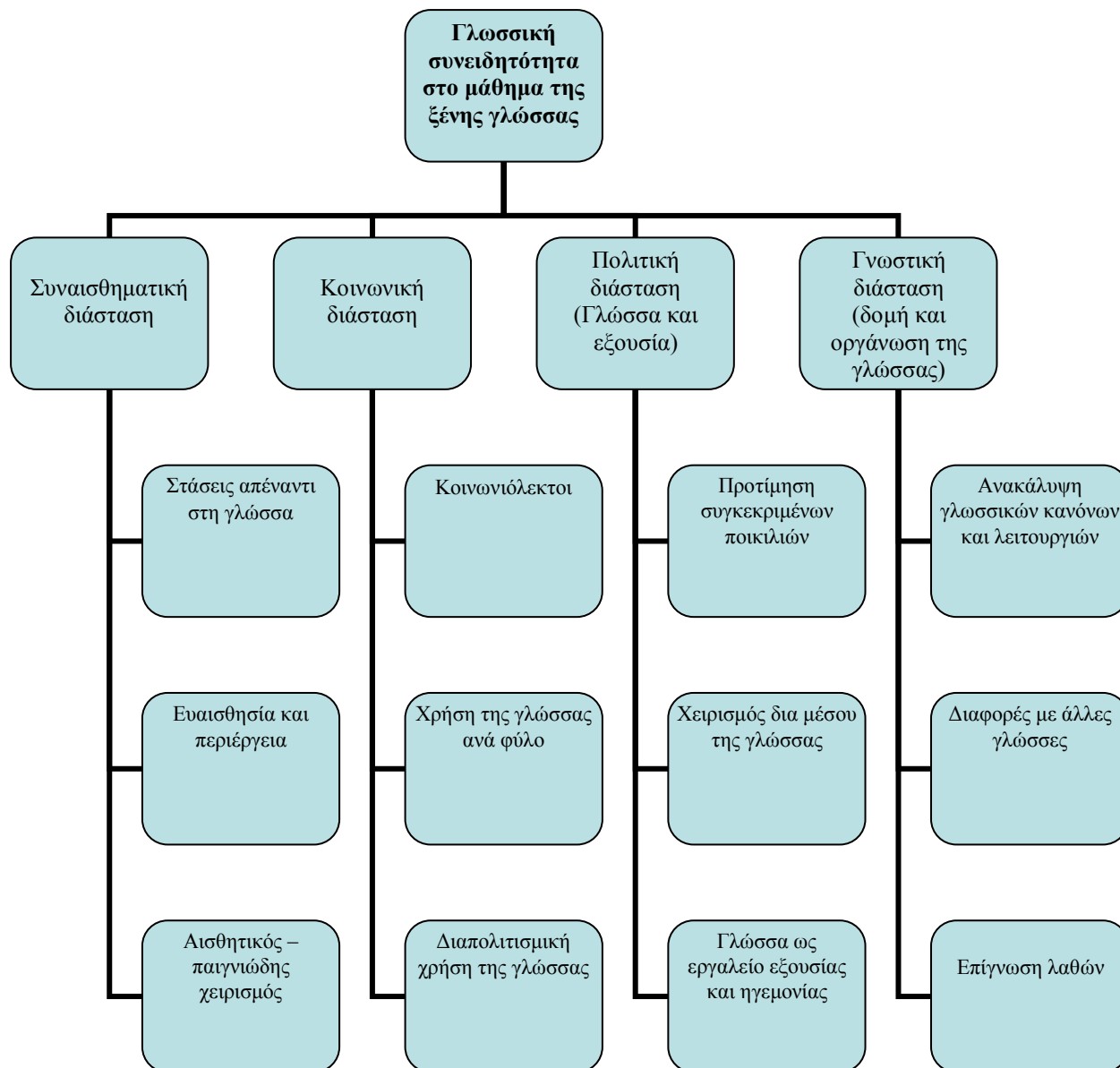
Η γλωσσική συνειδητότητα είναι κάτι που αποκτούν οι μαθητές σταδιακά στο σχολείο, αλλά και με την ανάπτυξή τους και φαίνεται να επιδρά στη μείξη των γλωσσών στις πραγματώσεις των μαθητών. Έτσι κατά τους Kielhöfer & Jonekeit (2002 στο: Leist-Villis 2004: 105) «η συχνότητα της μείξης των γλωσσών μειώνεται με την αυξανόμενη συνειδητότητα για τη διγλωσσία και την αυξανόμενη διεύρυνση του λεξιλογίου».

Όπως αναφέρει η Morkötter (2005: 29) είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η έννοια της γλωσσικής συνειδητότητας «είναι μια ολική (ganzheitlich) έννοια, η οποία περιλαμβάνει διαφορετικές διαστάσεις της γλώσσας και της εκμάθησης γλώσσας, καθώς και σχετικές γνωστικές λειτουργίες (Kognitionen), αναστοχασμούς, αντιλήψεις, συναισθήματα κλπ. χρηστών και μαθητών μιας γλώσσας». Συνεπώς, η γλωσσική συνειδητότητα έχει τις προεκτάσεις της στη διδασκαλία της γλώσσας με στόχο την καλλιέργεια κάθε διάστασης σε βαθμό ανάλογο με τη στοχοθεσία.

Ο συναισθηματικός τομέας επιδιώκει την ευαισθητοποίηση των μαθητών στο χειρισμό γλωσσών και την καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στην εκμάθηση ξένων γλωσσών (Morkötter 2005: 29). Σε γνωστικό επίπεδο η γλωσσική συνειδητότητα έχει στόχο «την πνευματική διαπέραση (Durchdringung) του συστήματος γλώσσα» (Gnutzmann 1997a: 234, όπως τον παραθέτει η Morkötter 2005: 31).

Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και ο Weskamp (2007: 111), παρουσιάζοντας συνοπτικά σε σχήμα τις διάφορες διαστάσεις της γλωσσικής συνειδητότητας, οι οποίες με ενσωμάτωσή τους στη διδασκαλία μπορούν να διευρύνουν την ίδια τη συνειδητότητα (βλ. σχήμα 1).

Σχήμα 1: Γλωσσική συνειδητότητα στο μάθημα της ξένης γλώσσας



Πηγή: Weskamp 2007: 111

Ανάλογα με τους εκάστοτε στόχους μπορούν να προσεγγιστούν, να συζητηθούν και να καλλιεργηθούν οι διάφορες διαστάσεις της γλωσσικής συνειδητότητας κατά τη διδασκαλία της ξένης αλλά και της δεύτερης γλώσσας.

Για τον Weskamp (2007: 110) η καλλιέργεια της γλωσσικής συνειδητότητας στο σχολείο φαίνεται να έχει αρκετές θετικές συνέπειες στη ζωή των μαθητών μετά το σχολείο. Έτσι, μπορούν ως ενήλικες να συνεχίσουν πιο αποτελεσματικά τη διαβίου μάθηση, να αναλύουν μόνοι τους άγνωστες πτυχές/ όψεις μιας γλώσσας, να αναγνωρίζουν κάποια χαρακτηριστικά λάθη και να αποφεύγουν με τον τρόπο αυτό τις απολιθωμάτωσεις (fossilizations). Επίσης, υποστηρίζει ότι η δεδηλωμένη γνώση μιας γλώσσας προσφέρει στηρίγματα προσανατολισμού στη διαδικασία γλωσσικής

εκμάθησης η οποία μπορεί να δημιουργήσει μια συνείδηση για τη γραμματική άλλων γλωσσών και να διευκολύνει έτσι την εκμάθηση γλωσσών (Weskamp 2007: 110).

Στο πλαίσιο της συζήτησης γύρω από τη γλωσσική συνειδητότητα θα συναντήσει κανείς έννοιες όπως η “μετα-γλώσσα”, “μετα-γλωσσικές εκφράσεις” ή “(ανα)στοχασμός στη γλώσσα”. Όλες οι έννοιες αυτές αναφέρονται στη περιγραφή της γλώσσας και τη συνειδητοποίηση των λειτουργιών της γλώσσας. Σύμφωνα με την Oksaar (2003: 128), «η γλωσσική συνειδητότητα και ο μετα-γλωσσικός στοχασμός θεωρούνται παράγοντες που μπορούν να διευκολύνουν την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας». Η βελτίωση όμως της γλωσσικής ικανότητας μέσα από τη γλωσσική συνειδητότητα δεν πρέπει να είναι ο αποκλειστικός στόχος, παράλληλα θα πρέπει να έχουμε τη γλωσσική συνειδητότητα και ως γνωστικό και ως συναισθηματικό στόχο (Morkötter 2005: 32).

Συνοψίζοντας, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η καλλιέργεια των ποικίλων διαστάσεων της γλωσσικής συνειδητότητας ανάλογα με τους συγκεκριμένους στόχους της διδασκαλίας της δεύτερης και ξένης γλώσσας οφείλει να είναι μέρος της διδασκαλίας. Αυτό μπορεί να γίνει προωθώντας τη δυναμικότητα της έννοιας της γλωσσικής συνειδητότητας καλλιεργώντας τις γνώσεις, στάσεις και τα συναισθήματα του ατόμου απέναντι στις γλώσσες και την εκμάθηση και διδασκαλία των γλωσσών, αντιμετωπίζοντας την γλωσσική συνειδητότητα ως διαδικασία και όχι ως κατάσταση. Επίσης, οφείλουμε να την προωθήσουμε ως μέσο στην εκμάθηση και χρήση μιας γλώσσας για την κατάκτηση μετα-γλωσσικής γνώσης, η οποία στη συνέχεια είναι διαθέσιμη για μεταφορά σε άλλα πλαίσια εκμάθησης και χρήσης γλωσσών. Τη γλωσσική συνειδητότητα θα πρέπει να την έχουμε ως γενικότερο στόχο, ως συνείδηση για τη γλωσσική ποικιλία.

3.5. Ο διγλωσσικός λόγος ως έκφραση της ταυτότητας

Μία λειτουργία που έχει η εναλλαγή κώδικα, σύμφωνα με κάποιους επιστήμονες (Auer 2005, Le Page 1985, Sebba & Wooton 1999, Τσοκαλίδου 2000 κ.ά.), φαίνεται να είναι η χρήση της για την έκφραση της ταυτότητας των μελών μιας κοινότητας, είτε ενηλίκων είτε ανηλίκων. Πρώτος ο Gumperz (1982) έκανε νύξη στην έννοια της ταυτότητας μέσα από τη γλώσσα, χρησιμοποιώντας τις έννοιες «κώδικας-του-εμείς» (‘we-code’) και «κώδικας-του-αυτοί» (‘they-code’), όπου η πρώτη έννοια αναφέρεται στη γλώσσα της μειονότητας και η δεύτερη στην κυρίαρχη γλώσσα της

κοινωνίας. Τονίζει βέβαια τη συμβολικότητα των εννοιών αυτών και ότι δεν προβλέπουν άμεσα την πραγματική χρήση (Gumperz 1982: 66).

Την εναλλαγή κώδικα ως έκφραση ταυτότητας βλέπει και ο Le Page (1985). Όπως γράφει η Τσοκαλίδου (2000), «σύμφωνα με τον Le Page (1985) η γλωσσική επιλογή των δίγλωσσων σημασιοδοτεί την επιλογή της ταυτότητας που επιθυμεί το δίγλωσσο άτομο να φέρει στην επιφάνεια σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Η συνεχής αλλαγή γλωσσικού κώδικα, που δηλώνει η ΕΚ, εκφράζει τη ρευστή φύση της ατομικής και κοινωνικής ταυτότητάς μας.»

Μία έρευνα που μελέτησε την έκφραση της ταυτότητας μέσα από το λόγο δίγλωσσων νέων στο Λονδίνο είναι αυτή των Sebba & Wooton (1999). Οι Sebba & Wooton (1999: 284) διαπίστωσαν στην έρευνά τους με νέους με καταγωγή από τις Δυτικές Ινδίες γεννημένους στο Λονδίνο, ότι η γλώσσα συμβάλλει στην εκδήλωση της ταυτότητας, χωρίς να είναι όμως ο αποκλειστικός παράγοντας έκφρασής της. Υποστηρίζουν ότι «οι κοινωνικές ταυτότητες εκδηλώνονται μέσα από την ομιλία (talk), όχι μόνο μέσα από τη γλώσσα της στιγμής ή τον “κώδικα” που χρησιμοποιείται, αλλά επίσης μέσα από το περιεχόμενο και το συγκείμενο» (1999: 284).

Ο Auer (2005) υποστηρίζει ότι υπάρχουν ενδείξεις ότι η εναλλαγή κώδικα μπορεί να συσχετιστεί με την έκφραση ταυτότητας. Καταλήγει, όμως, λέγοντας ότι «η εναλλαγή γλώσσας μπορεί σε κάποια συγκεκριμένα να μην περιέχει μηνύματα σχετικά με την ταυτότητα και σε άλλα να είναι ιδιαίτερα πλούσια σε ό,τι αφορά το έργο που επιτελεί σε ζητήματα ταυτότητας» (Auer 2005: 409).

Η Τσοκαλίδου (2000) υποστηρίζει ότι «η λειτουργία της ΕΚ ως μέσου εκπλήρωσης “φόρου τιμής” στην “άλλη” μας γλωσσική και πολιτισμική ταυτότητα είναι μία κεντρική λειτουργία που συνδέει τις επικοινωνιακές ανάγκες με τη στάση και τις προτεραιότητες των μελών μίας εθνοτικής ομάδας». Σε παρεμφερές πλαίσιο κινείται και ο Γκόβαρης (2000) λέγοντας ότι «το υποκειμενικό νόημα της “μικτής γλώσσας” των εφήβων δεν εξαντλείται απλά στη λειτουργικότητα ενός “ιδιώματος” μιας νεανικής κουλτούρας αλλά στη δυνατότητα συνειδητοποίησης και έκφρασης ενός πλουραλιστικού “εγώ”». Τονίζει με τον τρόπο αυτό τη σημασία της εναλλαγής κώδικα των παιδιών στη συγκρότηση της προσωπικότητας και της ταυτότητάς τους. Συσχετίζοντας τη γλώσσα με την ταυτότητα του δίγλωσσου ατόμου, η Τσοκαλίδου (2004: 286 στο 2008) υποστηρίζει ότι «στις περιπτώσεις της επαφής γλωσσών, η

κάθε γλώσσα είναι αναπόσπαστο κομμάτι της επικοινωνιακής, συναισθηματικής, κοινωνικής και ατομικής ταυτότητας του δίγλωσσου ατόμου».

Όπως συζητείται στο “*Θεωρητικό πλαίσιο και προγράμματα σπουδών για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά*” η εθνοπολιτισμική ταυτότητα στην περίπτωση των Ελλήνων της Διασποράς «αναφέρεται σε εκείνο το μέρος της ταυτότητας που συνδέεται με ή και συντίθεται από συγχρονικά και διαχρονικά στοιχεία που αφορούν στην ελληνική γλώσσα και στον πολιτισμό, σε ήθη και έθιμα, σε θεσμούς και παραδόσεις» (Δαμανάκης 2006: 38). Μέρος της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας των Ελλήνων στο εξωτερικό είναι και ο δίγλωσσος λόγος, τον οποίο κατά συνέπεια χρησιμοποιούν σε διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις για να εκφράσουν την ταυτότητά τους.

Ο Δαμανάκης (2007: 228) αναφερόμενος στην ΕΚ νεολαίων ελληνικής καταγωγής στη διασπορά υποστηρίζει ότι σε ορισμένες περιπτώσεις «η εναλλαγή κώδικα δεν σχετίζεται τόσο με την επάρκεια του μαθητή στην ελληνική, αλλά με την ανάγκη ή επιθυμία του, να εκφράσει και να σηματοδοτήσει το ελληνογενές σκέλος της ταυτότητάς του, μέσα από την εναλλαγή κώδικα».

3.6. Η εναλλαγή κώδικα σε δίγλωσσα τμήματα

Η εναλλαγή κώδικα φαίνεται να είναι μέρος της διαδικασίας τόσο κατά την κατάκτηση όσο και κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας. Εστιάζοντας στη διαδικασία της εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας φαίνεται ότι η εναλλαγή κώδικα χρησιμοποιείται από τους μαθητές ποικιλοτρόπως κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Κάποιες έρευνες (Arnfast & Joergensen 2003, Ehrhart 2007, Dauster 2007, Müller 2007), που έχουν μελετήσει την εναλλαγή κώδικα σε τάξη, εστιάζουν σε τάξεις ξένων γλωσσών. Με βάση αυτό, αρχικά διαπραγματευόμαστε στο κεφάλαιο αυτό την εναλλαγή κώδικα σε τάξεις ξένων γλωσσών και στη συνέχεια τους ποικίλους τρόπους χρήσης της εναλλαγής κώδικα στην τάξη από τους μαθητές και τον εκπαιδευτικό.

3.6.1. Η χρήση της εναλλαγής κώδικα σε τάξεις ξένων γλωσσών

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η εναλλαγή κώδικα έχει μελετηθεί αρκετά εκτενώς από γλωσσολογική αλλά και από κοινωνιογλωσσολογική σκοπιά σε συνθήκες αυθεντικής συνομιλίας. Αυτό που φαίνεται να έχει μελετηθεί σε μικρότερο βαθμό είναι η παρουσία της εναλλαγής κώδικα μέσα στη σχολική τάξη. Οι έρευνες σ’ αυτό τον τομέα δίνουν έμφαση στην παρουσία της εναλλαγής κώδικα σε τμήματα

εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας. Όπως γράφει και η Legenhausen (1991: 63) «ο λόγος για τον οποίο η εναλλαγή κώδικα των μαθητών δεν έχει μελετηθεί ακόμη εξαντλητικά σχετίζεται πιθανώς και με το γεγονός ότι –σε τάξεις που ελέγχονται από δάσκαλο- σπάνια επιτρέπεται στους μαθητές να κάνουν ελεύθερα εναλλαγή κώδικα, και τα “αυθεντικά” δεδομένα δύσκολα καταγράφονται».

Σχετική έρευνα στη Δανία με αλλοδαπούς φοιτητές που μαθαίνουν ως ξένη γλώσσα τα Δανέζικα (Arnfast & Joergensen 2003: 50) έδειξε πως σε ένα σχετικά αρχικό επίπεδο εκμάθησης της γλώσσας, οι φοιτητές περνούν, πριν φτάσουν στη μονόγλωσση παραγωγή λόγου, πρώτα από το στάδιο της εναλλαγής κώδικα, χρησιμοποιώντας τη μητρική τους γλώσσα. Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι «η εναλλαγή κώδικα μπορεί να είναι για τον μαθητή μία επικοινωνιακή στρατηγική, καθώς και μια ικανότητα (ή πηγή) που χρησιμοποιείται με στόχο να διευκολύνει και την απόκτηση γλώσσας αλλά και την κοινωνική αποδοχή» (Arnfast & Joergensen 2003: 50).

Η εναλλαγή κώδικα δε χρησιμοποιείται από τους ομιλητές μόνο για να καλύψουν γλωσσικά κενά, όπως έχει καταγραφεί παλαιότερα από αριθμό ερευνών. Η εναλλαγή κώδικα χρησιμοποιείται από δίγλωσσα άτομα (και άτομα που έχουν μάθει ξένες γλώσσες σε καλό επίπεδο) και για την κάλυψη επικοινωνιακών αναγκών (Arnfast & Joergensen 2003, Ehrhart 2007, Dauster 2007, Müller 2007).

Όπως αναφέρει η Martin-Jones (1995: 98), «η εναλλαγή κώδικα χρησιμοποιείται με πιο επιδέξιους και ποικίλους τρόπους στην επικοινωνία σε δίγλωσσες τάξεις. Εκπαιδευτικοί και μαθητές αξιοποιούν τις αντιπαραβολές κωδίκων για να οριοθετήσουν διάφορους τύπους λόγου, για να διαπραγματευτούν και να επαναδιαπραγματευτούν κοινά πλαίσια αναφοράς και να ανταλλάξουν νοήματα αυθόρμητα». Σύμφωνα με την Κατσιμαλή (2007: 101) στα δίγλωσσα παιδιά «η εναλλαγή κώδικα αναδεικνύει πρωταρχικά λεξιλογικά κενά, επικοινωνιακή ευαισθησία και μεταγλωσσική συνειδητότητα».

Ο Weskamp (2007) βλέπει θετικά τη χρήση και αξιοποίηση των προϋπαρχουσών γλωσσών κατά την εκμάθηση μιας νέας γλώσσας χωρίς να μιλά συγκεκριμένα για εναλλαγή κώδικα στην τάξη. Αναφέρει ότι «οι γλώσσες που γνωρίζει ήδη ένας μαθητής επηρεάζουν την κατάκτηση νέων γλωσσών. Γι' αυτό το λόγο η μονόγλωσσία στο μάθημα της ξένης γλώσσας δεν έχει νόημα, αλλά θα έπρεπε

οι υπάρχουσες γλώσσες να αξιοποιούνται δημιουργικά (*bootstrapping*¹¹)» (Weskamp 2007: 100).

Συζήτηση έχει γίνει και γύρω από το τι πρέπει να θεωρηθεί εναλλαγή κώδικα στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Κατά τις Heller & Pfaff (1996: 594), όπως τις παραπέμπει η Ehrhart (2003c), εναλλαγή κώδικα θεωρείται «η χρήση περισσότερων της μιας γλωσσικής ποικιλίας από ένα άτομο στην ίδια συνομιλία». Η Ehrhart (2003c) υποστηρίζει ότι στα πλαίσια της σχολικής διάδρασης η έννοια της εναλλαγής κώδικα είναι χρήσιμο να διευρυνθεί και να μιλάμε για εναλλαγή κώδικα και όταν συμπίπτει η αλλαγή γλώσσας με την αλλαγή του ομιλητή, δηλαδή με την αλλαγή αράδας (*turn*).

Στο ίδιο πλαίσιο διεύρυνσης του όρου της εναλλαγής κώδικα κινείται και ο Schlemminger, ο οποίος υποστηρίζει ότι στα πλαίσια θεσμοθετημένης κατάκτησης γλώσσας, και ειδικά στο δημοτικό σχολείο, με τον όρο εναλλαγή κώδικα δε νοείται μόνο η εναλλαγή από τον ομιλητή, αλλά γενικότερα η αλλαγή γλώσσας σε ένα διαδραστικό επεισόδιο (Schlemminger 2006: 143).

Κατά την Senkel (2004), όπως την παραπέμπει ο Schlemminger (2006), υπάρχουν δύο τρόποι εκδήλωσης της εναλλαγής κώδικα εκ μέρους των μαθητών. Από τη μια η αλλαγή γλώσσας μπορεί να προκύψει από την αντίδραση σε συμβολή/συνεισφορά του εκπαιδευτικού στο μάθημα (αντιδραστικά - *reaktional*) και από την άλλη να προκύψει από τον ίδιο το μαθητή ο οποίος δραστηριοποιείται μόνος του κάνοντας εναλλαγή γλωσσών (δραστικά - *aktional*) (Senkel 2004: 25 στο Schlemminger 2006: 144).

Η εναλλαγή κώδικα είναι ένα σχετικά σύνηθες και αναμενόμενο φαινόμενο κατά τη διάρκεια και την εξέλιξη της διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας. Εκεί δηλαδή, οι μαθητές έχουν ως αφετηρία την άγνοια μιας γλώσσας και σταδιακά, όσο μαθαίνουν τη γλώσσα αυτή, μπορούν και βάζουν στο λόγο τους αρχικά λέξεις ή φράσεις και αργότερα φτιάχνουν προτάσεις. Με τον καιρό η χρήση της μητρικής γλώσσας μειώνεται και η χρήση της ξένης γλώσσας γίνεται κυρίαρχη από τους μαθητές αλλά και τους εκπαιδευτικούς.

Η Ehrhart (2003c) συγκρίνει την εναλλαγή κώδικα στην εκμάθηση ξένης γλώσσας με το σωσίβιο κατά την εκμάθηση της κολύμβησης, το οποίο προοδευτικά χρειάζεται κανείς όλο και λιγότερο. Η ίδια υποστηρίζει ότι «η εναλλαγή κώδικα είναι μία από τις σημαντικότερες βοήθειες στο δρόμο για την εκμάθηση μιας ξένης

¹¹ Αγγλικός όρος, παρατίθεται σε παρένθεση στο πρωτότυπο.

γλώσσας» και ότι «τα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα επιτυγχάνονται με μια σταδιακή απαγκίστρωση ανάλογα με την πρόοδο των μαθητών από την τεχνική της εναλλαγής κώδικα από την πλευρά των μαθητών και των εκπαιδευτικών» (Ehrhart, 2003c). Όσο οι μαθητές προοδεύουν στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας τόσο λιγότερο κάνουν χρήση της μητρικής τους γλώσσας με τη μορφή εναλλαγής κώδικα.

3.6.2. Η εναλλαγή κώδικα ως στρατηγική μάθησης

Η πρώτη γλώσσα φαίνεται να έχει έναν σημαντικό επικουρικό ρόλο στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, τον οποίο θα πρέπει να λάβει υπόψη του κάθε εκπαιδευτικός και να επιτρέπει στους μαθητές να τη χρησιμοποιούν σε κάποιο βαθμό.

Σε έρευνες που έγιναν τα τελευταία χρόνια σε τάξεις ξένων γλωσσών σχετικά με τη χρήση της εναλλαγής κώδικα έχει διαπιστωθεί ότι η εναλλαγή κώδικα χρησιμοποιείται στο μάθημα από τους μαθητές ως μια μορφή στρατηγικής μάθησης (Causa 2002, Müller 2007, Ehrhart 2003, 2004, 2007, Schlemminger 2006).

Η κυρίαρχη στρατηγική μάθησης που καταγράφεται είναι η εναλλαγή κώδικα ως τρόπος αλληλοβοήθειας των μαθητών. Η αλληλοβοήθεια αυτή πραγματώνεται από τους μαθητές είτε στη γλώσσα-στόχο είτε στη μητρική/ πρώτη γλώσσα των παιδιών.

Η Müller (2007) κατέγραψε στα δεδομένα της τέσσερις τρόπους αλληλοβοήθειας μαθητών στην τάξη στη γλώσσα-στόχο, οι οποίοι και παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Μία πρώτη μορφή αλληλοβοήθειας των μαθητών στη γλώσσα-στόχο είναι το να πει ο άλλος την απάντηση ή λύση στο συμμαθητή του (*Vorsagen*) φωναχτά ή ψιθυριστά. Ένας άλλος τρόπος αλληλοβοήθειας είναι η διόρθωση των λεγομένων των μαθητών από συμμαθητές. Ανάλογα με τη διορθωτική απάντηση που δίνει ο ένας μαθητής στον άλλο, ο εκπαιδευτικός, στηριζόμενος στην αλληλοβοήθεια που πρόσφερε ο μαθητής, μπορεί να συμπληρώσει προς τη σωστή κατεύθυνση την “έκφραση διόρθωσης” του μαθητή και να αναφέρει τη σωστή έκφραση στη γλώσσα-στόχο. Η αλληλοβοήθεια από τους μαθητές μπορεί να εκδηλωθεί και με πλήρη ή μερική επανάληψη των λεγομένων του εκπαιδευτικού με την οποία ο μαθητής απευθύνεται όμως στο συμμαθητή του με σκοπό να τον βοηθήσει και να στηρίξει τη μάθησή του. Ο τελευταίος τρόπος αλληλοβοήθειας που καταγράφηκε από τη Müller (2007: 76) σε τάξη εκμάθησης ξένης γλώσσας στο δημοτικό είναι η επανάληψη λέξης ή φράσης στη γλώσσα-στόχο για αποσαφήνιση του περιεχομένου από συμμαθητή. Αν

όμως ο μαθητής τον οποίο θέλει να βοηθήσει δε γνωρίζει τη λέξη την οποία τονίζει και επαναλαμβάνει ο άλλος μαθητής, ο τρόπος αυτός δε βοηθά καθόλου. Στην περίπτωση αυτή θα μπορούσε να ήταν χρήσιμη μια μετάφραση στη μητρική γλώσσα ή ένα νεύμα (Müller 2007: 77).

Η άλλη μορφή αλληλοβοήθειας αφορά στη βοήθεια που προσφέρουν μαθητές σε συμμαθητές τους στη μητρική/ πρώτη γλώσσα. Έτσι οι μαθητές δίνουν εξηγήσεις στη μητρική γλώσσα, μεταφράζουν μεμονωμένες λέξεις ή τις οδηγίες κάποιας εργασίας (Müller 2007: 77). Σε ανάλογο πλαίσιο κινούνται και οι παρατηρήσεις του Schlemminger (2006: 146), ότι οι μαθητές εναλλάσσουν γλώσσα με δική τους πρωτοβουλία ως συνεργατική επικοινωνιακή στρατηγική για να διευκολυνθεί η κατανόηση του υπό επεξεργασία θέματος. Αντίστοιχα, ο Stogios (2007) σε έρευνά του σε τμήμα ελληνικής γλώσσας στο Βέλγιο διαπίστωσε ότι η μετάφραση (νοερή ή ρητή) στην πρώτη γλώσσα (τα φλαμανδικά) κατά τη διάρκεια του μαθήματος είχε ιδιαίτερη σημασία για τους μαθητές για την εκμάθηση νέων γνωστικών περιεχομένων και νέων εννοιών.

Η έννοια της διαμεσολάβησης (mediation) έχει τις ρίζες της στο Ρώσο ψυχολόγο Vygotsky και νοείται εδώ ως η μεταφορά (γλωσσικής) γνώσης από ειδικούς (Müller 2007: 80). Στην περίπτωση της αλληλοβοήθειας στη σχολική τάξη οι ειδικοί είναι οι μαθητές οι οποίοι διαθέτουν κάποια γνώση την οποία εκείνη τη στιγμή κάποιοι συμμαθητές δεν την διαθέτουν. Για να μπορεί να αποκτηθεί η νέα γνώση πρέπει να αγγίξει σε κάποιο σημείο το στάδιο ανάπτυξης του μαθητή, στο οποίο υπάρχει η δυνατότητα προσκόλλησης της νέας γνώσης, να βρίσκεται, δηλαδή, κατά τον Vygotsky στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης (zone of proximal development) (Vygotski 1978 στο: Müller 2007: 81).

Κατά τον Vygotsky η *ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης* καθορίζει τις «λειτουργίες που δεν έχουν ωριμάσει ακόμα αλλά βρίσκονται στη διαδικασία ωρίμανσης» (Vygotsky 1997/ 2000: 148). Ο ίδιος τονίζει και την κοινωνική διάσταση της μάθησης και την ανάγκη για αλληλεπίδραση, λέγοντας ότι «η ανθρώπινη μάθηση προϋποθέτει μια ειδική κοινωνική φύση και μια διεργασία με την οποία τα παιδιά αναπτύσσονται στην πνευματική ζωή όσων τα περιβάλλουν» (Vygotsky 1997/ 2000: 151). Σε άλλο σημείο υποστηρίζει ότι «ένα ουσιαστικό χαρακτηριστικό της μάθησης είναι ότι δημιουργεί τη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης. Η μάθηση, δηλαδή, αφυπνίζει μια ποικιλία εσωτερικών αναπτυξιακών διεργασιών που μπορούν να λειτουργήσουν μόνο όταν το παιδί αλληλεπιδρά με άτομα του περιβάλλοντός του και

σε συνεργασία με τους συνομήλικους του» (Vygotsky 1997/ 2000: 153). Επίσης, εκφράζει την πεποίθηση ότι η μάθηση «που οργανώνεται σωστά καταλήγει σε νοητική ανάπτυξη, και βάζει σε κίνηση μια ποικιλία αναπτυξιακών διεργασιών που θα ήταν αδύνατες χωρίς τη μάθηση» (Vygotsky 1997/ 2000: 153).

Στο πλαίσιο της σχολικής τάξης οι συνομήλικοι θεωρούνται πιο ευαίσθητοι στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης των συμμαθητών από ό,τι άλλα άτομα (Müller 2007: 81), με συνέπεια να μπορούν να βοηθούν αποτελεσματικά τους συμμαθητές τους σε κάποια δυσκολία στο μάθημα. Η Müller (2007: 81) αναφέρει επίσης ότι και ο εκπαιδευτικός μπορεί να προκαλέσει μια δράση αλληλοβοήθειας θέτοντας την ερώτηση «μπορεί να βοηθήσει κάποιος τον Χ;» και ότι τέτοιες ασκήσεις κινητοποιούν τους μαθητές και τους δημιουργούν βιώματα επιτυχίας.

Την έμφαση του Vygotsky στην αλληλεπίδραση για την επίτευξη της μάθησης υιοθετεί και ο Weskamp (2007) ως ένα από τα συμπεράσματά του για ένα πιο κατάλληλο περιβάλλον μάθησης σε τάξεις ξένων γλωσσών, λέγοντας ότι «εφόσον η κατάκτηση της ξένης γλώσσας απαιτεί κοινωνική διάδραση ή επηρεάζεται ιδιαίτερα θετικά από αυτή, η τάξη οφείλει να δίνει δυνατότητες μάθησης μέσα στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης (ZEA)» (Weskamp 2007: 100).

Η διάδραση στη σχολική τάξη είναι ιδιαίτερα σημαντική, διότι «η διαπραγμάτευση μιας σημασίας βοηθά τους μαθητές να εντοπίσουν τα κενά τους στη διαγλώσσα και να αναζητήσουν στοχευμένο “Input” για να καλύψουν τα κενά τους» (Weskamp 2007: 108).

Τα πλεονεκτήματα της αλληλοδιόρθωσης και της ενεργού συμμετοχής των μαθητών κατά την πορεία του μαθήματος έναντι της αποκλειστικής και συστηματικής διόρθωσης λαθών από τον εκπαιδευτικό τόνισε και η Ziegler (2007). Όπως σημειώνει, «οι φάσεις όπου οι μαθητές ζητούν εξηγήσεις, διαπραγματεύονται ενεργά σημασίες ή προτείνουν μόνοι τους λύσεις αυξάνουν την προσοχή των μαθητών, τους κινητοποιούν και επιδρούν με τον τρόπο αυτό θετικά στην κατάκτηση της ξένης γλώσσας» (Ziegler 2007: 37).

Η άποψη αυτή έρχεται να υποστηρίξει, επίσης, τη σημασία της διάδρασης μέσα στην τάξη και την αποτελεσματικότερη μάθηση στο πλαίσιο της ZEA, αφού, όπως γράφει ο Weskamp, «αυτό που βιώνουν τα παιδιά κατά τη διάδραση με άλλους, όταν συνεργάζονται ή επιλύουν προβλήματα, το εσωτερικεύουν και το μετατρέπουν σε συμπεριφορά δική τους για την επίλυση προβλημάτων» (Weskamp 2007: 108).

Στις λιγοστές έρευνες που έχουν γίνει στον τομέα αυτό φαίνεται ότι οι μαθητές αξιοποιούν την εναλλαγή κώδικα δημιουργικά και προς όφελός τους για ένα καλύτερο μαθησιακό αποτέλεσμα. Η στρατηγική της αλληλοβοήθειας είτε στη γλώσσα-στόχο είτε στην πρώτη γλώσσα αποδεικνύεται αποτελεσματική και παράλληλα κινητοποιεί και αναπτυξιακές λειτουργίες, σύμφωνα με τη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης του Vygotsky. Το στοιχείο της ΕΚ ως τρόπος αλληλοβοήθειας μεταξύ των μαθητών θα αναδειχθεί και από την παρούσα έρευνα.

3.6.3. Η εναλλαγή κώδικα ή ο μεικτός κώδικας ως τρόπος επικοινωνίας

Αν σκεφτεί κανείς μαθητές που βρίσκονται στη διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας, αντιλαμβάνεται ότι, ώσπου να φτάσουν στο στάδιο να έχουν τη γλωσσική ευχέρεια να εκφράζονται με άνεση στη ξένη γλώσσα, θα διανύσουν διάφορα στάδια. Τα στάδια αυτά είναι τα διάφορα στάδια της διαγλώσσας των μαθητών κατά τα οποία, πέρα από τις λανθασμένες εκφράσεις στη γλώσσα-στόχο, ενσωματώνεται και η πρώτη γλώσσα στο λόγο ανάλογα με το επίπεδο μάθησης. Έτσι, κατά την εκμάθηση της ξένης γλώσσας, η εναλλαγή κώδικα στην τάξη φαίνεται να είναι σε κάποιο βαθμό ένας τρόπος επικοινωνίας και σχετίζεται κυρίως με το επίπεδο γλωσσομάθειας στη γλώσσα-στόχο, αλλά και με τη μέθοδο διδασκαλίας που χρησιμοποιείται.

Σε περιπτώσεις όπου μια γλώσσα διδάσκεται ως δεύτερη γλώσσα, όπως σε παιδιά μεταναστών, η εναλλαγή κώδικα και ο μεικτός κώδικας είναι στην καθημερινότητα ο κώδικας επικοινωνίας των μελών μεταξύ τους ή όπως το θέτει η Gardner-Chloros (1995: 69) «αυτό που άλλοι αποκαλούν μείξη είναι το δεδομένο, το σημείο αφετηρίας».

Έτσι, και στην καθημερινότητα των Ελληνοπαίδων του εξωτερικού μεταξύ τους, η εναλλαγή κώδικα είναι ο συνηθισμένος τρόπος επικοινωνίας. Σύμφωνα με το Δαμανάκη (1999α: 60) «ο “μικτός” γλωσσικός κώδικας είναι ο κώδικας των Ελληνοπαίδων του εξωτερικού» και αναφέρεται σε εξωδιδασκτικές δραστηριότητες και επικοινωνίες. Μέσα από τη διδασκαλία «ο μαθητής οφείλει να αντιληφθεί ότι ο “μικτός” γλωσσικός κώδικας είναι λειτουργικός μόνο σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις και ότι η χρήση του έξω απ’ αυτές δεν διασφαλίζει την επικοινωνία» (Δαμανάκης 1999α: 60).

Ο Δαμανάκης (1999α: 61) υποστηρίζει επίσης, στο πλαίσιο της συζήτησης περί αγωγής για μια συνειδητή διπολιτισμικότητα και διγλωσσία, ότι «στις μεγαλύτερες τάξεις ο “μικτός” γλωσσικός κώδικας των μεταναστών μπορεί να θεματοποιείται και σε μεταγλωσσικό επίπεδο».

Συνεπώς, παρόλο που δεν υπάρχει μεγάλος αριθμός ερευνών που να έχει μελετήσει την εναλλαγή κώδικα σε τάξεις ξένων γλωσσών και σε τάξεις δίγλωσσων μαθητών, θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς ότι η εναλλαγή κώδικα που λαμβάνει χώρα κατά την εκμάθηση μιας γλώσσας στην τάξη και ο μικτός κώδικας είναι ένας συνήθης τρόπος επικοινωνίας, που μπορεί να λειτουργήσει ως στήριγμα για να βελτιωθεί σταδιακά το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών.

Εστιάζοντας στην παρούσα έρευνα, η εναλλαγή κώδικα που καταγράφεται κατά τη διδασκαλία έχει πιο περιορισμένες λειτουργίες. Επίσης, δεν είναι δυνατό να αντλήσουμε συμπεράσματα βάσει των δεδομένων για τη χρήση του μικτού κώδικα ως τρόπο επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών, επειδή οι μαθητές περιορίζονται (“αυτολογοκρίνονται”) εξαιτίας της κατάστασης επικοινωνίας.

3.6.4. Η χρήση της εναλλαγής κώδικα στην τάξη από τους μαθητές

Όπως συζητήθηκε, η εναλλαγή κώδικα χρησιμοποιείται από τους μαθητές στην τάξη ποικιλοτρόπως στις διάφορες περιπτώσεις διάδρασης κατά τη διάρκεια του μαθήματος με τους συμμαθητές και τον εκπαιδευτικό.

Ο Baker (1997: 14) λέει για τη διδασκαλία σε δίγλωσση τάξη ότι «οι μαθητές μπορεί να χρησιμοποιήσουν την άλλη τους γλώσσα για να εξηγήσουν κάτι με σαφήνεια ή για πιο εύκολη επικοινωνία».

Η Ehrhart (2007: 50) σε σχετική έρευνα κατέγραψε τη χρήση της εναλλαγής κώδικα από τους μαθητές στο μάθημα ως παιχνίδι ρίμας/ ομοιοκαταληξίας το οποίο εμφανίζεται με τη μορφή συνομιλίας με τον εαυτό τους. Αυτή η μορφή ‘παιχνιδιού’ με γλωσσικά στοιχεία δεν είναι ένα άσκοπο παιχνίδι, αλλά επιτελεί σημαντικές λειτουργίες. Όπως υποστηρίζει ο Kramersch (2002 στο: Ehrhart 2007: 50) με τον τρόπο αυτό εξασκείται η μνήμη, διεγείρεται και άλλο η δημιουργικότητα και καλλιεργείται μια νέα ταυτότητα. Η Ehrhart (2007: 50) επισημαίνει, τέλος, ότι η συμπεριφορά αυτή φαίνεται να μη λαμβάνει χώρα συνειδητά, αλλά να “συμβαίνει” σχεδόν αυτόματα και ότι η εναλλαγή κώδικα χρησιμοποιείται και για αντιδράσεις σε μετα-επικοινωνιακό επίπεδο.

Επίσης, σε τμήματα διδασκαλίας ξένων γλωσσών, οι μαθητές με την αντίδρασή τους στη μητρική γλώσσα δείχνουν ότι διαθέτουν προσληπτικές ικανότητες κατανόησης (Ehrhart 2007: 51). Η ένδειξη αυτή είναι σημαντική ειδικά σε ένα αρχικό στάδιο εκμάθησης της γλώσσας για να δηλώσουν οι μαθητές ότι παρακολουθούν και κατανοούν.

Όπως στις γενικές συνομιλίες έχει αναφερθεί ότι κάποιες φορές γίνεται χρήση της εναλλαγής κώδικα εξαιτίας έλλειψης λεξιλογίου, έτσι και στο ειδικό περιβάλλον της σχολικής τάξης οι μαθητές ενδέχεται να προσφεύγουν στην πρώτη γλώσσα από ανάγκη, επειδή δε γνωρίζουν τις αντίστοιχες λέξεις στη διδασκόμενη γλώσσα. Η Ehrhart (2003c, 2007) παρατήρησε ότι οι νεαροί μαθητές κάνουν χρήση της εναλλαγής κώδικα, επειδή δεν έχουν ακόμη τη γλωσσική ικανότητα στη γλώσσα-στόχο και συνεπώς δε γνωρίζουν το αντίστοιχο λεξιλόγιο που χρειάζονται. Η ίδια (2007: 53) κατέγραψε, ότι η εναλλαγή κώδικα χρησιμοποιείται από τους μαθητές ως στρατηγική μάθησης και ως ένδειξη συμμετοχής στο μάθημα.

Σημαντική είναι και η χρήση της ΕΚ από τους μαθητές ως τρόπος αλληλοβοήθειας, όπως το συζητά η Müller (2007: 73-81) και συμπίπτει με την άποψη της Ehrhart (2007) και της Causa (2002), ότι η ΕΚ χρησιμοποιείται από τους μαθητές ως στρατηγική μάθησης.

Ο Schlemminger (2006: 146) από την πλευρά του αναφέρεται επίσης σε ποικίλες χρήσεις της εναλλαγής κώδικα σε τάξεις εκμάθησης ξένης γλώσσας προσθέτοντας μια άλλη οπτική. Παρατήρησε ότι οι μαθητές εναλλάσσουν κώδικα με δική τους πρωτοβουλία κάποιες φορές απλά και μόνο ως αυθόρμητη έκφραση, κάποιες άλλες σε αυθόρμητο διάλογο μεταξύ μαθητών με εστίαση στο περιεχόμενο του μαθήματος. Επίσης, για να συζητηθεί σε μετα-επίπεδο ένα θέμα που ανέκυψε (Metadiskurs) γίνεται εκ μέρους των μαθητών η χρήση της μητρικής γλώσσας, καθώς και για να σχολιαστεί, έστω χαμηλόφωνα, κάτι κατά την πορεία του μαθήματος (Begleitdiskurs) προτιμάται η μητρική γλώσσα, διότι φαίνεται πως για συναισθηματικά φορτισμένες εκφράσεις είναι το πιο κατάλληλο μέσο έκφρασης (Schlemminger 2006: 148-150, 154-156).

Ως τελευταίο τύπο αλλαγής γλώσσας με πρωτοβουλία των μαθητών ο Schlemminger (2006: 150) αναφέρει την αλλαγή γλώσσας ως στοιχείο εξέλιξης της διαγλώσσας. Η διαγλώσσα διαμορφώνεται σταδιακά ως γλωσσικό σύστημα από τη μητρική γλώσσα προς τη γλώσσα στόχο, όπου η χρήση της μητρικής γλώσσας εκδηλώνεται στη διαγλώσσα άμεσα μέσω της χρήσης του αντίστοιχου λεξιλογίου ή

έμμεσα μέσω της εφαρμογής των κανόνων της στη διαγλώσσα της δεύτερης γλώσσας (Schlemminger 2006: 151).

Η Leist (1999) σε έρευνά της με παιδιά προσχολικής ηλικίας, κατά τη διάρκεια του μαθήματος σε τάξεις νηπιαγωγείου, βλέπει τη χρήση της εναλλαγής κώδικα «ως μια προσωρινή φάση της γλωσσικής ανάπτυξης» των παιδιών. Έτσι σύμφωνα με τις απόψεις και του Schlemminger η εναλλαγή κώδικα στην περίπτωση αυτή θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως στάδιο της διαγλώσσας στην πορεία εκμάθησης της ξένης γλώσσας. Τέλος η Leist (1999: 67) υποστηρίζει ότι οι μαθητές μέσα από τις εμπειρίες μείξης των γλωσσών σε αυτές τις ηλικίες αποκτούν «μεγάλη γλωσσική ευαισθησία και ευελιξία».

Ως στάδιο της διαγλώσσας των μαθητών προς τη γλώσσα-στόχο βλέπει η Dauster (2007) και τις λανθασμένες πραγματώσεις των μαθητών στη γλώσσα-στόχο.

Με βάση τα παραπάνω, οι λιγοστές έρευνες που εστιάζουν στην εναλλαγή κώδικα των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας, η εναλλαγή κώδικα φαίνεται να είναι μέρος της σταδιακής κατάκτησης της γλώσσα-στόχου και να επιτελεί ποικίλες λειτουργίες σε γλωσσικό και επικοινωνιακό επίπεδο.

3.6.5. Η χρήση της εναλλαγής κώδικα στην τάξη από τον εκπαιδευτικό

Όπως οι μαθητές, έτσι και οι εκπαιδευτικοί κάνουν χρήση της εναλλαγής κώδικα στην τάξη. Κατά την Ehrhart (2007: 46) οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν «την εναλλαγή κώδικα για να εξασφαλίσουν την κατανόηση και τα περιεχόμενα, καθώς και για να διασφαλίσουν σε αλλαγή δραστηριότητας τη διδακτική δομή. Έτσι, η εναλλαγή κώδικα χρησιμοποιείται κυρίως ως δομικό στοιχείο (strukturierendes Element), το οποίο παράλληλα διασφαλίζει την κατανόηση των ξενόγλωσσων στοιχείων και εκφράσεων από τους μαθητές».

Μια άλλη λειτουργία που επιτελεί η εναλλαγή κώδικα από τον εκπαιδευτικό στο μάθημα είναι, κατά την Ehrhart, η διαμόρφωση οικειότητας με τους μαθητές, καθώς και η ρύθμιση του μαθήματος σε θέματα πειθαρχίας (Ehrhart 2007: 47). Σε άλλο σημείο η ίδια αναφέρει ότι η εναλλαγή κώδικα χρησιμοποιείται για να εξηγηθεί καλύτερα μια οδηγία ή το περιεχόμενο του μαθήματος (Ehrhart 2003a). Περιγράφεται δηλαδή η λειτουργική χρήση της εναλλαγής κώδικα από τον εκπαιδευτικό στην τάξη.

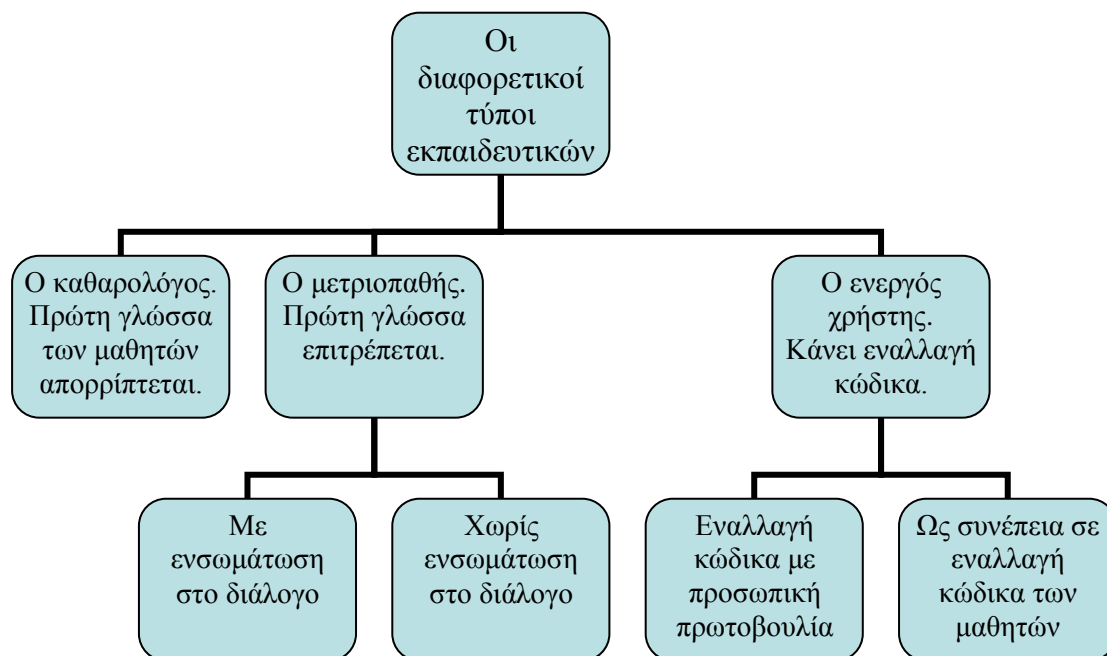
Ο Schlemminger κατέγραψε σε έρευνά του εναλλαγή κώδικα του εκπαιδευτικού όταν υποκειμενικά αισθάνεται ότι η κατάσταση που έχει να

αντιμετωπίσει εκείνη τη στιγμή στην τάξη είναι πάνω από τις δυνάμεις του και προκύπτει συνήθως όταν υπάρχει πίεση χρόνου με σκοπό να διασφαλιστεί ή και να ανακοινωθεί η σχεδιασμένη δράση (Schlemminger 2006: 151). Ο Schlemminger υποστηρίζει ότι μια τέτοια λειτουργική-γλωσσική εναλλαγή γλώσσας, δεν είναι απαραίτητη.

Επίσης, σε σχέση με τις αντιδράσεις του εκπαιδευτικού σε ΕΚ μαθητών, ο Schlemminger (2006: 156-157) παρατήρησε ότι οι μαθητές κάνουν εναλλαγή κώδικα και ο εκπαιδευτικός διορθώνει στη γλώσσα-στόχο, ειδικά σε διδακτικές περιστάσεις κατά τις οποίες οι μαθητές έχουν το θάρρος να εκφράζονται ελεύθερα χωρίς το φόβο του λάθους και ο εκπαιδευτικός είναι ευέλικτος να αντιδράσει στα λεγόμενα αυτά και να τα ενσωματώσει στο μάθημα.

Τέλος, η Ehrhart (2003a, 2007: 48) παρουσιάζει μια τυπολογία της γλωσσικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών σε σχέση με την εναλλαγή κώδικα. Στο σχήμα 2 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι διαφορετικοί τύποι εκπαιδευτικών σε σχέση με τη χρήση ή μη της ξένης γλώσσας κατά τη διδασκαλία.

Σχήμα 2: Τυπολογία των προφίλ των εκπαιδευτικών σε σχέση με την εναλλαγή κώδικα.



Πηγή: Ehrhart 2003a, 2007: 48

Σύμφωνα με την τυπολογία αυτή, ο καθαρολόγος εκπαιδευτικός απορρίπτει την πρώτη γλώσσα των μαθητών και δεν τη χρησιμοποιεί καθόλου, ενώ ο μετριοπαθής την επιτρέπει και τη χρησιμοποιεί είτε ενσωματώνοντάς την στο διάλογο είτε όχι. Ο ενεργός χρήστης τέλος κάνει εναλλαγή κώδικα, είτε με προσωπική πρωτοβουλία, είτε ως συνέπεια σε εναλλαγή κώδικα των μαθητών.

Τη γλωσσική επιλογή του εκπαιδευτικού πρέπει να τη βλέπει κανείς σε συνάρτηση με τη γλωσσική συμπεριφορά των μαθητών. Ο τύπος εκπαιδευτικού επηρεάζει το μαθησιακό κλίμα της σχολικής τάξης, την επικοινωνιακή σχέση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού, καθώς και τη διάθεση και το θάρρος των μαθητών για ενεργή συμμετοχή στο μάθημα. Επίσης, η διάθεση του εκπαιδευτικού να χρησιμοποιεί περιστασιακά την πρώτη γλώσσα των μαθητών είναι από τη μια ένδειξη διαμόρφωσης ενός φιλικού κλίματος στη σχολική τάξη και από την άλλη ένδειξη προσέγγισης των μαθητών και του γλωσσικού τους επιπέδου. Παράλληλα οι μαθητές ενθαρρύνονται με τον τρόπο αυτό να κάνουν απόπειρες επικοινωνίας στη νέα γλώσσα έστω χρησιμοποιώντας στοιχεία από τη μητρική τους. Η επιμονή του εκπαιδευτικού στη μονόγλωσση έκφραση των μαθητών στη γλώσσα-στόχο τους αποθαρρύνει και περιορίζει ακόμη περισσότερο τη διάθεση για επικοινωνία ειδικά όταν τα μέσα – η γλωσσική ικανότητα – είναι ήδη αρκετά περιορισμένα.

Η επικοινωνία του εκπαιδευτικού κατά την εκμάθηση της ξένης γλώσσας διέρχεται, κατά την Ehrhart (2006, 2007: 52), από διάφορα στάδια: Σε ένα πρώτο στάδιο σχεδόν απουσιάζει η ξένη γλώσσα ή εμφανίζεται με σύντομες εκφράσεις. Σε ένα δεύτερο στάδιο αυξάνεται η χρήση της γλώσσας-στόχου, αλλά κυρίαρχη είναι ακόμη η μητρική των μαθητών. Στα δύο πρώτα στάδια η εναλλαγή κώδικα από την πλευρά του εκπαιδευτικού έχει ως βασική γλώσσα τη μητρική των μαθητών στην οποία εισάγονται στοιχεία της ξένης γλώσσας. Σε τρίτο στάδιο γίνεται προσπάθεια η επικοινωνία να διεξάγεται κυρίως στη γλώσσα-στόχο και άρα η εναλλαγή κώδικα έχει ως βασική γλώσσα τη γλώσσα-στόχο στην οποία εισάγονται στοιχεία από την πρώτη γλώσσα, όταν παραστεί ανάγκη. Σε τέταρτο και τελευταίο επίπεδο η επικοινωνία διεξάγεται σχεδόν αποκλειστικά στη γλώσσα-στόχο, όμως δύσκολα φτάνει κανείς σε αυτό μέσα από τη διδασκαλία σε στενά θεσμικά πλαίσια.

Τέλος, σύμφωνα με έρευνα του Δαμανάκη (1988: 96-99), από δηλώσεις των εκπαιδευτικών σε ερωτηματολόγια φαίνεται ότι η χρήση της γερμανικής γλώσσας είναι “λειτουργική” και “αντιπαραθετική-συγκριτική”, χωρίς όμως η γερμανική γλώσσα να αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά να χρησιμεύει απλά ως μέσο για την εκμάθηση της Ελληνικής.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση θεμάτων χρήσης/ αξιοποίησης της εναλλαγής κώδικα από μαθητές ή τον εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας έδειξε ότι οι έρευνες που εστιάζουν στα ζητήματα αυτά είναι λιγιστές και έχουν υλοποιηθεί σε τάξεις ξένων γλωσσών. Οι έρευνες αυτές, όπως συζητήθηκαν στο κεφάλαιο 3.6.,

ανήκουν κυρίως στο ποιοτικό παράδειγμα και προσπάθησαν να κάνουν πρώτες καταγραφές για τις λειτουργίες της εναλλαγής κώδικα κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

4. Η ελληνική γλώσσα σε μεταναστευτικά περιβάλλοντα

Στο σημείο αυτό θα αποσαφηνιστούν αρχικά βασικές έννοιες για την ελληνική γλώσσα ως πρώτη, δεύτερη και ξένη στην Ελλάδα και τη διασπορά και έπειτα θα συζητηθούν οι ομάδες-στόχος και ο σκοπός της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στη διασπορά. Τέλος θα αναφερθούμε στην ελληνική γλώσσα των ελληνόπουλων τρίτης γενιάς στη Γερμανία.

Σε όλα τα πολυπολιτισμικά και μεταναστευτικά περιβάλλοντα ενυπάρχει στην καθημερινότητα του ατόμου κάποια μορφή διγλωσσίας, με την έννοια ότι το άτομο σε μια συνομιλία, ανάλογα με την περίπτωση, το συνομιλητή και το θέμα, κάνει χρήση της μιας ή της άλλης γλώσσας ή και των δύο γλωσσών μαζί.

Σε ένα πολυγλωσσικό κοινωνικό περιβάλλον, όπως αυτό στο οποίο μεγαλώνουν τα ελληνόπουλα στη Γερμανία, τα παιδιά έρχονται από πολύ μικρή ηλικία σε επαφή με τουλάχιστον δύο γλώσσες. Η πορεία εξέλιξης της κάθε γλώσσας δεν είναι προκαθορισμένη και προδιαγραμμένη, αλλά εξαρτάται από ποικίλους ατομικούς και κοινωνικούς παράγοντες.

Ο ορισμός της πρώτης, δεύτερης και ξένης γλώσσας σε μεταναστευτικά περιβάλλοντα γίνεται πιο σύνθετος από ό,τι ο αντίστοιχος ορισμός των όρων αυτών για αυτόχθονες κατοίκους μονογλωσσικών κρατών που κάποια στιγμή της ζωής τους αποφασίζουν να μάθουν μια δεύτερη γλώσσα.

4.1. Η ελληνική ως πρώτη, δεύτερη και ξένη γλώσσα σε μεταναστευτικές κοινότητες στην Ελλάδα και τη διασπορά

Σε δίγλωσσες και πολυγλωσσικές κοινωνίες γίνεται αναγκαστικά λόγω συνθηκών ο διαχωρισμός μεταξύ πρώτης και δεύτερης γλώσσας. Τι ορίζουμε όμως ως πρώτη ή μητρική γλώσσα; Μια αναλυτική συζήτηση των όρων έγινε στο κεφάλαιο 2.1., εδώ θα εστιάσουμε στη συζήτηση των όρων για την ελληνική γλώσσα σε μεταναστευτικές κοινότητες στην Ελλάδα και τη διασπορά. Κατά το Δαμανάκη (2000: 17) μιλάμε για μητρική (πρώτη) γλώσσα όταν «η γλώσσα της οικογένειας, η (κυρίαρχη) γλώσσα του κοινωνικοπολιτισμικού περίγυρου και η γλώσσα διδασκαλίας (στο σχολείο) συμπίπτουν».

Όπως γράφει ο Χατζησαββίδης (1999: 86) «κατά τον Gagné μητρική γλώσσα μπορεί να είναι είτε η γλώσσα της πρώτης κοινωνικοποίησης είτε η γλώσσα της εκπαίδευσης είτε η εθνική γλώσσα. Σύμφωνα με το περιεχόμενο που δίνεται στον όρο

"μητρική γλώσσα", μπορούμε να πούμε πως οι μη ελληνόφωνοι μαθητές που ζουν στην Ελλάδα διδάσκονται τα ελληνικά ως "δεύτερη" γλώσσα.» Συνεπώς ορίζεται ως δεύτερη γλώσσα για τους αλλόφωνους μαθητές στην Ελλάδα η γλωσσική μορφή που διδάσκεται σε άτομα που δε γνωρίζουν τη γλώσσα του περιβάλλοντος, αλλά ζουν και δρουν μέσα σε ένα περιβάλλον που χρησιμοποιεί τη διδασκόμενη γλώσσα. Έτσι, η ελληνική γλώσσα διδάσκεται σε αλλοδαπούς μαθητές στην Ελλάδα ως δεύτερη από τη στιγμή που ζουν στην Ελλάδα και παράλληλα, όμως, συναναστρέφονται και με γηγενείς χωρίς να απομονώνονται ή να γκετοποιούνται μέσα στην εθνοτική τους ομάδα. Το στοιχείο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τους γηγενείς είναι σημαντικό στο να μπορεί να χαρακτηριστεί ως δεύτερη η ελληνική γλώσσα για τους αλλόφωνους μαθητές στην Ελλάδα. Σε περίπτωση απουσίας της αλληλεπίδρασης των αλλόφωνων με τους γηγενείς Έλληνες, η ελληνική προσδιορίζεται για τους ίδιους μαθητές ως ξένη γλώσσα.

Στις μεταναστευτικές κοινότητες των Ελλήνων της διασποράς η Ελληνική δύσκολα μπορεί να χαρακτηριστεί ως η πρώτη γλώσσα των ελληνόπουλων. Θα μπορούσε όμως στη βάση ότι είναι συνήθως η πρώτη γλώσσα που ακούγεται στην οικογένεια να χαρακτηριστεί χρονικά ως πρώτη, ανεξάρτητα από την πορεία εξέλιξής της. Κριτήριο χαρακτηρισμού της γλώσσας στις περιπτώσεις αυτές είναι η γλώσσα της οικογένειας, χωρίς όμως να μπορούμε να πούμε με απόλυτη βεβαιότητα ότι η πρώτη γλώσσα μιας σύγχρονης ελληνικής οικογένειας στο εξωτερικό είναι αποκλειστικά και μόνο η ελληνική.

Όπως αναφέρει ο Δαμανάκης (1999α: 33) διαφοροποιούμε μεταξύ πρώτης και δεύτερης γλώσσας, «όταν η γλώσσα της οικογένειας και η (κυρίαρχη) γλώσσα του κοινωνικοπολιτισμικού περιγύρου είναι διαφορετικές, και ως γλώσσα διδασκαλίας χρησιμοποιείται μια απ' αυτές ή και οι δύο». Ποια από τις δύο γλώσσες κοινωνικοποίησης του ατόμου θα χαρακτηριστεί ως πρώτη ή ως δεύτερη εξαρτάται από παράγοντες όπως το κύρος μιας γλώσσας (διεθνώς και στην κοινωνία υποδοχής), τη χρήση της στην οικογένεια, το επίπεδο κατοχής της γλώσσας (Δαμανάκης 1999α: 29-33). Ο ίδιος υποστηρίζει ότι κατά κανόνα «ως πρώτη γλώσσα χαρακτηρίζεται η γλώσσα που ομιλείται στην οικογένεια και που κατακτάται χρονικά πρώτη από το παιδί. Δηλαδή, η πρώτη γλώσσα Γ1 ταυτίζεται με τη μητρική γλώσσα» (Δαμανάκης 1999α: 33). Ωστόσο, επειδή σε δίγλωσσες κοινότητες η γλώσσα της οικογένειας μπορεί να είναι μεικτή, η προσπάθεια ορισμού και απόλυτου διαχωρισμού δεν είναι πάντα εφικτή. Όπως εύστοχα επισημαίνει η Κατσιμαλή (1999β: 229) «δεν είναι

εύκολο να ορίσουμε ποια αποτελεί τη μητρική σε περιπτώσεις που συνυπάρχουν δύο ή περισσότερες γλώσσες στο οικογενειακό περιβάλλον» όπως είναι για παράδειγμα σε μεταναστευτικά περιβάλλοντα ή σε μεικτούς γάμους. Στις περιπτώσεις αυτές οδηγούμαστε στην ταυτόχρονη κατάκτηση των δύο γλωσσών και στο ότι την πρώτη γλώσσα την αποτελούν δύο γλώσσες, αυτή του περιβάλλοντος και αυτή της οικογένειας.

Όσον αφορά στη γλώσσα της οικογένειας, «τα μέχρι τώρα ερευνητικά αποτελέσματα, καθώς και η καθημερινή εμπειρία, μας δείχνουν ότι η επικοινωνία μεταξύ των μελών της ελληνικής οικογένειας στο εξωτερικό είναι σε μεγάλο βαθμό δίγλωσση» (Δαμανάκης 1999α: 32). Το ίδιο διαπιστώσαμε και εμείς κατά τη διάρκεια παραμονής στη Γερμανία για την έρευνα και στην επαφή και επικοινωνία που είχαμε με διάφορες οικογένειες. Επίσης, «μια γλώσσα μπορεί να είναι από μια άποψη πρώτη γλώσσα και από την άλλη άποψη δεύτερη, και (...) μπορεί να διατηρήσει αλλά και να αλλάξει το status της ως πρώτη ή ως δεύτερη γλώσσα. Ιδιαίτερα στο πλαίσιο της εξέλιξης του ατόμου, η μετεξέλιξη της γλώσσας από δεύτερη σε πρώτη, και αντίστροφα, είναι πολύ πιθανή» (Δαμανάκης 1999α: 32). Η άποψη αυτή επιβεβαιώνει τη δυσκολία προσδιορισμού της πρώτης και κατά συνέπεια της δεύτερης γλώσσας σε μειονοτικές ομάδες και τη δυνατότητα αλλαγής του χαρακτηρισμού της γλώσσας ως πρώτης ή δεύτερης κατά την εξέλιξη ενός ατόμου.

Σε άλλο άρθρο του ο Δαμανάκης (2000: 19) υποστηρίζει ότι «στην περίπτωση διδασκαλίας της Ελληνικής σε ομογενείς αυτή μπορεί να χαρακτηριστεί ως Γ2 και λόγω της εθνοπολιτισμικής καταγωγής των δεκτών, αλλά και επειδή χρησιμοποιείται σε μια σειρά από γλωσσικές επικράτειες (οικογένεια, σχολείο, παροικιακοί θεσμοί, εργασιακοί χώροι κλπ.), συνδέεται δηλαδή με κοινωνικούς και θεσμικούς ρόλους και καλύπτει επικοινωνιακές ανάγκες και λειτουργίες.» Η άποψη αυτή, δέχεται ως πρώτη γλώσσα την κυρίαρχη γλώσσα του περιβάλλοντος, δηλαδή τη γλώσσα της κύριας κοινωνικοποίησης και δείχνει την εξέλιξη του ορισμού σε σχέση με προηγούμενο ορισμό του Δαμανάκη (1999α). Και αυτό επειδή, ενώ αρχικά αφήνει περιθώρια προσδιορισμού της γλώσσας ως πρώτης ή δεύτερης, ανάλογα με την οπτική προσέγγισης, και ορίζει ως πρώτη τη γλώσσα της οικογένειας (1999α: 33), τελικά προτείνει τη διδασκαλία της Ελληνικής σε ομογενείς, ως δεύτερη γλώσσα, για το λόγο ότι ομιλείται η Ελληνική στην οικογένεια κλπ. και επειδή δεν είναι η κυρίαρχη γλώσσα του περιβάλλοντος.

Η Κατσιμαλή (2001: 89) υποστηρίζει ότι ο όρος Δεύτερη «χαρακτηρίζει χρήστες της ελληνικής που έχουν ως βάση προφορικά ακούσματα της γλώσσας» και αναφέρεται έτσι σε ομογενείς και παιδιά από μεικτούς γάμους, αλλά και σε αλλόφωνους στην Ελλάδα.

Ο βαθμός κατοχής της ελληνικής γλώσσας στο εξωτερικό και η καλλιέργεια της νηπιακής διγλωσσίας εξαρτάται κυρίως από παράγοντες που αφορούν στο οικογενειακό περιβάλλον και έχουν να κάνουν με τα εξής:

α) τη/τις γλώσσας/ες που μιλάνε οι γονείς με τα παιδιά τους

β) τη/ τις μητρική/ές γλώσσες των γονιών και

γ) το αν και κατά πόσον ταυτίζονται η/οι γλώσσα/ες των γονιών με την κυρίαρχη γλώσσα της κοινότητας» (Κατσιμαλή 2001α: 90).

Ως “ξένη γλώσσα” ορίζεται η γλωσσική μορφή που διδάσκεται σε άτομα που ζουν και δρουν μέσα σε ένα περιβάλλον που χρησιμοποιεί μια γλώσσα διαφορετική από τη διδασκόμενη ή όπως αναφέρει ο Δαμανάκης (2000: 17) όταν «η γλώσσα της οικογένειας, η (κυρίαρχη) γλώσσα του κοινωνικοπολιτισμικού περίγυρου και η γλώσσα διδασκαλίας συμπίπτουν, αλλά στο σχολείο διδάσκεται και μια άλλη γλώσσα, τότε αυτή (η άλλη) γλώσσα χαρακτηρίζεται ως Ξένη γλώσσα». Έτσι, μπορεί να διδάσκεται η Ελληνική ως ξένη γλώσσα για παράδειγμα σε Γάλλους στη Γαλλία, σε Άγγλους στην Αγγλία κλπ.

Όπως εύστοχα παρατηρεί ο Δαμανάκης (2007α: 31) «άλλο το σημαινόμενο του όρου Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα στην Ελλάδα για τους εθνοπολιτισμικούς Άλλους και άλλο στη διασπορά για τους ομοεθνείς. Στην Ελλάδα οι εθνοπολιτισμικοί άλλοι μαθαίνουν την Ελληνική ως την κυρίαρχη γλώσσα του κοινωνικοπολιτισμικού, οικονομικού και πολιτικού περιβάλλοντος, ενώ στη διασπορά οι ομοεθνείς τη μαθαίνουν ως μία παροικιακή γλώσσα η χρήση της οποίας περιορίζεται στην ιδιωτική και οικογενειακή σφαίρα και με κοινωνικούς ρόλους που κατά κανόνα περιορίζονται στην παροικία.» Καταλήγει δε στην οριοθέτηση αυτή χρησιμοποιώντας τα κριτήρια α) σύνδεση της γλώσσας με θεσμικούς και κοινωνικούς ρόλους, β) λειτουργίες της γλώσσας κυρίως για την κάλυψη επικοινωνιακών κοινωνικών και ψυχολογικών αναγκών του ατόμου και της ομάδας και γ) διασύνδεση των παραπάνω δύο κριτηρίων με τις εθνοτικές και κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις, δηλαδή με το εθνο-κοινωνικο-πολιτισμικό και γλωσσικό κεφάλαιο των μαθητών, καθώς και με τη στάση τους έναντι της γλώσσας» (Δαμανάκης 2007α: 29).

Όταν αναφερόμαστε, όμως, σε ένα μεταναστευτικό και συνεπώς τουλάχιστον διπολιτισμικό - διγλωσσικό περιβάλλον, όπου οι γλώσσες κοινωνικοποίησης και επικοινωνίας είναι το λιγότερο δύο, τότε ο προσδιορισμός της πρώτης και δεύτερης γλώσσας εξαρτάται από την οπτική γωνία από την οποία γίνεται η θεώρησή τους (Δαμανάκης 2000: 22). Επειδή η ελληνική γλώσσα στη διασπορά χρησιμοποιείται για την κάλυψη κάθε φορά συγκεκριμένων αναγκών, είναι, για τους ομοεθνείς ελληνόγλωσσους εκεί, η δεύτερη γλώσσα (Δαμανάκης 2007α: 30). Διδάσκοντας την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα στο εξωτερικό, προσφέρουμε στους μαθητές και πολιτισμικά στοιχεία τέτοια που βοηθούν στην διαμόρφωση και τον εμπλουτισμό της εθνοπολιτισμικής τους ταυτότητας, σε αντίθεση με τη διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης όπου η έμφαση είναι στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων και όχι στη διαμόρφωση της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας (Δαμανάκης 2000: 24).

Κριτήριο διαφοροποίησης μεταξύ της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας (ΕΓ2) και της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας (ΕΞΓ) είναι επίσης το πολιτισμικό κεφάλαιο των δεκτών. Έτσι στους ομοεθνείς στο εξωτερικό η Ελληνική προσφέρεται ως Δεύτερη Γλώσσα επειδή υπάρχει έστω ένα “πολιτισμικό ελάχιστο”, ενώ στους αλλοεθνείς προσφέρεται ως Ξένη Γλώσσα, επειδή δεν τίθεται θέμα διαμόρφωσης εθνοπολιτισμικής ταυτότητας (Δαμανάκης 2000: 24).

Για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, η Κατσιμαλή (2007: 147) προτείνει μια συμβατική ορολογία, «να χρησιμοποιούμε *Δεύτερη* με κεφαλαίο Δ για το εσωτερικό και *δεύτερη* με μικρό δ για το εξωτερικό».

Στην περίπτωση των ελληνοπαίδων της διασποράς γενικά, και της Γερμανίας ειδικά, το θέμα ποια γλώσσα θα χαρακτηριστεί πρώτη και ποια δεύτερη, ενδεχομένως να είναι απλά ένα ψευδοδίλημμα. Μελετώντας όμως κανείς την ελληνόγλωσση και τη σχετική γερμανόγλωσση βιβλιογραφία παρατηρεί ότι κάθε χώρα από την πλευρά της θεωρεί τη γλώσσα την οποία προσφέρει στους μαθητές ως δεύτερη. Συγκεκριμένα, η Ελλάδα προσφέρει μαθήματα ελληνικών στα ελληνόπουλα στη Γερμανία ως δεύτερη γλώσσα και αντίστοιχα η Γερμανία, κυρίως στα πρώτα χρόνια της μετανάστευσης αντιμετώπιζε, αλλά συνεχίζει και σήμερα να αντιμετωπίζει, τα γερμανικά ως δεύτερη γλώσσα για τα παιδιά που προέρχονται από μεταναστευτικά περιβάλλοντα, ειδικά όταν τα παιδιά έχουν δυσκολίες με τη γερμανική γλώσσα (Jeuk 2007, Steinmüller 2007). Το γεγονός αυτό κάνει τους μαθητές σε ένα θεωρητικό επιστημονικό επίπεδο να φαίνονται/ παρουσιάζονται «άγλωσσοι» αφού φαινομενικά δεν υπάρχει πρώτη

γλώσσα. Εδώ φαίνεται σαν να θεωρείται από τους φορείς και των δύο κρατών δεδομένο ότι η γλώσσα κάθε χώρας είναι δεύτερη για τους μαθητές, δηλαδή για τη Γερμανία τα γερμανικά και για την Ελλάδα τα ελληνικά. Κάθε χώρα στηρίζεται θεωρητικά στο ότι η γλώσσα της άλλης χώρας λειτουργεί ως βάση για την εκμάθηση της δικής της. Η προσέγγιση αυτή οφείλεται πιθανώς στη μονογλωσσική αφετηρία στην προσέγγιση της διγλωσσίας και ζητημάτων διδασκαλίας μιας δεύτερης γλώσσας. Πρακτικά, τα παιδιά είναι μάλλον περισσότερο «δίγλωσσα» παρά «άγλωσσα», αφού διαφαίνεται να υπάρχει σε κάποιο βαθμό μια μάλλον διγλωσσική ανάπτυξη από τη βρεφική – νηπιακή ηλικία. Η ορθότερη κατάταξη των παιδιών αυτών σε κάποιο τύπο διγλωσσίας φαίνεται να είναι με κριτήριο τη χρονική κατάκτηση, η ταυτόχρονη διγλωσσία, κατά την οποία ξεκινούν την ανάπτυξή τους με δύο πρώτες γλώσσες. Επειδή όμως τα ερεθίσματα και από τις δύο γλώσσες δεν φαίνεται να είναι ισόρροπα, η διγλωσσία των παιδιών διαμορφώνεται προς την κατεύθυνση όπου η γερμανική γλώσσα είναι η ισχυρότερη και η ελληνική η δεύτερη γλώσσα των παιδιών από άποψη γλωσσική ικανότητας.

Φυσικά για να προσδιοριστεί συγκεκριμένα η διγλωσσική ανάπτυξη των παιδιών απαιτούνται μακροχρόνιες έρευνες που να μελετούν από τη μια το λόγο των γονιών μέσα στην οικογένεια, για να υπάρχει εικόνα του λόγου που προσλαμβάνουν οι μαθητές, και από την άλλη τη (δι)γλωσσική εξέλιξη των δίγλωσσων παιδιών. Η διπλή αυτή εστίαση είναι σημαντική επειδή η γλωσσική συμπεριφορά των γονιών και το πόσο καθαρά διαχωρίζουν οι ίδιοι τις γλώσσες μεταξύ τους κατά την ομιλία πιθανώς επηρεάζει τον παραγόμενο λόγο των παιδιών και τη συνειδητοποίηση των δύο διαφορετικών γλωσσικών συστημάτων.

4.2. Ομάδες–στόχος της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας

Οι ομάδες στις οποίες απευθύνεται η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας είναι αρκετές· άλλες βρίσκονται στο εσωτερικό της χώρας και άλλες στο εξωτερικό. Ειδικά για τη διασπορά, οι ομάδες-στόχος οριοθετούνται σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά σύμφωνα με έξι κριτήρια: 1) το εθνοτικό, 2) το θεσμικό, 3) το γεωγραφικό, 4) το ηλικιακό, 5) το κοινωνικοπολιτισμικό και 6) το παιδαγωγικό (Δαμανάκης 2006: 61-64).

Εντός των συνόρων, αποδέκτες της διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας είναι οι Μουσουλμάνοι της Θράκης, οι Αθίγγανοι (Ρομ), οι ομογενείς

από διάφορες χώρες του κόσμου που έρχονται στην Ελλάδα και οι αλλοδαποί που έχουν μετοικήσει στην Ελλάδα από διάφορες χώρες (της Ευρώπης, της Ασίας και της Αφρικής) ως οικονομικοί μετανάστες. Όπως διαπιστώνει κανείς, η ποικιλομορφία των ομάδων είναι μεγάλη λόγω του διαφορετικού πολιτισμικού κεφαλαίου που φέρει ο καθένας, αλλά και λόγω ηλικιακών διαφορών.

Στο εξωτερικό οι ομάδες-στόχος είναι οι Έλληνες ομογενείς ανά τον κόσμο και αλλοδαποί σε διάφορες χώρες (π.χ. Βαλκανικές χώρες, χώρες της πρώην ΕΣΣΔ) που θέλουν να μάθουν ελληνικά. Και εδώ οι κοινωνικοπολιτισμικές διαφορές μεταξύ των χωρών είναι μεγάλες, όπως ποικίλουν και οι ηλικίες των μαθητών, καθώς και η πρώτη γλώσσα και συνεπώς το γραμματικό σύστημα που έχει κατακτηθεί και ενστερνιστεί από τον κάθε μαθητή. Ο ηλικιακός παράγοντας ορίζεται ως ο κοινός παρονομαστής διαφοροποίησης σε όλες τις χώρες, παρόλη τη μεγάλη ποικιλομορφία λόγω πολιτισμικών και γλωσσικών διαφορών.

Συνεπώς, στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην Ελλάδα και στη διασπορά θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη η ηλικία, η πρώτη γλώσσα ή η γλώσσα κοινωνικοποίησης, οι κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες, καθώς και το επίπεδο κατοχής της ελληνικής γλώσσας, όταν αυτό υπάρχει.

4.3. Σκοπός της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στη διασπορά

Όπως αναφέρθηκε, η εκμάθηση και κατάκτηση μιας γλώσσας και συγκεκριμένα της γλωσσικής και επικοινωνιακής ικανότητας σε αυτή, σχετίζεται με την καλλιέργεια των βασικών δεξιοτήτων μιας γλώσσας, οι οποίες είναι οι προσληπτικές και παραγωγικές δεξιότητες. Έτσι, απώτερος σκοπός της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας είναι ο κάθε μαθητής, οποιασδήποτε ηλικίας, να αποκτήσει γλωσσική και επικοινωνιακή ικανότητα στα ελληνικά. Η απόκτηση της γλωσσικής ικανότητας αναφέρεται στην απόκτηση της ικανότητας κατανόησης του προφορικού και γραπτού λόγου (δεξιότητες πρόσληψης λόγου) και η απόκτηση της επικοινωνιακής ικανότητας αναφέρεται στην απόκτηση της ικανότητας παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου (δεξιότητες παραγωγής λόγου).

Ανάλογα με την ομάδα στην οποία απευθυνόμαστε θα εξειδικευτούν και οι στόχοι της διδασκαλίας, εστιάζοντας περισσότερο ή λιγότερο σε κάποια από τις επιμέρους δεξιότητες.

Κατά την Κατσιμαλή (1999β: 224) σκοπός στη διδακτική της δεύτερης γλώσσας για τους Έλληνες της διασποράς «είναι να αφυπνίσουμε και να

συστηματοποιήσουμε τη λανθάνουσα γλωσσική ικανότητα και να διευρύνουμε τον υπάρχοντα κώδικα εμπλουτίζοντάς τον σταδιακά σε λεξιλόγιο, δομικά σχήματα και είδη κειμένου».

Οι διαφορές ως προς τη διδακτική μεταξύ μητρικής, δεύτερης και ξένης γλώσσας δίνονται από την Κατσιμαλή (1999β: 231) στον ακόλουθο πίνακα:

Πίνακας 1: Διαφορές ως προς τη διδακτική μεταξύ μητρικής, δεύτερης και ξένης γλώσσας

| ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ | ΜΗΤΡΙΚΗΣ | ΔΕΥΤΕΡΗΣ | ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ |
|---|------------------------------|---|-----------------------|
| χαρακτηριστικά μαθητών | Γ1 | Γ2 | Γ3 |
| επικοινωνούν προφορικά | πολύ καλά | λίγο | καθόλου |
| κατέχουν τη δομή /σύστημα της γλώσσας | υπάρχει στο υποσυνείδητο | ελλιπές λανθασμένο | καθόλου |
| πολιτισμικά στοιχεία | βιώνουν πολιτισμικά στοιχεία | υπάρχουν ακούσματα | παθητικοί παρατηρητές |
| Σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας | συνειδητοποίηση της δομής | σταθεροποίηση της δομής | παρουσίαση |
| | επέκταση του κώδικα | ενίσχυση πολιτισμικών στοιχείων | άσκηση |
| | αποτελεσματική χρήση | ευαισθητοποίηση σε διαφορετικά κειμενικά περιβάλλοντα | παραγωγή |

Πηγή: Κατσιμαλή 1999β: 231

Τέλος, πρέπει να τονιστεί η σημασία της συστηματικής εκπαίδευσης των ομογενών μαθητών στη γλώσσα για να αποφευχθεί η «κατάσταση απολιθωμάτωσης» (Κατσιμαλή 2007: 145¹²) που δηλώνει την παγίωση λανθασμένων τύπων στη γλώσσα.

«Σύμφωνα με τις αρχές της διδακτικής για τη δεύτερη γλώσσα, οι μαθητές:

- πρώτα καταλαβαίνουν και μετά εκφέρουν λόγο

¹² Η Κατσιμαλή όπως σημειώνει, αποδίδει τον όρο *fossilization* ως *απολιθωμάτωση/ απολίθωση* για να δηλώσει την τελική κατάσταση και *απολιθωματοποίηση* για να δηλώσει διαδικασία.

- χρησιμοποιούν νέες λέξεις μόνο όταν νιώθουν άνετα με αυτές
- δίνουν προτεραιότητα στο μήνυμα και όχι στη μορφή του εκφωνήματος
- μαθαίνουν δομές μέσω μηνυμάτων.

Αν τα παιδιά δε διδαχθούν συστηματικά τη γλώσσα οδηγούμαστε σε απολιθωματοποίηση, κατάσταση μη εξελίξιμη και μη αναστρέψιμη» (Κατσιμαλή 2007: 181).

Τα αποτελέσματα των μέχρι τώρα μελετών για τα χαρακτηριστικά της Ελληνικής των ομογενών μας οδηγούν στο συμπέρασμα, σχετικά με το σκοπό της διδασκαλίας της Ελληνικής στο εξωτερικό, ότι ως εκπαιδευτικοί οφείλουμε να διδάξουμε συστηματικά και έγκαιρα εκείνα τα στοιχεία της γλώσσας στα οποία έχει καταγραφεί απολιθωμάτωση, ώστε να ενσωματώσουν οι μαθητές σταδιακά τους σωστούς τύπους της γλώσσας.

4.4. Η ελληνική γλώσσα για τα ελληνόπουλα τρίτης γενιάς στη Γερμανία

Οι γλωσσικές συνθήκες στη Γερμανία σήμερα φαίνεται να είναι πλέον τέτοιες ώστε να μην μπορεί να υποστηρίξει κανείς ότι οι μαθητές έρχονται σε επαφή πρώτα με την ελληνική γλώσσα, τη γλώσσα της οικογένειας και της τοπικής ελληνικής κοινότητας, και έπειτα με τη γερμανική γλώσσα, τη γλώσσα του περιβάλλοντος, αλλά ούτε το αντίστροφο, πρώτα με τη γερμανική και έπειτα με την ελληνική, ώστε να μπορεί να μιλήσει κανείς ξεκάθαρα στις διάφορες περιπτώσεις εκεί για το ποια είναι η πρώτη και ποια η δεύτερη γλώσσα για τα παιδιά.

Τα ελληνόπουλα τρίτης γενιάς στη Γερμανία έρχονται σε επαφή με τις δύο γλώσσες, τα ελληνικά και τα γερμανικά, σχεδόν από τη γέννησή τους. Η γερμανική γλώσσα είναι παρούσα στο κοινωνικό περιβάλλον, μέσω της τηλεόρασης και του ραδιοφώνου, ενώ η ελληνική γλώσσα είναι παρούσα στο σπίτι, σε κάποιες κοινωνικές συναναστροφές και συνήθως στην τηλεόραση μέσω δορυφορικού δέκτη. Το κατά πόσο τα παιδιά έρχονται σε επαφή αποκλειστικά με την ελληνική γλώσσα στο οικογενειακό τους περιβάλλον είναι ένα ερώτημα. Αυτό που διαφαίνεται από τις επαφές με τους Έλληνες της περιοχής σε διάφορες περιστάσεις είναι ότι συχνά η γλώσσα ειδικά των μεταναστών δεύτερης γενιάς είναι η μεικτή γλώσσα. Το γεγονός αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά τους αντίστοιχα δεν ακούν στην οικογένεια, που είναι η πρώτη πηγή επαφής με την ελληνική γλώσσα, “καθαρά” ελληνικά, αλλά τη μεικτή γλώσσα, η οποία φαίνεται να είναι ο συνήθης τρόπος επικοινωνίας των Ελλήνων

μεταξύ τους. Αυτό έχει ως συνέπεια τα παιδιά να έχουν τελικώς και στο οικογενειακό τους περιβάλλον περιορισμένα ακούσματα αποκλειστικά στα ελληνικά.

Το γεγονός, όμως, ότι τα ελληνόπουλα τρίτης γενιάς στη Γερμανία, έρχονται σε επαφή με τις δύο γλώσσες από πολύ νωρίς, το αργότερο μέχρι το νηπιαγωγείο στην ηλικία των τριών, ουσιαστικά τα κατατάσσει στις περιπτώσεις ταυτόχρονης ή πραγματικής διγλωσσίας. Οι μαθητές της έρευνας βάσει των ατομικών στοιχείων από το ερωτηματολόγιο φαίνεται να πληρούν τις προϋποθέσεις αυτές, ώστε να λέγονται δίγλωσσοι, χωρίς όμως να διαφαίνεται μια ισόρροπη ανάπτυξη των δύο γλωσσών. Με τον καιρό υπερισχύει η γερμανική γλώσσα.

Παρόλα αυτά, όμως, βιβλιογραφικά οι δύο γλώσσες των μαθητών αντιμετωπίζονται ως “πρώτη” και “δεύτερη (βλ. σχετικά κεφάλαιο 3.7.3.). Η μεν ελληνική βιβλιογραφία ορίζει τη Γερμανική ως “πρώτη” και την Ελληνική ως “δεύτερη” και η δε γερμανική βιβλιογραφία ορίζει την Ελληνική ως “πρώτη” και τη Γερμανική ως “δεύτερη”, γεγονός που δημιουργεί μια σύγχυση.

Από την άλλη πρέπει να αναφερθεί ότι τα τελευταία χρόνια στη γερμανική πολιτική και διοικητική ορολογία δεν χρησιμοποιούνται πλέον οι όροι “πρώτη” και “δεύτερη” γλώσσα, αλλά οι όροι “γερμανική γλώσσα” και “γλώσσα προέλευσης” (Herkunftssprache), όπως καταγράφεται σε έγγραφο του Υπουργείου Παιδείας του κρατιδίου της Βόρειας Ρηνανίας-Βεσφαλίας. (<http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Erlasse/Herkunftssprache.pdf> ανακτήθηκε 07.06.2010).

5. Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο κρατίδιο της Βάδης-Βυρτεμβέργης, το πρόγραμμα «Παιδεία Ομογενών» και ο σκοπός διδασκαλίας της ελληνικής στο εξωτερικό

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο κρατίδιο της Βάδης-Βυρτεμβέργης, το Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (ΕΔΙΑΜΜΕ) και το Πρόγραμμα «Παιδεία Ομογενών», καθώς και ο σκοπός της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη Γερμανία. Με τον τρόπο αυτό θα δοθεί το πλαίσιο λειτουργίας της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και θα αναφερθεί η συνεισφορά και η σημασία του ΕΔΙΑΜΜΕ στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας συγκεκριμένα στη Γερμανία, μιας και στηριζόμαστε σ' ένα βαθμό στην παραχθείσα γνώση από τους συνεργάτες του ΕΔΙΑΜΜΕ.

5.1. Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο κρατίδιο της Βάδης-Βυρτεμβέργης

Στο κρατίδιο της Βάδης-Βυρτεμβέργης η επικρατέστερη μορφή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης είναι τα Τμήματα Διδασκαλίας της Ελληνικής Γλώσσας (ΤΕΓ), ευρύτερα γνωστά με την ονομασία Τμήματα Μητρικής Γλώσσας.

Η ελληνόγλωσση πρωτοβάθμια εκπαίδευση στη Βάδη-Βυρτεμβέργη αποτελείται από την προσχολική και τη σχολική εκπαίδευση, όπου η σχολική έχει δύο μορφές, τα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας (Muttersprachliche Klassen) και τα Γλωσσικά Ομοιογενή Τμήματα (ΓΟΤ) (Sprachhomogene Klassen).

Τα Γλωσσικά Ομοιογενή Τμήματα είναι τμήματα τα οποία αποτελούνται μόνο από Έλληνες μαθητές, όπου από την 1^η έως την 4^η τάξη (Α' έως Δ' δημοτικού αντίστοιχα) τα 2/3 του προγράμματος διδάσκονται στην ελληνική γλώσσα και το 1/3 στη γερμανική. Μετά την τετάρτη τάξη και την ολοκλήρωση δηλαδή του γερμανικού δημοτικού σχολείου συνεχίζουν τα τμήματα αυτά στο βασικό σχολείο (Hauptschule) όπου περίπου το μισό των διδακτικών ωρών και μαθημάτων διδάσκονται στην ελληνική και το μισό στη γερμανική γλώσσα. Τα έξοδα λειτουργίας και οι αμοιβές των εκπαιδευτικών καλύπτονται από τις γερμανικές αρχές του κρατιδίου της Βάδης-Βυρτεμβέργης.

Σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία που δόθηκαν τον Ιούνιο του 2009 από το Γραφείο του Συντονιστή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Βάδης-Βυρτεμβέργης με έδρα τη Στουτγάρδη, το σχολικό έτος 2007-08 λειτουργούσαν στο κρατίδιο της Βάδης-

Βυρτεμβέργης 107 απογευματινά Τμήματα Μητρικής Γλώσσας σχολικής ηλικίας και ο αριθμός των αποσπασμένων εκπαιδευτικών του κλάδου των δασκάλων (ΠΕ 70) στα τμήματα αυτά ανερχόταν στους 153. Τη σχολική χρονιά της κύριας έρευνας 2006-07 λειτουργούσαν αντίστοιχα 104 Τμήματα Μητρικής Γλώσσας.

Παραθέτουμε τον πίνακα κίνησης του μαθητικού δυναμικού στο κρατίδιο της Βάδης-Βυρτεμβέργης από το 2003-04 έως και το σχολικό έτος 2008-09 με στοιχεία όπως αυτά δόθηκαν από το Γραφείο του Συντονιστή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Στουτγκάρδη.

Πίνακας 2: Αριθμητικά στοιχεία μαθητικού δυναμικού ανά τύπο εκπαίδευσης από το 2003-04 έως το 2008-09

| ΣΧΟΛ. ΕΤΟΣ | Προσχολικής ηλικίας | ΤΜΓ | ΓΟΤ | ΣΥΝΟΛΟ |
|------------|---------------------|------|-----|--------|
| 2003-2004 | 319 | 4754 | 195 | 5268 |
| 2004-2005 | 372 | 4360 | 186 | 4918 |
| 2005-2006 | 384 | 4608 | 182 | 5174 |
| 2006-2007 | 452 | 4116 | 161 | 4729 |
| 2007-2008 | 465 | 3963 | 144 | 4572 |
| 2008-2009 | 474 | 4090 | 114 | 4678 |

Πηγή: Γραφείο Συντονιστή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Στουτγκάρδη, Ιούνιος 2009.

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Γραφείου του Συντονιστή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Στουτγκάρδη καταγράφεται αύξηση του μαθητικού δυναμικού της προσχολικής ηλικίας, αλλά συνολική μείωση των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τα τελευταία 6 σχολικά έτη κατά 590 μαθητές.

Όπως αναφέρθηκε, στο κρατίδιο της Βάδης-Βυρτεμβέργης εκτός από τα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας υπάρχουν και τα Γλωσσικά Ομοιογενή Τμήματα (ΓΟΤ). Κάθε ΓΟΤ είναι ενταγμένο στο γερμανικό σχολείο και αποτελείται από περισσότερες τάξεις. Συγκεκριμένα, μέχρι και το σχολικό έτος 2006-07 λειτουργούσαν Γλωσσικά Ομοιογενή Τμήματα, ευρύτερα γνωστά ως ενταγμένα, σε τρεις πόλεις του κρατιδίου –ένα σε κάθε πόλη-, στα οποία φοιτούσαν συνολικά 161 μαθητές, σε διάφορες τάξεις. Σήμερα λειτουργούν μόνο σε δύο πόλεις ΓΟΤ, στα οποία φοιτούν 144 μαθητές στο σύνολο και απασχολούνται 4 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (δάσκαλοι). Παραθέτουμε στον πίνακα 3 συγκεντρωτικά

στοιχεία του γραφείου συντονιστή πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Βάδης-Βυρτεμβέργης για την αριθμητική εξέλιξη των ΓΟΤ, όπως αυτή έχει καταγραφεί.

Πίνακας 3: Αριθμητικά στοιχεία Γλωσσικά Ομοιογενών Τμημάτων από το 2003-04 έως το 2007-08

| Γλωσσικά Ομοιογενή Τμήματα (ΓΟΤ)– Ενταγμένα (σχολικής ηλικίας) | | | | | | | |
|--|-------------------------|------------------------|------------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|
| A/A | Πόλη | Αριθμ. μαθητών 2007-08 | Χλμ απόσταση από Στουτγκάρδη | Αριθμ. μαθητών 2006-07 | Αριθμ. μαθητών 2005-06 | Αριθμ. μαθητών 2004-05 | Αριθμ. μαθητών 2003-04 |
| 1 | Stuttgart (Jakobschule) | 75 | 0 | 81 | 93 | 92 | 86 |
| 2 | Waiblingen | 0 | 19 | 12 | 23 | 30 | 42 |
| 3 | Mannheim | 69 | 134 | 68 | 66 | 64 | 67 |
| ΣΥΝΟΛΑ: | | 144 | | 161 | 182 | 186 | 195 |

Πηγή: Γραφείο Συντονιστή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Στουτγκάρδη, Ιούνιος 2009.

Αξίζει να παρουσιαστεί και η κίνηση του μαθητικού δυναμικού στη Βάδη-Βυρτεμβέργη την τελευταία πενταετία, συνολικά στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπως αυτή καταγράφεται από τα στοιχεία του Γραφείου Συντονιστή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Πίνακας 4: Στοιχεία μαθητικού δυναμικού Τμημάτων Μητρικής Γλώσσας από το 2003-04 έως το 2007-08

| Σχολ. Έτος | Τ Μ Η Μ Α Τ Α Μ Η Τ Ρ Ι Κ Η Σ Γ Λ Ω Σ Σ Α Σ | | | Ελληνικά Λύκεια |
|------------|---|------------------|---------------------|-----------------|
| | Προσχολικής ηλικίας | Σχολικής Ηλικίας | Γυμνασιακής ηλικίας | |
| 2003-2004 | 319 | 4949 | 949 | 250 |
| 2004-2005 | 372 | 4546 | 963 | 259 |
| 2005-2006 | 384 | 4790 | 983 | 257 |
| 2006-2007 | 452 | 4277 | 940 | 238 |
| 2007-2008 | 465 | 4032 | 934 | 217 |

Πηγή: Γραφείο Συντονιστή πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Στουτγκάρδη, Ιούνιος 2009.

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 4, καταγράφεται μια ιδιαίτερα σημαντική μείωση του μαθητικού δυναμικού της σχολικής ηλικίας, δηλαδή των τάξεων του

δημοτικού. Καταγράφεται, επίσης, σημαντική αύξηση του μαθητικού δυναμικού της προσχολικής ηλικίας. Η μείωση στον αριθμό των μαθητών γυμνασιακής ηλικίας είναι ελάχιστη. Τέλος, καταγράφεται σταδιακή μείωση και στα ελληνικά Λύκεια του κρατιδίου. Οι αριθμητικές διαφορές μεταξύ του σχολικού έτους 2003-04 και του 2007-08, με τα αντίστοιχα ποσοστά, παρουσιάζονται συνοπτικά στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 5: Ποσοτικές αλλαγές μαθητών την πενταετία 2003-04 έως 2007-08

| | ΤΜΗΜΑΤΑ ΜΗΤΡΙΚΗΣ/ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ | | | Ελληνικά Λύκεια |
|--------------------------------|-------------------------------------|---------------------|------------------------|--------------------|
| | Προσχολικής ηλικίας | Σχολικής Ηλικίας | Γυμνασιακής ηλικίας | |
| Διαφορά μαθητών/ ποσοστά | +146 +46% | -917 -18,5% | -15 -1,5% | -33 -13,2% |

Στα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας στη Βάδη-Βυρτεμβέργη οι μαθητές έχουν ένα πρόγραμμα παρακολούθησης 4 έως 8 ωρών την εβδομάδα ανάλογα με τη δυναμικότητα του τμήματος. Τα τμήματα αυτά λειτουργούν απογευματινές ώρες μετά τα μαθήματα στο γερμανικό σχολείο συνήθως από τις 14.00 έως τις 17.30. Τα μαθήματα ελληνικής γλώσσας φιλοξενούνται στα κτίρια γερμανικών σχολείων.

Τις ώρες αυτές διδάσκονται κυρίως μαθήματα Ελληνικής γλώσσας, καθώς και κάποια μαθήματα ελληνικού πολιτισμού. Σε κάποια σχολεία με μεγαλύτερη μαθητική δυναμικότητα διδάσκονται επιλεκτικά και μαθήματα όπως η Γεωγραφία, τα Θρησκευτικά και η Ιστορία ως ξεχωριστά γνωστικά αντικείμενα.

Τα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας (προσχολικής και σχολικής ηλικίας) υπάγονται στο Ελληνικό Γενικό Προξενείο της Στουτγκάρδης, στο Γραφείο Συντονιστή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Στο σημείο αυτό κρίνουμε σκόπιμο να γίνει μια σύντομη αναφορά στον τύπο της δίγλωσσης εκπαίδευσης που αντιπροσωπεύουν τα ΓΟΤ και τα ΤΕΓ/ ΤΜΓ. Σύμφωνα με τα μοντέλα δίγλωσσης εκπαίδευσης που παρουσιάζει ο Baker (2001: 263-309) τα ΓΟΤ αποτελούν μια ισχυρή μορφή εκπαίδευσης για δίγλωσσία και δίγλωσσο αλφαριθμητισμό. Συγκεκριμένα, κατατάσσονται στο πρόγραμμα *δίγλωσσης εκπαίδευσης γλωσσικής διατήρησης ή κληρονομιάς*, το οποίο απευθύνεται σε μαθητές κάποιας γλωσσικής μειονότητας. Στο πρόγραμμα αυτό τα περισσότερα μαθήματα

γίνονται στην πρώτη γλώσσα και οι μαθητές παρακολουθούν στην Α΄ τάξη παράλληλο αλφαριθμητισμό στις δύο γλώσσες.

Τα ΤΕΓ ως ιδιαίτερη μορφή εκπαίδευσης στη Γερμανία γενικότερα, δε φαίνεται να κατατάσσονται σε κάποιο τύπο δίγλωσσης εκπαίδευσης σύμφωνα με τις τυπολογίες, όπως τις παρουσιάζει ο Baker. Τα ΤΕΓ στη Γερμανία¹³, φαίνεται να είναι μία ασθενής μορφή δίγλωσσης εκπαίδευσης, καθώς λειτουργούν παράλληλα με το κύριο σχολείο των μαθητών για λίγες ώρες το απόγευμα ή/ και το Σάββατο. Η παρακολούθηση δεν είναι θεσμικά καθορισμένη και με την έννοια αυτή, είναι προαιρετική. Είναι μία μορφή εκπαίδευσης που λειτουργεί παράλληλα και δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως μοντέλο εκπαίδευσης. Η διγλωσσία αφορά περισσότερο στο άτομο, ανάλογα με τις επιλογές που κάνει και τη συστηματικότητα που παρακαλουθεί, παρά στο σύνολο των μαθητών. Στόχος των ΤΕΓ είναι η διατήρηση της γλώσσας προέλευσης των μαθητών, όπως και στα ΓΟΤ, αλλά σε ένα πιο χαλαρό θεσμικό πλαίσιο αποκομμένο από τον υποχρεωτικό χαρακτήρα φοίτησης.

5.2. Το ΕΔΙΑΜΜΕ και το πρόγραμμα «Παιδεία Ομογενών»

Το Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (ΕΔΙΑΜΜΕ) με έδρα στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης εστιάζει στη μελέτη θεμάτων που σχετίζονται με τη μετανάστευση και την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά.

Το ΕΔΙΑΜΜΕ ξεκίνησε τις δράσεις του το 1997 και υλοποίησε το πρόγραμμα «Παιδεία Ομογενών», ένα από τα τέσσερα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που συγχρηματοδοτήθηκαν από το ΥΠΕΠΘ και την Ευρωπαϊκή Ένωση.

Όπως παρουσιάζεται στην ιστοσελίδα του εργαστηρίου, το έργο «Παιδεία Ομογενών» μέσα από τις δράσεις του «στοχεύει στη διατήρηση, την καλλιέργεια και την προώθηση της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού στο εξωτερικό και ειδικότερα στην ελληνική διασπορά, μέσω της βελτίωσης της παρεχόμενης πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης συμβάλλοντας συγχρόνως στην ομαλή ένταξη των παιδιών τόσο στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό - πολιτισμικό σύστημα της χώρας διαμονής όσο και στην παροικία τους. Στα πλαίσια αυτά επιδιώκεται η ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού, η επιμόρφωση των αποσπώμενων και των ομογενών εκπαιδευτικών, καθώς και η δημιουργία δικτύων

¹³ Για το θεσμικό και οργανωτικό πλαίσιο των Ελληνικών Σχολείων και Τμημάτων Μητρικής Γλώσσας στη Γερμανία, βλέπε Δαμανάκης 2003.

επικοινωνίας και βάσεων δεδομένων μέσα από το διαδίκτυο» (http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora2/index.php?greekintro_ypl 12/5/2009).

Το έργο δομείται σε τρεις δράσεις με διαφορετικό όνομα η κάθε μία. Σύμφωνα με τις πληροφορίες από την ιστοσελίδα του εργαστηρίου «η πρώτη Δράση I, ΑΘΗΝΑ έχει ως αντικείμενο την κατάρτιση Προγραμμάτων Σπουδών και την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή, για τη διδασκαλία:

- α) της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας (ΕΔΓ) στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση,
- β) της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας (ΕΔΓ) σε Ταχύρρυθμα Τμήματα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση,
- γ) της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση,
- δ) Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Υπογραμμίζεται ότι η παραγωγή του εκπαιδευτικού υλικού βασίζεται σε ομάδες-στόχους και στην ελληνομάθειά τους και υλοποιείται ανά επίπεδα, στα οποία αντιστοιχούν κατά προσέγγιση οι ακόλουθες τάξεις και ηλικίες μαθητών:

- 1ο επίπεδο: Τάξεις προδημοτική έως δευτέρα
- 2ο επίπεδο: Τάξεις τρίτη και τετάρτη
- 3ο επίπεδο: Τάξεις πέμπτη και έκτη
- 4ο επίπεδο: Τάξεις έβδομη έως ένατη
- 5ο επίπεδο: Τάξεις δέκατη έως δωδέκατη.

Η δεύτερη δράση II, ΠΡΟΜΗΘΕΑΣ αναφέρεται στην επιμόρφωση των αποσπώμενων εκπαιδευτικών και των ομογενών εκπαιδευτικών και στην οργάνωση και υλοποίηση εκπαιδευτικών-μορφωτικών προγραμμάτων για ομογενείς μαθητές.

Η τρίτη δράση III, ΕΡΜΗΣ έχει ως αντικείμενο τη δημιουργία Βάσεων Δεδομένων και Δικτύων Επικοινωνίας και τη δημιουργία Υπηρεσιών Τηλεκπαίδευσης, μέσω του διαδικτύου.

Επίσης, προβλέπονται τρεις (3) Οριζόντιες Υποδράσεις οι οποίες διαπερνούν τις τρεις δράσεις και υποστηρίζουν την ομαλή εξέλιξη και υλοποίηση του συνολικού έργου, αναφέρονται δε σε επιστημονικές συναντήσεις, ημερίδες, συμπόσια, συνέδρια, εκθέσεις και στην προβολή/δημοσιότητα του έργου.»

(http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora2/index.php?greekintro_ypl 12/5/2009).

5.3. Διδακτικά εγχειρίδια

Το έντυπο και ηλεκτρονικό υλικό που έχει παραχθεί από το ΕΔΙΑΜΜΕ για τα διάφορα επίπεδα είναι το προτεινόμενο διδακτικό υλικό για τα ελληνόπουλα της διασποράς και ειδικά για τα ΤΕΓ στη Γερμανία και αλλού, όπου η φοίτηση είναι ολιγόωρη ανά εβδομάδα.

Κάθε σχολική μονάδα με τη λήξη του σχολικού έτους καλείται να παραγγείλει τα απαιτούμενα διδακτικά εγχειρίδια για την επόμενη σχολική περίοδο μέσω του γραφείου συντονιστή πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Στουτγκάρδη.

Όπως συζητήθηκε σε διάφορες συναντήσεις με συναδέλφους, πολλοί ήταν αυτοί που δεν είχαν κατάλληλη και πλήρη ενημέρωση για τα διδακτικά εγχειρίδια και το εκπαιδευτικό υλικό του ΕΔΙΑΜΜΕ. Άλλοι πάλι τα είχαν παραγγείλει, αλλά κάποια εγχειρίδια, είτε δεν έφτασαν ποτέ στην αποθήκη βιβλίων του κρατιδίου, είτε έφτασαν σε ανεπαρκή αριθμό αντιτύπων για να εξυπηρετηθούν οι συνάδελφοι που τα είχαν ζητήσει. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούν αναγκαστικά τη σειρά του ΟΕΔΒ που χρησιμοποιείται για τα ελληνόπουλα στην Ελλάδα. Το πρόβλημα που θα πρέπει να αναφερθεί στο σημείο αυτό, είναι ότι πέρα από τη δυσκολία της γλώσσας για τα ελληνόπουλα της Γερμανίας, λόγω του συγκεκριμένου ωραρίου διδασκαλίας (4-8 ώρες την εβδομάδα συνολικά) τα βιβλία κάθε τάξης σπάνια ολοκληρώνονταν. Στην επόμενη τάξη η διδασκαλία δεν συνέχιζε στο σημείο που είχε σταματήσει η προηγούμενη, αλλά με την ύλη της νέας τάξης. Έτσι από τάξη σε τάξη αθροίζονταν κενά, λόγω της εστίασης στη διδακτέα ύλη, όπως ήταν σχεδιασμένη για τους μαθητές στην Ελλάδα, χωρίς να υπάρχει, όμως, ο απαραίτητος χρόνος για ολοκληρωμένη διδασκαλία της ύλης. Επιπλέον, δεν λαμβάνονταν υπόψη οι ιδιαίτερες ανάγκες των Ελλήνων μαθητών στη Γερμανία. Το αποτέλεσμα ήταν οι μαθητές να τελειώνουν το δημοτικό σχολείο έχοντας πολλά κενά σε διάφορα επίπεδα της γλώσσας, αφού είχαν διδαχτεί μόνο ένα μικρό μέρος της ύλης για τα ελληνόπουλα της Ελλάδας. Η παραπάνω εμπειρική περιγραφή είναι αποτέλεσμα συζητήσεων με μεγάλο αριθμό συναδέλφων αλλά και γονέων.

Πάντως, με τη λήξη του σχολικού έτους 2006-07 οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να παραγγείλουν για την επόμενη σχολική χρονιά αποκλειστικά και μόνο εγχειρίδια της σειράς του ΕΔΙΑΜΜΕ.

5.4. Σκοπός της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά και τη Γερμανία

Για πολλά χρόνια για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό γενικά, αλλά και ειδικά για τη Γερμανία, δε φαίνεται να υπήρχε κάποιος συγκεκριμένος διατυπωμένος σκοπός. Γενικός σκοπός ήταν η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τα ελληνόπουλα στην εκάστοτε χώρα διαμονής. Δεν υπήρχε όμως κάποιο αναλυτικό πρόγραμμα ή ένα πρόγραμμα σπουδών σύμφωνα με το οποίο καλούνταν οι εκπαιδευτικοί να διδάξουν. Έτσι, υπήρχε μια έντονη διαφοροποίηση στη διδασκαλία και το περιεχόμενο από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό και από περιοχή σε περιοχή, το οποίο μέχρι ένα βαθμό είναι και λογικό και αναμενόμενο. Η συνήθης τακτική ήταν να διδάσκονται τα ελληνόπουλα του εξωτερικού τα ίδια διδακτικά εγχειρίδια για την ελληνική γλώσσα που διδάσκονταν και οι μαθητές σχολικής ηλικίας στην Ελλάδα.

Όπως αναφέρθηκε ήδη, οι μαθητές διδάσκονταν τα εγχειρίδια αυτά χωρίς να τα ολοκληρώνουν, με αποτέλεσμα να αθροίζονται κάθε χρονιά κενά στην ύλη τα οποία σπάνια καλύπτονταν τις επόμενες χρονιές.

Ήταν επιτακτική ανάγκη, λοιπόν, να βρεθεί μια λύση για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο εξωτερικό. Το ΕΔΙΑΜΜΕ με την υλοποίηση του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» παρήγαγε μια σειρά διδακτικών εγχειριδίων προσαρμοσμένα στις γλωσσικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών. Επίσης, εκδόθηκε σε βιβλίο πρόταση που περιλαμβάνει το θεωρητικό πλαίσιο και προγράμματα σπουδών για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά. Αναφερόμαστε σε πρόταση, διότι όπως γράφει και ο Δαμανάκης στον πρόλογο του εγχειριδίου «η εμπειροχομένη στον παρόντα τόμο πρόταση βρίσκεται ακόμα σε εξέλιξη, επειδή δεν έχουν ολοκληρωθεί η παραγωγή και η δοκιμαστική εφαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού που αντιστοιχεί στο κάθε “Πρόγραμμα Σπουδών”» (Δαμανάκης 2006: 8).

Οι ομάδες-στόχοι του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» προσδιορίστηκαν σε τέσσερις και είναι οι εξής, όπως αυτές καταγράφονται στο θεωρητικό πλαίσιο για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά (Δαμανάκης, 2006: 64):

1. «Ομοεθνείς μαθητές της προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας με έστω περιορισμένη επικοινωνιακή επάρκεια στην Ελληνική.
2. Ομοεθνείς μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με περιορισμένη επικοινωνιακή επάρκεια στην Ελληνική.

3. Ομοεθνείς μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης χωρίς καθόλου γλωσσικές και με ελάχιστες ή «καθόλου» ελληνογενείς πολιτισμικές προϋποθέσεις.
4. Αλλοεθνείς – αλλόγλωσσοι μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που μαθαίνουν την Ελληνική».

Σύμφωνα λοιπόν με το ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών για τους ελληνόπαιδες της Διασποράς η ελληνόγλωσση εκπαίδευση καλείται να εκπληρώσει μια διπλή γενική σκοποθεσία: μια παιδαγωγική και μια κοινωνικο-πολιτική (Δαμανάκης 2006: 55). Οι δύο αυτοί σκοποί αναφέρονται ως εξής στο συγκεκριμένο Πρόγραμμα Σπουδών:

«Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση οφείλει, πρωτίστως, να βοηθήσει τον αναπτυσσόμενο άνθρωπο να αναπτύξει όλες τις δυνατότητές του και να αποκτήσει μια ταυτότητα που να συνάδει με τις διπολιτισμικές-διγλωσσικές συνθήκες κοινωνικοποίησής του. Στο πλαίσιο της κοινωνικο-πολιτικής σκοποθεσίας η ελληνόγλωσση εκπαίδευση οφείλει να συμβάλει στην αποσαφήνιση και στην οικοδόμηση της σχέσης των διασπορικών κοινοτήτων μεταξύ τους και με την χώρα προέλευσης, την Ελλάδα, και σ' ένα βαθμό και με τη χώρα διαμονής, στο πλαίσιο του παγκόσμιου γίνεσθαι» (Δαμανάκης 2006: 55).

Με βάση τη διπλή αυτή σκοποθεσία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, εξειδικεύεται η σκοποθεσία για τα γνωστικά αντικείμενα «Γλώσσα» και «Στοιχεία Ιστορίας Πολιτισμού». Παραθέτουμε τις γενικές σκοποθεσίες για τα γνωστικά αντικείμενα από το πρόγραμμα σπουδών.

«Ως προς τη Γλώσσα:

Η Ελληνική προσφέρεται στους ομογενείς (ομοεθνείς) *στο συμβολικό επίπεδο* α) ως πολιτισμικό αγαθό και ως φορέας πολιτισμικών στοιχείων και νοημάτων, β) ως εμπλουτιστικό και συνθετικό στοιχείο της εθνοπολιτισμικής τους ταυτότητας και *στο γνωστικό επίπεδο* γ) ως γλωσσικό σύστημα (δομή, λεξιλόγιο, χρήση) και άρα ως μέσο επικοινωνίας και μάθησης.

Ως προς τα Στοιχεία Ιστορίας και Πολιτισμού:

Η προσφορά επιλεγμένων ιστορικοπολιτισμικών στοιχείων από την Ελλάδα και τη Διασπορά σκοπεύει να βοηθήσει τους μαθητές:

- α) να αναπτύξουν μια προσωπική και κοινωνική ταυτότητα, η οποία να συνάδει με τις διπολιτισμικές/ πολυπολιτισμικές συνθήκες κοινωνικοποίησης και διαβίωσής τους,
- β) να συνειδητοποιήσουν την οικογενειακή τους βιογραφία, καθώς την ιστορία της παροικίας τους και τη θέση της στην κοινωνία της χώρας διαμονής,

γ) να γνωρίσουν και να συνειδητοποιήσουν τη σχέση της παροικίας τους με άλλες ελληνικές παροικίες και με την Ελλάδα, την ιστορία του ελληνισμού εντός και εκτός Ελλάδας, τη θέση και το ρόλο του στο παγκόσμιο γίνεσθαι» (Δαμανάκης 2006: 55).

Για να επιτευχθεί η σκοποθεσία αυτή σε σχέση με τις ομάδες-στόχους καταρτίστηκαν τέσσερις σειρές εκπαιδευτικού υλικού, τρεις για τη Γλώσσα και μία για τα Στοιχεία Ιστορίας και Πολιτισμού. Οι σειρές εκπαιδευτικού υλικού παρουσιάζονται στη συνέχεια και είναι για:

1. «τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας (ΕΔΓ) στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση
2. τη διδασκαλία τη ΕΔΓ σε Ταχύρρυθμα Τμήματα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση
3. τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση
4. τη διδασκαλία Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση» (Δαμανάκης 2006: 65).

Η γενική σκοποθεσία για κάθε αντικείμενο εξειδικεύεται για κάθε ομάδα - στόχο και επίπεδο ξεχωριστά μέσα από το αντίστοιχο εκπαιδευτικό υλικό που έχει καταρτιστεί. Τα προγράμματα σπουδών ανά ομάδα-στόχο και επίπεδο μπορεί να τα μελετήσει κανείς αναλυτικά στο σχετικό εγχειρίδιο για τα Προγράμματα Σπουδών (Δαμανάκης 2006: 83-221).

Η σκοποθεσία, όπως προτείνεται γενικά για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά, ισχύει βέβαια και ειδικά για τη Γερμανία με τις σχετικές προσαρμογές στις εκάστοτε συνθήκες.

Για την πρωτοβάθμια σχολική ηλικία στη Γερμανία, στην οποία εστιάζουμε στην έρευνα αυτή, μπορούμε να πούμε ότι απευθυνόμαστε κατά κύριο λόγο σε ομοεθνείς μαθητές σχολικής ηλικίας με σχετικές επικοινωνιακές δεξιότητες. Το γεγονός αυτό σημαίνει ότι στους μαθητές αυτούς διδάσκεται η Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα (ΕΔΓ). Υπάρχουν όμως, σε μικρότερο αριθμό, και περιπτώσεις μαθητών από μεικτούς γάμους που προσέρχονται στα τμήματα ελληνικής γλώσσας για να μάθουν ελληνικά. Οι γλωσσικές δεξιότητες στα ελληνικά των μαθητών αυτών ποικίλλουν και κάποιες φορές βρίσκονται μόνο σε ένα επίπεδο ελάχιστων προσληπτικών δεξιοτήτων. Και για τους μαθητές αυτούς η ελληνική διδάσκεται ως δεύτερη γλώσσα.

6. Το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται αρχικά το μεθοδολογικό πλαίσιο στο οποίο στηρίζεται και εντάσσεται η παρούσα έρευνα. Στη συνέχεια δίνονται οι μέθοδοι και τα ερευνητικά εργαλεία, καθώς και το πλαίσιο υλοποίησης της συγκεκριμένης έρευνας.

6.1. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις

Κάθε ερευνητής εισέρχεται στο πεδίο της έρευνας ως κοινωνικό ον με κάποια διαμορφωμένη θεώρηση της κοινωνικής πραγματικότητας, μέσα από την εμπειρία της μέχρι τώρα ζωής του και με κάποια γνωστικά ενδιαφέροντα. Η κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα στο σύνολό της είναι, από μόνη της, μια αρκετά σύνθετη διαδικασία και γίνεται ακόμη πιο σύνθετη, «επειδή οι μελετητές της κοινωνίας είναι συγχρόνως και πρόσωπα με απόψεις, αξίες και συγκεκριμένες θέσεις για τα θέματα που ερευνούν» (Κυριαζή 1998: 18).

Οι ερευνητικές παραδόσεις και αντιλήψεις για την κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα τοποθετούνται σε ένα διπολικό άξονα με διαμετρικά αντίθετες αντιλήψεις. Οι παραδόσεις ή θεωρήσεις αυτές είναι το δίπολο «αντικειμενισμός» και «υποκειμενισμός» ή, χρησιμοποιώντας άλλη ορολογία, το δίπολο «κανονιστικά» και «ερμηνευτικά» επιστημονικά παραδείγματα (Cohen et al. 2007).

Γεγονός είναι ότι ο κοινωνικός και εκπαιδευτικός κόσμος είναι πολυεπίπεδος, γεμάτος αντιφάσεις, πολυπλοκότητα και διασυνδέσεις. Οφείλει κανείς να τον μελετήσει περισσότερο *ολιστικά* από ό,τι *σε-μέρη*, αν είναι να φτάσει σε μια πραγματική κατανόηση (Cohen et al. 2007: 167). Στην εκπαιδευτική και κοινωνική έρευνα οι ποιοτικές μέθοδοι είναι αυτές που επιτρέπουν στον ερευνητή την πιο ολιστική προσέγγιση του αντικείμενου. Οι ποσοτικές μέθοδοι προσεγγίζουν το ερευνητικό αντικείμενο πιο αποσπασματικά και σε μέρη.

Όπως γράφει η Τσίγκρα (2003: 32), «στο πλαίσιο των ποιοτικών μεθόδων έρευνας, η επιλογή των μεθοδολογικών εργαλείων και των ερευνητικών πρακτικών δεν είναι αποτέλεσμα ενός εκ των προτέρων συγκεκριμένου σχεδιασμού. Η επιλογή τους εξαρτάται από τα ερωτήματα που τίθενται, τα δε ερωτήματα εξαρτώνται από το συνολικό ερευνητικό πλαίσιο και το ερευνητικό αντικείμενο». Στην ποιοτική έρευνα υπάρχει μια συνεχής αλληλεπίδραση του ερευνητή με το ερευνητικό αντικείμενο (πεδίο) και «οι ίδιοι οι ερευνητές είναι τα εργαλεία της έρευνας» (Eisner 1991 στο

Cohen et al. 2007: 168). Ένα άλλο χαρακτηριστικό του ερμηνευτικού παραδείγματος είναι ότι τα δεδομένα αναλύονται επαγωγικά, μέσα από δομές που προκύπτουν από τα ίδια τα δεδομένα κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας και όχι a priori και απαγωγικά. Επίσης «η θεωρία αναδύεται και δεν είναι προκαθορισμένη. Η a priori θεωρία αντικαθίσταται με τη θεμελιωμένη θεωρία» και «τα αποτελέσματα της έρευνας αποτελούν αντικείμενο διαπραγμάτευσης» (Lincoln & Guba 1985: 39-43 στο Cohen et al. 2008: 233).

Η υλοποίηση μιας έρευνας-σχολικής-τάξης¹⁴ είναι ένα αρκετά σύνθετο και περίπλοκο εγχείρημα, ειδικά όταν προσπαθεί κανείς να προσεγγίσει το αντικείμενο έρευνας ολιστικά μέσα από το ερμηνευτικό ερευνητικό παράδειγμα. Γίνεται ακόμη πιο σύνθετο, όταν ο ίδιος ο εκπαιδευτικός συμμετέχει ως διδάσκων και ερευνητής και καλείται έτσι να διεκπεραιώσει όσο το δυνατόν καλύτερα το διττό ρόλο που έχει αναλάβει. Ο εκπαιδευτικός στο ρόλο του ερευνητή είναι συνεχώς σε μια αναζήτηση του ισοζυγίου μεταξύ των δύο αυτών ρόλων.

Παρ' όλες τις δυσκολίες όμως που υπάρχουν κατά την υλοποίηση μιας έρευνας-σχολικής-τάξης μέσα στο ερμηνευτικό ερευνητικό παράδειγμα θεωρούμε ότι το πλαίσιο αυτό είναι πιο κατάλληλο για να αποτυπώσει ο ερευνητής με σαφήνεια τη διδακτική πράξη και να μελετήσει πιο ολοκληρωμένα τα υπό διερεύνηση φαινόμενα με ιδιαίτερα ευρύ τον ορίζοντα προσέγγισης των ερευνητικών ζητημάτων. Και αυτό, επειδή το ερμηνευτικό παράδειγμα δίνει στον ερευνητή τη δυνατότητα να προσεγγίσει το αντικείμενο έρευνας ολιστικά, με βάση το οποίο και χωρίς προκαθορισμένη θεωρία και αυστηρό πλαίσιο ανάλυσης των δεδομένων οδηγείται σταδιακά με συνεχή επανεξέταση των δεδομένων του στα αποτελέσματα της έρευνας και σε μια ρεαλιστική καταγραφή της υπό διερεύνηση πραγματικότητας.

6.2. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Σε κάθε έρευνα «η εγκυρότητα είναι απαραίτητη προϋπόθεση για να υπάρξει αξιοπιστία» (Cohen et al. 2008: 175) τόσο για τις ποσοτικές έρευνες όσο και για τις αντίστοιχες ποιοτικές / νατουραλιστικές έρευνες. Όπως υποστηρίζουν οι Cohen et al. (2008: 175-6) «στα ποιοτικού τύπου δεδομένα, η εγκυρότητα μπορεί να διασφαλιστεί μέσω της ειλικρίνειας, του βάθους, του πλούτου και του περιεχομένου των δεδομένων που συλλέγονται, επίσης μέσω των συμμετεχόντων που προσεγγίζονται,

¹⁴ Με τον όρο «έρευνα-σχολικής-τάξης» αποδίδουμε τον αγγλικό όρο «classroom research».

μέσω της έκτασης της τριγωνοποίησης αλλά και μέσω της ανιδιοτέλειας του ερευνητή». Στην ποιοτική έρευνα «η υποκειμενικότητα των συμμετεχόντων, οι απόψεις τους, οι συμπεριφορές και οι αντιλήψεις τους συμβάλλουν συνολικά σε κάποιο βαθμό προκατάληψης» (Cohen et al. 2008: 176). Για το λόγο αυτό, πρέπει η εγκυρότητα, όπως υποστηρίζει ο Gronlund (1981 στο Cohen et al. 2008: 176) «να ειδωθεί περισσότερο ως ένα θέμα που έχει να κάνει με ένα επίπεδο βαθμού παρά ως μια απόλυτη κατάσταση».

Κατά τους Bogdan & Biklen (1992: 48 στο Cohen et al. 2008: 203) «στην ποιοτικού τύπου έρευνα η αξιοπιστία θα μπορούσε να ειδωθεί σαν ένα ταίριασμα ανάμεσα σε αυτό που ο ερευνητής καταχωρίζει ως δεδομένο και σε αυτό που πραγματικά συμβαίνει στο ερευνητικό περιβάλλον το οποίο τίθεται υπό εξέταση, δηλαδή ως ένας βαθμός ακρίβειας και περιεκτικότητας της ερευνητικής κάλυψης».

Για να διασφαλιστεί ένα επαρκές επίπεδο εγκυρότητας και αξιοπιστίας σε μια ποιοτικού τύπου έρευνα, τα δεδομένα «πρέπει να είναι αντιπροσωπευτικά του δείγματος, των συνολικών δεδομένων, του ερευνητικού πεδίου, δηλαδή πρέπει να περιλαμβάνουν εγκυρότητα περιεχομένου, δομική εγκυρότητα και συγκλίνουσα εγκυρότητα» (Cohen et al. 2007: 135). Η *εγκυρότητα περιεχομένου* (content validity) αναφέρεται στο ότι το εργαλείο έρευνας πρέπει να δείξει ότι καλύπτει, εξίσου και ολοκληρωμένα, τους τομείς ή τα αντικείμενα που ισχυρίζεται ότι καλύπτει (Cohen et al. 2007: 137). Η *δομική εγκυρότητα/εγκυρότητα δομήματος* (construct validity) αναφέρεται στο ότι οι κατηγορίες που χρησιμοποιούνται από τον ερευνητή αντανακλούν τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες πραγματικά βιώνουν και ερμηνεύουν τις καταστάσεις που παρουσιάζονται στην έρευνα και ότι οι συγκεκριμένες κατηγορίες υιοθετούν την οπτική και βλέπουν την κατάσταση μέσα από τα μάτια των ατόμων που συμμετέχουν και δρουν σε αυτή (Cohen et al. 2007: 138). Η *συγκλίνουσα εγκυρότητα* (concurrent validity), τέλος, αναφέρεται στο ότι τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί με διαφορετικά ερευνητικά εργαλεία πρέπει να συγκλίνουν ή να έχουν υψηλό βαθμό συσχετισμού (Cohen et al. 2007: 140).

Σχετικά με την αξιοπιστία στις ποιοτικές μεθοδολογίες οι Cohen et al. (2008: 204-5) αναφέρουν ότι περιλαμβάνει την ακρίβεια/ πιστότητα ως προς την πραγματικότητα, το περιεχόμενο και την ιδιαιτερότητα της κατάστασης, την αυθεντικότητα, την πληρότητα/ περιεκτικότητα, τη λεπτομέρεια, την ειλικρίνεια, το βάθος της απάντησης και τη μεστότητα περιεχομένου προς τους απαντώντες/ αποκρινόμενους (respondent)».

Στην παρούσα έρευνα η εγκυρότητα και η αξιοπιστία διασφαλίζονται μέσα από τη διεξαγωγή της έρευνας σε φυσικό πλαίσιο, το γεγονός ότι η ερευνήτρια ήταν κομμάτι του κόσμου που τίθεται υπό εξέταση, τη μεγάλη παραμονή στο πεδίο της έρευνας, τον πλούτο των ερευνητικών δεδομένων, την ειλικρίνεια των υποκειμένων της έρευνας και της ερευνήτριας και της τριγωνοποίησης. Επίσης, ικανοποιήθηκαν στο πλαίσιο της έρευνας αυτής τα κριτήρια της εγκυρότητας περιεχομένου, της εγκυρότητας δομήματος, καθώς και της συγκλίνουσας εγκυρότητας.

6.3. Η νατουραλιστική εκπαιδευτική έρευνα

Η ποιοτική έρευνα «οδηγεί τον ερευνητή στη φαινομενολογική πολυπλοκότητα του κόσμου των συμμετεχόντων» (...) και «ο ποιοτικός ερευνητής επιδιώκει να συλλάβει τη δυναμική φύση των γεγονότων, να αναζητήσει την προθετικότητα, να ανιχνεύσει σημαντικές τάσεις και σχεδιασμούς που διαμορφώνονται με το πέρασμα του χρόνου» (Cohen et al. 2008: 514).

Η νατουραλιστική έρευνα (naturalistic inquiry) διεξάγεται στο φυσικό περιβάλλον/ πλαίσιο των υποκειμένων της έρευνας και αυτό επειδή «η νατουραλιστική οντολογία προτείνει ότι οι πραγματικότητες είναι ολότητες οι οποίες δεν μπορούν να κατανοηθούν απομονωμένες από το πλαίσιό τους, ούτε μπορούν να τεμαχιστούν/ αποκοπούν για τη ξεχωριστή μελέτη κάθε μέρους» (Lincoln & Guba 1985: 39). Στο ερευνητικό αυτό πλαίσιο η ανάλυση των δεδομένων είναι επαγωγική και δεν είναι a priori και απαγωγική με συνέπεια η θεωρία να αναδύεται και να μην είναι προκαθορισμένη και η a priori θεωρία να αντικαθίσταται με τη θεμελιωμένη θεωρία (Lincoln & Guba 1985: 40-41).

Τα χαρακτηριστικά αυτά της νατουραλιστικής έρευνας δίνουν ένα κατάλληλο πλαίσιο για τη διεξαγωγή εκπαιδευτικής έρευνας σχολικής τάξης από την άποψη συλλογής δεδομένων στο φυσικό περιβάλλον, φαίνεται όμως να μην μπορούν να δώσουν απόλυτα ικανοποιητικές λύσεις για τη διεκπεραίωση του διττού ρόλου του εκπαιδευτικού και ερευνητή. Για το λόγο αυτό αναζητήθηκε ένα συμπληρωματικό ερευνητικό πλαίσιο το οποίο να εστιάζει περισσότερο στο διττό ρόλο του εκπαιδευτικού – ερευνητή, καθώς και στη δυνατότητα ανάλυσης της δράσης του μέσα στην έρευνα.

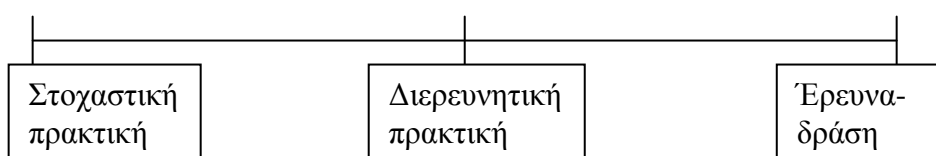
Η πορεία της αναζήτησης οδήγησε σταδιακά στην έρευνα του δρώντος επαγγελματία (practitioner research) στην οποία θα αναφερθούμε στη συνέχεια.

6.4. Η έρευνα του δρώντος επαγγελματία¹⁵ (practitioner research)

Με την έρευνα του δρώντος επαγγελματία ο μελετητής βρίσκεται στο ερμηνευτικό παράδειγμα και μπορεί να κάνει την έρευνα μέσα στην τάξη και κοντά στην διδακτική καθημερινότητα και πραγματικότητα με μεγάλη ευελιξία στο σχεδιασμό και χωρίς αυστηρά δομημένα ερωτήματα. Επίσης «ο ερευνητής δεν ελέγχει υποθέσεις εργασίας που θέτει εκ των προτέρων, ούτε δουλεύει με μια καλά δομημένη, αλλά κλειστή ομάδα αναλυτικών κατηγοριών» (Τσίγκρα 2003: 33). Τα ερευνητικά ερωτήματα και οι μέθοδοι αναδιατυπώνονται και επανεξετάζονται κατά τη διάρκεια της έρευνας και οι κατηγορίες προκύπτουν μέσα από τα ερευνητικά δεδομένα με αναστοχασμό και πολλαπλή επεξεργασία αυτών.

Η έρευνα του δρώντος επαγγελματία (practitioner research) εφαρμόζεται σε διάφορα πεδία (π.χ. εκπαίδευση, μονάδες υγείας, συμβουλευτική κ.ά.) και αναφέρεται στην έρευνα την οποία υλοποιεί ο κάθε επαγγελματίας κατά τη διάρκεια της εργασίας του και μέσα στο φυσικό περιβάλλον εργασίας του. Ο Allwright (2005: 357) υποστηρίζει ότι «η έρευνα του δρώντος επαγγελματία περιγράφει μια σχέση ταυτότητας μεταξύ των ανθρώπων που ερευνώνται και των ανθρώπων που κάνουν την έρευνα».

Σε άλλο σημείο ο ίδιος αναφέρει τρία είδη έρευνας ή πρακτικές του δρώντος επαγγελματία: την *αναστοχαστική πρακτική*, τη *διερευνητική πρακτική* και την *έρευνα-δράση* (Allwright 1999). Και στις τρεις αυτές μορφές έρευνας, ερευνητής είναι ο ίδιος ο δρων επαγγελματίας. Ο Allwright (1999) τοποθετεί τους τρεις τύπους έρευνας του δρώντος επαγγελματία πάνω σε έναν άξονα όπου στο ένα άκρο βρίσκεται η αναστοχαστική πρακτική (reflective practice), στο άλλο η έρευνα-δράση (action research) και στη μέση η διερευνητική πρακτική (exploratory practice).



Στόχος της έρευνας του δρώντος επαγγελματία είναι η εκ των έσω ανάπτυξη και βελτίωση του ίδιου του επαγγελματία σε προσωπικό αλλά και συλλογικό επίπεδο.

¹⁵ Η έρευνα του δρώντος επαγγελματία αναφέρεται στη έρευνα που κάνει, στην περίπτωσή μας, ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της εργασίας του, κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής του δράσης. Στην έρευνα αυτού του τύπου ο ερευνητής ασκεί παράλληλα δύο ρόλους, αυτόν του δρώντος επαγγελματία και αυτόν του ερευνητή μέσα στο εργασιακό του περιβάλλον.

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε σύντομα στο μοντέλο της αναστοχαστικής πρακτικής και στην έρευνα-δράση και θα εστιάσουμε τέλος, στην έρευνα της διερευνητικής πρακτικής.

6.4.1. Ο στοχαζόμενος δρων επαγγελματίας¹⁶

Μία πρώτη μορφή έρευνας του ασκούμενου επαγγελματία είναι το μοντέλο του Schön για το «στοχαζόμενο επαγγελματία» και τη «στοχαστική πρακτική» (Schön 1983, Καλαϊτζοπούλου 2001). Ήδη όμως από το 1933 ο John Dewey συζήτησε την έννοια του στοχασμού στην τάξη, αντιπαραθέτοντας στην «καθημερινή δράση» τη «δράση που τη διέπει ο στοχασμός» (Καλαϊτζοπούλου 2001: 13). «Ο «στοχαζόμενος» εκπαιδευτικός είναι εκείνος που αποδεικνύεται ικανός να αναλύει και να προσδιορίζει την επαγγελματική πρακτική του και το περιβάλλον μέσα στο οποίο αυτή πραγματοποιείται. Ο «στοχαζόμενος» εκπαιδευτικός αναμένεται να μπορεί να σταθεί αντικειμενικός απέναντι στη διδασκαλία του, να την αξιολογήσει και να αναλάβει την ευθύνη για μελλοντικές δράσεις» (Καλαϊτζοπούλου 2001: 73-74). Το μοντέλο αυτό ήρθε να ανατρέψει την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ως απλών καταναλωτών της γνώσης. Έννοιες-κλειδιά για τον Schön (1983) είναι η «πρακτική» ή «σιωπηρή γνώση», «ο στοχασμός πάνω στη δράση» και «ο στοχασμός κατά τη δράση».

Ο στοχαζόμενος δρων επαγγελματίας στοχάζεται και αναστοχάζεται πάνω στο έργο και τις δράσεις του μέσα στην τάξη. Ο προβληματισμός αυτός λειτουργεί ως κινητήρια δύναμη για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, καθώς και του εκπαιδευτικού προσωπικά, ως επαγγελματία.

6.4.2. Η έρευνα-δράση

Η έρευνα-δράση είναι μια ερευνητική διαδικασία που ξεκίνησε από τον Kurt Lewin (Cohen et al. 2008: 297, Κατσαρού & Τσάφος 2003: 40) και επαναπροσεγγίστηκε από τον John Elliot στη Μεγάλη Βρετανία και τον Stephen Kemmis στην Αυστραλία (Κατσαρού & Τσάφος 2003: 41).

Σύμφωνα με τους Altrichter et al. (2001: 22) «ο πιο επιγραμματικός και σαφής ορισμός της έρευνας-δράσης δίνεται από τον John Elliot (1991: 69), που το έργο του έχει επηρεάσει πολύ αυτό το «κίνημα»: η έρευνα δράσης είναι «η μελέτη μιας

¹⁶ Με τον όρο «στοχαζόμενος δρων επαγγελματίας» αποδίδεται ο όρος του Schön «The reflective practitioner». Ο όρος αυτός κρίθηκε ότι αποδίδει καλύτερα την έννοια του «reflective practitioner» από τον όρο «ο στοχαζόμενος επαγγελματίας» που είχε χρησιμοποιήσει η Καλαϊτζοπούλου (2001), διότι δηλώνει και τη δράση του στοχαζόμενου επαγγελματία στον τομέα του.

κοινωνικής κατάστασης, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης στο πλαίσιο αυτής της κατάστασης».

Στη διαδικασία αυτή συμμετέχουν ενεργά διδάσκοντες και μαθητές έχοντας ως αφετηρία «μια προβληματική κατάσταση, η οποία χρειάζεται παρέμβαση για να βελτιωθεί» (McNiff 1988 στο Κατσαρού & Τσάφος 2003: 58).

Βασικά χαρακτηριστικά της έρευνας-δράσης είναι η διαπλοκή θεωρίας και πράξης, ο συμμετοχικός και συνεργατικός της χαρακτήρας, η σπειροειδής διάστασή της, η σχέση της με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η ποιοτική ερευνητική της διάσταση στη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων, καθώς και η δυνατότητα παραγωγής παιδαγωγικής θεωρίας μέσα από την πρακτική (Κατσαρού & Τσάφος 2003: 17-22, Cohen et al. 2008: 299-300, Altrichter et al. 2001: 183).

Η έρευνα-δράση δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να μελετήσει το διδακτικό του έργο, να εφαρμόσει και να αξιολογήσει νέες διδακτικές προτάσεις και να σταθμίσει την αποτελεσματικότητά τους με κεντρικό άξονα πάντα τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας.

6.4.3. Διερευνητική πρακτική (Exploratory practice)

Η διερευνητική πρακτική, ως τρόπος ερευνητικής προσέγγισης της σχολικής τάξης, ξεκίνησε να αναπτύσσεται από τον Allwright στις αρχές του 1990 και έχει φτάσει σήμερα να έχει ένα πλαίσιο αρχών, στο οποίο στηρίζονται οι δρώντες εκπαιδευτικοί για να διεξάγουν την έρευνά τους μέσα στο περιβάλλον εργασίας τους, δηλαδή μέσα στη σχολική τάξη.

Ορίζοντας τη διερευνητική πρακτική ο Allwright (2003: 127-8) συνοψίζει τα εξής χαρακτηριστικά της:

«Η διερευνητική πρακτική εμπλέκει

1. δρώντες επαγγελματίες (π.χ. κατά προτίμηση εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους μαζί) που εργάζονται για να κατανοήσουν:

- i. αυτό που θέλουν *αυτοί* να κατανοήσουν, ακολουθώντας το ημερήσιο πρόγραμμά τους
- ii. όχι απαραίτητα για να επιφέρουν αλλαγή
- iii. όχι πρωτίστως μέσω της αλλαγής
- iv. αλλά *χρησιμοποιώντας* κανονικές παιδαγωγικές πρακτικές ως διερευνητικά εργαλεία (investigative), έτσι ώστε η εργασία για κατανόηση να είναι κομμάτι της διδασκαλίας και μάθησης, όχι κάτι ξεχωριστό

v. με τρόπο που να μην οδηγεί στο “burn-out”, αλλά να είναι *βιώσιμη εις το διηνεκές* (indefinitely sustainable)

2. για να συμβάλουν:

vi. *στη διδασκαλία και τη μάθηση καθ’ αυτές*

vii. *στην επαγγελματική ανάπτυξη σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο»¹⁷.*

Σε άλλο σημείο υποστηρίζει ότι «η διερευνητική πρακτική παρέχει ένα επιστημολογικά και ηθικά παρακινούμενο πλαίσιο για να διεξάγει κανείς έρευνα-του-δρώντος-επαγγελματία¹⁸ στο χώρο της γλωσσικής εκπαίδευσης» (Allwright 2005: 361).

Η διερευνητική πρακτική στοχεύει στην ανάπτυξη της κατανόησης μέσα στο πλαίσιο της πρακτικής με την ελάχιστη παρείσφρηση (intrusion) και το μέγιστο αποτέλεσμα σε πρακτικό και προσωπικό όφελος. Επίσης, δεν στοχεύει πρωταρχικά στην αλλαγή της πρακτικής, αλλά εφόσον προκύψει ικανοποιητική κατανόηση, αυτή θα βοηθήσει στο να αποφασιστεί τι είναι αυτό που χρειάζεται ενδεχομένως αλλαγή (Allwright & Miller 2001).

Ο Allwright αντιλαμβάνεται τη «διερευνητική πρακτική» ή αλλιώς τη «διερευνητική» διδασκαλία και μάθηση ως προσπάθεια διασύνδεσης της έρευνας με την παιδαγωγική. Το πλαίσιο που ορίζει, στοχεύει στη συστηματική αρχική διερεύνηση της διδακτικής πραγματικότητας από την πλευρά του διδάσκοντα και του διδασκόμενου, με σκοπό την *κατανόησή* της χωρίς να εστιάζει πρωτίστως στην αλλαγή. Η προσπάθεια αλλαγής θα ακολουθήσει, αφού ολοκληρωθεί η κατανόηση και όπου κρίνεται απαραίτητο.

6.5. Πλαίσιο ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Στο ερμηνευτικό ερευνητικό παράδειγμα η ανάλυση των δεδομένων είναι επαγωγική και όχι a priori και απαγωγική όπως ήδη αναφέραμε. Οι Glaser και Strauss στο κλασικό πλέον βιβλίο τους «*The Discovery of Grounded Theory*» (Glaser & Strauss 1967: 2-5) υποστηρίζουν ότι η Θεμελιωμένη Θεωρία παράγεται / θεμελιώνεται από τα δεδομένα που συγκεντρώνονται από την άμεση παρατήρηση του κόσμου.

¹⁷ Πλάγια στο πρωτότυπο.

¹⁸ Εδώ αποδίδεται ο όρος «practitioner research». Ο πιο περιγραφικός όρος που χρησιμοποιήθηκε στα ελληνικά κρίθηκε ότι αποδίδει ικανοποιητικά αυτή τη μορφή έρευνας.

Τα δεδομένα ερμηνεύονται μέσα στο συγκεκριμένο συγκείμενο «κοινωνικό, ιστορικό, τοπικό, διαδραστικό» (Charmaz 2006: 180) μέσα από επάλληλες μελέτες/επάλληλα περάσματα¹⁹ των δεδομένων και μετέπειτα συγκρίσεις, αναδιατυπώσεις και ομαδοποιήσεις των κατηγοριών. Η διαδικασία αυτή ολοκληρώνεται όταν οι κατηγορίες “κορεστούν” και τα δεδομένα δεν προσθέτουν πλέον κάτι καινούριο σε αυτές (Glaser & Strauss 1967: 61, Charmaz 2006: 113).

Με τη σε βάθος μελέτη των δεδομένων αναδύονται οι κατηγορίες, οι οποίες με τον εμπλουτισμό σε ερευνητικό υλικό και την αναστοχαστική επεξεργασία επιτρέπουν τη διατύπωση θεμελιωμένης θεωρίας, η οποία θα ερμηνεύει τα αποτελέσματα της έρευνας.

«Η εμπεδωμένη/ θεμελιωμένη θεωρία, αν και αποτελεί μια σημαντική συμβολή στη συζήτηση για τη διασύνδεση της θεωρίας με την έρευνα, έχει δεχθεί κριτικές για τον “αυστηρό” προσανατολισμό της στα “δεδομένα” του πεδίου» (Τσίγκρα 2003: 47). Έτσι σύμφωνα με τους Graue & Walsh (1998: 28) όπως τους παραθέτει η Τσίγκρα (2003: 47) «η θεωρία οφείλει να θεμελιώνεται στο πεδίο αλλά να μην παραμένει “προσκολλημένη” σ’ αυτό».

Διαφωνίες υπάρχουν μεταξύ των υπέρμαχων της Θεμελιωμένης Θεωρίας σχετικά με τη χρήση της βιβλιογραφίας. Η παραδοσιακή Θεμελιωμένη Θεωρία υποστηρίζει τη μη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας στην επεξεργασία των δεδομένων (Glaser 1992 στο: Mills et al. 2006: 4-5) για να μην παρεμποδιστεί η ανάλυση του ερευνητή, ενώ η εξελιγμένη Θεμελιωμένη Θεωρία υποστηρίζει τη βιβλιογραφική ανασκόπηση (Strauss & Corbin 1998) λέγοντας ότι είναι «άλλη μία φωνή στη θεωρητική αναδόμηση του ερευνητή» ή «άλλη μια πηγή δεδομένων».

Μιλώντας για τη θέση της βιβλιογραφίας στη Θεμελιωμένη Θεωρία ο Dick (2005) αναφέρει, πρώτον, ότι σε μια αναδύομενη μελέτη (emergent study) δεν γνωρίζουμε από την αρχή ποια βιβλιογραφία θα φανεί σχετική και, δεύτερον, ότι η βιβλιογραφία αντιμετωπίζεται ως δεδομένο, κατέχοντας την ίδια θέση με άλλα δεδομένα.

Συνοψίζοντας, στην παρούσα εργασία ορίζεται ως πλαίσιο ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων η Θεμελιωμένη Θεωρία στην πιο εξελιγμένη της μορφή,

¹⁹ Με τον όρο «περάσματα» εννοούμε τη σταδιακή μελέτη των ερευνητικών δεδομένων από την αρχή έως το τέλος, και αυτό επαναλαμβανόμενο. Μελετούμε τα δεδομένα, κρατάμε σημειώσεις, δημιουργούμε κατηγορίες, τις αναδιατυπώνουμε. Με τον τρόπο αυτό συμπυκνώνονται σταδιακά τα νοήματα των ερευνητικών δεδομένων σε κατηγορίες και δημιουργούν τη βάση για τη διατύπωση της θεμελιωμένης θεωρίας που θα ερμηνεύει τα δεδομένα και τα αποτελέσματα της έρευνας.

σύμφωνα με την οποία οι κατηγορίες που αναδύονται από τα ερευνητικά δεδομένα διασταυρώνονται και εμπλουτίζονται στην πορεία με την υπάρχουσα βιβλιογραφία του αντικειμένου της έρευνας.

Στη συνέχεια θα δούμε πώς εφαρμόστηκε το ερευνητικό παράδειγμα της νατουραλιστικής έρευνας από τη πλευρά του στοχαζόμενου ασκούμενου επαγγελματία και της διερευνητικής πρακτικής στη συγκεκριμένη έρευνα σχολικής τάξης.

6.6. Η παρούσα έρευνα

Για την υλοποίηση της έρευνάς μας και την επίτευξη των στόχων της κρίθηκε ως πιο κατάλληλο πλαίσιο η *νατουραλιστική εκπαιδευτική έρευνα* από τη σκοπιά του *στοχαζόμενου δρώντος επαγγελματία* ο οποίος προσεγγίζει τη διδακτική πραγματικότητα με τη *διερευνητική πρακτική*. Η νατουραλιστική προσέγγιση της διδασκαλίας επιτρέπει καταγραφές από ένα ιδιαίτερα ευρύ και ανοιχτό πλαίσιο και ενδείκνυται όταν ο ερευνητής δεν έχει ακριβή εικόνα της πραγματικότητας του πεδίου έρευνας. Η διερευνητική πρακτική παρέχει στο στοχαζόμενο εκπαιδευτικό – ερευνητή, ως ενεργό μέλος της διδακτικής διάδρασης, τη δυνατότητα να μελετήσει τη διδακτική πραγματικότητα με κύριο στόχο την κατανόησή της μέσα στο φυσικό της πλαίσιο εξέλιξης, χωρίς να έχουν σχεδιαστεί ειδικές διδακτικές ενότητες. Επιπλέον, στη διερευνητική πρακτική δίνεται το πλαίσιο, από τη μια ώστε να υποστηριχθεί ερευνητικά ο διττός ρόλος του εκπαιδευτικού-ερευνητή και από την άλλη ώστε η ανάλυση να εστιάσει τόσο στους διδασκόμενους όσο και στον ίδιο το διδάσκοντα.

Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας, ο ερευνητικός χώρος είναι το σχολείο και η σχολική τάξη κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης διδασκαλιών στο μάθημα της Ελληνικής Γλώσσας σε ελληνόπουλα που παρακολουθούν τα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας (ΤΕΓ) στη Γερμανία.

Η επιλογή του συγκεκριμένου ερευνητικού παραδείγματος έγινε για να καταγραφεί όσο το δυνατόν πιο αυθεντικός, προφορικός, διγλωσσικός λόγος μέσα στην τάξη και κυρίως κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της Γλώσσας, χωρίς το σχεδιασμό ειδικών διδακτικών παρεμβάσεων.

6.7. Παραδοχή έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα κινείται στο ερμηνευτικό παράδειγμα και με αυτή τη έννοια είναι περισσότερο έρευνα «γενεσιουργός υποθέσεων», σε αντίθεση με την έρευνα στο

θετικιστικό παράδειγμα που είναι ο έλεγχος υποθέσεων. Το ερευνητικό πλαίσιο της έρευνας ήταν σχετικά ανοιχτό. Έτσι, μια γενικότερη υπόθεση και στοχοθεσία υπήρχε, αυτή όμως διαμορφώθηκε πιο αναλυτικά και συγκεκριμενοποιήθηκε κατά τη διαδικασία της έρευνας. Επίσης, αναμορφωνόταν κατά διαστήματα όσο εμβαθύναμε στο πεδίο.

Η κατευθυντήρια παραδοχή που καθόρισε όλο το ερευνητικό πλαίσιο της έρευνας ήταν:

«Οι Έλληνες μαθητές στη Γερμανία χρησιμοποιούν, λίγο ως πολύ, κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Ελληνικής Γλώσσας και τη γερμανική γλώσσα, παρόλο που το γλωσσικό επικοινωνιακό πλαίσιο είναι άτυπα καθορισμένο ως ελληνόγλωσσο».

Έτσι, αρχικά δόθηκε έμφαση στο δίγλωσσο προφορικό λόγο των μαθητών. Στην πορεία της έρευνας κρίθηκε όμως σημαντικό, χωρίς να έχει αρχικά σχεδιαστεί, να μελετηθεί και ο δίγλωσσος προφορικός λόγος της δασκάλας και ερευνήτριας ως ενεργού μέλους της διδακτικής πραγματικότητας. Η ανάγκη αυτή, όπως προέκυψε εμβαθύνοντας στο ερευνητικό πεδίο, οδήγησε και στη μεθοδολογική διεύρυνση, όπως την περιγράψαμε.

Πριν από την έναρξη της έρευνας υπήρχαν εικασίες για τον προφορικό δίγλωσσο λόγο των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος, αλλά δεν γνωρίζαμε πώς ακριβώς αυτός εκφράζεται εκεί. Η αρχική παραδοχή και η μετέπειτα εμβάθυνση στο πεδίο έρευνας οδήγησαν στη διατύπωση των κύριων στόχων της έρευνας που καθορίστηκαν ως εξής:

1. Να καταγραφεί ο προφορικός δίγλωσσος λόγος των Ελλήνων μαθητών στα ΤΕΓ κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του μαθήματος της Ελληνικής Γλώσσας, ώστε να μελετηθούν τα φαινόμενα επαφής γλωσσών και ιδιαίτερα η εναλλαγή κώδικα (ΕΚ).
2. Να μελετηθεί η συμπεριφορά της εκπαιδευτικού σχετικά με την ΕΚ των μαθητών και σχετικά με την ΕΚ της ίδιας.
3. Να καταγραφούν τρόποι πρακτικής αξιοποίησης του φαινομένου της επαφής γλωσσών στο μάθημα των Ελληνικών και να γίνουν προτάσεις για τη διδασκαλία, όπως θα προκύψουν μέσα από την έρευνα.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν από την παραπάνω στοχοθεσία της έρευνας είναι τα εξής:

1. Πώς παρουσιάζεται η διγλωσσία των Ελλήνων μαθητών στη Γερμανία κατά τη διάρκεια διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος στον προφορικό λόγο;
2. Ποια φαινόμενα επαφής γλωσσών καταγράφονται; (βλ. δάνεια, μεταφορές, λεξιπλασίες, μίξεις γλωσσών)
3. Ποιες λειτουργίες επιτελεί η εναλλαγή κώδικα των μαθητών;
4. Διαφοροποιείται η εναλλαγή κώδικα μέσα στην τάξη ηλικιακά;
5. Σχετίζεται η εναλλαγή κώδικα με την επικοινωνιακή περίσταση (θέμα, συμμετέχοντες);
6. Ποιες λειτουργίες επιτελεί η εναλλαγή κώδικα του/ της εκπαιδευτικού;
7. Πώς χειρίζεται ο/ η εκπαιδευτικός την ΕΚ των μαθητών μέσα στην τάξη;
8. Πώς μπορεί να αξιοποιηθεί η ΕΚ για ένα καλύτερο αποτέλεσμα στη διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας;

Στο ερευνητικό πλαίσιο που επιλέχθηκε δεν έγινε προσπάθεια να επαληθευτεί κάποια θεωρία, αλλά απόπειρα περιγραφής, ανάλυσης και έπειτα θεωρητικοποίησης της διδακτικής πραγματικότητας ενός ΤΕΓ στη Γερμανία, εστιάζοντας στη διγλωσσική προφορική παραγωγή λόγου και τη διάδραση κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Η διγλωσσική παραγωγή και διάδραση αφορούσε τόσο στους μαθητές μεταξύ τους, όσο και με τη δασκάλα τους.

Σε όλη την ερευνητική διαδικασία στόχος ήταν η καταγραφή πλούσιου, αυθεντικού, αυθόρμητου και ποσοτικά ικανοποιητικού ερευνητικού υλικού κατά τη διάρκεια διδασκαλίας της γλώσσας. Το ερευνητικό υλικό έπρεπε να φτάσει σε κορεσμό, που σημαίνει να αρχίζουν τα φαινόμενα να επαναλαμβάνονται και να μην προσφέρουν πλέον κάτι καινούριο.

6.8. Διαδικασία, μέθοδοι και ανάλυση

Στη συνέχεια παρουσιάζονται το εργασιακό και ερευνητικό περιβάλλον υλοποίησης της έρευνας, τα μεθοδολογικά εργαλεία και οι τεχνικές συλλογής των ερευνητικών δεδομένων, καθώς και κάποια γενικά στοιχεία για την ανάλυση και επεξεργασία αυτών των δεδομένων.

6.8.1. Το εργασιακό και ερευνητικό περιβάλλον

Για τη διάρκεια υλοποίησης της έρευνας η ερευνήτρια και εκπαιδευτικός ήταν αποσπασμένη από το ΥΠΕΠΘ ως εκπαιδευτικός της Α/θμιας Εκπαίδευσης (δασκάλα) σε σχολική μονάδα της Γερμανίας και συγκεκριμένα στο κρατίδιο της Βάδης-

Βυρτεμβέργης στο Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας (ΤΕΓ) του Öhringen κατά τα σχολικά έτη 2004-05 και 2005-06, καθώς και στο ΤΕΓ του Markgröningen κατά το σχολικό έτος 2007-08.

Με αυτή την έννοια, έχοντας το ρόλο της δασκάλας στα συγκεκριμένα τμήματα η είσοδος στο πεδίο της έρευνας ήταν μια απλή διαδικασία, μιας και ο χώρος έρευνας ήταν και ο χώρος εργασίας. Για την υλοποίηση της έρευνας στα τμήματα διδασκαλίας ενημερώθηκαν ο συντονιστής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι γονείς καθώς και οι μεγαλύτεροι μαθητές, οι οποίοι και συναίνεσαν, χωρίς να γνωρίζουν τον ακριβή σκοπό της καταγραφής των διδασκαλιών.

Η επιλογή των σχολικών μονάδων υλοποίησης της έρευνας δεν ήταν επιλογή της εκπαιδευτικού, όπως καμία δυνατότητα επιλογής δεν υπήρχε ούτε στην επιλογή των τάξεων/ τμημάτων, ούτε στη σύνθεση του μαθητικού δυναμικού γενικότερα. Εργάστηκε όμως τα χρόνια αυτά σε σχολεία που αποτελούν την πιο διαδεδομένη μορφή εκπαίδευσης στη Γερμανία και στα οποία καλείται να διδάξει κάθε εκπαιδευτικός που αποφασίζει να εργαστεί ως αποσπασμένος εκπαιδευτικός σε σχολική μονάδα της Γερμανίας. Με την έννοια αυτή, θεωρούμε ότι η ερευνήτρια εργάστηκε σε τυπικά ΤΕΓ και αντιμετώπισε σε αυτά και τις σχετικές δυσκολίες που έχει να αντιμετωπίσει κάθε αποσπασμένος εκπαιδευτικός. Έτσι, τα συγκεκριμένα ΤΕΓ μπορούν να χαρακτηριστούν ως αντιπροσωπευτικά για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση σε ΤΕΓ στη Γερμανία.

Ενημερωτικά και περιληπτικά, πρέπει να αναφερθεί ότι τα συγκεκριμένα μαθήματα ελληνικής γλώσσας πραγματοποιούνταν σε αίθουσες γερμανικών σχολείων, στα οποία φιλοξενούνται. Και στα δύο σχολεία στα οποία εργαστήκαμε συστεγάζονταν το δημοτικό και το πρακτικό σχολείο (Realschule) στην πρώτη περίπτωση και το δημοτικό και το κύριο σχολείο (Hauptschule) στη δεύτερη περίπτωση. Για τη διεξαγωγή των μαθημάτων μάς είχε παραχωρηθεί αίθουσα του κύριου ή πρακτικού σχολείου, επειδή αυτές εξυπηρετούσαν από άποψη προσέγγισης του χώρου.

Οι σχέσεις που είχαμε με τη διεύθυνση και τη γραμματεία του σχολείου κρίθηκαν τυπικές και καλές. Πιο στενές και συχνές ήταν οι σχέσεις με τους επιστάτες και το προσωπικό καθαριότητας του σχολείου, λόγω του απογευματινού ωραρίου μας και της συνεργασίας σε πρακτικά θέματα που αφορούσαν τις αίθουσες, την προσέλευση των μαθητών κ.ά. Με τους Γερμανούς συναδέλφους είχαμε ελάχιστη έως

μηδαμινή επαφή, παρόλο που έγιναν προσπάθειες προσέγγισης κάποιων συναδέλφων που συναντούσαμε κάποιες φορές.

Από άποψη υλικοτεχνικής υποδομής, πρέπει να πούμε ότι μέσα σε κάθε αίθουσα είχαμε στη διάθεσή μας μόνο μία δίφυλλη ντουλάπα για τη φύλαξη κάποιων βιβλίων και απαραίτητου υλικού. Στο πρώτο σχολείο είχαμε τη δυνατότητα χρησιμοποίησης του φωτοτυπικού του γερμανικού σχολείου, στο δεύτερο χρησιμοποιούσαμε φωτοτυπικό που βρισκόταν σε διπλανή αίθουσα οπτικο-ακουστικών μέσων και το οποίο είχε αγοράσει ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων του ΤΕΓ. Η συνεργασία μας με τους μαθητές, γονείς και Συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων και των δύο ΤΕΓ ήταν εξαιρετική και κύλησε ομαλά χωρίς προστριβές και συγκρούσεις.

Συγκεντρωτικά, από την εμπειρία στις δύο σχολικές μονάδες, όσον αφορά το ερευνητικό σκέλος, μπορούμε να πούμε ότι βοήθησε στην υλοποίηση της έρευνας ο σχετικά μικρός αριθμός μαθητών ανά τμήμα. Αυτό το στοιχείο λειτούργησε ιδιαίτερα θετικά στη συλλογή των ηχητικών δεδομένων στα τμήματα και στη συνέχεια στη δυνατότητα καλύτερης απομαγνητοφώνησης των λεγομένων. Επίσης, ο μικρός αριθμός ανά τμήμα επέτρεψε να αναπτυχθεί μια στενότερη σχέση συνεργασίας με τους μαθητές και μια καλύτερη γνωριμία με τον κάθε μαθητή ξεχωριστά κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Πληροφορίες για τους μαθητές και τη σύνθεση των τμημάτων δίνονται σε επόμενο κεφάλαιο.

Μία από τις δυσκολίες στα ΤΕΓ στη Γερμανία, κατά ομολογία πολλών αποσπασμένων συναδέλφων, είναι η μη συστηματική παρακολούθηση των μαθητών στα απογευματινά αυτά μαθήματα Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού για διάφορους λόγους. Το ΤΕΓ της έρευνας δεν αποτέλεσε εξαίρεση απ' αυτό τον κανόνα.

Έτσι, όπως θα σχολιαστεί και στη συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, η διγλωσσική συμπεριφορά των μαθητών στο μάθημα, δηλαδή η χρήση και της γερμανικής γλώσσας στο μάθημα των ελληνικών ανά μαθητή, δεν κατανέμεται ισομερώς ανάμεσα στους μαθητές, για λόγους που έχουν να κάνουν πιθανώς με την ιδιοσυγκρασία των μαθητών, τις γλωσσικές συνήθειες στο σπίτι, το φιλικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, καθώς και τη μη συστηματική παρακολούθηση των μαθημάτων.

6.8.2. Πιλοτική φάση της έρευνας

Η πρώτη φάση της έρευνας, η πιλοτική, πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2004-05 στο ΤΕΓ του Öhringen, μιας πόλης περίπου 70 χλμ μακριά από τη Στουτγκάρδη, την πρωτεύουσα του κρατιδίου της Βάδης-Βυρτεμβέργης. Το Öhringen είναι μια σχετικά απομακρυσμένη πόλη από το κέντρο (Στουτγκάρδη) και με μικρή ελληνική παρουσία. Το γεγονός αυτός περιορίζει τη δυνατότητα χρήσης της ελληνικής γλώσσας στις παροικιακές δραστηριότητες ακόμη περισσότερο, αφού και οι ίδιες οι δραστηριότητες είναι πολύ περιορισμένες. Το πρώτο μεγάλο ελληνικό κέντρο στην περιοχή (με περισσότερους από 70 μαθητές στα ΤΕΓ) βρίσκεται σε μια απόσταση 25 χιλιομέτρων.

Στη φάση αυτή έγιναν αντιληπτές οι δυσκολίες που έχει η έρευνα σχολικής τάξης, καθώς και η δυσκολία του διττού ρόλου του εκπαιδευτικού ως ερευνητή, στην τάξη που διδάσκει.

Το ΤΕΓ ήταν μονοθέσιο (είχε μόνο ένα δάσκαλο) με 24 μαθητές (δείγμα πιλοτικής έρευνας $N=24$), στα 3 μαθησιακά επίπεδα του σχολείου ($1^{\circ}=B'$ τάξη, 5 μαθητές, $2^{\circ}=Γ' \& Δ'$ τάξη συνδιδασκαλία, 10 μαθητές, $3^{\circ}=Ε' \& ΣΤ'$ τάξη συνδιδασκαλία, 9 μαθητές). Στο πιλοτικό μέρος της έρευνας μαγνητοσκοπήθηκαν διδασκαλίες σε όλα τα τμήματα του ΤΕΓ Öhringen και συγκεντρώθηκαν ερωτηματολόγια από τους μαθητές για τη δημιουργία του δημογραφικού και γλωσσικού προφίλ τους. Για τη μαγνητοσκόπηση θα μιλήσουμε αναλυτικότερα στο υποκεφάλαιο αναφορικά με τα εργαλεία έρευνας.

Οι τεχνικές δυσκολίες στην μαγνητοσκόπηση και οι συνακόλουθες δυσκολίες στην απομαγνητοφώνηση των διδασκαλιών, καθώς και η αδυναμία απομαγνητοφώνησης μεγάλων τμημάτων των διδασκαλιών κατέστησαν ανέφικτη την αξιοποίηση των συγκεκριμένων ερευνητικών δεδομένων και ήταν αφορμή για να διακοπεί για ένα διάστημα η έρευνα.²⁰ Αυτές οι δυσκολίες, τεχνικής φύσης, οδήγησαν στην αναζήτηση νέων μεθόδων έρευνας και σε τροποποίηση των τεχνικών της έρευνας. Η λύση δόθηκε μετά από αρκετό καιρό με την ψηφιακή ηχογράφηση των διδασκαλιών.

²⁰ Ενδεχομένως, το ψηφιοποιημένο και αποθηκευμένο σε DVD υλικό να μπορεί με την τεχνική υποστήριξη κάποιου ειδικού να υποστεί επεξεργασία έτσι ώστε να μπορούν να αξιοποιηθούν ερευνητικά αυτές οι βιντεοσκοπημένες διδασκαλίες.

6.8.3. Η κύρια έρευνα. Τόπος και χρόνος διεξαγωγής και δείγμα της έρευνας

Η κύρια έρευνα υλοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 2006-07 στο Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας του Markgröningen της Γερμανίας (30 χλμ. από τη Στουτγκάρδη). Η πόλη του Markgröningen είναι σχετικά κοντά στο κέντρο και έχει σε κοντινή ακτίνα και άλλες πόλεις με αρκετά μεγάλο αριθμό Ελλήνων. Έτσι οι παροικιακές δραστηριότητες στην περιοχή είναι αρκετές και η δυνατότητα για χρήση της ελληνικής γλώσσας είναι αυξημένη σε σύγκριση με την περιοχή του πρώτου ΤΕΓ.

Το διάστημα από Σεπτέμβρη 2006 μέχρι Δεκέμβρη 2006 ήταν διάστημα γνωριμίας και εξοικείωσης με τους μαθητές, καθώς και παρατήρησης της γλωσσικής συμπεριφοράς των μαθητών στην αίθουσα και στο χώρο του σχολείου στα διαλείμματα μεταξύ τους, καθώς και στις επαφές τους με τους γονείς τους στην προσέλευση και αποχώρηση από το σχολείο. Οι ηχογραφήσεις των διδασκαλιών πραγματοποιήθηκαν από τον Ιανουάριο 2007 έως και τον Ιούνιο του 2007.

Το μαθητικό δυναμικό του σχολείου ανερχόταν τη χρονιά αυτή σε 45 μαθητές (N= 45) που φοιτούσαν σε όλες τις τάξεις του ΤΕΓ, Α΄ έως ΣΤ΄ τάξη. Έγιναν ψηφιακές ηχογραφήσεις των διδασκαλιών και καταγραφές μόνο στα τμήματα στα οποία δίδασκε η ίδια η ερευνήτρια, για να υπάρχει πιο ολοκληρωμένη και εμπειριστατωμένη γνωριμία των μαθητών, αλλά και επειδή κρίθηκε σκόπιμο να μελετηθεί παράλληλα και η χρήση της ΕΚ της ίδιας της ερευνήτριας, αφού συμμετέχει ενεργά στην όλη διδακτική διαδικασία. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα το δείγμα να περιοριστεί τελικά σε 24 μαθητές οι οποίοι κατανέμονται ανά τμήμα ως εξής: Α΄ τάξη: 6 μαθητές, Β΄ τάξη: 7 μαθητές και Ε΄ & ΣΤ΄: 11 μαθητές, συνδιδασκαλία (N=24). Το δείγμα της έρευνας ήταν συμπτωματικό, αλλά αντιπροσωπευτικό με την έννοια ότι η ερευνήτρια και εκπαιδευτικός εργάστηκε σε ένα τυπικό ΤΕΓ του κρατιδίου της Βάδης-Βυρτεμβέργης στη Γερμανία.

Η σύνθεση του δείγματος ανά τάξη και φύλο, όπως προκύπτει από το ερωτηματολόγιο της έρευνας, παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 6: Το δείγμα της έρευνας

| Τάξη | Σύνολο μαθητών | Αγόρια | Κορίτσια |
|---------------|-----------------------|---------------|-----------------|
| A´ | 6 | 3 | 3 |
| B´ | 7 | 3 | 4 |
| E´ | 3 | - | 3 |
| ΣΤ´ | 8 | 2 | 6 |
| Σύνολο | 24 | 8 | 16 |

Η σύνθεση δείχνει ότι τα κορίτσια που φοιτούν στο συγκεκριμένο ΤΕΓ είναι διπλάσια από τα αγόρια. Αυτό μπορεί να είναι τυχαίο, μπορεί όμως να δείχνει και μια τάση των αγοριών να ενδιαφέρονται λιγότερο για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στο εξωτερικό.

Αξίζει να αναφέρουμε στο σημείο αυτό ότι οι πέντε από τους έξι μαθητές της Α´ τάξης φοιτούσαν παράλληλα στην Α´ τάξη του γερμανικού σχολείου, μάθαιναν δηλαδή παράλληλα πρώτη γραφή και ανάγνωση στα γερμανικά και στα ελληνικά. Επίσης, όσον αφορά στα χρόνια φοίτησης των μαθητών στο ελληνικό σχολείο, όλα αντιστοιχούν στην τάξη στην οποία φοιτούν στο ΤΕΓ τη χρονιά της έρευνας.

Συνολικά στο συγκεκριμένο ΤΕΓ απασχολούνταν 2 εκπαιδευτικοί, η ερευνήτρια για πέντε μέρες την εβδομάδα και μία δεύτερη δασκάλα για 2 μέρες την εβδομάδα. Η ερευνήτρια και εκπαιδευτικός δίδασκε στις τάξεις Α´, Β´ και Ε´ & ΣΤ´ (συνδιδασκαλία) και η συνάδελφος είχε την ευθύνη των τάξεων Γ´ & Δ´ (συνδιδασκαλία). Επίσης, η ερευνήτρια και εκπαιδευτικός, καθώς είχε την πλήρη θέση στο ΤΕΓ, ήταν και υπεύθυνη του ΤΕΓ, που σημαίνει ότι είχε και τη γραφειοκρατική ευθύνη λειτουργίας και ό,τι άλλο αυτό συνεπάγεται.

Οι γονείς ενημερώθηκαν από την ερευνήτρια για την έρευνα και την ηχογράφηση των διδασκαλιών. Στην αρχή κάποιοι μαθητές παρατήρησαν και σχολίασαν την ύπαρξη της συσκευής ηχογράφησης, και τους έκανε εντύπωση το γεγονός της ηχογράφησης, αλλά σύντομα η παρουσία της πολύ μικρής συσκευής στην έδρα περνούσε απαρατήρητη και ασχολίαστη.

Αναλυτικότερα στοιχεία για τη σύνθεση του δείγματος (δημογραφικά στοιχεία δείγματος/ ατομικό προφίλ των μαθητών) δίνονται στο κεφάλαιο όπου παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία από την ανάλυση των ερωτηματολογίων.

6.8.4. Μεθοδολογικά εργαλεία – Τεχνικές συλλογής δεδομένων

Για να μελετηθεί η εναλλαγή κώδικα όπως αυτή εμφανίζεται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας στην τάξη στοχεύσαμε στην όσο το δυνατόν πιο φυσική καταγραφή στο περιβάλλον εμφάνισης του φαινομένου. Στη συγκεκριμένη περίπτωση και σε όλες τις φάσεις της έρευνας η ερευνήτρια είχε ένα διττό ρόλο, αυτό της ερευνήτριας και αυτό της δασκάλως της τάξης. Μέσα από τη στενή συνεργασία και την εξοικείωση με τους μαθητές καταβλήθηκε η προσπάθεια να συγκεντρωθεί όσο το δυνατόν πιο αυθεντικός λόγος μέσα από τη διδακτική πραγματικότητα.

Σε κάθε έρευνα τα δεδομένα συλλέγονται με συγκεκριμένες τεχνικές, που αποτελούν τα εργαλεία της έρευνας. Για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα της έρευνας εφαρμόζονται στις κοινωνικές επιστήμες και τις επιστήμες της αγωγής πολυμεθοδολογικές προσεγγίσεις. Ως τριγωνοποίηση ή πολυμεθοδολογία ορίζεται «η χρήση δύο ή περισσότερων μεθόδων συλλογής δεδομένων στη μελέτη κάποιων διαστάσεων της ανθρώπινης συμπεριφοράς» (Cohen et al. 2007: 141). Όπως αναφέρουν οι Cohen et al. (2007: 142), ο Denzin (1970) διατύπωσε έξι τύπους τριγωνοποίησης από τους οποίους τέσσερις χρησιμοποιούνται πολύ συχνά στην εκπαιδευτική έρευνα. Αυτές είναι η χρονική τριγωνοποίηση, η χωρική τριγωνοποίηση, η τριγωνοποίηση ερευνητών και η μεθοδολογική τριγωνοποίηση (βλ. και Cohen et al. 2008: 190-191).

Η πιο συχνόχρηστη είναι η μεθοδολογική τριγωνοποίηση, δηλαδή η χρήση της ίδιας μεθόδου σε διαφορετικές περιπτώσεις ή διαφορετικών μεθόδων στο ίδιο ερευνητικό αντικείμενο. Κατά τους Cohen et al. (2007, 2008), ο Denzin εντοπίζει στη μεθοδολογική τριγωνοποίηση δύο κατηγορίες: “τριγωνοποίηση μέσα στις μεθόδους” και τριγωνοποίηση “ανάμεσα στις μεθόδους”. «Η τριγωνοποίηση μέσα στις μεθόδους επιλαμβάνεται της αναπαραγωγής μιας ερευνητικής μελέτης κυρίως ως προσπάθειας ελέγχου της αξιοπιστίας της και επιβεβαίωσης της θεωρίας που τη διέπει. Η τριγωνοποίηση ανάμεσα στις μεθόδους, όπως έχουμε ήδη δει, περιλαμβάνει τη χρήση περισσοτέρων της μίας μεθόδων στην επιδίωξη ενός δεδομένου σκοπού» (Cohen et al. 2008: 193-4).

Για να εξασφαλιστεί στην παρούσα έρευνα μια πολλαπλή εγκυρότητα (σύγχρονη εγκυρότητα) εφαρμόστηκε η μεθοδολογική τριγωνοποίηση. Για την υλοποίηση της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τα εξής εργαλεία έρευνας, τα οποία περιγράφονται αναλυτικά στη συνέχεια.

1. Ψηφιακή μαγνητοσκόπηση
2. Ψηφιακή ηχογράφηση
3. Ερωτηματολόγιο
4. Παρατήρηση
5. Αυτοπαρατήρηση – στοχασμός πάνω στη διδακτική πράξη

6.8.4.1. Ψηφιακή μαγνητοσκόπηση

Στην πιλοτική φάση της έρευνας και μόνο, η συγκέντρωση των ερευνητικών δεδομένων έγινε με **ψηφιακή μαγνητοσκόπηση** διδασκαλιών όπως είχε σχεδιαστεί. Η κάμερα στήθηκε σε ένα σταθερό σημείο στην αίθουσα, με τρόπο ώστε να καλύπτει το σύνολο της τάξης κατά τη διδασκαλία. Για την παραγωγή προφορικού λόγου από τους μαθητές χρησιμοποιήθηκαν εικονογραφημένες ιστορίες με διάφορα θέματα. Οι μαθητές καλούνταν να παρατηρήσουν πρώτα τις εικόνες κι έπειτα να τις περιγράψουν μεγαλόφωνα στο μάθημα. Η τελευταία δραστηριότητα σε αυτή τη φάση ήταν να γράφουν την ιστορία αυτή σε μορφή “έκθεσης”.

Η δυσκολία που προέκυψε μέσα από την αφήγηση των εικονογραφημένων ιστοριών ήταν ότι η εναλλαγή κώδικα στο λόγο των μαθητών δεν ήταν αρκετά φυσική, αυθόρμητη και δεν τη χαρακτήριζε η ποικιλία. Ο λόγος των μαθητών δεν έδινε τις αυθόρμητες εναλλαγές κώδικα που υπήρχαν σε άλλες επικοινωνιακές περιστάσεις κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας όπως αυτές είχαν ήδη παρατηρηθεί. Τα δεδομένα αυτά δεν κρίθηκαν ικανοποιητικά για το σκοπό της έρευνας και αναζητήθηκαν νέες δραστηριότητες.

Σ’ ένα επόμενο στάδιο λοιπόν, έγιναν μαγνητοσκοπήσεις των διδασκαλιών με περιεχόμενο πάντα το μάθημα της ημέρας και όχι μια επί τούτου σχεδιασμένη ενότητα. Έτσι καταγραφόταν σχεδόν όλη η πορεία της διδασκαλίας. Δεν σχεδιάστηκαν όμως κάποιες ειδικές διδακτικές ενότητες ή διδακτικές παρεμβάσεις. Ο σχεδιασμός των διδασκαλιών γινόταν με γνώμονα τις ενότητες των διδακτικών εγχειριδίων του ΕΔΙΑΜΜΕ που απευθύνονται σε αυτή την ομάδα μαθητών, τις οποίες θέλαμε να δοκιμάσουμε στην πράξη, καθώς και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Επίσης, για την Ε΄ & ΣΤ΄ τάξη χρησιμοποιήθηκαν επιλεκτικά ενότητες των νέων βιβλίων της γλώσσας, μιας και δεν υπήρχαν τα αντίστοιχα βιβλία του ΕΔΙΑΜΜΕ. Με τον τρόπο αυτό το ερευνητικό πεδίο διευρύνθηκε ακόμη περισσότερο, διότι αντιμετωπιζόταν η διδασκαλία ως όλο, χωρίς να εστιάζουμε στη συλλογή ερευνητικών δεδομένων μέσα από συγκεκριμένη δραστηριότητα.

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η τεχνική της μαγνητοσκόπησης είχε πολλές δυσκολίες στην «απομαγνητοσκόπηση». Η έλλειψη εξωτερικού μικροφώνου δεν επέτρεψε την ικανοποιητική ποιότητα ήχου στις μαγνητοσκοπήσεις και κατά συνέπεια την ικανοποιητική απόδοση των λεγομένων της τάξης κατά την «απομαγνητοσκόπηση». Η έλλειψη τεχνικής υποστήριξης και δυνατότητας εύρεσης λύσης στο συγκεκριμένο θέμα οδήγησε τελικά στην εγκατάλειψη αυτού του εργαλείου έρευνας. Παρόλα αυτά όμως, όπως προαναφέρθηκε, όλες οι μαγνητοσκοπημένες διδασκαλίες υπάρχουν σε ψηφιοποιημένη μορφή σε DVD, χωρίς όμως να έχουν απομαγνητοσκοπηθεί. Τελικά, καταφύγαμε αναγκαστικά λόγω συνθηκών σε μια άλλη τεχνική συλλογής του υλικού μας.

6.8.4.2. Ψηφιακή ηχογράφηση

Η επόμενη μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι η **ψηφιακή ηχογράφηση** με IC-recorder. Η τεχνική αυτή εφαρμόστηκε στην κύρια έρευνα.

Στη φάση αυτή ηχογραφήθηκαν πρώτα πιλοτικά στις μικρές τάξεις, Α' και Β', μικρές συζητήσεις με τους μαθητές σχετικά με τις δραστηριότητές τους το Σαββατοκύριακο, το τι έφαγαν για μεσημέρι, το πώς αξιοποιούν τον ελεύθερο χρόνο τους κ.ά.

Επίσης, ηχογραφήθηκαν πιλοτικά διδασκαλίες στο 3^ο επίπεδο (δηλαδή Ε' & ΣΤ' τάξη). Εκεί χρησιμοποιήθηκαν για την παραγωγή προφορικού λόγου και πάλι κάποιες εικονογραφημένες ιστορίες με διάφορα θέματα (ίδιες ιστορίες με αυτές που είχαν χρησιμοποιηθεί και στην πιλοτική φάση της έρευνας στο άλλο ΤΕΓ). Τα αποτελέσματα σχετικά με τη χρήση εναλλαγής κώδικα στο λόγο των μαθητών ήταν παρόμοια με τα αποτελέσματα της πρώτης φάσης έρευνας με τη μαγνητοσκόπηση. Οι εναλλαγές κώδικα που καταγράφηκαν δεν κρίθηκαν ικανοποιητικές, γιατί τους έλειπε ο αυθορμητισμός στη διάδραση. Οι εναλλαγές είχαν κάτι μη αυθόρμητο και τυποποιημένο. Ήταν κυρίως εναλλαγές κώδικα λόγω άγνοιας της λέξης στα ελληνικά, ενώ είχε παρατηρηθεί μια πλούσια γκάμα λειτουργιών της εναλλαγής κώδικα κατά τη διδασκαλία πριν τις ηχογραφήσεις, η οποία δεν υπήρχε κατά τη διδασκαλία με τις εικονογραφημένες ιστορίες. Επίσης, ο ελληνικός λόγος των μαθητών δεν έρεε όπως σε άλλες φάσεις της διδασκαλίας. Έτσι, κρίθηκε ότι οι εικονογραφημένες ιστορίες δεν βοηθούν ιδιαίτερα προς την κατεύθυνση της παραγωγής αυθόρμητων και ποικίλων μορφών εναλλαγής κώδικα.

Συνεπώς, έπρεπε και εδώ να βρεθεί τρόπος να καταγραφεί πιο αυθόρμητος και φυσικός λόγος με εναλλαγή κώδικα κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Για το λόγο αυτό αποφασίστηκε και πάλι να καταγράφονται σε μεγάλο μέρος οι διδασκαλίες όπως αυτές κυλούσαν και εξελίσσονταν καθημερινά, με περισσότερες ή λιγότερες εναλλαγές κώδικα και σύμφωνα με το σχεδιασμό των μαθημάτων της ημέρας με γνώμονα το Πρόγραμμα Σπουδών για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό, τα εγχειρίδια του ΕΔΙΑΜΜΕ (για τα τμήματα για τα οποία ήταν διαθέσιμα), καθώς και τα εγχειρίδια του ΟΕΔΒ (για τα υπόλοιπα τμήματα). Δεν σχεδιάστηκαν, δηλαδή, κάποιες ιδιαίτερες διδακτικές παρεμβάσεις. Στόχος των διδασκαλιών ήταν η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας κάνοντας χρήση των εγχειριδίων του ΕΔΙΑΜΜΕ και του ΟΕΔΒ με προσαρμογές και προσθήκες στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών με κάποια φυλλάδια και επιπλέον ασκήσεις και δραστηριότητες.

Έτσι προέκυψε ένα μεγάλο corpus ηχογραφημένων διδασκαλιών διάρκειας 87 ωρών. Οι ηχογραφήσεις αυτές θεωρούμε ότι έδωσαν την εναλλαγή κώδικα, άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο συχνά, όπως αυτή εμφανίζεται με φυσικό τρόπο στην πορεία μιας διδασκαλίας στο μάθημα των ελληνικών σε Ελληνόπουλα στη Γερμανία.

Η επιλογή αυτή για την πιο ανοιχτή συλλογή των ερευνητικών δεδομένων βοήθησε τελικά στην αποτελεσματικότερη και πιο ρεαλιστική καταγραφή της πραγματικότητας της διδακτικής πράξης σε ένα ΤΕΓ στη Γερμανία. Η πολύ καλή γνώση της γερμανικής γλώσσας από την πλευρά της εκπαιδευτικού συνέβαλε στην άμεση κατανόηση των δίγλωσσων λεγομένων των μαθητών και στη δυνατότητα χρήσης της γερμανικής γλώσσας, όταν αυτό κρινόταν απαραίτητο.

Όπως αναφέρθηκε στην αρχή του κεφαλαίου, ο σχετικά μικρός αριθμός των μαθητών ανά τμήμα διδασκαλίας έκανε πιο ελεγχόμενες τις συνθήκες συλλογής δεδομένων και διευκόλυνε την απομαγνητοφώνηση. Παρόλα αυτά, υπάρχουν σημεία στις ηχογραφήσεις στα οποία η απομαγνητοφώνηση δεν ήταν εφικτή ή δεν ήταν ευκρινής. Για αριθμητικά μεγαλύτερες τάξεις διδασκαλίας ο τεχνικός εξοπλισμός θα έπρεπε να είναι πιο πλούσιος και εξειδικευμένος.

6.8.4.3. Ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο ήταν στην περίπτωση της έρευνάς μας ένα συμπληρωματικό ερευνητικό εργαλείο με σκοπό τη συλλογή των βιογραφικών στοιχείων των μαθητών και στοιχείων γλωσσικής χρήσης σε διάφορες περιστάσεις

και με διάφορους συνομιλητές. Το ερωτηματολόγιο ήταν επώνυμο, αφού η εκπαιδευτικός και ερευνήτρια γνώριζε πολύ καλά κάθε μαθητή, και σχεδιάστηκε έτσι ώστε να διαμορφωθεί το ατομικό/ δημογραφικό και γλωσσικό προφίλ των υποκειμένων. Το ερωτηματολόγιο βασίστηκε σε σχετικό ερωτηματολόγιο το οποίο είχε χρησιμοποιηθεί σε προγενέστερες έρευνες στη Γερμανία (Δαμανάκης 1988) και αναπροσαρμόστηκε για τις ανάγκες τις παρούσας έρευνας.

Σύμφωνα με τους Cohen et al. (2008: 417) το ερωτηματολόγιο ως εργαλείο έρευνας πρέπει α) να έχει ξεκάθαρους σκοπούς, β) να είναι σαφές ως προς το τι πρέπει να συμπεριλαμβάνει για να επιτευχθούν οι σκοποί του, γ) να διατυπώνει τα ενδεδειγμένα είδη ερωτήσεων και δ) να εκμαιεύει τα κατάλληλα είδη δεδομένων για να απαντηθούν οι ερευνητικοί σκοποί και τα υποερωτήματά του. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο θεωρείται ένα ημι-δομημένο ερωτηματολόγιο με τάσεις προς το δομημένο (Cohen et al. 2008: 417-41), επειδή ως συμπληρωματικό εργαλείο έρευνας εστίαζε σε συγκεκριμένα ζητήματα, με σκοπό να καταγράψει πέρα από το ατομικό προφίλ των μαθητών και τις δηλώσεις τους για τη γλωσσική χρήση ανάλογα με το συνομιλητή και την περίσταση.

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου χωρίστηκαν σε δύο μέρη και οργανώθηκαν έτσι ώστε οι πιο εύκολες και «μη απειλητικές δημογραφικές ερωτήσεις» Cohen et al. (2008: 434) να προηγούνται και να ακολουθούν οι πιο κλειστές ερωτήσεις π.χ. διχοτομικές ερωτήσεις, για συγκεκριμένες δηλώσεις. Το πρώτο μέρος, ερωτήσεις 1 έως 13, περιείχε τις βιογραφικές ερωτήσεις όπου ζητούνταν πληροφορίες για «διχοτομικές μεταβλητές» (π.χ. φύλο, σχολείο, τάξη κλπ.) (Cohen et al. 2008: 423). Το δεύτερο μέρος, ερωτήσεις 14 έως 16, περιείχε τις ερωτήσεις που αφορούσαν στη χρήση της γλώσσας σε διάφορες περιστάσεις και με διαφορετικά άτομα. Στις ερωτήσεις αυτές οι μαθητές καλούνταν να δώσουν μία απάντηση μεταξύ τριών επιλογών κάθε φορά για τη γλωσσική τους χρήση, όπου η ερώτηση 16 είχε 14 περιπτώσεις χρήσης.

Η ερώτηση 17 αφορούσε στην προτίμηση της γλώσσας και η ερώτηση 18 στο επάγγελμα των γονέων. Η ερώτηση 18 μπήκε τελευταία για να μη δοθεί έμφαση στο επάγγελμα των γονέων. Το ερωτηματολόγιο παρατίθεται στο Παράρτημα.

Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν στο σχολείο από τους μαθητές παρουσία της δασκάλας. Μόνο για τους μαθητές της Α΄ τάξης συμπληρώθηκε από τη δασκάλα με τη μορφή συνέντευξης των μαθητών, διότι δεν είχαν ακόμη την ευχέρεια να διαβάσουν και να γράψουν τόσο γρήγορα και άνετα.

Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου κυμάνθηκε στα 20 με 30 λεπτά ανάλογα με την ηλικία των μαθητών.

6.8.4.4. Νατουραλιστική συμμετοχική παρατήρηση

Η επόμενη τεχνική που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή συμπληρωματικών ερευνητικών δεδομένων ήταν η νατουραλιστική συμμετοχική παρατήρηση. Ο συμμετέχων ως παρατηρητής είναι κομμάτι της κοινωνικής ζωής των συμμετεχόντων και καταγράφει όσα συμβαίνουν για τους σκοπούς της έρευνας (Cohen et al. 2008: 522). Όπως αναφέρουν οι Cohen et al. (2008: 523) «στις μελέτες με συμμετοχική παρατήρηση ο ερευνητής παραμένει με τους συμμετέχοντες για αρκετό χρονικό διάστημα, προκειμένου να μειώσει τις επιπτώσεις από τη δι-αντίδραση (Reactivity) (την επίδραση του ερευνητή στον ερευνώμενο), και καταγράφει όσα συμβαίνουν λαμβάνοντας ρόλο σε όλη την κατάσταση». Οι ίδιοι υποστηρίζουν επίσης ότι «η παραμονή του ερευνητή στην κατάσταση για μεγάλο χρονικό διάστημα τού επιτρέπει να δει πώς εξελίσσονται τα γεγονότα με την πάροδο του χρόνου, συλλαμβάνοντας τη δυναμική των καταστάσεων, των προσώπων, κλπ» (Cohen et al. 2008: 523).

Στην περίπτωση της έρευνας-σχολικής-τάξης, όπου ο ερευνητής είναι και ο εκπαιδευτικός της τάξης, ο ερευνητής πέρα από ενεργός συμμετέχων, είναι και ο κύριος οργανωτής της προτεινόμενης διδαχθείσας ύλης. Η παρατήρηση στο πλαίσιο αυτό έχει ιδιαίτερες δυσκολίες, διότι είναι τόσα πολλά αυτά που συμβαίνουν σε μια τάξη, που δύσκολα καταγράφονται χωρίς απώλειες, στην προσπάθεια να ικανοποιηθεί κανείς και τους δύο ρόλους. Η συνεχής επαφή όμως με τους μαθητές κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών, καθώς και η συνολική διάρκεια συνεργασίας στην τάξη δίνει τη δυνατότητα για μια πιο διευρυμένη εικόνα και γνώση της κατάστασης έτσι όπως βιώθηκε από την εκπαιδευτικό και ερευνήτρια κατά τη διάρκεια του έτους.

Άλλωστε, όπως υποστηρίζει ο Morrison (1993 στο: Cohen et al. 2008: 523) «η εμβάθυνση [του ερευνητή] σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο για κάποιο χρονικό διάστημα διευκολύνει όχι μόνο την ανάδειξη και παρουσίαση των πιο σημαντικών χαρακτηριστικών μιας κατάστασης, αλλά και την απόκτηση μιας πιο συνολικής εικόνας για τον τρόπο με τον οποίο συνδέονται οι διάφοροι παράγοντες. Αυτού του είδους η εμβάθυνση διευκολύνει την παραγωγή “γενικών περιγραφών” που επιτρέπουν την ακριβή εξήγηση/ την ορθή αποσαφήνιση και ερμηνεία των γεγονότων και δεν επαφίενται στη συναγωγή συμπερασμάτων από τον ερευνητή».

Με την παρατήρηση, ως ερευνητικό εργαλείο στη συγκεκριμένη περίπτωση, συγκεντρώθηκαν στοιχεία των μαθητών και των γλωσσικών συμπεριφορών τους στην τάξη, στα διαλείμματα, στις συναναστροφές μεταξύ τους, στις επαφές με τους γονείς τους κατά την προσέλευση και αποχώρησή τους. Το γεγονός ότι η ερευνήτρια ήταν και η δασκάλα των τμημάτων και επομένως είχε χρόνο να εμβαθύνει στο πλαίσιο και τις ερευνητικές περιστάσεις, έδωσε αφενός τη δυνατότητα καλύτερης γνωριμίας των μαθητών και των αντιδράσεών τους στο σχολείο και αφετέρου τη δυνατότητα ουσιαστικότερης ερμηνείας των ερευνητικών δεδομένων στο σύνολό τους. Η παρατήρηση στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε ως δευτερεύον εργαλείο, συμπληρωματικά και υποβοηθητικά στα άλλα εργαλεία έρευνας. Η εκπαιδευτικός και ερευνήτρια ήταν σε μια συνεχή εγρήγορση, παρατηρούσε τη γλωσσική επικοινωνία των μαθητών στο χώρο του σχολείου όταν δεν ήταν εφικτή η ηχογράφηση και κρατούσε σημειώσεις με τις σχετικές αντιδράσεις των μαθητών.

6.8.4.5. Αυτοπαρατήρηση - αυτοανάλυση – στοχασμός πάνω στη διδακτική πράξη

Ένα θέμα που ανέκυψε στην πορεία της έρευνας, όπως αναφέραμε, ήταν η ανάγκη της αυτοπαρατήρησης και της αυτοανάλυσης του δίγλωσσου λόγου και συγκεκριμένα της εναλλαγής κώδικα της εκπαιδευτικού – ερευνήτριας κατά τη διάρκεια της διδακτικής πραγματικότητας.

Μέσα σε ένα πλαίσιο διάδρασης μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη ήταν ανέφικτη η καταγραφή και ανάλυση της γλώσσας των μαθητών χωρίς να καταγραφεί και να αναλυθεί ή έστω να σχολιαστεί παράλληλα και η εναλλαγή κώδικα της εκπαιδευτικού και ερευνήτριας. Λαμβάνοντας, λοιπόν, σοβαρά υπόψη το διττό ρόλο της στη διεκπεραίωση της έρευνας γινόταν συνεχώς προσπάθειες στοχασμού και αναστοχασμού πάνω στη δράση και αλληλεπίδρασή της με τους μαθητές, καθώς και των αντιδράσεών της ειδικά σχετικά με την εναλλαγή κώδικα των μαθητών. Η ίδια η έρευνα και το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας απαιτούσε τις διεργασίες αυτές.

Κατά τον Schön (1988: 23 στο: Καλαϊτζοπούλου 2001: 51) «η διδασκαλία που βασίζεται στο στοχασμό οδηγεί τον εκπαιδευτικό στην ασάφεια, στο άγνωστο, και επομένως στον έλεγχο των απόψεων εκείνων που παρουσιάζονται ως “σωστές απαντήσεις”».

Μία προσέγγιση στο στοχασμό, όπως παρουσιάζει η Καλαϊτζοπούλου (2001: 62), είναι η πρακτική προσέγγιση σύμφωνα με την οποία «ο στοχασμός προκύπτει ως αποτέλεσμα της δυσκολίας που βιώνει ο εκπαιδευτικός, κατά τη διάρκεια της δράσης του, να οριοθετήσει το πρόβλημα το οποίο του παρουσιάζεται». Επίσης, ότι «κατά τη διαδικασία επαναπροσδιορισμού του πλαισίου δράσης “στοχαζόμενος” εκπαιδευτικός αποδεικνύεται εκείνος που έχει την ικανότητα να παράγει επαγγελματική γνώση, να μετέρχεται νέα νοήματα και νέους τρόπους προσέγγισης των προβλημάτων στην πράξη, δηλαδή κατά τη διάρκεια της δράσης του. Ένας τέτοιος ορισμός του “στοχαζόμενου” εκπαιδευτικού και του στοχασμού συμφωνεί με το “στοχαζόμενο επαγγελματία” και το μοντέλο του “στοχασμού κατά τη δράση” του Schön» (Καλαϊτζοπούλου 2001: 63).

Μία δεύτερη προσέγγιση στο στοχασμό είναι η κριτική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία «ο στοχασμός στο εκπαιδευτικό έργο συνίσταται στην ανακατασκευή και τον επαναπροσδιορισμό όλων των δεδομένων παραδοχών που ισχύουν σχετικά με τη διδασκαλία και την εκπαίδευση γενικότερα» (Καλαϊτζοπούλου 2001: 66). Επιπλέον, ο “στοχαζόμενος” εκπαιδευτικός είναι ενεργό σκεπτόμενο μέλος της κοινωνίας, «είναι ο εκπαιδευτικός που ερευνά, κρίνει και δε διστάζει να αμφισβητήσει την επαγγελματική πρακτική του, το ρόλο του, την εκπαίδευση, την κοινωνία. Πηγή της γνώσης στον κριτικό στοχασμό είναι το ίδιο το περιβάλλον και όχι οι ερευνητές ή κάποια θεωρία δοκιμασμένη από την έρευνα» (Καλαϊτζοπούλου 2001: 67-68). Όταν συζητάμε για το στοχασμό στην πράξη, πρόκειται για μια πολυδύναμη και πολύπλευρη διαδικασία, όπου εφαρμόζονται συνδυαστικά θεωρίες στην πράξη, ανακατασκευάζονται προσωπικές ερμηνείες για τη ζωή και τη διδασκαλία, οριοθετούνται προβλήματα κατά τη διάρκεια της δράσης και ανακατασκευάζονται οι παραδοχές σχετικά με την εκπαίδευση. Δύο βασικά χαρακτηριστικά του “στοχασμού κατά τη δράση” σύμφωνα με τον Schön είναι ο εκπαιδευτικός και υποψήφιος εκπαιδευτικός από τη μια να σκέφτεται σαν εκπαιδευτικός και από την άλλη να νοηματοδοτεί διαφορετικά τις αβέβαιες, μοναδικές ή και συγκεχυμένες καταστάσεις της επαγγελματικής πρακτικής του (Καλαϊτζοπούλου 2001: 71).

Οι διαφορετικές προσεγγίσεις στο στοχασμό συμφωνούν στο ότι «ο “στοχαζόμενος” εκπαιδευτικός είναι εκείνος που αποδεικνύεται ικανός να αναλύει και να προσδιορίζει την επαγγελματική πρακτική του και το περιβάλλον μέσα στο οποίο αυτή πραγματοποιείται. Ο “στοχαζόμενος” εκπαιδευτικός αναμένεται να

μπορεί να σταθεί αντικειμενικός απέναντι στη διδασκαλία του, να την αξιολογήσει και να αναλάβει την ευθύνη για μελλοντικές δράσεις» (Καλαϊτζοπούλου 2001: 74).

Κάθε υπεύθυνος εκπαιδευτικός, λοιπόν, με την έννοια αυτή παρατηρεί τη διδασκαλία του και την εξέλιξή της και στοχάζεται πάνω στο έργο του και τη διδακτική πράξη κατά τη διάρκεια της δράσης με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της δράσης του και του αποτελέσματος. Αυτό ανάλογα με τις συνθήκες και το διαθέσιμο πάντα χρόνο γίνεται περισσότερο ή λιγότερο συστηματικά.

Έτσι στη συγκεκριμένη έρευνα, ο στοχασμός κατά τη δράση αποτελούσε κεντρικό στοιχείο στον τρόπο σκέψης της εκπαιδευτικού και ερευνήτριας. Οι διδασκαλίες αντιμετωπιζόνταν με κριτικό βλέμμα, κάποιες πρακτικές κατά τη διδασκαλία αμφισβητούνταν και γινόταν προσπάθεια διαφορετικής αντιμετώπισης κάποιων ζητημάτων με στόχο την αποτελεσματικότερη καλλιέργεια των δεξιοτήτων των μαθητών στην ελληνική γλώσσα, αξιοποιώντας και την άλλη τους γλώσσα, τα γερμανικά.

6.8.5. Ανάλυση και επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων

Στο υποκεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται συνοπτικά οι βασικές κατηγορίες ανάλυσης της εναλλαγής κώδικα στην τάξη όπως αυτές προέκυψαν από την επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων. Οι κατηγορίες δεν ήταν προκαθορισμένες αλλά αναδύθηκαν μέσα από τα ερευνητικά δεδομένα με επάλληλα περάσματα.

6.8.5.1. Γενικά

Όπως αναφέρθηκε και σε άλλο σημείο η επεξεργασία και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων στο ερμηνευτικό παράδειγμα έρευνας είναι μια διαδικασία επαγωγική. Τα ερευνητικά δεδομένα προσεγγίστηκαν με τη Θεμελιωμένη Θεωρία στην πιο εξελιγμένη της μορφή, σύμφωνα με την οποία οι κατηγορίες αναδύονται μέσα από τα ερευνητικά δεδομένα με επάλληλες μελέτες/ επάλληλα περάσματα, συγκρίσεις, αναδιατυπώσεις και ομαδοποιήσεις αυτών. Στο τέλος, οι κατηγορίες αυτές διασταυρώνονται και εμπλουτίζονται με στοιχεία από την υπάρχουσα βιβλιογραφία του αντικειμένου της έρευνας. Η Θεμελιωμένη Θεωρία στην αρχική της μορφή δε δεχόταν τη διασταύρωση και τον εμπλουτισμό των νέων στοιχείων της έρευνας με στοιχεία από την υπάρχουσα βιβλιογραφία.

Η παρούσα έρευνα ξεκίνησε χωρίς προϋπάρχουσες κατηγορίες, αλλά ήδη από την πιλοτική φάση ανέκυψαν τρεις ευρύτερες κατηγορίες ανάλυσης του δίγλωσσου

λόγου των μαθητών, οι οποίες οριοθέτησαν κατά κάποιον τρόπο την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων της κύριας έρευνας.

Οι τρεις ευρύτερες κατηγορίες είναι *πρώτον* αυτές που αφορούν στην εναλλαγή κώδικα των μαθητών, *δεύτερον* αυτές που αφορούν στην εναλλαγή κώδικα της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας και *τρίτον* αυτές που αφορούν στην κατηγοριοποίηση των αντιδράσεων της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας στην εναλλαγή κώδικα των μαθητών.

Αρχικά είχε σχεδιαστεί να μελετηθεί μόνο η εναλλαγή κώδικα των μαθητών. Ήδη, όμως, από τα πρώτα βήματα της έρευνας κρίθηκε απαραίτητο να μελετηθεί και η εναλλαγή κώδικα της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, καθώς η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και της εκπαιδευτικού είναι καταλυτική σε μια διδασκαλία. Επίσης, κρίθηκε απαραίτητο και χρήσιμο να μελετηθούν και να κατηγοριοποιηθούν οι αντιδράσεις της εκπαιδευτικού στην εναλλαγή κώδικα των μαθητών.

6.8.5.2. Μονάδα ανάλυσης

Ως μονάδα ανάλυσης της έρευνας ορίστηκε κάθε επεισόδιο το οποίο περιλάμβανε κάποιο φαινόμενο επαφής γλωσσών με έμφαση στην εναλλαγή κώδικα. Η απομαγνητοφώνηση έγινε με τρόπο ώστε κάθε επεισόδιο να έχει μια τέτοια νοηματική συνοχή, ώστε να διαφαίνεται ότι ως σύνολο πραγματεύεται ένα θέμα, μικρότερο ή μεγαλύτερο. Υπάρχουν όμως και πολύ μικρές φράσεις που λέγονται αποσπασματικά κατά τη διδασκαλία, χωρίς να υπάρχει αναπτυγμένο συγκείμενο. Τέτοιες μικρές φράσεις που περιείχαν κάποιο φαινόμενο επαφής γλωσσών απομαγνητοφωνήθηκαν και αποτελούν επίσης ένα επεισόδιο.

7. Τα αποτελέσματα της έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Αρχικά θα αναλυθούν οι απαντήσεις του ερωτηματολογίου και στη συνέχεια τα ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν από τις ηχογραφήσεις των διδασκαλιών.

7.1. Ανάλυση ερωτηματολογίου

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι απαντήσεις των 24 μαθητών της έρευνας στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Όπως έχει ήδη αναφερθεί το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου στόχευε στη συγκέντρωση κάποιων ατομικών στοιχείων των παιδιών και το δεύτερο στη γλωσσική χρήση και προτίμηση.

Όλες οι απαντήσεις των μαθητών αντιμετωπίζονται ως δηλώσεις. Δεν μπορούμε να γνωρίζουμε απόλυτα, αν οι απαντήσεις που αφορούν στη χρήση της γλώσσας συμβαδίζουν πράγματι με τη γλωσσική πραγμάτωση.

Αρχικά παρουσιάζεται η ανάλυση του ατομικού προφίλ των μαθητών (πρώτο μέρος) και στη συνέχεια η ανάλυση του γλωσσικού προφίλ των μαθητών (δεύτερο μέρος), ως ομάδας-τάξης, όχι του καθενός ξεχωριστά.

7.1.1. Ατομικό προφίλ των μαθητών

Σύμφωνα με το αρχείο του σχολείου και τις απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές, αυτοί είναι ηλικίας 6-13 ετών, όλοι τους έχουν γεννηθεί και ζήσει όλα τα χρόνια στη Γερμανία, εκτός από μία μαθήτρια που έχει ζήσει για ένα διάστημα 3 ετών στην Ελλάδα μαζί με τους γονείς της.

Στην ερώτηση 12 «Εσύ από πού είσαι;» όλοι οι μαθητές δήλωσαν ότι είναι από την Ελλάδα εκτός μιας μαθήτριας που δήλωσε ότι είναι από τη Γερμανία και ενός μαθητή που δήλωσε ότι είναι από μια συγκεκριμένη πόλη της Γερμανίας. Να σημειωθεί εδώ ότι ο πατέρας αυτού του μαθητή είναι Γερμανός και η μητέρα Ελληνίδα.

Κατά τη γνώμη μας, δηλώνοντας Έλληνες σχεδόν όλοι οι μαθητές προσδιορίζουν την ελληνική τους ταυτότητα στο εξωτερικό και αποστασιοποιούνται σε κάποιο βαθμό από τη γερμανική, παρόλο που δεν έχουν ζήσει καθόλου στην Ελλάδα και τη γνωρίζουν ως χώρα μόνο από τις διακοπές τους.

Στην ερώτηση 9, σχετικά με τη χώρα γέννησης των γονιών τους, οι μαθητές δήλωσαν τα εξής:

Πίνακας 7: Δηλώσεις μαθητών σχετικά με τη χώρα γέννησης των γονιών τους

| Χώρα γέννησης | Πατέρας (24) | Μητέρα (24) | Σύνολο (48) |
|-----------------|--------------|-------------|-------------|
| Ελλάδα | 11 | 12 | 23 |
| | 45,8% | 50% | 47,9% |
| Γερμανία | 7 | 6 | 13 |
| | 29,2% | 25% | 27,1% |
| Δεν ξέρω | 6 | 6 | 12 |
| | 12% | 25% | 25% |

Όπως φαίνεται στον πίνακα 7, οι μαθητές δήλωσαν ότι σχεδόν οι μισοί γονείς (23 από τους 48, 47,9%) γεννήθηκαν στην Ελλάδα και μόλις οι 13 από τους 48 (27,1%) γεννήθηκαν στη Γερμανία. Επίσης, ένα σχετικά μεγάλο ποσοστό των μαθητών (25%) δεν γνώριζαν σε ποια χώρα είχε γεννηθεί τουλάχιστον ο ένας γονέας.

Στην ερώτηση 10, σχετικά με τον τόπο καταγωγής των γονιών, οι μαθητές δήλωσαν τα εξής:

Πίνακας 8: Δηλώσεις μαθητών σχετικά με τον τόπο καταγωγής των γονιών τους

| Τόπος καταγωγής | Πατέρας (24) | Μητέρα (24) | Σύνολο (48) |
|---|--------------|-------------|-------------|
| Συγκεκριμένο μέρος (χωριό, πόλη) στην Ελλάδα | 18 | 15 | 33 |
| | 75% | 62,5% | 68,7% |
| Ελλάδα | - | 1 | 1 |
| | - | 4,2% | 2,1% |
| Δεν ξέρω | 6 | 8 | 14 |
| | 25% | 33,3% | 29,2% |

Μεγάλος αριθμός των μαθητών (68,7%) ήταν σε θέση να δηλώσει τον τόπο καταγωγής των γονιών. Όπως φαίνεται, ένας μαθητής δήλωσε εσφαλμένα ότι ο τόπος καταγωγής είναι η Ελλάδα, το οποίο όμως το πιθανότερο είναι να οφείλεται σε βιαστική επεξεργασία της ερώτησης. Αρκετοί μαθητές (29,2%) φαίνεται να μην είναι σε θέση να μπορούν να δηλώσουν τον τόπο καταγωγής του ενός τουλάχιστον από τους γονείς τους.

Στον πίνακα 9 φαίνεται πώς κατανέμονται οι μαθητές του δείγματος ανά τύπο σχολείου και ανά φύλο.

Πίνακας 9: Δηλώσεις μαθητών σχετικά με τον τύπο γερμανικού σχολείου που παρακολουθούν

| Τύπος σχολείου | Αγόρια | Κορίτσια | Σύνολο |
|--|----------|-----------|------------|
| Νηπιαγωγείο | - | 1 | 1 |
| | | | 4,2% |
| Δημοτικό | 6 | 7 | 13 |
| | | | 54,2% |
| Κύριο Σχολείο (Hauptschule) | 1 | - | 1 |
| | | | 4,2% |
| Πρακτικό Σχολείο (Realschule) | - | 6 | 6 |
| | | | 25% |
| Γερμανικό (8-τάξιο) Γυμνάσιο (Gymnasium) | 1 | 2 | 3 |
| | | | 12,5% |
| | 8 | 16 | 24 μαθητές |

Είναι λογικό, από τη στιγμή που η έρευνα γίνεται με μαθητές δημοτικού, οι περισσότεροι να φοιτούν και στο γερμανικό δημοτικό σχολείο. Επειδή, όμως, το γερμανικό δημοτικό σχολείο στο κρατίδιο της Βάδης-Βυρτεμβέργης έχει μόνο 4 τάξεις και έπειτα, ανάλογα με τις επιδόσεις, οι μαθητές συνεχίζουν σε τρεις διαφορετικούς τύπους σχολείων, θέλαμε να διαπιστώσουμε σε ποιον τύπο του γερμανικού σχολείου φοιτούν οι μαθητές της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης του ελληνικού.

Φαίνεται λοιπόν, ότι όντως το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών (54,2%) φοιτά στο γερμανικό δημοτικό, ότι μόνο ένας μαθητής φοιτά στο κύριο σχολείο, έξι μαθητές στο πρακτικό και τρεις στο γερμανικό γυμνάσιο. Για να φανεί καλύτερα η κατανομή των μαθητών στα γερμανικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, θα πρέπει να υπολογιστούν στο σύνολο των μαθητών της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης που φοιτούν εκεί, δηλαδή 10 μαθητές, διότι η μία μαθήτρια φοιτά στην Δ΄ τάξη του γερμανικού σχολείου. Έτσι προκύπτει ο ακόλουθος πίνακας.

Πίνακας 10: Κατανομή μαθητών Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης στα σχολεία της γερμανικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

| Τύπος σχολείου | Αγόρια | Κορίτσια | Σύνολο |
|--|--------|----------|------------|
| Κύριο Σχολείο (Hauptschule) | 1 | - | 1 |
| | | | 10% |
| Πρακτικό Σχολείο (Realschule) | - | 6 | 6 60% |
| Γερμανικό (8-τάξιο) Γυμνάσιο (Gymnasium) | 1 | 2 | 3 |
| | | | 30% |
| | 2 | 8 | 10 μαθητές |

Όπως φαίνεται και στον πίνακα 10, μόνο ένας μαθητής (10%) φοιτά στο βασικό σχολείο, ενώ όλοι οι υπόλοιποι στο μεσαίο και ανώτερο. Μόλις το 30% των μαθητών φοιτούν στο γερμανικό γυμνάσιο, το οποίο θα τους επιτρέψει άμεσα την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Συνοπτικά παρουσιάζεται στον πίνακα 11 η αντιστοίχιση τάξεων στις οποίες φοιτούν οι μαθητές στο ΤΕΓ και στο γερμανικό σχολείο.

Πίνακας 11: Αντιστοίχιση τάξεων φοίτησης στο ελληνικό και γερμανικό σχολείο

| Τάξη στο ελληνικό σχολείο | Αριθμός μαθητών προς σύνολο αριθμού μαθητών τάξης | Επίπεδο φοίτησης στο γερμανικό σχολείο |
|---------------------------|---|--|
| Α΄ | 5 στους 6 | 1 κορίτσι στο νηπιαγωγείο |
| Β΄ | 5 στους 7 | 1 αγόρι και 1 κορίτσι στην Α΄ τάξη |
| Ε΄ | 2 στους 3 | 1 κορίτσι στην Δ΄ τάξη |
| ΣΤ΄ | 5 στους 8 | 3 κορίτσια στην Ε΄ τάξη |
| Σύνολο | 17 στους 24 70,8% | 7 29,2% |

Από την αντιστοίχιση αυτή φαίνεται ότι η πλειονότητα των μαθητών (70,8%) παρακολουθεί την ίδια τάξη στο γερμανικό και ελληνικό σχολείο (ΤΕΓ). Οι 17 μαθητές δηλαδή ακολούθησαν πρόγραμμα παράλληλου αλφαριθμητισμού όταν μπήκαν στο σχολείο, ενώ το 29,2% των μαθητών προτίμησε να φοιτήσει πρώτα στην ελληνική Α΄ τάξη και την επόμενη σχολική χρονιά στην αντίστοιχη γερμανική. Λέμε

“προτίμησε”, διότι δεν ήταν υποχρεωτική αλλά δυνατή η φοίτηση στο ελληνικό σχολείο. Οι γονείς θα μπορούσαν να είχαν περιμένει για άλλο ένα χρόνο για να γίνει παράλληλος αλφαριθμητισμός, αλλά δεν το έκαναν στις περιπτώσεις αυτών των επτά μαθητών. Το σκεπτικό των γονιών σε αυτές τις περιπτώσεις, όπως προέκυψε από συζητήσεις μαζί τους, ήταν για να μην κουράζεται το παιδί στην πρώτη τάξη και με τα δύο σχολεία.

Στον πίνακα 12 παρουσιάζεται η εργασιακή και επαγγελματική κατάσταση των γονέων σύμφωνα με τις δηλώσεις των μαθητών:

Πίνακας 12: Καταγραφή επαγγελματικής κατάστασης των γονέων

| Επάγγελμα | Πατέρας (N=24) | Μητέρα (N=24) | Σύνολο (N=48) |
|---|----------------|---------------|---------------|
| Εξαρτημένη μισθωτή εργασία χαμηλής / μεσαίας μόρφωσης (εργάτης, οδηγός, κομμώτρια, μηχανικός αυτοκινήτων, καθαριστές) | 15 | 14 | 29 |
| | 62,5% | 58,3% | 60,4% |
| Μικρομεσαίοι επιχειρηματίες (δήλωσαν εργοδότες) | 5 | 2 | 7 |
| | 20,8% | 8,3% | 14,6% |
| Εξαρτημένη μισθωτή εργασία υψηλής μόρφωσης (μηχανολόγος μηχανικός) | 1 | - | 1 |
| | 4,2% | - | 2,1% |
| Δεν εργάζεται / Οικιακά / Κενή απάντηση | 3 | 8 | 11 |
| | 12,5% | 33,3% | 22,9% |

Από τις δηλώσεις των μαθητών σχετικά με το επάγγελμα των γονιών φαίνεται ότι οι περισσότεροι γονείς (60,4%) ασκούν επαγγέλματα εξαρτημένης μισθωτής εργασίας χαμηλής και μεσαίας μόρφωσης, όπως εργάτες και υπάλληλοι (π.χ. οδηγοί φορτηγών, κομμώτρια, μηχανικός, καθαριστές). Ένα 14,6% σύμφωνα με τους μαθητές είναι μικρομεσαίοι επιχειρηματίες και μόλις το 2,1% έχει εξαρτημένη μισθωτή εργασία υψηλής μόρφωσης με πανεπιστημιακές σπουδές. Τέλος, για το

22,9% των γονέων είτε δεν είχαμε δηλώσεις, είτε είχαμε δηλώσεις τύπου «οικιακά» και «δεν δουλεύει».

Να προσθέσουμε εδώ ότι από τις απαντήσεις των μαθητών οι επτά δόθηκαν στα γερμανικά («Lagerarbeit, Ingenieur, Chef Nutzfahrzeuge, Hausfrau, Staubsaugen, Putzen, Minikar») και οι δύο σε μεικτή γλώσσα (ελληνικά και γερμανικά) [«οδιγός σε LKW» (No.18), «... σε μια Firma» (No.16)]

Καταγράφεται, λοιπόν, ήδη στο ερωτηματολόγιο η αυθόρμητη χρήση της γερμανικής γλώσσας στο γραπτό λόγο για να δηλώσουν την εργασία των γονιών τους. Το γεγονός ότι ακούν πληροφορίες για την εργασία των γονιών τους στα γερμανικά παροτρύνει κάποιους με σχετική ευκολία να χρησιμοποιήσουν και τη γερμανική γλώσσα για να αναφερθούν σε αυτά. Είναι πολύ πιθανό να μη γνωρίζουν και την ελληνική αντιστοιχία των επαγγελμάτων. Δύο μαθητές κάνουν μονολεκτική ΕΚ στη φράση τους, δηλαδή ενσωματώνουν μία γερμανική λέξη στη γραπτή φράση τους.

Πάντως, δεν μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι οι μαθητές στο γραπτό τους λόγο χρησιμοποιούσαν συστηματικά γερμανικές λέξεις, ειδικά στο ερωτηματολόγιο, αλλά και γενικά στα γραπτά τους κείμενα κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Κάποιες φορές υπήρχαν κάποιοι συμφυρμοί. Τις περισσότερες φορές όμως για λέξεις που δε γνώριζαν στα ελληνικά ρωτούσαν και την/ τις έγραφαν έπειτα στα ελληνικά.

Συνοπτικά, προκύπτει από την ανάλυση των δεδομένων του πρώτου μέρους του ερωτηματολογίου, ότι οι μαθητές του ΤΕΓ που συμμετείχαν στην έρευνα είναι σε γενικές γραμμές ομογενείς δεύτερης και τρίτης γενιάς, αφού πρώτη γενιά είναι οι παππούδες και δεύτερη οι γονείς των παιδιών, από τους οποίους αρκετοί έχουν γεννηθεί στη Γερμανία. Επίσης, όπως αναφέρθηκε, υπάρχουν 3 μαθητές από μεικτούς γάμους. Οι γονείς των μαθητών είναι χαμηλού έως μεσαίου μορφωτικού επιπέδου και οι περισσότεροι μαθητές έχουν ακολουθήσει παράλληλο αλφαβητισμό στις δύο γλώσσες, παρακολουθώντας τα πρωινά το γερμανικό σχολείο και τα απογεύματα τα ελληνικά στο ΤΕΓ. Επιπλέον, όλοι οι μαθητές εκτός από έναν, δηλώνουν Έλληνες, παρόλο που δεν έχουν ζήσει στην Ελλάδα, προσδιορίζοντας έτσι την ελληνική τους ταυτότητα. Τέλος, η πλειονότητα των μαθητών δήλωσε ότι γνωρίζει τον τόπο καταγωγής των γονιών τους.

7.1.2. Γλωσσικό προφίλ των μαθητών

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου εστιάζει στις δηλώσεις των μαθητών σχετικά με τη γλωσσική χρήση και τις γλωσσικές τους προτιμήσεις σε διάφορες περιστάσεις της ζωής και στην επαφή τους με διάφορα άτομα. Οι πίνακες που ακολουθούν δεν περιγράφουν την πραγματική χρήση της γλώσσας στις διάφορες περιστάσεις, αλλά προσδιορίζουν τη χρήση σύμφωνα με τις δηλώσεις των μαθητών.

Οι δηλώσεις των μαθητών σχετικά με τη γλωσσική επιλογή στη συνομιλία τους με τους γονείς και τα αδέρφια τους φαίνεται στον πίνακα 13.

Πίνακας 13: Δηλώσεις μαθητών σχετικά με τη γλώσσα που μιλούν στο σπίτι με τους γονείς και τα αδέρφια τους

| Μιλώ στο σπίτι... | Ελληνικά | Γερμανικά | Και τα δύο |
|--------------------------|-----------------|------------------|-------------------|
| Με τους γονείς | 8 | 3 | 13 |
| | 33,3% | 12,5% | 54,2% |
| Με τα αδέρφια | 3 | 5 | 15 |
| | 12,5% | 20,8% | 62,5% |

Οι δηλώσεις των μαθητών δείχνουν ότι υπερισχύει σημαντικά η χρήση και των δύο γλωσσών κατά τη συνομιλία των μαθητών με τους γονείς και τα αδέρφια τους. Φαίνεται ότι η συνήθης γλώσσα επικοινωνίας στο οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών είναι «και οι δύο» μαζί, που σημαίνει ότι έχουμε την εναλλαγή κώδικα ή τη μείξη κωδικών να αποτελεί το βασικό τρόπο επικοινωνίας.

Όπως έχουν υποστηρίξει διάφοροι ερευνητές (Auer 2005, Baker 1997, Gardner-Chloros 1995, Hatzidaki 1994α, Maschler 1999, Δαμανάκης 1999α, Τσοκαλίδου 2006), αλλά όπως είχαμε δείξει και σε προηγούμενη έρευνα στη Γερμανία (Stilou 2000, Στύλου 2001), η μεικτή γλώσσα φαίνεται να είναι «η γλώσσα» των δίγλωσσων παιδιών δεύτερης και τρίτης γενιάς από μεταναστευτικά περιβάλλοντα.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται σε απόλυτους αριθμούς αλλά και σε ποσοστά οι απαντήσεις των μαθητών σχετικά με τις δηλώσεις τους για γλωσσική χρήση σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις. Οι απαντήσεις δείχνουν τον αριθμό των μαθητών που δηλώνει ότι χρησιμοποιεί στις διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις ελληνικά, γερμανικά ή και τις δύο γλώσσες.

Οι απαντήσεις των μαθητών παρουσιάζονται σε δύο επίπεδα. Αρχικά δίνονται οι απαντήσεις του συνόλου των μαθητών της έρευνας σε απόλυτους αριθμούς και σε

ποσοστά. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι ίδιες απαντήσεις των μαθητών ανά επίπεδο, σε απόλυτους αριθμούς και σε ποσοστά, για να μελετηθούν ξεχωριστά οι απαντήσεις των μαθητών του 1^{ου} και του 3^{ου} επιπέδου. Σκοπός αυτού του διαχωρισμού είναι να μελετηθούν πιθανές διαφορές στη δηλωμένη χρήση των γλωσσών μεταξύ των μαθητών των δύο επιπέδων. Η διαφοροποίηση των μαθητών σε 1^ο και 3^ο επίπεδο, γίνεται σύμφωνα με τα επίπεδα που ορίζονται στο «*Θεωρητικό πλαίσιο και προγράμματα σπουδών για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά*» (Δαμανάκης 2006), όπου το 1^ο επίπεδο αναφέρεται στην προδημοτική έως και 2^α τάξη και στις ηλικίες 6-8 ετών και το 3^ο επίπεδο στην 5^η και 6^η τάξη και στις ηλικίες 11-12 ετών. Οι μαθητές του 1^{ου} επιπέδου (Α΄ & Β΄ τάξη) είναι 13 και οι μαθητές του 3^{ου} επιπέδου (Ε΄ & ΣΤ΄ τάξη) είναι 11. Στις περιπτώσεις 16.4 και 16.8 του ερωτηματολογίου ένας μαθητής κάθε φορά δεν απάντησε, γι' αυτό έχουμε συνολικά μόνο 23 αντί για 24 απαντήσεις. Οι αναλυτικοί πίνακες του 1^{ου} και 3^{ου} επιπέδου παρουσιάζουν σε κάθε περίπτωση στην πρώτη γραμμή το 1^ο επίπεδο και στη δεύτερη γραμμή το 3^ο επίπεδο.

Οι 14 περιπτώσεις της ερώτησης 16 του ερωτηματολογίου ομαδοποιήθηκαν ανάλογα με το συνομιλητή σε πέντε κατηγορίες.

1. Με τον Έλληνα δάσκαλο

Στους πίνακες 14 και 15 καταγράφονται αριθμητικά οι δηλώσεις των μαθητών σχετικά με τη γλωσσική επιλογή τους σε συνομιλία με τον Έλληνα δάσκαλό τους.

Πίνακας 14: Δηλώσεις μαθητών σχετικά με τη γλωσσική επιλογή σε συνομιλία με τον Έλληνα δάσκαλο για το σύνολο των υποκειμένων έρευνας

| Περιπτώσεις | Ελληνικά | Γερμανικά | Και τα δύο |
|---|-------------|-----------|------------|
| 16.3. Με τον Έλληνα δάσκαλό μου, όταν έχουμε διάλειμμα. | 22 91,7% | - | 2 8,3% |

Οι δηλώσεις των μαθητών σχετικά με την επιλογή γλώσσας με το δάσκαλό τους στο διάλειμμα δείχνουν ότι η επικοινωνία μαζί του γίνεται σχεδόν αποκλειστικά στα ελληνικά. Αυτό δείχνει ότι ο Έλληνας δάσκαλος είναι πρόσωπο που παραπέμπει συμβολικά στη χρήση της ελληνικής γλώσσας για τους μαθητές και με το οποίο επιδιώκουν να μιλούν όσο περισσότερο γίνεται στα ελληνικά. Αυτό δηλώνουν οι μαθητές ότι κάνουν, δηλαδή ότι μιλούν ελληνικά, και κατά βάθος αυτό προσπαθούν

μάλλον. Η ερμηνεία βρίσκεται ίσως, στο ότι το βλέπουν και ως ένα «οφείλω να μιλώ ελληνικά με τον Έλληνα δάσκαλό μου, να προσπαθήσω να χρησιμοποιήσω όσο περισσότερο γίνεται την ελληνική γλώσσα», ανεξάρτητα από το ότι από κάποια στιγμή και έπειτα γνώριζαν όλοι οι μαθητές πως η δασκάλα τους μιλά πολύ καλά γερμανικά.

Πίνακας 15: Δηλώσεις μαθητών σχετικά με τη γλωσσική επιλογή σε συνομιλία με τον Έλληνα δάσκαλο ανά επίπεδο

| Περιπτώσεις | | Ελληνικά | Γερμανικά | Και τα δύο |
|---|------------------------|-------------|-----------|------------|
| 16.3. Με τον Έλληνα δάσκαλό μου, όταν έχουμε διάλειμμα. | 1 ^ο επίπεδο | 11 84,6% | | 2 15,4% |
| | 3 ^ο επίπεδο | 11 100% | - | - |

Δε φαίνεται να υπάρχουν διαφορές μεταξύ των δύο επιπέδων ως προς τις δηλώσεις των μαθητών σχετικά με τη γλωσσική επιλογή σε συνομιλία με τον Έλληνα δάσκαλο.

2. Με τους γονείς

Στους πίνακες 16 και 17 καταγράφονται οι δηλώσεις των μαθητών σχετικά με τη γλωσσική επιλογή σε συνομιλίες με τους γονείς.

Πίνακας 16: Δηλώσεις μαθητών σχετικά με τη γλωσσική επιλογή σε συνομιλία με τους γονείς για το σύνολο των υποκειμένων της έρευνας

| Περιπτώσεις | Ελληνικά | Γερμανικά | Και τα δύο |
|---|-------------|------------|-------------|
| 16.7. Με τους γονείς μου, όταν έχουμε επισκέπτες στο σπίτι που δεν είναι Έλληνες. | 4 16,7% | 8 33,3% | 12 50% |
| 16.8. Με τους γονείς μου, όταν είμαστε στα καταστήματα. ²¹ | 11 47,8% | 3 13,1% | 9 39,1% |
| 16.9. Με τους γονείς μου όταν είμαστε σε ελληνικό σπίτι. | 16 66,7% | 2 8,3% | 6 25% |
| 16.11. Με τους γονείς μου όταν έχουμε Έλληνες επισκέπτες. | 12 50% | 1 4,2% | 11 45,8% |
| 16.14. Με τους γονείς μου, όταν κάνουμε στην Ελλάδα διακοπές. | 10 41,6% | 1 4,2% | 13 54,2% |

Σύμφωνα με τις δηλώσεις των μαθητών, φαίνεται η μεγάλη πλειονότητα των μαθητών να χρησιμοποιεί με τους γονείς τα ελληνικά ή και τις δύο γλώσσες. Είναι η μειονότητα των μαθητών που δηλώνει ότι χρησιμοποιεί μόνο γερμανικά με τους γονείς. Στην περίπτωση που οι επισκέπτες στο σπίτι δεν είναι Έλληνες, μόλις το 16,7% των μαθητών δηλώνει ότι μιλάει ελληνικά, και αυτοί είναι όλοι μαθητές των μεγάλων τάξεων.

Οι απαντήσεις των μαθητών αναλύθηκαν και ανά επίπεδο διδασκαλίας με σκοπό να αναδειχθούν τυχόν διαφορές στις απαντήσεις των μαθητών των δύο επιπέδων. Τα πάνω κελιά της γραμμής σε κάθε περίπτωση/ περίσταση επικοινωνίας αναφέρονται στις απαντήσεις των μαθητών του 1^{ου} επιπέδου και τα κάτω κελιά στις απαντήσεις των μαθητών του 3^{ου} επιπέδου.

²¹ Υπολογισμός επί συνόλου 23 αντί 24 μαθητών, καθώς και επί συνόλου 12 αντί 13 μαθητών διότι ένας μαθητής του 1^{ου} επιπέδου (Α' & Β' τάξη) δεν απάντησε.

Πίνακας 17: Δηλώσεις μαθητών σχετικά με τη γλωσσική επιλογή σε συνομιλία με τους γονείς ανά επίπεδο

| Περιπτώσεις | | Ελληνικά | Γερμανικά | Και τα δύο |
|---|------------------------|------------|------------|------------|
| 16.7. Με τους γονείς μου, όταν έχουμε επισκέπτες στο σπίτι που δεν είναι Έλληνες. | 1 ^ο επίπεδο | - | 6 46,2% | 7 53,8% |
| | 3 ^ο επίπεδο | 4 36,4% | 2 18,2% | 5 45,4% |
| 16.8. Με τους γονείς μου, όταν είμαστε στα καταστήματα. ²² | 1 ^ο επίπεδο | 3 25% | 3 25% | 6 50% |
| | 3 ^ο επίπεδο | 8 72,7% | - | 3 27,3% |
| 16.9. Με τους γονείς μου όταν είμαστε σε ελληνικό σπίτι. | 1 ^ο επίπεδο | 7 53,8% | 2 15,4% | 4 30,8% |
| | 3 ^ο επίπεδο | 9 81,8% | - | 2 18,2% |
| 16.11. Με τους γονείς μου όταν έχουμε Έλληνες επισκέπτες. | 1 ^ο επίπεδο | 4 30,8% | 1 7,7% | 8 61,5% |
| | 3 ^ο επίπεδο | 8 72,7% | - | 3 27,3% |
| 16.14. Με τους γονείς μου, όταν κάνουμε στην Ελλάδα διακοπές. | 1 ^ο επίπεδο | 3 23,1% | 1 7,7% | 9 69,2% |
| | 3 ^ο επίπεδο | 7 63,6% | - | 4 36,4% |

Κανείς από τους μικρούς μαθητές δε δηλώνει ότι μιλά αποκλειστικά ελληνικά κατά την επικοινωνία με τους γονείς. Ενώ οι μαθητές του 1^{ου} επιπέδου δηλώνουν ότι η γλώσσα επικοινωνίας με τους γονείς είναι κάποιες φορές και αποκλειστικά τα γερμανικά, οι μαθητές του 3^{ου} επιπέδου δηλώνουν ότι η γλώσσα επικοινωνίας είναι είτε τα ελληνικά είτε και οι δύο γλώσσες, αλλά όχι αποκλειστικά τα γερμανικά. Φαίνεται να υπάρχει μια δηλωμένη διαφορά στη χρήση των γλωσσών μεταξύ των δύο επιπέδων, όπου σύμφωνα με τις δηλώσεις των μαθητών, όσο μεγαλώνουν οι μαθητές τόσο απομακρύνονται από την αποκλειστική χρήση της γερμανικής γλώσσας.

Η προτίμηση της Ελληνικής από τους μεγάλους μαθητές ίσως να συνδέεται με τη βελτιωμένη ελληνομάθεια μετά από περισσότερα χρόνια φοίτησης σε ΤΕΓ. Μία

²² Υπολογισμός επί συνόλου 23 αντί 24 μαθητών, καθώς και επί συνόλου 12 αντί 13 μαθητών διότι ένας μαθητής του 1^{ου} επιπέδου (Α' & Β' τάξη) δεν απάντησε.

δεύτερη εξήγηση θα μπορούσε να είναι η μεγαλύτερη αυτοπειθαρχία των μεγαλύτερων μαθητών, και η αυστηρότερη τήρηση του άτυπου κανόνα ότι στην τάξη μιλάμε ελληνικά. Μία άλλη εξήγηση που θα μπορούσε να δοθεί είναι ότι έχει αρχίσει να διαφαίνεται μια γλωσσική μετατόπιση στους μαθητές του 1^{ου} επιπέδου (Α' & Β' τάξη) προς τη γερμανική γλώσσα, που είναι η γλώσσα του περιβάλλοντος και επιδρά πιο έντονα στην κοινωνικοποίησή τους.

Ενδιαφέρον θα είχε να μελετηθούν αυτοί οι μαθητές του 1^{ου} επιπέδου μετά από 4 χρόνια, όταν θα είναι στις τάξεις Ε' & ΣΤ' για να καταγραφούν οι δηλώσεις τους σχετικά με τις γλωσσικές επιλογές στις διάφορες περιστάσεις.

3. Με τα αδέρφια μου

Στους πίνακες 18 και 19 καταγράφονται αριθμητικά οι δηλώσεις των μαθητών σχετικά με τη γλωσσική επιλογή σε συνομιλίες με τα αδέρφια.

Πίνακας 18: Δηλώσεις μαθητών σχετικά με τη γλωσσική επιλογή σε συνομιλία με τα αδέρφια τους για το σύνολο των υποκειμένων της έρευνας

| Περιπτώσεις | Ελληνικά | Γερμανικά | Και τα δύο |
|---|------------|------------|-------------|
| 16.4. Με τα αδέρφια μου, όταν παίζουμε στο σπίτι. ²³ | 5 21,8% | 7 30,4% | 11 47,8% |
| 16.5. Με τα αδέρφια μου όταν είμαστε στα καταστήματα. | 6 25% | 6 25% | 12 50% |
| 16.10. Με τα αδέρφια μου όταν είμαστε σε ελληνικό γλέντι. | 9 37,5% | 3 12,5% | 12 50% |
| 16.13. Με τα αδέρφια μου, όταν κάνουμε στην Ελλάδα διακοπές. | 8 33,3% | 5 20,8% | 11 45,8% |

Σύμφωνα με τις δηλώσεις των μαθητών για την επιλογή γλώσσας στις παραπάνω επικοινωνιακές περιστάσεις, οι περισσότεροι φαίνεται να προτιμούν τη χρήση και των δύο γλωσσών ή των ελληνικών. Λιγότεροι είναι αυτοί που δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν αποκλειστικά τα γερμανικά. Πάλι τα πάνω κελιά σε κάθε περίπτωση είναι οι απαντήσεις των μαθητών του 1^{ου} επιπέδου, και τα κάτω κελιά οι απαντήσεις των μαθητών του 3^{ου} επιπέδου.

²³ Υπολογισμός επί συνόλου 23 αντί 24 μαθητών, καθώς και επί συνόλου 10 αντί 11 μαθητών, διότι ένας μαθητής του 3^{ου} επιπέδου (Ε' & ΣΤ' τάξη) δεν απάντησε.

Πίνακας 19: Δηλώσεις μαθητών σχετικά με τη γλωσσική επιλογή σε συνομιλία με τα αδέρφια τους ανά επίπεδο

| Περιπτώσεις | | Ελληνικά | Γερμανικά | Και τα δύο |
|---|------------------------|------------|------------|------------|
| 16.4. Με τα αδέρφια μου, όταν παίζουμε στο σπίτι. ²⁴ | 1 ^ο επίπεδο | 2 15,4% | 5 38,5% | 6 46,1% |
| | 3 ^ο επίπεδο | 3 30% | 2 20% | 5 50% |
| 16.5. Με τα αδέρφια μου όταν είμαστε στα καταστήματα. | 1 ^ο επίπεδο | 2 15,4% | 5 38,5% | 6 46,1% |
| | 3 ^ο επίπεδο | 4 36,4% | 1 9,1% | 6 54,5% |
| 16.10. Με τα αδέρφια μου όταν είμαστε σε ελληνικό γλέντι. | 1 ^ο επίπεδο | 4 30,8% | 1 7,7% | 8 61,5% |
| | 3 ^ο επίπεδο | 5 45,4% | 2 18,2% | 4 36,4% |
| 16.13. Με τα αδέρφια μου, όταν κάνουμε στην Ελλάδα διακοπές. | 1 ^ο επίπεδο | 4 30,8% | 4 30,8% | 5 38,4% |
| | 3 ^ο επίπεδο | 4 36,4% | 1 9,1% | 6 54,5% |

Στην επικοινωνία με τα αδέρφια δεν καταγράφεται κάποια σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο επιπέδων των μαθητών του σχολείου.

4. Με τους φίλους και συμμαθητές

Στους πίνακες 20 και 21 καταγράφονται αριθμητικά οι δηλώσεις των μαθητών σχετικά με τη γλωσσική επιλογή σε συνομιλίες με φίλους και συμμαθητές.

²⁴ Υπολογισμός επί συνόλου 23 αντί 24 μαθητών, καθώς και επί συνόλου 10 αντί 11 μαθητών, διότι ένας μαθητής του 3^{ου} επιπέδου (Ε΄ & ΣΤ΄ τάξη) δεν απάντησε.

Πίνακας 20: Δηλώσεις μαθητών σχετικά με τη γλωσσική επιλογή σε συνομιλία με τους φίλους και συμμαθητές στο σύνολο των υποκειμένων της έρευνας

| Περιπτώσεις | Ελληνικά | Γερμανικά | Και τα δύο |
|---|------------|------------|-------------|
| 16.1. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος με τους συμμαθητές μου (στο ελληνικό σχολείο). | 4 16,7% | - | 20 83,3% |
| 16.2. Με τους συμμαθητές και φίλους μου στο διάλειμμα, όταν έχουμε ελληνικό μάθημα. | 1 4,2% | 7 29,2% | 16 66,7% |
| 16.6. Με τους Έλληνες φίλους μου, όταν με επισκέπτονται στο σπίτι μου. | 6 25% | 3 12,5% | 15 62,5% |

Οι μαθητές με τις απαντήσεις τους δηλώνουν ότι με τους φίλους και συμμαθητές τους και στις τρεις παραπάνω περιστάσεις προτιμούν ξεκάθαρα την επικοινωνία και στις δύο γλώσσες.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχουν εδώ οι δηλώσεις σχεδόν όλων των μαθητών ότι κατά τη διάρκεια του μαθήματος των ελληνικών σε συνομιλίες με τους συμμαθητές τους χρησιμοποιούν και τις δύο γλώσσες. Δηλώνουν δηλαδή αυτό που καταγράφηκε και στις ηχογραφήσεις των διδασκαλιών ότι όντως χρησιμοποιούν και τη γερμανική γλώσσα στην τάξη. Αυτό δηλώνει ότι κάποιες φορές συνειδητοποιούν τη χρήση της γερμανικής γλώσσας στο μάθημα των Ελληνικών.

Πίνακας 21: Δηλώσεις μαθητών σχετικά με τη γλωσσική επιλογή σε συνομιλία με τους φίλους και συμμαθητές ανά επίπεδο

| Περιπτώσεις | | Ελληνικά | Γερμανικά | Και τα δύο |
|---|------------------------|------------|------------|-------------|
| 16.1. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος με τους συμμαθητές μου (στο ελληνικό σχολείο). | 1 ^ο επίπεδο | 1 7,7% | - | 12 92,3% |
| | 3 ^ο επίπεδο | 3 27,3% | - | 8 72,7% |
| 16.2. Με τους συμμαθητές και φίλους μου στο διάλειμμα, όταν έχουμε ελληνικό μάθημα. | 1 ^ο επίπεδο | - | 7 53,8% | 6 46,2% |
| | 3 ^ο επίπεδο | 1 9,1% | - | 10 90,9% |
| 16.6. Με τους Έλληνες φίλους μου, όταν με επισκέπτονται στο σπίτι μου. | 1 ^ο επίπεδο | 4 30,8% | 3 23,1% | 6 46,1% |
| | 3 ^ο επίπεδο | 2 18,2% | - | 9 81,8% |

Η πλειονότητα των μαθητών και των δύο επιπέδων δηλώνει ότι χρησιμοποιεί σε συνομιλίες με φίλους και τις δύο γλώσσες. Στους μικρούς μαθητές δηλώνεται μια προτίμηση στη γερμανική γλώσσα, ειδικά στα διαλείμματα στο ελληνικό μάθημα. Περισσότεροι μαθητές του 3^{ου} επιπέδου από ό,τι του 1^{ου} δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν στο ΤΕΓ (μάθημα και διάλειμμα) αποκλειστικά την ελληνική γλώσσα.

5. Με τους συγγενείς

Στους πίνακες 22 και 23 καταγράφονται οι δηλώσεις των μαθητών σχετικά με τη γλωσσική επιλογή σε συνομιλίες.

Πίνακας 22: Δηλώσεις μαθητών σχετικά με τη γλωσσική επιλογή σε συνομιλία με τους συγγενείς για το σύνολο των υποκειμένων της έρευνας

| Περιπτώσεις | Ελληνικά | Γερμανικά | Και τα δύο |
|--|-------------|-----------|------------|
| 16.12. Με τους συγγενείς μου όταν μας επισκέπτονται. | 13 54,2% | 2 8,3% | 9 37,5% |

Στην τελευταία περίπτωση η πλειονότητα των μαθητών δηλώνει ότι μιλάει με τους συγγενείς είτε ελληνικά είτε και τις δύο γλώσσες. Οι δύο μαθητές που δηλώνουν ότι μιλούν γερμανικά στους συγγενείς τους είναι από μεικτό γάμο, όπου ο ένας γονέας είναι Γερμανός, και ενδεχομένως να είχαν κατά νου τους Γερμανούς συγγενείς τους.

Πίνακας 23: Δηλώσεις μαθητών σχετικά με τη γλωσσική επιλογή σε συνομιλία με τους συγγενείς ανά επίπεδο

| Περιπτώσεις | | Ελληνικά | Γερμανικά | Και τα δύο |
|--|------------------------|------------|-----------|------------|
| 16.12. Με τους συγγενείς μου όταν μας επισκέπτονται. | 1 ^ο επίπεδο | 5 38,5% | 1 7,7% | 7 53,8% |
| | 3 ^ο επίπεδο | 8 72,7% | 1 9,1% | 2 18,2% |

Οι περισσότεροι μαθητές του 3^{ου} επιπέδου δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν σε συνομιλίες με συγγενείς αποκλειστικά τα ελληνικά, ενώ οι περισσότεροι μαθητές του 1^{ου} επιπέδου δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν και τις δύο γλώσσες.

Τέλος, στην ερώτηση 17 σχετικά με το ποια γλώσσα τους αρέσει να μιλούν περισσότερο, οι μαθητές δήλωσαν τα εξής, δημιουργώντας με δική τους πρωτοβουλία και μια τρίτη κατηγορία «και τα δύο»:

Πίνακας 24: Δηλώσεις μαθητών σχετικά με τη γλώσσα που προτιμούν να μιλούν

| Ελληνικά | Γερμανικά | Και τα δύο |
|-----------|------------|------------|
| 12 50% | 8 33,3% | 4 16,7% |

Με τις απαντήσεις αυτές οι μαθητές δηλώνουν ότι προτιμούν να μιλούν ελληνικά, αλλά αν συσχετιστούν οι απαντήσεις στην ερώτηση 17 με τις απαντήσεις στις ερωτήσεις 14 έως 16 φαίνεται ότι ουσιαστικά χρησιμοποιούν στην επικοινωνία τους και τις δύο γλώσσες, σύμφωνα με όσα δηλώνουν εκεί. Οι δηλώσεις στις ερωτήσεις 14 έως 16 είναι πιο κοντά στην πραγματική χρήση των γλωσσών, τουλάχιστον έτσι όπως καταγράφηκε και παρατηρήθηκε κατά τη διάρκεια παραμονής μας στη Γερμανία.

Συμπερασματικά, προκύπτουν από τις απαντήσεις των μαθητών στο ερωτηματολόγιο σχετικά με την επιλογή γλώσσας σε διάφορες περιστάσεις και με διάφορα πρόσωπα κάποιες πρώτες παρατηρήσεις.

Σε όλες εκτός από μία από τις αναφερόμενες περιπτώσεις, περισσότεροι μεγάλοι μαθητές σε σύγκριση με τους μικρούς δηλώνουν ότι μιλούν στις αναφερόμενες επικοινωνιακές περιστάσεις αποκλειστικά την ελληνική γλώσσα.

Οι δηλώσεις των μαθητών σχετικά με τη χρήση της γερμανικής γλώσσας στις διάφορες περιστάσεις δε φαίνεται να είναι σημαντικές. Είναι λίγοι δηλαδή οι μαθητές που δηλώνουν ότι μιλούν αποκλειστικά γερμανικά στις επικοινωνιακές περιστάσεις

του ερωτηματολογίου. Οι μικρότεροι μαθητές δηλώνουν όμως σημαντικά πιο συχνά από τους μεγαλύτερους ότι επικοινωνούν αποκλειστικά στα γερμανικά στις αναφερόμενες περιπτώσεις.

Από τις απαντήσεις στο σύνολο των υποκειμένων έρευνας φαίνεται ότι η χρήση και των δύο γλωσσών δηλώνεται από πολλούς (15 και πάνω μαθητές) όταν αφορά συνομιλίες με τους συμμαθητές (16.1, 16.2) και με τους Έλληνες φίλους (16.6). Από αρκετούς μαθητές (11 και 12 μαθητές) δηλώνεται πως συνηθίζεται η χρήση και των δύο γλωσσών σε συνομιλίες με τα αδέλφια (16.4, 16.5, 16.7, 16.10, 16.13). Επίσης, αρκετοί δηλώνουν ότι μιλούν και τις δύο γλώσσες με τους γονείς τους στις διακοπές στην Ελλάδα (16.14). Ιδιαίτερα πολλές είναι οι δηλώσεις αυτές από τους μαθητές του 1^{ου} επιπέδου.

Συνοπτικά και ολοκληρώνοντας την ανάλυση του ερωτηματολογίου, μπορούμε να πούμε ότι οι μαθητές τρίτης γενιάς μεταναστών δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν στις περισσότερες επικοινωνιακές περιστάσεις και τις δύο γλώσσες, με μία εμφανή τάση από τους μικρότερους μαθητές των Α΄ και Β΄ τάξεων να χρησιμοποιούν στο λόγο τους εκτός από την ελληνική γλώσσα ή και τις δύο γλώσσες, και αποκλειστικά τη γερμανική γλώσσα. Ο μικρός αριθμός υποκειμένων δεν επιτρέπει γενικευμένα συμπεράσματα. Θα μπορούσε όμως να υποστηρίξει κανείς ότι η δηλωμένη προτίμηση της γερμανικής γλώσσας από τους μαθητές των μικρών τάξεων φαίνεται να αντανακλά περισσότερο μια τάση για γλωσσική μετατόπιση παρά για γλωσσική συνειδητότητα.

7.2. Ανάλυση και συζήτηση των ηχογραφημένων διδασκαλιών

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται οι αναλύσεις των ηχογραφημένων διδασκαλιών. Οι ηχογραφημένες διδασκαλίες αποτελούν τον κύριο κορμό των ερευνητικών δεδομένων της παρούσας έρευνας.

Οι ηχογραφήσεις που συγκεντρώθηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας είναι συνολικής διάρκειας 5199 λεπτών (περίπου 87 ώρες) και κατανέμονται ανά τάξη ως εξής:

Πίνακας 25: Διάρκεια ηχογραφήσεων ανά τμήμα διδασκαλίας

| Τάξη / Τμήμα | Διάρκεια συνολικής ηχογράφησης |
|---------------------|---|
| A' | 1778' \approx 30 ώρες |
| B' | 1992' \approx 33 ώρες |
| E' & ΣΤ' | 1429' \approx 24 ώρες |
| Σύνολο | 5199' \approx 87 ώρες |

Από τις ηχογραφημένες διδασκαλίες απομαγνητοφωνήθηκαν όλα τα σημεία στα οποία καταγράφηκαν φαινόμενα επαφής γλωσσών και ήταν εφικτή η απομαγνητοφώνηση. Τα σημεία των διδασκαλιών απομαγνητοφωνήθηκαν έτσι ώστε κάθε απομαγνητοφωνημένο επεισόδιο να έχει συνοχή και να μπορεί να αναλυθεί νοηματικά ολοκληρωμένα. Αυτό επιτρέπει την παρακολούθηση της εξέλιξης του επεισοδίου, το σχολιασμό της αντίδρασης των μαθητών και της δασκάλας, όπως προκύπτει σε κάθε επεισόδιο τη συγκεκριμένη διδακτική στιγμή και μέσα στο συγκεκριμένο συγκείμενο, έχοντας ως μονάδα ανάλυσης το κάθε επεισόδιο, όπως αυτό περιγράφηκε. Στόχος ήταν να μην παρουσιαστεί κάθε εναλλαγή κώδικα μεμονωμένα, αλλά να μελετηθεί μέσα στο συγκείμενο παραγωγής της. Έτσι, προέκυψαν άλλα μικρότερα και άλλα μεγαλύτερα σε έκταση επεισόδια.

Από τη μελέτη των δεδομένων προέκυψε μια λειτουργική ανάλυση, χωρίς αυτό να έχει σχεδιαστεί. Τα ίδια τα δεδομένα ανέδειξαν την κυρίως λειτουργική χρήση της ΕΚ από τους μαθητές και την εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε ΤΕΓ στη Γερμανία. Τελικά, αναδύθηκαν τρεις ευρύτερες κατηγορίες για την ΕΚ των μαθητών και της εκπαιδευτικού, οι οποίες είναι σχεδόν ταυτόσημες. (βλ. Κεφάλαιο 6 για λεπτομέρειες στη μεθοδολογία).

Συγκεκριμένα, στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν αρχικά συγκεντρωτικά- για να υπάρχει μια συνολική εικόνα- οι κατηγορίες που αναδύθηκαν από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων σχετικά με την ΕΚ των μαθητών και της εκπαιδευτικού, καθώς και οι αντιδράσεις της εκπαιδευτικού στην εναλλαγή κώδικα των μαθητών. Στη συνέχεια θα αναλυθεί η ΕΚ των μαθητών και της εκπαιδευτικού, καθώς και οι αντιδράσεις της εκπαιδευτικού στις ΕΚ των μαθητών ξεχωριστά για κάθε τμήμα διδασκαλίας, ξεχωριστά δηλαδή για τις Α', Β' και Ε' & ΣΤ' τάξεις. Έπειτα θα συγκριθούν οι ΕΚ που έγιναν στις Α' και Β' τάξεις. Τέλος, θα συγκριθούν

οι ΕΚ των μικρών (Α' & Β') και μεγάλων (Ε' & ΣΤ') τάξεων από την πλευρά των μαθητών, καθώς και από την πλευρά της εκπαιδευτικού.

7.2.1. Συγκεντρωτική παρουσίαση των κατηγοριών της εναλλαγής κώδικα

7.2.1.1. Συγκεντρωτική παρουσίαση των κατηγοριών της εναλλαγής κώδικα των μαθητών

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται οι ομαδοποιημένες κατηγορίες για την εναλλαγή κώδικα των μαθητών, όπως αυτές προέκυψαν μέσα από τη σε βάθος μελέτη των ερευνητικών δεδομένων μετά από πολλαπλά περάσματα. Δεν υπήρχαν προδιαμορφωμένες κατηγορίες πριν την ανάλυση των δεδομένων. Οι κατηγορίες αναδύθηκαν μέσα από τα ερευνητικά δεδομένα ακολουθώντας το πλαίσιο ανάλυσης της Θεμελιωμένης Θεωρίας.

Γενικότερα, να σημειωθεί εδώ ότι η κυρίαρχη γλώσσα της τάξης είναι η Ελληνική, ενώ τα γερμανικά υπεισέρχονται σε κάποιο βαθμό στο μάθημα, όπως δείχνουν τα ερευνητικά δεδομένα, περισσότερο από την πλευρά των μαθητών, και πολύ λιγότερο με πρωτοβουλία και παρότρυνση της εκπαιδευτικού. Λόγω του συγκεκριμένου πλαισίου της έρευνας πάντως (έρευνα-σχολικής-τάξης) οι μορφές εναλλαγής κώδικα που καταγράφονται είναι σημαντικά πιο περιορισμένες από αυτές σε αυθόρμητες και λιγότερο κατευθυνόμενες συνομιλίες, όπως για παράδειγμα συνομιλίες στο διάλειμμα, στο σπίτι ή σε χαλαρό φιλικό πλαίσιο, σε πλαίσιο παιχνιδιού και φιλικών συναναστροφών.

Η ΕΚ που καταγράφηκε σε όλα τα τμήματα που μελετήθηκαν είναι συνήθως σύντομη και λαμβάνει χώρα από τα ελληνικά στα γερμανικά, με σχεδόν άμεση επιστροφή στα ελληνικά. Επειδή το ελληνικό σχολείο έχει άτυπα οριστεί ως ο χώρος όπου η γλώσσα επικοινωνίας είναι τα ελληνικά, αυτή η κατεύθυνση εναλλαγής κώδικα κατά τη διάρκεια του μαθήματος είναι σε κάποιο βαθμό αναμενόμενη, ειδικά όταν υπάρχει ένα σχετικό επίπεδο γλωσσικής ικανότητας στην ελληνική γλώσσα από την πλευρά των μαθητών.

Η χρήση της εναλλαγής κώδικα από τους μαθητές στην τάξη δεν κατανέμεται ισομερώς μεταξύ των μαθητών. Όπως σε όλες τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις υπάρχουν περισσότερο και λιγότερο επικοινωνιακοί άνθρωποι, έτσι και στη σχολική τάξη υπάρχουν περισσότερο και λιγότερο ομιλητικοί μαθητές γενικώς, και χρήστες της εναλλαγής κώδικα ειδικώς. Αυτό εξαρτάται τόσο από την ιδιοσυγκρασία και το

χαρακτήρα του κάθε μαθητή, όσο από το επίπεδο ελληνομάθειας, παράγοντες που δεν μελετώνται όμως στην έρευνα αυτή.

Σε ένα πρώτο πέρασμα των δεδομένων είχαν ανακύψει αρχικά 26 κατηγορίες, οι οποίες με επόμενα πολλαπλά περάσματα και σε βάθος μελέτη των δεδομένων μειώθηκαν σε 3 υπερκείμενες κατηγορίες με συνολικά 11 υποκατηγορίες.

Αρχικά παρουσιάζεται συγκεντρωτικά σε πίνακα η ΕΚ των μαθητών όλων των τάξεων που μελετήθηκαν και στη συνέχεια ορίζεται και αναλύεται κάθε κατηγορία ξεχωριστά. Στα επεισόδια που απομαγνητοφωνήθηκαν συναντά κανείς συχνά περισσότερες από μία κατηγορίες ή υποκατηγορίες της ΕΚ ανάλογα με την έκταση του επεισοδίου. Αυτό είναι λογικό, αν λάβει κανείς υπόψη του το ρέοντα λόγο των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία. Είναι φυσικό τα φαινόμενα να μην εμφανίζονται απομονωμένα το ένα από το άλλο.

Κάποιες φορές η εναλλαγή κώδικα γίνεται επισημειωμένα. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές σηματοδοτούν / επισημαίνουν με λεκτικές και μη λεκτικές ενδείξεις την ΕΚ προμηνύουν δηλαδή με άμεσο ή έμμεσο τρόπο την ΕΚ που θα ακολουθήσει. Επειδή όμως και στις περιπτώσεις αυτές, δηλαδή της επισημειωμένης χρήσης, φαίνεται ότι η ΕΚ λειτουργεί γενικότερα ως επικοινωνιακή στρατηγική ή ως στρατηγική μάθησης στο λόγο των μαθητών, η επισημειωμένη χρήση της ΕΚ δεν αναλύεται ως ξεχωριστή κατηγορία εναλλαγής κώδικα, αλλά είναι μέρος των προαναφερθεισών κατηγοριών.

Η ΕΚ των μαθητών φαίνεται να επιτελεί μέσα στην τάξη μία κυρίως λειτουργική χρήση που εκδηλώνεται *πρώτον* με την υποχρεωτική ΕΚ ως μη δυνατότητα αποφυγής της γερμανικής λέξης, *δεύτερον* με την ΕΚ ως επικοινωνιακή στρατηγική για τη διατήρηση της ροής του διαλόγου και *τρίτον* με την ΕΚ ως στρατηγική μάθησης για τη διευκόλυνση στη διαδικασία μάθησης.

Οι κατηγορίες που αναδύθηκαν από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων για την ΕΚ των μαθητών όλων των τάξεων συνοψίζονται στον πίνακα 26.

Πίνακας 26: Κατηγορίες και υποκατηγορίες της ΕΚ των μαθητών

| Κατηγορίες | Υποκατηγορίες |
|--|--|
| D) Υποχρεωτική ΕΚ. ²⁵ | |
| II) ΕΚ ως Επικοινωνιακή στρατηγική (συνομιλιακή λειτουργία για δόμηση/ εξέλιξη του διαλόγου) | <p>1) ΕΚ για χρήση επιφωνημάτων ή συνομιλιακών δεικτών (discourse markers).</p> <p>2) ΕΚ για επανάληψη προηγούμενης ΕΚ δικής του ή άλλου (άμεση επανάληψη) και επανάληψη λεγομένων τρίτων (“παράθεμα”).</p> <p>3) ΕΚ για άγνωστη λέξη (επισημειωμένα ή μη).</p> <p>4) ΕΚ για γνωστή λέξη (επισημειωμένα ή μη).</p> <p>5) ΕΚ αφού ζητήθηκε ή δόθηκε άδεια από τη δασκάλα.</p> <p>6) ΕΚ για σχολιασμό (“aside remarks”, “Nebenkommentare”), για χρήση ιδιοματισμών ή γερμανικών εκφράσεων και για επιβεβαίωση λεγομένων.</p> |
| III) ΕΚ ως Στρατηγική μάθησης ²⁶ | <p>1) ΕΚ για αντιπαραβολή σε επίπεδο προφορικού λόγου ή σε επίπεδο γραφημάτων ή σε επίπεδο γραμματικής ορολογίας, καθώς και για τη σύγχυση στοιχείων των δύο γλωσσών.</p> <p>2) ΕΚ για αλληλοδιόρθωση και αλληλοβοήθεια, αλληλοέρευνα - συνεργασία μεταξύ ομηλίκων / συμμαθητών για τη διαδικασία εύρεσης της ελληνικής λέξης (peer mediation).</p> <p>ΕΚ για μετάφραση ή απόπειρες μετάφρασης από τα ελληνικά ή για συμπληρωματική διευκρίνιση (επιτυχημένη ή μη) στο πλαίσιο της αλληλοβοήθειας.</p> <p>3) ΕΚ για να σκεφτεί φωναχτά τη στιγμή που ψάχνει κάτι και απευθύνεται κατά κάποιον τρόπο στον εαυτό της / του. (talking to one-self – lautes Denken).</p> <p>4) Παιχνίδι με τις γλώσσες.</p> |

²⁵ Έχω διατηρήσει την κατηγορία «υποχρεωτική ΕΚ», επειδή η ΕΚ αυτή δεν μπορεί να αποφευχθεί μέχρι ένα σημείο. Δηλαδή είναι για παράδειγμα ονόματα πόλεων που θα μπορούσε να τα προφέρει κανείς με ελληνική προφορά αντί να χρησιμοποιήσει τη γερμανική λέξη, ή ονόματα για τα οποία υπάρχει ελληνικό αντίστοιχο π.χ. Stuttgart - Στουτγκάρδη, München - Μόναχο. Έτσι σκεπτόμενη διατήρησα την κατηγορία αυτή.

²⁶ Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται και οι κατηγορίες που αναφέρονται στην αντιπαραβολή που κάνουν οι μαθητές και αυτό επειδή κρίθηκε ότι η αντιπαραβολή έχει να κάνει με ζητήματα γλωσσικής συνειδητότητας. Οι μαθητές δηλώνουν με την αντιπαραβολή ότι έχουν συνειδητοποιήσει την ύπαρξη των δύο γλωσσών και στοχάζονται στην αλληλεπίδραση των γλωσσών αυτών (Reflexion über Sprache). Συνεπώς, χρησιμοποιούν την ΕΚ για αντιπαραβολή ως στρατηγική μάθησης κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, μιας και όπως καταγράφεται στην παρούσα έρευνα, ξεκινά ήδη από μικρές ηλικίες και συχνά με πρωτοβουλία των μαθητών.

I) Υποχρεωτική ΕΚ

Η υποχρεωτική εναλλαγή κώδικα αναφέρεται στην κυρίως μονολεκτική χρήση γερμανικών λέξεων στον κατά τα άλλα ελληνικό λόγο των μαθητών. Οι λέξεις αυτές αναφέρονται συνήθως σε γερμανικές πόλεις, ονόματα καταστημάτων ή εμπορικών κέντρων, οδούς, συγκεκριμένους χώρους της περιοχής, (γερμανικά) έθιμα και γερμανικά ονόματα.

Θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς ότι η κατηγορία αυτή είναι περιττή, αφού ο μαθητής χρησιμοποιεί τη γερμανική λέξη για να μιλήσει για κάτι το οποίο δεν μπορεί να το εκφράσει διαφορετικά. Είναι σωστό, πράγματι ότι μέχρι ένα σημείο δεν μπορεί να αποφευχθεί αυτή η χρήση. Υπάρχει όμως πέρα από την ΕΚ, η επιλογή της ελληνικής προφοράς των γερμανικών αυτών λέξεων/ ονομάτων στον κατά τα άλλα ελληνικό λόγο τους, καθώς και η επιλογή της χρήσης της αντίστοιχης ελληνικής ονομασίας π.χ. γερμανικών πόλεων, όπως Στουτγκάρδη για Stuttgart, Βερολίνο για Berlin κ.ά. όπου αυτή είναι διαδεδομένη.

II) ΕΚ ως επικοινωνιακή στρατηγική

Η ΕΚ φαίνεται να χρησιμοποιείται από τους μαθητές ως επικοινωνιακή στρατηγική για να επιτελέσει διάφορες επικοινωνιακές λειτουργίες κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της γλώσσας έτσι ώστε να συνεχιστεί ή και να βοηθηθεί η ροή του λόγου των μαθητών και του διαλόγου στο σύνολο. Έτσι οι μαθητές κάνουν ΕΚ για τη χρήση επιφωνημάτων ή συνομιλιακών δεικτών, για γνωστές ή άγνωστες λέξεις, για επανάληψη ΕΚ ή για επανάληψη λεγομένων τρίτου (“παραθέματα”), αφού ζητήθηκε ή δόθηκε άδεια από τη δασκάλα και για σχολιασμό και επιβεβαίωση λεγομένων.

III) ΕΚ ως στρατηγική μάθησης

Η ΕΚ φαίνεται ότι χρησιμοποιείται συχνά από τους μαθητές κατά τη διδασκαλία ως στρατηγική μάθησης, για τη διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας των ίδιων των μαθητών, καθώς και των συμμαθητών τους σε ένα πλαίσιο συνεργασίας και αλληλοβοήθειας και μέσα στο πλαίσιο της ΖΕΑ του Vygotsky. Έτσι, οι μαθητές κάνουν ΕΚ για αντιπαραβολή γλωσσών σε επίπεδο προφορικού λόγου, σε επίπεδο γραφημάτων, καθώς και σε επίπεδο γραμματικής ορολογίας.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, κάποιες εναλλαγές κώδικα χρησιμοποιούνται επισημειωμένα. Αυτό σημαίνει ότι η ΕΚ σηματοδοτείται από λεκτικές και μη λεκτικές ενδείξεις των μαθητών κατά την εκφορά του λόγου.

Η επισημειωμένη ΕΚ καταγράφεται σε περιπτώσεις όπου οι μαθητές δε γνωρίζουν την ελληνική λέξη, αλλά και σε περιπτώσεις που τη γνωρίζουν. Στις περιπτώσεις που γνωρίζουν την ελληνική λέξη, αλλά παρόλα αυτά κάνουν χρήση της γερμανικής με ΕΚ, οι λειτουργίες της ΕΚ θα πρέπει να αναζητηθούν στο συγκεκριμένο εκφοράς τους. Φαίνεται όμως, ότι είναι αρκετές και οι φορές όπου οι μαθητές απλά για ευκολία και από συνήθεια κάνουν τις εναλλαγές κώδικα. Η επισημειωμένη ΕΚ αναδεικνύει την ύπαρξη μιας σχετικής γλωσσικής συνειδητότητας στους μαθητές, ότι δηλαδή αντιλαμβάνονται την ύπαρξη των δύο διαφορετικών γλωσσικών συστημάτων και δηλώνουν με τον τρόπο αυτό ότι εκείνη τη στιγμή μεταβαίνουν συνειδητά από το ένα γλωσσικό σύστημα στο άλλο.

7.2.1.2. Συγκεντρωτική παρουσίαση των κατηγοριών της εναλλαγής κώδικα της εκπαιδευτικού

Στη συνέχεια παρουσιάζεται ο πίνακας με τις ομαδοποιημένες κατηγορίες για την ΕΚ της εκπαιδευτικού, όπως αυτές προέκυψαν από τη μελέτη των ερευνητικών δεδομένων, χωρίς προ-διαμορφωμένες κατηγορίες και μέσα από το πλαίσιο ανάλυσης της Θεμελιωμένης Θεωρίας, όπως έγινε και στην ανάλυση της ΕΚ των μαθητών.

Οι βασικές κατηγορίες που αναδύθηκαν ταυτίζονται σε μεγάλο βαθμό με τις κατηγορίες για την ΕΚ των μαθητών. Όπως και η ΕΚ των μαθητών, έτσι και η ΕΚ της εκπαιδευτικού φαίνεται να έχει μέσα στην τάξη μία κυρίως λειτουργική χρήση που εκδηλώνεται *πρώτον* με την υποχρεωτική ΕΚ ως μη δυνατότητα αποφυγής της γερμανικής λέξης, *δεύτερον* με την ΕΚ ως επικοινωνιακή στρατηγική και *τρίτον* με την ΕΚ ως στρατηγική διδασκαλίας.

Οι τρεις κύριες κατηγορίες και πέντε υποκατηγορίες της ΕΚ της εκπαιδευτικού, όπως αυτές αναδύθηκαν από τη μελέτη των δεδομένων, παρουσιάζονται στον πίνακα 27.

Πίνακας 27: Κατηγορίες και υποκατηγορίες της ΕΚ της εκπαιδευτικού

| Κατηγορίες | Υποκατηγορίες |
|--|--|
| I) Υποχρεωτική ΕΚ | |
| II) ΕΚ ως επικοινωνιακή στρατηγική | 1) ΕΚ ως συνέχεια (follow up) από τη διδ/λία. |
| III) ΕΚ ως στρατηγική διδασκαλίας (για ευκολότερη εξέλιξη της διδ/λίας) | 1) Γίνεται συνειδητή αντιπαραβολή των γλωσσών, για να συνειδητοποιήσουν κάποιες διαφορές ή ομοιότητες μεταξύ των δύο τους γλωσσών και για να μάθουν τη μεταγλώσσα και στις δύο γλώσσες. 2) ΕΚ για μετάφραση ή εξήγηση κάποιας ελληνικής λέξης, καθώς και για διόρθωση ΕΚ μαθητών ως διευκόλυνση, διευκρίνιση και καλύτερη κατανόηση (με ή χωρίς την ελληνική λέξη) κατά τη διδασκαλία. 3) Ενισχυτική ΕΚ. Χρησιμοποιείται για ενθάρρυνση του μαθητή (Λίγα παραδείγματα. Γίνεται για παρότρυνση κάποιων πιο συνεσταλμένων μαθητών για να εκφραστούν έστω και στα γερμανικά). 4) Παιχνίδι με τις γλώσσες. |

I) Υποχρεωτική ΕΚ

Όπως και στην ΕΚ των μαθητών, έτσι και στην ΕΚ της εκπαιδευτικού η υποχρεωτική ΕΚ αναφέρεται στη χρήση ονομασιών πόλεων, οδών, γερμανικών εθίμων και σε στοιχεία που έχουν να κάνουν με την καθημερινότητα στη συγκεκριμένη περιοχή.

II) ΕΚ ως επικοινωνιακή στρατηγική

Η ΕΚ χρησιμοποιείται από την εκπαιδευτικό για να συνεχίσει τη διδασκαλία επαναχρησιμοποιώντας κυρίως μονολεκτικές εναλλαγές κώδικα που προηγήθηκαν στο διάλογο / επεισόδιο και είχαν εισαχθεί στο λόγο από κάποιο μαθητή.

III) ΕΚ ως στρατηγική διδασκαλίας

Όπως καταγράφεται στην έρευνα, η εκπαιδευτικός κάνει χρήση της εναλλαγής κώδικα κυρίως ως στρατηγική διδασκαλίας.

Η χρήση της αντιπαραβολής καταγράφεται σε όλα τα ηλικιακά επίπεδα της έρευνας. Ο σκοπός της δασκάλας με τη χρήση της αντιπαραβολής των γλωσσών είναι να συγκεκριμενοποιήσουν τη γνώση και συνεπώς να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι οι δύο γλώσσες έχουν κάποιες ομοιότητες και διαφορές, οι οποίες ενδεχομένως μπορούν να λειτουργήσουν ως στήριγμα για ευκολότερη και αποτελεσματικότερη μάθηση κάποιων στοιχείων της ελληνικής γλώσσας. Η χρήση της μεταγλώσσας αντιπαραβολικά - και επειδή δουλεύεται κάποια ορολογία και στο γερμανικό σχολείο ήδη από την πρώτη τάξη - μπορεί να αναδείξει επίσης αντιστοιχίες σε επίπεδο ορολογίας. Επιπλέον, οι μαθητές μπορούν με τον τρόπο αυτό να μάθουν ότι η ορολογία που μαθαίνουν σε μία γλώσσα έχει αντιστοιχία και στην άλλη. Με την πρακτική αυτή καλλιεργείται η γλωσσική συνειδητότητα, η οποία, όπως δείχνουν κάποιες έρευνες, φαίνεται να συνδέεται με την εκμάθηση και κατάκτηση της γλώσσας σε μονόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές (Van Lier 1995, Morkötter 2004, κ.ά.).

Παράλληλα, η ΕΚ χρησιμοποιείται ως διευκόλυνση στην κατανόηση εννοιών, καθώς και σε λίγες περιπτώσεις ως ενθάρρυνση ή παρότρυνση σε μαθητές με χαμηλότερο επίπεδο ελληνομάθειας.

Η αποτελεσματικότητα των στρατηγικών μάθησης αυτών, όπως εντοπίστηκαν στην παρούσα έρευνα, δεν μπορεί να μετρηθεί συγκεκριμένα, και δεν ήταν στόχος της έρευνας. Σε αυτή την έρευνα καταγράφηκε όμως η χρήση τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας από τους μαθητές και τη δασκάλα και σε επόμενες έρευνες μπορεί να μελετηθεί σε βάθος η χρήση στρατηγικών μάθησης και η αποτελεσματικότητά τους στη διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών.

7.2.1.3. Αντιδράσεις της εκπαιδευτικού στην ΕΚ των μαθητών

Ένα άλλο στοιχείο που καταγράφηκε είναι οι αντιδράσεις της εκπαιδευτικού στην ΕΚ των μαθητών. Τα δεδομένα μελετήθηκαν και πάλι χωρίς προ-διαμορφωμένες κατηγορίες σύμφωνα με το πλαίσιο ανάλυσης της Θεμελιωμένης Θεωρίας. Οι αντιδράσεις αυτές όπως αναδύθηκαν παρουσιάζονται στον πίνακα 28.

Πίνακας 28: Αντιδράσεις της εκπαιδευτικού στην ΕΚ των μαθητών

| Αντίδραση εκπαιδευτικού | Περιγραφή αντίδρασης |
|-------------------------------|--|
| I) παθητική | Αγνόηση/ παράβλεψη της ΕΚ των μαθητών: το μάθημα συνεχίζεται κανονικά. Η εκπαιδευτικός κάποιες φορές απλά μεταφράζει την ΕΚ χωρίς να ασχοληθεί περισσότερο. |
| II) ενεργητική ενθαρρυντική | Η ΕΚ λειτουργεί θετικά, και η εκπαιδευτικός προσπαθεί να αξιοποιήσει το διγλωσσικό κεφάλαιο των μαθητών και να δημιουργήσει ένα κλίμα συνεργασίας και έρευνας μέσα στην τάξη ώστε να βρεθεί τελικά συλλογικά/ συνεργατικά η ελληνική αντιστοιχία όταν αυτό είναι εφικτό. |
| III) ενεργητική αποθαρρυντική | Η δασκάλα ζητά άμεσα ή έμμεσα και με πιο αυστηρό ύφος την επαναφορά της ελληνικής γλώσσας προσπαθώντας να εστιάσει στη χρήση της ελληνικής γλώσσας κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Οι μαθητές αποθαρρύνονται από το να χρησιμοποιούν τη γερμανική γλώσσα. |

Ανάλογα με την περίπτωση η εκπαιδευτικός αντιδρά παθητικά, ενεργητικά ενθαρρυντικά ή ενεργητικά αποθαρρυντικά στην ΕΚ των μαθητών.

Στην *παθητική αντίδραση* η εκπαιδευτικός αγνοεί ή παραβλέπει την ΕΚ των μαθητών και συνεχίζει κανονικά το μάθημα. Η παθητική αντίδραση με την αγνόηση της εναλλαγής κώδικα παραπέμπει στην αγνόηση δευτερευόντων στοιχείων σε μονόγλωσσο τμήμα διδασκαλίας, όπου ο εκπαιδευτικός δεν αντιδρά σε κάθε σχόλιο μαθητών. Έτσι και στα συγκεκριμένα δίγλωσσα τμήματα διδασκαλίας η εκπαιδευτικός δεν αντιδρά σε κάποιες εναλλαγές κώδικα των μαθητών, τις παραβλέπει και συνεχίζει το μάθημα, κρίνοντας ότι η ενασχόληση με τη συγκεκριμένη ΕΚ δεν θα προσέφερε τη συγκεκριμένη στιγμή κάτι στη διδασκαλία. Κάποιες φορές πάλι μεταφράζει απλά την ΕΚ των μαθητών χωρίς να δώσει καμία προέκταση στην ΕΚ αυτή κάθε αυτή.

Στην *ενεργητική ενθαρρυντική αντίδραση* η ΕΚ λειτουργεί δημιουργικά για το μάθημα και η εκπαιδευτικός προσπαθεί να αξιοποιήσει το διγλωσσικό κεφάλαιο των μαθητών ώστε να βρεθεί συνεργατικά η ελληνική αντιστοιχία. Ξεκινώντας από τη γερμανική λέξη γίνεται προσπάθεια μέσα από συζήτηση, αναζήτηση και διαπραγμάτευση να βρεθεί η ελληνική λέξη αξιοποιώντας τις γνώσεις όλων των μαθητών. Καλλιεργείται ένα κλίμα συνεργασίας και διερεύνησης των λεγομένων μέσα στην τάξη για να μπου οι μαθητές σε διαδικασία “έρευνας”, να διερευνήσουν και να σκεφτούν τη γερμανική λέξη ώστε να βρουν συλλογικά, όπου αυτό είναι εφικτό, την αντίστοιχη ελληνική. Στο πλαίσιο συνεργασίας γίνεται προσπάθεια αξιοποίησης της ΖΕΑ κατά τον Vygotsky.

Με την ενεργητική ενθαρρυντική αντίδραση και τα μεταγλωσσικά σχόλια η εκπαιδευτικός τοποθετεί τα λεγόμενα των μαθητών σε ένα διγλωσσικό πλαίσιο αναφοράς. Στηρίζεται στην ΕΚ των μαθητών και προσπαθεί να αξιοποιήσει το διγλωσσικό κεφάλαιο των μαθητών για την πρόοδό τους στην ελληνική γλώσσα.

Επιπλέον, με την ενεργητική ενθαρρυντική αντίδρασή της η εκπαιδευτικός φαίνεται να ενθαρρύνει τους μαθητές προς μια συνεργατική αναζήτηση άγνωστων στοιχείων, καλλιεργώντας τη μάθηση στα πλαίσια της ΖΕΑ και στοχεύοντας στην ανάπτυξη και καλλιέργεια της διγλωσσικής συνείδησης. Κάποιοι μαθητές μπαίνουν στη διαδικασία αναζήτησης της λέξης με παρότρυνση της δασκάλας. Άλλοι ζητούν βοήθεια με δική τους πρωτοβουλία από συμμαθητές και ξεκινά ένα “ταξίδι” αναζήτησης των λέξεων ή φράσεων στα ελληνικά.

Στην *ενεργητική αποθαρρυντική αντίδραση* η εκπαιδευτικός ζητά την επαναφορά της ελληνικής γλώσσας. Αυτό ζητείται άλλες φορές άμεσα, δηλαδή με ρητή αναφορά στο να βρεθεί η λέξη στα ελληνικά («και στα ελληνικά;») και άλλες φορές έμμεσα, δηλαδή με κάποια ερώτηση του τύπου «ορίστε;», όπου γίνεται αντιληπτός ο συγκεκριμένος στόχος από τους μαθητές οι οποίοι και επανέρχονται στα ελληνικά.

Επίσης, παρατηρείται ότι στην αντίδραση αυτή συνήθως ζητείται από την εκπαιδευτικό η ελληνική λέξη χωρίς την επανάληψη με ΕΚ της γερμανικής λέξης από την ίδια. Αυτό είναι μια μορφή γλωσσικής διαπραγμάτευσης, κατά την οποία η δασκάλα ουσιαστικά απορρίπτει εκείνη τη στιγμή τη γερμανική γλώσσα του μαθητή και ζητά την επαναφορά της ελληνικής που είναι η αρμόζουσα γλώσσα για τη συγκεκριμένη περίπτωση.

Με την ενεργητική αποθαρρυντική αντίδρασή της η εκπαιδευτικός επιδιώκει την απόλυτη επαναφορά της ελληνικής γλώσσας από τους μαθητές. Προσπαθεί να

παροτρύνει τους μαθητές να σκεφτούν στα ελληνικά την ΕΚ που έγινε και να εστιάσουν στην αποκλειστική χρήση της ελληνικής γλώσσας στην τάξη όταν αυτό είναι εφικτό. Η αποθαρρυντική αντίδραση πάντως φαίνεται να “μπλοκάρει” κάποιους μαθητές, ειδικά τους πιο συνεσταλμένους, και να τους αποθαρρύνει από την ελεύθερη παραγωγή λόγου κατά τη μαθησιακή διαδικασία, όπως καταδεικνύεται από κάποια αποσπάσματα λόγου.

Στο πλαίσιο της ανάλυσης των επεισοδίων με ΕΚ, ενδιαφέρον έχει, μετά τη μελέτη της αντίδρασης της εκπαιδευτικού στην ΕΚ των μαθητών, να δει κανείς στη συνέχεια τον τρόπο αντίδρασης των μαθητών και την εξέλιξη του διαλόγου κατά τη διδασκαλία, προκειμένου να δει κανείς πώς αντιδρούν οι μαθητές και αν επιτυγχάνεται ο στόχος της επαναφοράς της γλώσσας.

Φαίνεται πάντως ότι και οι μαθητές, έχοντας συνειδητοποιήσει ότι τους ζητήθηκε η επαναφορά της ελληνικής γλώσσας με την ενεργητική αποθαρρυντική αντίδραση της εκπαιδευτικού, είτε μεταφράζουν, είτε ζητούν βοήθεια από τους συμμαθητές, είτε τέλος δηλώνουν την άγνοιά τους για τη ζητούμενη λέξη ή φράση.

Τέλος, να τονίσουμε ξανά ότι θα πρέπει να μελετηθεί το κάθε επεισόδιο στο σύνολό του, λαμβάνοντας υπόψη όλο το συγκείμενο και να μην εστιάσει κανείς αποκλειστικά στη μεμονωμένη ΕΚ των μαθητών ή της εκπαιδευτικού και στις αντίστοιχες αντιδράσεις. Θα πρέπει να αναλυθεί η εξέλιξη του διαλόγου μετά την ΕΚ των μαθητών και τη σχετική αντίδραση της δασκάλας, δηλαδή να δει κανείς τις αλυσιδωτές αντιδράσεις που ακολουθούν ως συνέπεια στην αντίδραση της δασκάλας στην ΕΚ των μαθητών.

7.2.2. Ανάλυση στην Α' τάξη

Στη συνέχεια θα παρουσιαστεί η ΕΚ των έξι μαθητών της Α' τάξης και της εκπαιδευτικού. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι πέντε μαθητές φοιτούσαν παράλληλα τις πρωινές ώρες στην 1^η τάξη του γερμανικού σχολείου, το κύριο σχολείο τους, και συνεπώς ακολουθούσαν παράλληλο αλφαβητισμό στα ελληνικά και στα γερμανικά. Μόνο μία μαθήτρια παρακολουθούσε την τελευταία χρονιά του γερμανικού νηπιαγωγείου²⁷, με συνέπεια να περάσει τη διαδικασία του αλφαβητισμού πρώτα στα ελληνικά, στα οποία είχε επιπλέον και ένα αρκετά χαμηλό επίπεδο στις προσληπτικές, αλλά κυρίως στις παραγωγικές δεξιότητες.

²⁷ Λόγω ημερομηνίας γέννησης είχε το δικαίωμα εγγραφής στο ελληνικό σχολείο, αλλά όχι και στο γερμανικό.

7.2.2.1. Ανάλυση της ΕΚ των μαθητών της Α΄ τάξης

1) Υποχρεωτική ΕΚ

Οι μαθητές της Α΄ τάξης χρησιμοποιούν την ΕΚ κατά τη διδασκαλία για να μιλήσουν για ονόματα εμπορικών κέντρων, πόλεων, οδών, για γερμανικά έθιμα, ηλεκτρονικά παιχνίδια και για στοιχεία συνδεδεμένα με τη ζωή τους στη Γερμανία, όπως φαίνεται στα ακόλουθα ερευνητικά επεισόδια. Οι εναλλαγές κώδικα αυτού του τύπου είναι συνήθως μονολεκτικές και εντάσσονται σε μία κατά τα άλλα ελληνική πρόταση.

Στο επεισόδιο Α1.1 ο μαθητής εντάσσει σε μια μικρή πρόταση απλά την ονομασία ενός μεγάλου εμπορικού κέντρου της περιοχής, το οποίο και επαναλαμβάνει η δασκάλα.

Επεισόδιο Α1.1

- | | | |
|---|-----|--|
| 1 | A5: | πήγα στο Breuningerland |
| 2 | Δ: | και τι κάνεις στο Breuningerland συνήθως (.) σ' αρέσει να πηγαίνεις εκεί; |
| 3 | ??? | |

Στο επεισόδιο Α3.3 η μαθήτρια, περιγράφοντας τι έκανε την Κυριακή με τους γονείς της, χρησιμοποιεί τα ονόματα δύο γειτονικών πόλεων της περιοχής.

Επεισόδιο Α3.3

- | | | |
|---|-----|--|
| 1 | A1: | και μετά πήγαμε στο Unterriexingen και μετά πάλι στο Markgröningen με τα πόδια |
|---|-----|--|

Στο ακόλουθο επεισόδιο, το επεισόδιο Α4.1, γίνεται ένας σύντομος διάλογος για κάποια ηλεκτρονικά παιχνίδια με τα οποία είναι εξοικειωμένα τα παιδιά. Το ένα παιχνίδι (X-Box) δίνεται με γερμανική προφορά, ενώ το δεύτερο (play station) με αγγλική, όπως αυτό έχει ενσωματωθεί στη γερμανική γλώσσα.

Επεισόδιο Α4.1

- | | | |
|---|-----|--|
| 1 | A5: | και έπαιζα X-Box |
| 2 | Δ: | τι έπαιζες; |
| 3 | A5: | X-Box |
| 4 | Δ: | τι είναι αυτό (.) X-Box ; |
| 5 | A5: | είναι ένα παιχνίδι (..) όπως play station |
| 6 | Δ: | α |
| 7 | A4: | το έχω εγώ αυτό. |

Στο επεισόδιο Α12.4 εστιάζουμε στις λέξεις *Osterhase* και *Ostereier* οι οποίες ως έννοιες ανήκουν στα έθιμα του Πάσχα στη Γερμανία και με τα οποία έχουν

εξοικειωθεί από το νηπιαγωγείο, τα ερεθίσματά τους από την αγορά, αλλά ενδεχομένως και από τους γονείς τους. Στις σειρές 3 έως 5 ο Α4 προσπαθεί να εξηγήσει κάτι, μάλλον το “πανέρι”, αλλά δεν γίνεται ιδιαίτερα αντιληπτό αυτό που θέλει να πει. Χρησιμοποιεί συνειδητά τη γερμανική λέξη *Osterhase*, διότι με αυτή είναι εξοικειωμένος και πιθανώς να μη γνωρίζει την ελληνική αντιστοιχία. Στη συνέχεια ο Α6 αναφέρεται στα πασχαλιάτικα αβγά, τα *Ostereier*, και σε κάποια σχετική χειροτεχνία που θα κάνουν στο σχολείο, χωρίς να το συγκεκριμενοποιεί. Τα παιδιά δέχονται τα ερεθίσματα για τα γερμανικά πασχαλιάτικα έθιμα ήδη από το νηπιαγωγείο. Οι έννοιες αυτές περιέχουν και μια πολιτισμική φόρτιση, με αποτέλεσμα, άλλοι να είναι οι συνειρμοί της ελληνικής έκφρασης ”πασχαλιάτικα αβγά” και άλλοι της γερμανικής λέξεις “*Ostereier*”. Οι μαθητές πιθανώς δεν έχουν έρθει σε αντίστοιχο βαθμό σε επαφή με την σχετικά αντιστοιχία των ελληνικών εθίμων.

Επεισόδιο Α12.4

- | | | |
|---|-----|--|
| 1 | A4: | στο γερμανικό: |
| 2 | Δ: | χμ |
| 3 | A4: | θα κάνουμε μια (.) πώς λέγεται (.) ένα που είναι ?? με ξύλα |
| 4 | A1: | νμ (δηλώνει διαφωνία) |
| 5 | A4: | αλλά δεν είναι με ξύλα (.) θα το κάνουμε basteln (.) εκεί (.) ε και μετά θα: (.) θα: (.) θα κάνουμε – θα: (.) θα γράψουμε ακόμα εκεί εκεί (.) στο πάτωμα από εκεί και μετά ... και μετά θα: (.) θα το βάλουμε εκεί όταν έρθει (.) ο (..) Osterhase πώς λέγεται στα ελληνικά; |
| 6 | A6: | και εμείς θα κάνουμε κάτι basteln (.) Ostereier (.) αβγά |
| 7 | Δ: | θα κάνετε πασχαλιάτικα αβγά; |

Στο επόμενο επεισόδιο (Α23.4) αναφέρεται από τον Α6 το όνομα ενός μεγάλου ψυχαγωγικού πάρκου. Ο μαθητής το αναφέρει επισημειωμένα λέγοντας ότι δεν γνωρίζει την ελληνική του ονομασία αλλά μόνο τη γερμανική. Η δασκάλα επαναλαμβάνει την ονομασία του πάρκου, ο Α4 ξεκινά μια επανάληψη της λέξης την οποία διακόπτει. Επανέρχεται η δασκάλα για να δώσει στον Α6 τη δυνατότητα να συνεχίσει την αφήγησή του.

Επεισόδιο A23.4

- | | | |
|----|-----|---|
| 1 | A6: | εμ εγώ πήγα ε: δεν ξέρω πώς το λένε στα ελληνικά (.) μόνο στα γερμανικά |
| 2 | Δ: | για πες το |
| 3 | A6: | στο εμ Euroпарк |
| 4 | Δ: | στο Euroпарк πήγες, μάλιστα |
| 5 | A4: | στο Europa- |
| 6 | Δ: | στο πάρκο ναι (.) και; |
| 7 | A6: | και πήγα σε μια Achterbahn |
| 8 | Δ: | ναι; |
| 9 | A4: | Achterbahn ↓ |
| 10 | A6: | η αδερφή μου φοβήθηκε |

Στο παρακάτω απόσπασμα, επεισόδιο A28.4, ο A4 χρησιμοποιεί μια συνηθισμένη λέξη από το οικείο γερμανικό περιβάλλον του, την οποία ενδέχεται να τη γνωρίζει και στα ελληνικά. Η γερμανική λέξη *Kindergarten* για την αντίστοιχη ελληνική “νηπιαγωγείο” του είναι συγκριτικά με την ελληνική πιο οικεία, την έχει ακούσει πολύ πιο συχνά, φοίτησε ο ίδιος σε γερμανικό νηπιαγωγείο, πράγμα που την κάνει να χρησιμοποιείται από τον A4 ως στοιχείο καθαρά του γερμανικού περιβάλλοντος.

Επεισόδιο A28.4 (απόσπασμα)

[με αφορμή το κείμενο, αναφερόμενος στον ήλιο]

- | | | |
|---|-----|---|
| 1 | A4: | εγώ ξέρω κάτι |
| 2 | Δ: | λοιπόν σας το ξαναδιαβάζω άλλη μια φορά, Π ορίστε |
| 3 | A4: | άμα (.) άμα τον πιάσει |
| 4 | Δ: | ναι |
| 5 | A4: | θα καεί |
| 6 | Δ: | βέβαια δεν μπορώ να φτάσουμε εκεί (.) θα καούμε εμείς, σωστό Π (.) γιατί λες να καούμε από τον ήλιο; |
| 7 | A4: | γιατί (.) στο: στο στο Kindergarten είχα ένα βιβλίο (.) εκεί έδειχνε ότι κά- κάτω από όλα είναι κάτι τέτοια και άμα το κάνεις αυτό με το χέρι (.) θα καείς |

(... συνεχίζεται)

II) EK ως επικοινωνιακή στρατηγική

Ακολουθούν αποσπάσματα των ερευνητικών δεδομένων που αναδεικνύουν τη χρήση της EK από τους μαθητές ως επικοινωνιακή στρατηγική κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας στο ΤΕΓ.

Η.1) ΕΚ για χρήση επιφωνημάτων και συνομιλιακών δεικτών

Σε διάφορα σημεία κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας οι μαθητές κάνουν ΕΚ εντάσσοντας γερμανικά επιφωνήματα ή γερμανικούς συνομιλιακούς δείκτες (discourse markers) στο λόγο τους, όπως δείχνουν τα παρακάτω αποσπάσματα.

Όπως φαίνεται στο επεισόδιο Α9.3, καταγράφεται στο λόγο των μαθητών ένα συχνόχρηστο και απλό επιφώνημα της γερμανικής γλώσσας το “ach so!” που αποδίδεται στα ελληνικά ως “α, μάλιστα”, “α, έτσι” δηλώνοντας την κατανόηση μιας κατάστασης. Ο αυθορμητισμός της απάντησης της μαθήτριας δείχνει τη φυσική ενσωμάτωση του επιφωνήματος στην ομιλία της, και από άποψη λειτουργίας επιτρέπει την πιο αυθόρμητη και φυσική για τη μαθήτρια εξέλιξη του διαλόγου.

Επεισόδιο Α9.3

- | | | |
|---|-----|--|
| 1 | A2: | γιατί έχει τελίτσα; |
| 2 | Δ: | δεν έχει. Είναι ο πίνακας χαλασμένος εκεί πάνω. δεν έχει τόνο. |
| 3 | A2: | ach so! |
| 4 | Δ: | ο πίνακας είναι χαλασμένος. |

Στο επεισόδιο Α12.2 καταγράφεται η χρήση του επιρρήματος “eigentlich”. Το επίρρημα αυτό χρησιμοποιείται επίσης με φυσικό τρόπο στο λόγο των μαθητών και δηλώνει την έναρξη μιας νέας ενότητας στα λεγόμενα τονίζοντας και τη διαφορά με κάτι που είχε ειπωθεί προηγουμένως. Αποδίδεται στα ελληνικά με τη λέξη “βασικά”. Είναι επίσης συχνόχρηστο στα γερμανικά, και οι μαθητές λόγω των περισσότερων γερμανικών ακουσμάτων είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με γερμανικά επιρρήματα που βοηθούν στη δόμηση του λόγου. Το πιο γνώριμο και φυσικό για τη μαθήτρια χρησιμοποιείται για την αμεσότερη εξέλιξη και δόμηση του λόγου της.

Επεισόδιο Α12.2

- | | | |
|---|-----|---|
| 1 | Δ: | τα γράψατε πολλές φορές; (.) μπράβο! |
| 2 | A1: | όχι |
| 3 | Δ: | όχι, ε; αλλά, δεν ήταν δύσκολα σήμερα. |
| 4 | A1: | eigentlich (.) eigentlich δεν τα γράψαμε εκείνα στο λεξιλόγιο |
| 5 | Δ: | αλήθεια; |

Στο επεισόδιο Α26.3 καταγράφηκε η χρήση του δείκτη “gell”. Το “gell” είναι ένας ιδιαίτερα συνηθισμένος και εύχρηστος δείκτης που χρησιμοποιείται στα γερμανικά. Στην καθομιλουμένη έχει τη μορφή “ge” και φέρει την έννοια “έτσι δεν είναι;” ή το αντίστοιχο “isn’t it?” στα αγγλικά. Η χρήση του στα ελληνικά δεν έχει την απλότητα και συχνότητα που έχει ο αντίστοιχος γερμανικός. Πέρα από αυτό είναι

και πιο οικείος στα ακούσματα των παιδιών, αλλά και στη χρήση του στις καθημερινές τους επικοινωνίες. Η χρήση του επιτρέπει την πιο αυθόρμητη, φυσική και ολοκληρωμένη έκφραση των σκέψεων του μαθητή.

Επεισόδιο A26.3

[προς δ. ή διπλανό]

1 A4: τις μέρες (..) θα κάνουμε ορθογραφία, (..) **ge**;

Ένας επίσης ιδιαίτερα συνηθισμένος δείκτης με ποικίλες σημασίες μέσα στην πρόταση είναι ο σύνδεσμος ή “filler” (“Füllwort”) “doch”. Ανάλογα με τη χρήση του μπορεί να έχει έννοια επιβεβαιωτική, ενισχυτική ή παρακλητική. Επίσης μπορεί να αποδοθεί ως «αμέ», «παρόλα αυτά» ή και «αλλά». Δεν υπάρχει αντίστοιχη λέξη στα ελληνικά, και μάλιστα τόσο σύντομη, που να χρησιμοποιείται με την ίδια συχνότητα και ποικιλία εννοιών, όπως ο δείκτης αυτός στη γερμανική γλώσσα. Έτσι και στην περίπτωση αυτού του δείκτη, η συχνότητα χρήσης στο γερμανικό λόγο και η οικειότητα των μαθητών από τα ακούσματά τους, τους δίνουν έναυσμα για τη χρήση του και στον ελληνικό λόγο χωρίς να επιτελεί απαραίτητα κάποιες άλλες επικοινωνιακές λειτουργίες στο λόγο.

Επεισόδιο A27.1

[κατά τη διάρκεια άσκησης: “βάλε σε αλφαβητική σειρά”]

1 A4: πρέπει αλλά ακόμα δυο σελίδες να κά-
 2 Δ: θα τις κάνουμε αυτές Π (..) αλλά πρέπει να τελειώσουμε- μη
 μιλάτε
 3 A1: σε ποια σελίδα;
 4 A4: **doch** έχει (.)
 5 A1: ξέρω
 6 A4: στο μπλε
 7 A6: μόνο δύο;
 8 A4: χμ (θετικό)
 9 A6: οο
 10 A4: και μετά το έχουμε τελειώσει

Στο απόσπασμα του επεισοδίου A28.4 καταγράφεται στη σειρά 8 η χρήση γερμανικού επιφωνήματος απορίας από την A1, με το οποίο οι μαθητές είναι επίσης ιδιαίτερα εξοικειωμένοι.

Επεισόδιο A28.4 (απόσπασμα)

[με αφορμή το κείμενο, αναφερόμενος στον ήλιο]

- 1 A4: εγώ ξέρω κάτι
 2 Δ: λοιπόν σας το ξαναδιαβάζω άλλη μια φορά, Π ορίστε
 3 A4: άμα (.) άμα τον πιάσει
 4 Δ: ναι
 5 A4: θα καεί
 6 Δ: βέβαια δεν μπορώ να φτάσουμε εκεί (.) θα καούμε εμείς, σωστό Π (.) γιατί λες να καούμε από τον ήλιο;
 7 A4: γιατί (.) στο: στο στο **Kindergarten** είχα ένα βιβλίο (.) εκεί έδειχνε ότι κά- κάτω από όλα είναι κάτι τέτοια και άμα το κάνεις αυτό με το χέρι (.) θα καείς
 8 A1: **hein?** (δεν καταλαβαίνει)
 9 A6: νμ (αρνητικό)
 10 A4: **doch (.) doch**
 11 A6: εγώ το ξέρω μόνο στα γερμανικά τι (.) τι **Planet** είναι (.)
 (συνεχίζεται)

Συνοψίζοντας, σχετικά με την ΕΚ για τη χρήση επιφωνημάτων και διαλογικών δεικτών, μπορούμε να πούμε ότι οι μαθητές χρησιμοποιούν στον επί το πλείστον ελληνικό τους λόγο γερμανικούς διαλογικούς δείκτες και γερμανικά επιφωνήματα, διότι τους είναι πιο οικεία στο άκουσμα και στη χρήση και τους βοηθούν να αποδώσουν καλύτερα το περιεχόμενο που επιθυμούν μέσα από τα λεγόμενά τους. Η καθημερινή τριβή με το γερμανικό λόγο κάνει πιο οικεία στα παιδιά γερμανικά στοιχεία που αφορούν στη δόμηση του επικοινωνιακού λόγου. Η χρήση και ομαλή ενσωμάτωση των γερμανικών δεικτών στο λόγο τους διευκολύνεται από την έλλειψη αντίστοιχα εύχρηστης έκφρασης ή λέξης στα ελληνικά ή και την κάποιες φορές πιθανή απουσία από το λεξιλόγιό τους. Η χρήση αυτών, τους δίνει επίσης τη δυνατότητα απρόσκοπτης συνέχισης του λόγου τους.

II.2) Επανάληψη προηγούμενης ΕΚ του μαθητή ή κάποιου συμμαθητή

Στο επεισόδιο A19.1 εστιάζοντας στις σειρές 9 και 10 και στις σειρές 21 και 22, και χωρίς να αναλύσουμε τον υπόλοιπο διάλογο, βλέπουμε ότι ο Α6 και στις δύο περιπτώσεις επαναλαμβάνει την ΕΚ του Α4.

Επεισόδιο A19.1

| | | |
|----|--------|---|
| 1 | Δ: | και τι άλλο βλέπεται εκεί; αυτά τα κόκκινα τι είναι εκεί μπροστά μπροστά; |
| 2 | A1+A6: | μανιτάρια |
| 3 | A6: | ??? |
| 4 | Δ: | μπορεί να τρώγονται αυτά, μπορεί και όχι όμως |
| 5 | A4: | αν τα φάμε (.) μετά μπορούμε να πεθάνουμε |
| 6 | Δ: | γιατί μπορούμε να πεθάνουμε; |
| 7 | A4: | γιατί γιατί έχουν μία ε (4'') |
| 8 | A6: | ξέρω (.) το ξέρω πώς το λένε στα γερμανικά |
| 9 | A4: | στα γερμανικά Gift |
| 10 | A6: | Gift |
| 11 | Δ: | Gift (.) δηλητήριο |
| 12 | A6: | αυτό ήθελα να πω |
| 13 | Δ: | για πες το τώρα |
| 14 | A1+A6: | δη-λη-τή-ρι-ο |
| 15 | A4: | δηλητήριο (..) και άμα το έφαγαμε θα ήμασταν klatschtot |
| 16 | Δ: | τι θα ήμασταν; |
| 17 | A4: | θα ήμασταν (.) |
| 18 | Δ: | πώς το είπες; |
| 19 | A4: | πεθαμένοι |
| 20 | Δ: | πώς το είπες Π; |
| 21 | A4: | klatschtot |
| 22 | A6: | klatschtot |
| 23 | Δ: | klatschtot (γέλια) τι σημαίνει αυτό; |
| 24 | A1: | σκοτωμένοι |
| 25 | A4: | σκοτωμένοι |
| 26 | Δ: | πεθαμένοι θα 'μασταν; εντελώς; |
| 27 | A6: | ναι (.) και στα εφτά νάνια ... [νάνους σχόλιο ΓΣ] |

*II.3) EK για άγνωστη λέξη (επισημειωμένα ή μη)**Για άγνωστη λέξη, μη-επισημειωμένα*

Συχνά οι δίγλωσσοι μαθητές χρησιμοποιούν την EK στα γερμανικά για να καλύψουν ένα γλωσσικό κενό στα ελληνικά. Έτσι και στο επεισόδιο A3.2 η A1 χρησιμοποιεί στη σειρά 5 τη λέξη “Ausflug” (εκδρομή) χωρίς καμία προειδοποίηση ότι θα ακολουθήσει γερμανική λέξη. Η λέξη είναι απόλυτα ομαλά ενσωματωμένη στον κατά τα άλλα ελληνικό λόγο της. Η προσπάθεια της δασκάλας να επαναλάβει η A1 στα ελληνικά, οδηγεί στη δήλωση στη σειρά 7, ότι δεν ξέρει την αντίστοιχη λέξη στα ελληνικά και υποδηλώνει τη συνειδητή χρήση της γερμανικής λέξης.

Η A1 ξεκίνησε το διάλογο χρησιμοποιώντας στη σειρά 1 τη λέξη “βόλτα”. Μόλις μετά τη διευκρινιστική ερώτηση της δασκάλας (σειρά 4) στην ερώτηση του A4 (σειρά 3) η A1 αποφασίζει να χρησιμοποιήσει τη γερμανική λέξη για εκδρομή, αφού

από τη μια δε γνωρίζει την αντίστοιχη ελληνική και από την άλλη ξέρει ότι η λέξη “βόλτα” δεν αποδίδει το εννοιολογικό περιεχόμενο το οποίο επιθυμεί.

Επεισόδιο A3.2 (απόσπασμα)

- | | | |
|---|-----|--|
| 1 | A1: | πήγαμε με τη μαμά μου βόλτα. |
| 2 | Δ: | τι ωραία! (...) |
| 3 | A4: | πού βόλτα; |
| 4 | Δ: | πού πήγατε βόλτα; (.) ρωτάει. |
| 5 | A1: | πήγαμε με το μπαμπά μου ένα Ausflug . |
| 6 | Δ: | ένα τι; |
| 7 | A1: | δεν το ξέρω στα ελληνικά. |

(διάλογος συνεχίζεται)

Στο επεισόδιο A10.3 ο A4 χρησιμοποιεί στη σειρά 1 μια οικεία λέξη στα γερμανικά που του είναι όμως άγνωστη στα ελληνικά, όπως δείχνει η επανάληψη του δεύτερου συνθετικού της λέξης στη σειρά 3. Τη μετάφραση έρχεται να δώσει η A1, την οποία και επιβεβαιώνει για την ορθότητα η δασκάλα. Από τη σειρά 7 και έπειτα ακολουθεί η περιγραφή του ρόλου της νεράιδας των δοντιών χωρίς να ξαναχρησιμοποιηθεί όμως η λέξη.

Επεισόδιο A10.3

- | | | |
|---|-----|---|
| 1 | A4: | και μένα η Zahnfee με πή- με έφερε πρώτα λεφτά |
| 2 | Δ: | ποια είναι αυτή; |
| 3 | A4: | είναι μια Fee |
| 4 | A1: | ε μια νεράιδα |
| 5 | Δ: | μια νεράιδα, ε; |
| 6 | A1: | χμ (θετικό) |

(συνεχίζεται)

Ένα άλλο παράδειγμα ΕΚ για άγνωστη λέξη είναι στο επεισόδιο A9.1. Στο διάλογο αυτό η δασκάλα ρωτά την A2 “ποιος είναι ο βασιλιάς των ζώων;”. Η μαθήτρια απαντά άμεσα και σωστά στα γερμανικά αλλά με ερώτηση, διότι προφανώς δεν είναι σίγουρη για την ορθότητα της απάντησής της. Ακολουθεί στη σειρά 3 η απάντηση στα ελληνικά από την A1, η απάντηση η οποία λειτουργεί ως αλληλοβοήθεια των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Στη σειρά 5 η δασκάλα επαναφέρει τη γερμανική λέξη για να δημιουργήσει μια οικειότητα με την A2 και να την ενθαρρύνει με αυτόν τον τρόπο να πει τη λέξη και στα ελληνικά, πράγμα το οποίο και κάνει η A2 στη σειρά 6.

Στο παράδειγμα αυτό δεν μπορούμε να είμαστε βέβαιοι ότι η A2 δε γνώριζε την ελληνική λέξη. Γνωρίζοντας όμως τη μαθήτρια θα υποστήριζα ότι το πιθανότερο

είναι ότι δεν τη γνώριζε, αλλά επανέλαβε σωστά τη λέξη μετά από ενεργή συμμετοχή της στο μάθημα.

Επεισόδιο A9.1

| | | |
|---|-----|--|
| 1 | Δ: | ποιος είναι ο βασιλιάς των ζώων, Α; |
| 2 | Α2: | Löwe ; |
| 3 | Α1: | λιοντάρι |
| 4 | ??? | |
| 5 | Δ: | Löwe είπες; (.) και στα ελληνικά; |
| 6 | Α2: | λιοντάρι |
| 7 | Δ: | λιοντάρι, να τα μας, λιοντάρι! |

Για άγνωστη λέξη, επισημειωμένα

Στο επεισόδιο A13.2 ο Α6 στη σειρά 5 προετοιμάζει το έδαφος για το ότι θα ακολουθήσει σύντομα ΕΚ και τελειώνει τη φράση του με τη γερμανική λέξη “Nordpol” (βόρειος πόλος). Ακολουθεί στη σειρά 6 η Α2 χαμηλόφωνα με τη γερμανική λέξη για “πιγκουίνος”, στο οποίο δεν αντιδρά η εκπαιδευτικός. Στη σειρά 7 η εκπαιδευτικός δίνει τη μετάφραση της λέξης που χρησιμοποίησε ο Α6 και ο ίδιος επαναλαμβάνει στη σειρά 8 τη γερμανική λέξη πάλι με επεξήγηση ότι έτσι λέγεται στα γερμανικά. Το επεισόδιο αυτό καταδεικνύει τους διάφορους συνειρμούς που έχουν οι μαθητές ακούγοντας τη δασκάλα να διαβάζει το κείμενο του βιβλίου. Και οι δύο γερμανικές λέξεις που χρησιμοποιούνται επισημειωμένα από τους μαθητές Α2 και Α6 δηλώνουν τη διαφορετική εστίαση του καθενός στο περιεχόμενο του κειμένου. Η Α2 σκέφτεται συνειρμικά τους ήχους που βγάζουν οι πιγκουίνοι και ο Α6 τον τόπο κατοικίας τους.

Επεισόδιο A13.2

| | | |
|---|-----|--|
| 1 | Δ: | «Η Αγγελική ζωγράφισε δύο πιγκουίνους» [ανάγνωση] |
| 2 | Α2: | πι πι πι πι πι |
| 3 | Δ: | οι πιγκουίνοι; |
| 4 | Α2: | όχι κάνουν πι πι πι πι πι |
| 5 | Α6: | στα γερμανικά το ξέρω πώς το λένε που μένουν οι πιγκουίνοι (...) Nordpol |
| 6 | Α2: | Pinguin ↓ |
| 7 | Δ: | ναι στο βόρειο πόλο |
| 8 | Α6: | Nordpol (.) λέγεται στα γερμανικά |

Στο επεισόδιο A7.1 σε φάση περιγραφής μιας εικόνας του βιβλίου ο Α4 στη σειρά 4 λέει “είναι Krebs στα γερμανικά” (καβούρι). Με τον τρόπο αυτό δηλώνει ρητά τη γνώση της λέξης στα γερμανικά και ότι συνειδητά χρησιμοποιεί τη

γερμανική λέξη, επειδή δεν γνωρίζει την αντίστοιχη ελληνική. Η δηλωμένη γνώση του μαθητή είναι όμως λανθασμένη, διότι στην εικόνα απεικονίζεται ένας αστακός, λέξη αρκετά δύσκολη για να τη γνωρίζουν μαθητές της Α΄ τάξης στη Γερμανία.

Επεισόδιο A7.1

- | | | |
|---|-----|--|
| 1 | Δ: | αυτό εδώ τι είναι κάτω κάτω στην εικόνα; |
| 2 | A6: | αυτό τι είναι; |
| 3 | Δ: | ξέρετε τι είναι; (..) Π (διάφ. θόρυβοι) |
| 4 | A4: | είναι Krebs στα γερμανικά (διάλογος συνεχίζεται) |

Στο επεισόδιο A16.3 καταγράφεται άλλη μία επισημειωμένη ΕΚ για άγνωστη λέξη στα ελληνικά. Ο Α6 ήδη από την αρχή του διαλόγου με το μακρό “α”, το “πώς τα λένε” και την παύση, προετοιμάζει το έδαφος για το ότι δε γνωρίζει κάτι. Στο τέλος της σειράς 1 συμπληρώνει ρητά την άγνοια αυτού που θέλει να πει στα ελληνικά. Η δασκάλα στη σειρά 2 τον ενθαρρύνει να το πει, υπονοώντας ότι μπορεί να το πει στα γερμανικά. Αυτό γίνεται αντιληπτό από τον Α6 ο οποίος και στη σειρά 4 δίνει τη λέξη στα γερμανικά για τα “πατίνια”. Η δασκάλα απλά το επαναλαμβάνει με το ελληνικό άρθρο “τα” και η Α1 στη σειρά 6 δίνει συνώνυμο στα γερμανικά. Τελικά η δασκάλα δίνει στη σειρά 7 την ελληνική αντιστοιχία την οποία και επαναλαμβάνει ο Α4.

Επεισόδιο A16.3

- | | | |
|---|-----|---|
| 1 | A6: | ... για να αγοράσεις τα: πώς τα λένε (.) δεν ξέρω πώς τα λένε στα ελληνικά; |
| 2 | Δ: | τι να αγοράσει; πες το |
| 3 | A4: | τα πράγματα που θέλεις |
| 4 | A6: | Inliner |
| 5 | Δ: | τα Inliner |
| 6 | A1: | Rollschuhe |
| 7 | Δ: | να αγοράσει (.) πατίνια |
| 8 | A4: | πατίνια |

Για άγνωστη λέξη γίνεται ΕΚ και στο επεισόδιο A25.2. Μετά την ΕΚ στη σειρά 2 του Α4, η δασκάλα ζητά ενθαρρυντικά τη λέξη στα ελληνικά. Οι μαθητές Α6 και Α4 δίνουν διαδοχικά ξανά τη γερμανική λέξη νομίζοντας ότι είναι ελληνική. Η αρνητική απάντηση της δασκάλας στη σειρά 6 παροτρύνει τους Α5 και Α1 να δώσουν τη σωστή απάντηση στα ελληνικά. Στη σειρά 9 η δασκάλα επαναλαμβάνει τη σωστή λέξη και εξηγεί ότι ο τόνος μπαίνει στο τέλος, γεγονός που κάνει τον Α5 να

επαναλάβει με έμφαση στην τελευταία συλλαβή. Επανάληψη ακολουθεί και στο κλείσιμο του επεισοδίου από τη δασκάλα επίσης με έμφαση στην τελευταία συλλαβή.

Επεισόδιο A25.2

| | | |
|----|-----|------------------------------|
| 1 | Δ: | τι είναι αυτό; |
| 2 | A4: | Ananas |
| 3 | Δ: | και στα ελληνικά; |
| 4 | A6: | Ananas |
| 5 | A4: | Ananas |
| 6 | Δ: | (.) όχι |
| 7 | A5: | ανανάς |
| 8 | A1: | ανανάς |
| 9 | Δ: | ανανάς (.) στο τέλος ο τόνος |
| 10 | A5: | ανανάς |
| 11 | Δ: | αν <u>ανά</u> ς |

EK για άγνωστη λέξη επισημειωμένα και μη, και επανάληψη EK σε ένα επεισόδιο

Το επεισόδιο A19.1 είναι ένα απόσπασμα της διδακτικής ώρας το οποίο δείχνει με πολύ ωραίο τρόπο την παρουσία τριών λειτουργιών σε ένα παράδειγμα, καθώς και την προετοιμασία για την άγνωστη λέξη που θα ακολουθήσει, όπως και η εστίαση των μαθητών στο περιεχόμενο/ την ουσία των όσων θέλουν να πουν και όχι σε κάποιες λέξεις που δεν γνωρίζουν στα ελληνικά.

Στη σειρά 7 ξεκινά η προετοιμασία από τον A4 για κάποια γερμανική λέξη που θα ακολουθήσει και ενισχύεται από τον A6 στη σειρά 8, ο οποίος δηλώνει ότι το ξέρει στα γερμανικά. Τελικά το λέει ο A4 στη σειρά 9 με σήμανση. Η γερμανική λέξη επαναλαμβάνεται από τον A6. Στη σειρά 11 επαναλαμβάνει και η δασκάλα τη γερμανική λέξη και δίνει άμεσα και την ελληνική και παροτρύνει τον A6 να την πει και στα ελληνικά (σειρά 13). Οι A1 και A6 συλλαβίζουν μαζί την ελληνική λέξη. Στη σειρά 15 λέει και ο A4 την ελληνική λέξη και ακολουθεί η εστίαση στο περιεχόμενο αυτού που θέλει να διηγηθεί, χρησιμοποιώντας στο τέλος χωρίς καμία ένδειξη τη γερμανική λέξη “klatschtot”. Η χρήση της λέξης αυτής έκανε εντύπωση στη δασκάλα η οποία ζήτησε με ερώτηση ουσιαστικά την επανάληψη (σειρά 16). Η ερώτηση εισπράττεται από τον A4 ως παρότρυνση για χρήση της ελληνικής λέξης. Η προσπάθεια που καταβάλλει φαίνεται στη σειρά 17. Η δασκάλα αντιλαμβανόμενη ότι ο A4 προσπαθεί να βρει την ελληνική λέξη ζητά να πει αυτό που είχε πει (σειρά 18). Παρόλα αυτά ο A4 απαντά αρχικά στα ελληνικά, η δασκάλα ζητά ξανά την επανάληψη στα γερμανικά, την οποία δίνει ο A4 τελικά στη σειρά 21. Ακολουθεί επανάληψη της λέξης στα γερμανικά από τον A6 και τη δασκάλα. Η χρήση της λέξης

αυτής προκάλεσε γέλια στην τάξη. Παρόλο που η λέξη είχε δοθεί και στα ελληνικά από τον Α4 η δασκάλα ζητά ξανά την ελληνική λέξη, την οποία αυτή τη φορά δίνει η Α1 και ο Α4. Το επεισόδιο ολοκληρώνεται με μία ερώτηση της δασκάλας όπου αυτή φαίνεται να αστειεύεται (σειρά 26). Απαντά ο Α6 στη σειρά 27 και θυμάται συνειρμικά το παραμύθι της Χιονάτης.

Επεισόδιο Α19.1

- | | | |
|----|--------|--|
| 1 | Δ: | και τι άλλο βλέπετε εκεί; αυτά τα κόκκινα τι είναι εκεί μπροστά μπροστά; |
| 2 | Α1+Α6: | μανιτάρια |
| 3 | Α6: | ??? |
| 4 | Δ: | μπορεί να τρώγονται αυτά, μπορεί και όχι όμως |
| 5 | Α4: | αν τα φάμε (.) μετά μπορούμε να πεθάνουμε |
| 6 | Δ: | γιατί μπορούμε να πεθάνουμε; |
| 7 | Α4: | γιατί γιατί έχουν μία ε (4'') |
| 8 | Α6: | ξέρω (.) το ξέρω πώς το λένε στα γερμανικά |
| 9 | Α4: | στα γερμανικά Gift |
| 10 | Α6: | Gift |
| 11 | Δ: | Gift (.) δηλητήριο |
| 12 | Α6: | αυτό ήθελα να πω |
| 13 | Δ: | για πες το τώρα |
| 14 | Α1+Α6: | δη-λη-τή-ρι-ο |
| 15 | Α4: | δηλητήριο (..) και άμα το έφαγαμε θα ήμασταν klatschtot |
| 16 | Δ: | τι θα ήμασταν; |
| 17 | Α4: | θα ήμασταν (.) |
| 18 | Δ: | πώς το είπες; |
| 19 | Α4: | πεθαμένοι |
| 20 | Δ: | πώς το είπες Π; |
| 21 | Α4: | klatschtot |
| 22 | Α6: | klatschtot |
| 23 | Δ: | klatschtot (γέλια) τι σημαίνει αυτό; |
| 24 | Α1: | σκοτωμένοι |
| 25 | Α4: | σκοτωμένοι |
| 26 | Δ: | πεθαμένοι θα 'μασταν; εντελώς; |
| 27 | Α6: | ναι (.) και στα εφτά νάνια ... [νάνους σχόλιο ΓΣ] |

II.4) Για γνωστή λέξη (επισημειωμένα ή μη)

Για γνωστή λέξη, μη-επισημειωμένα

Οι μαθητές κάνουν ΕΚ και για γνωστές λέξεις, κάποιες φορές επισημειωμένα, με κάποια ένδειξη δηλαδή ότι θα ακολουθήσει κάποια γερμανική λέξη.

Στο επεισόδιο Α23.10 η Α2, ρωτώντας αν κάποια λέξη παίρνει διαλυτικά στη σειρά 1, ξεκινά στα ελληνικά και χρησιμοποιεί άμεσα την, για την ίδια, μάλλον πιο εύκολη και προσιτή λέξη στα γερμανικά. Η δασκάλα με μια σύντομη παρέμβαση

(σειρά 2) προκαλεί την επαναφορά της ελληνικής γλώσσας και η Α2 επαναλαμβάνει την ερώτησή της στα ελληνικά.

Ειδικά για τη συγκεκριμένη μαθήτρια είναι ιδιαίτερα μεγάλη πρόοδος ότι μετά τη σύντομη παρέμβαση της δασκάλας της αντιδρά και μάλιστα στα ελληνικά. Αρχικά ήταν τόσο ντροπαλή που δε μιλούσε καθόλου, και σταδιακά άρχισε να ανοίγεται και να συμμετέχει στο μάθημα. Σε ένα αρχικό στάδιο, όταν της ζητούσε η δασκάλα να πει στα ελληνικά κάποια γνωστή λέξη, διέκοπτε κάθε μορφή συνεργασίας στην τάξη. (π.χ. επεισόδιο Α12.11, πριν το κεφάλαιο 6.2.2.4)

Επεισόδιο Α23.10

(ρωτώντας για τα διαλυτικά)

- | | | |
|---|-----|-------------------------------|
| 1 | A2: | με Punkte ; (.) |
| 2 | Δ: | ε: |
| 3 | A2: | με τελίτσες: |
| 4 | Δ: | με τελίτσες εδώ πάνω; (.) ναι |

Για γνωστή λέξη, επισημειωμένα

Ένα παράδειγμα που καταδεικνύει τη χρήση γερμανικής λέξης για γνωστή λέξη με σήμανση καταγράφεται στο επεισόδιο Α3.1. Ο Α4, προσπαθώντας να περιγράψει ένα παιχνίδι που έπαιξε το Σαββατοκύριακο, αποφεύγει τα γερμανικά και μη γνωρίζοντας την ελληνική λέξη δίνει περιγραφικά αυτό που θέλει να πει (σειρές 2 και 4). Τη λύση δίνει η Α1 χαμηλόφωνα στα γερμανικά. Σε ακόλουθη ερώτηση “Τι είναι αυτό;” της δασκάλας, ο Α4 της εξηγεί ότι το αντικείμενο με το οποίο έπαιζαν λέγεται στα γερμανικά “Taschenlampe” (φακός), το οποίο είναι μια ρητή και συνειδητή ΕΚ για άγνωστη λέξη. Στην σειρά 8 η δασκάλα με ερώτησή της προσπαθεί να πάρει από τους άλλους μαθητές την ελληνική αντιστοιχία. Την απάντηση δίνει σωστά η Α1 στη σειρά 9. Η δασκάλα επαναλαμβάνει και ο Α4 συνεχίζει την περιγραφή χωρίς να χρησιμοποιήσει τη λέξη “φακός”. Η προτίμηση γερμανικών λέξεων ενώ γνωρίζουν τις αντίστοιχες ελληνικές έχουν να κάνουν με την ίσως μεγαλύτερο οικειότητα των γερμανικών από τα ακούσματα και τις καθημερινές εμπειρίες.

Επεισόδιο A3.1

- | | | |
|----|-----|---|
| 1 | Δ: | και τι παίζατε; |
| 2 | A4: | μπάλα (...) και δεν ξέρω άλλο. (4'') και λάμπες |
| 3 | Δ: | χμ |
| 4 | A4: | όχι αυτές που βάζουμε (..) που τις κρατάμε (.) εκείνες. |
| 5 | A1: | Taschenlampe ↓ |
| 6 | Δ: | τι είναι αυτό; |
| 7 | A4: | στα γερμανικά λέγεται Taschenlampe |
| 8 | Δ: | χμ. και ποιος το ξέρει αυτό, αυτή τη λέξη στα ελληνικά, να μας βοηθήσει να μας την πει. (4'') |
| 9 | A1: | φακός |
| 10 | Δ: | ο φακός ακριβώς. με φακούς παίζατε δηλαδή; στο σκοτάδι |
| 11 | A4: | χμ. παίζαμε Batman ??? |

Ένα άλλο παράδειγμα εναλλαγής κώδικα όπου ο μαθητής χρησιμοποιεί τη γερμανική λέξη με σήμανση, ενώ γνωρίζει την ελληνική, είναι στο επεισόδιο A28.4. Μάλιστα στη σειρά 11, ο μαθητής πριν κάνει την ΕΚ, δηλώνει ότι γνωρίζει τη λέξη μόνο στα γερμανικά. Η δασκάλα παρεμβαίνει με την ερώτηση “ποιο;” μη έχοντας ακριβώς καταλάβει τι εννοούσε ο Α6, νομίζοντας ότι δε γνώριζε το όνομα κάποιου πλανήτη και όχι την ίδια τη λέξη. Ο διάλογος συνεχίζεται και ο Α6 στη σειρά 13 επαναλαμβάνει το τελευταίο μέρος της σειράς 11 χρησιμοποιώντας τώρα την ελληνική λέξη “πλανήτης”, που δείχνει ξεκάθαρα ότι γνωρίζει τη λέξη, παρόλο που είχε δηλώσει ότι το γνώριζε μόνο στα γερμανικά. Έπειτα στη σειρά 16, η δασκάλα ρωτά “ποιος είναι πλανήτης;” και ο Α6 δίνει ως απάντηση “ο ήλιος” και συμπληρώνει με παύσεις και ένα “εμ” αυτό που ήθελε να πει εξ αρχής στα γερμανικά. Ο μαθητής είχε τη γνώση αυτή από το γερμανικό νηπιαγωγείο όπου, όπως είπε, είχαν συζητήσει σχετικό θέμα. Στη σειρά 19 ο Α4, με διάθεση βοήθειας προς τη δασκάλα και για να δώσει τη λέξη στα ελληνικά, μεταφράζει κάθε συνθετικό αποτελεσματικά βάζοντας μάλλον συνειρμικά την αρσενική κατάληξη του ουσιαστικού “ο πλανήτης” στο πρώτο συνθετικό “φωτιά”. Η αντίδραση του Α4 δείχνει την ενεργή συμμετοχή κάποιων μαθητών και την τριβή τους με τη γλώσσα και τη διγλωσσία τους.

Επεισόδιο A28.4 (απόσπασμα)

[με αφορμή το κείμενο, ο Α6 αναφερόμενος στον ήλιο]

- ...
 11 Α6: εγώ το ξέρω μόνο στα γερμανικά τι (.) τι **Planet** είναι (.)
 12 Δ: ποιο;
 13 Α6: τι πλανήτη;-
 14 Δ: τι πλανήτη;
 15 Α6: ναι
 16 Δ: ποιος είναι πλανήτη;
 17 Α6: ο ήλιος είναι (.) εμ (.) ο ο **Feuerplanet**.
 18 Δ: χμ (θετικό) (.) έτσι λέγεται;
 19 Α4: είναι ο: (.) φωτιάς πλανήτης

(συνεχίζεται)

Η.5) ΕΚ με άδεια της εκπαιδευτικού ή αφού ζητήσει η εκπαιδευτικός τη γερμανική λέξη

Κάποιες φορές οι μαθητές κάνουν ΕΚ αφού πρώτα ζητήσουν άδεια από την εκπαιδευτικό με άμεσο ή έμμεσο τρόπο, ή αφού τους ζητήσει η εκπαιδευτικός να πούνε τη λέξη/ φράση στα γερμανικά. Αυτές οι ΕΚ είναι επισημειωμένες, αφού από τη μια είτε ζητούν άδεια να πουν αυτό που θέλουν στα γερμανικά είτε από την άλλη τους το ζητά άμεσα η δασκάλα. Με την “αίτηση για άδεια” οι μαθητές δηλώνουν τη διάθεσή τους για ενεργό συμμετοχή στο μάθημα, την αδυναμία έκφρασής τους στα ελληνικά για κάτι πολύ συγκεκριμένο, τη συνειδητότητα ότι το γνωρίζουν στην άλλη γλώσσα, τα γερμανικά, και ότι η γλώσσα επικοινωνίας στην τάξη είναι τα ελληνικά.

Στο επεισόδιο 23.4 στη σειρά 1 ο Α6 εξηγεί αναλυτικά ότι ξέρει αυτό που θέλει να πει μόνο στα γερμανικά, και όχι στα ελληνικά. Η δασκάλα το εκλαμβάνει ως έμμεσο τρόπο “αίτησης για άδεια να το πει στα γερμανικά” και του δίνει τη σχετική άδεια, οπότε ο μαθητής και συνεχίζει. Στο συγκεκριμένο παράδειγμα αναφέρεται σε όνομα μεγάλου ψυχαγωγικού πάρκου το οποίου δεν θα μπορούσε να πει και αλλιώς για να γίνει άμεσα κατανοητός.

Επεισόδιο A23.4

- 1 Α6: εμ εγώ πήγα ε: δεν ξέρω πώς το λένε στα ελληνικά (.) μόνο στα γερμανικά
 2 Δ: για πες το
 3 Α6: στο εμ **Europapark**
 4 Δ: στο **Europapark** πήγες, μάλιστα
 5 Α4: στο **Europa-**
 (διάλογος συνεχίζεται)

Στο επεισόδιο A5.1 η δασκάλα ζητά από την A2, μια πολύ συνεσταλμένη μαθήτρια με σχετικά χαμηλό επίπεδο ελληνομάθειας, να ονομάσει αυτά που βλέπει στην εικόνα του βιβλίου της στα γερμανικά. Η A2 ανταποκρίνεται άμεσα στη σειρά 2 με τη σωστή απάντηση στα γερμανικά. Η δασκάλα με τον τρόπο αυτό προσπαθεί να προσεγγίσει καλύτερα τη συνεσταλμένη μαθήτρια και να δημιουργήσει μεγαλύτερη οικειότητα για να αρχίσει να συμμετέχει πιο ενεργά στο μάθημα. Στη συνέχεια, στη σειρά 4, η δασκάλα προσπαθεί να εμπλέξει όλους τους μαθητές της τάξης στη διαδικασία αναζήτησης της ελληνικής λέξης. Η A1 δίνει άμεσα τη σωστή απάντηση και η A2 μπορεί να συμπληρώσει την άσκηση του βιβλίου.

Επεισόδιο A5.1

- | | | |
|---|-----|--|
| 1 | Δ: | λοιπόν A, τι είναι αυτά στα γερμανικά; πώς τα λένε; |
| 2 | A2: | Pilze |
| 3 | ??? | |
| 4 | Δ: | ποιος μπορεί να βοηθήσει την A παιδιά; |
| 5 | A1: | μα-νι-τά-ρια |
| 6 | Δ: | τα λέμε μανιτάρια παιδιά (.) και ποιο γραμματάκι λείπει εδώ A |
| 7 | A2: | το «τ» |
| 8 | Δ: | γράψ' το. πολύ ωραία. |

Στο επεισόδιο A16.5 η εκπαιδευτικός έχει την εντύπωση ότι η λέξη “βόλοι” του κειμένου και το συνώνυμο “μπίλιες” που χρησιμοποίησε δεν έγιναν κατανοητές από τους μαθητές και ρωτά στη σειρά 14 τον A6 αν γνωρίζει τη λέξη στα γερμανικά. Αντ’ αυτού απαντά αρχικά με μια επιφυλακτικότητα η A1 (σειρά 15) και επιβεβαιώνει ο A4 (σειρά 17). Παρόλα αυτά, φαίνεται από την αντίδραση του A4 ότι έχει μια συγκεκριμένη εικόνα για την γερμανική λέξη στο μυαλό του. Η δασκάλα κλείνει το επεισόδιο επαναλαμβάνοντας στα ελληνικά και τις δύο ονομασίες που συζητήθηκαν.

Επεισόδιο A16.5

- 1 Δ: «Η Αυγή έκρυψε ένα μαύρο κουτί με βόλους». Ξέρετε τι είναι οι βόλοι;
- 2 A1: νμ (αρνητικό)
- 3 Δ: οι βόλοι είναι οι μπίλιες
- 4 A4: μήπως μπορούμε να τις φάμε;
- 5 Δ: όχι, οι μπίλιες δεν τρώγονται.
- 6 ??
- 7 A6: η μικρή μου αδερφή έχει
- 8 Δ: τις γυάλινες μπίλιες (.) δεν παίζεται μ' αυτές;
- 9 A6: μόνο τέτοια μικρά και τέτοια μεγάλα
- 10 Δ: υπάρχουν, ναι.
- 11 A6: ναι
- 12 Δ: τις ξέρετε;
- 13 A4: νμ (αρνητικό)
- 14 Δ: Ν, ξέρεις στα γερμανικά πώς τα λένε; (...)
- 15 A1: εμ μπορεί **Murmeln**
- 16 Δ: χμ
- 17 A4: **Murmeln** είναι
- 18 Δ: τις ξέρετε;
- 19 A4: ναι πηδάνε
- 20 Δ: όχι δεν πηδάνε. τα μπαλάκια- κάτι μπαλάκια που είναι ελαστικά πηδάνε. τις μπίλιες τις λέμε αλλιώς βόλους. εντάξει;

Στο επεισόδιο A17.3 γίνεται προσπάθεια να βοηθηθεί στην κατανόηση η A2. Έτσι, αφού ειπώθηκε η λέξη σωστά στα ελληνικά, η δασκάλα ζητά στη σειρά 5 και την αντίστοιχη γερμανική. Οι μαθητές A1, A4 και A6 με μία φωνή μεταφράζουν αφού τους ζητήθηκε από τη δασκάλα στο πλαίσιο αλληλοβοήθειας των μαθητών. Το επεισόδιο κλείνει με την επανάληψη της λέξης και στις δύο γλώσσες από τη δασκάλα.

Επεισόδιο A17.3

- 1 Δ: πώς το είχαμε πει αυτό; (.) τι είναι;
- 2 A2: δεν ξέρω. (...)
- 3 Δ: ποιος το ξέρει αυτό εδώ;
- 4 A1+A4+A6: χάρακας
- 5 Δ: ο χάρακας (.) και στα γερμανικά;
- 6 A1+ A4+A6: **Lineal**
- 7 Δ: Α εντάξει; (.) μ' αυτό τραβάμε γραμμούλες (.) χάρακας στα ελληνικά και: (.) **Lineal** στα γερμανικά (.) ωραία!

II.6) ΕΚ για σχολιασμό, χρήση ιδιωματισμών και επιβεβαίωση λεγόμενων

Στο επεισόδιο A27.2 ο A4 χρησιμοποιεί ένα γερμανικό ιδιωματισμό για να σχολιάσει τα λεγόμενα της A1. Ο ιδιωματισμός αυτός του είναι πιο οικείος στα γερμανικά και θα τον αποδίδαμε στα ελληνικά ως “Καλά, περίμενε!”. Η δασκάλα ζητά από τον A4 να επαναλάβει αυτό που είπε και ο ίδιος το αντιλαμβάνεται ως

παρότρυνση να το πει στα ελληνικά. Μεταφράζει σωστά, αλλά δεν αποδίδει απόλυτα τον ιδιωματισμό, μάλλον λόγω του νεαρού της ηλικίας του. Η επανάληψη στα ελληνικά με προσδιορισμό στο τέλος ότι το είπε στα γερμανικά δείχνει ότι ο Α4 συνειδητοποιεί τη χρήση της γερμανικής γλώσσας. Το σχόλιο της Α1 στο τέλος στη σειρά 7 ενισχύει το γεγονός ότι η συγκεκριμένη μαθήτρια συνειδητοποιεί ότι κάποιες φορές χρησιμοποιούνται γερμανικές λέξεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Επεισόδιο Α27.2

- | | | |
|---|-----|--|
| 1 | A1: | σιγά σιγά πάμε στη Δευτέρα |
| 2 | A4: | davon kannst du träumen ↓ |
| 3 | A6: | μπορεί στις διακοπές να πάω στην Ελλάδα. |
| 4 | Δ: | τι είπες Π εσύ; (.) είπες κάτι; |
| 5 | A4: | μπορείς να ονειρεύεσαι στα γερμανικά |
| 6 | Δ: | α ναι |
| 7 | A1: | (γέλια) όλο λεξούλες γερμανικές |

Αντίστοιχα, στο επεισόδιο 9.4 ο Α4 απευθυνόμενος στη σειρά 2 στην Α1 της δίνει συμβουλή για να μην ξεχνάει, και της προτείνει ουσιαστικά να εφαρμόσει τον τρόπο που εφαρμόζει και στο γερμανικό σχολείο (σειρά 6). Σε ερώτηση επαναφοράς της γλώσσας από τη δασκάλα, ο Α4 δίνει την εξήγηση - μετάφραση στα ελληνικά. Το συμπληρωματικό σχόλιο του Α4 στη σειρά 6 φαίνεται ότι εκδηλώνει μια ανάγκη του, να δώσει κάποιες περισσότερες πληροφορίες για το τι συνηθίζεται στο γερμανικό σχολείο, για να μην ξεχνούν οι μαθητές κάποια πράγματα.

Επεισόδιο Α9.4

- | | | |
|---|-----|--|
| 1 | Δ: | (προς Α1) είναι η τελευταία φορά όμως που το ξεχνάς |
| 2 | A4: | (προς Α1) schreib's doch auf die Hand (.) damit du's nicht vergisst ??? <i>[μτφ= μα γράψτ' το στο χέρι σου (.) για να μην το ξεχάσεις]</i> |
| 3 | Δ: | ορίστε; |
| 4 | A4: | είπα να το γράψει στο χέρι της για να μην το ξεχάσει |
| 5 | Δ: | α |
| 6 | A4: | γιατί και στο γερμανικό πάντα το έγραφε στο χέρι άμα- (.) για να μην το ξεχάσει |
| 7 | Δ: | μάλιστα |

Στο επεισόδιο Α22.2 καταγράφεται η χρήση γερμανικής ιδιωματικής έκφρασης από τον Α5 για να περιγράψει την κατάσταση της Α2 ή οποία θύμωσε για κάποιο λόγο. Αρχικά ο Α5 το λέει χαμηλόφωνα, η έκφραση άρεσε στη δασκάλα και δίνει την ελληνική ερμηνεία στα ελληνικά στη σειρά 2. Στη σειρά 4 ζητά ουσιαστικά την επανάληψη της έκφρασης από τον Α5 την οποία και παίρνει και το επεισόδιο ολοκληρώνεται εκεί. Τη γερμανική έκφραση θα αποδίδαμε στα ελληνικά ως “το

παίζει βαρύ πεπόνι”. Η έκφραση αυτή περιέχει μια πολιτισμική φόρτιση, είναι οικεία στο μαθητή και εστιάζει σε αυτό που θέλει να εκφράσει.

Επεισόδιο A22.2

- | | | |
|---|-----|--------------------------------|
| 1 | A5: | beleidigte Leberwurst ↓ |
| 2 | Δ: | έχει θυμώσει η Α, Θ; |
| 3 | A5: | νμ (θετικό) |
| 4 | Δ: | και τι είναι; |
| 5 | A5: | beleidigte Leberwurst |

Στο επεισόδιο A17.1 η A2 με την EK στη σειρά 4 επιβεβαιώνει τα λεγόμενα και δηλώνει τη συμφωνία σε αυτό που της ζητήθηκε από τη δασκάλα.

Επεισόδιο A17.1 (/af/ - /aw/)

- | | | |
|---|-----|-----------------------------|
| 1 | Δ: | γράφε τότε A (.) αυτοκίνητο |
| 2 | A2: | εκεί; |
| 3 | Δ: | από δίπλα (.) ναι |
| 4 | A2: | ja: |

III) EK ως στρατηγική μάθησης

Οι μαθητές χρησιμοποιούν την EK ποικιλοτρόπως ως στρατηγική μάθησης, όπως αναδεικνύεται στα επεισόδια που ακολουθούν.

III.1) EK για αντιπαραβολή σε επίπεδο προφορικού λόγου και σε επίπεδο γραφημάτων (φωνηματική και γραφηματική αντιπαραβολή), καθώς και σύγχυση με γερμανική γραφή

Οι μαθητές της Α΄ τάξης, καθώς ακολουθούν παράλληλο αλφαβητισμό στη γερμανική και ελληνική γλώσσα, με δική τους πρωτοβουλία προβαίνουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος σε αντιπαραβολή στοιχείων των δύο γλωσσών όπως φαίνεται στο επεισόδιο A2.6. Έτσι, οι μαθητές γνωρίζοντας ότι κατά τη διδασκαλία νέου γράμματος κατά την παρουσίαση, μετά το κεφαλαίο γράμμα θα ακολουθήσει το μικρό και γνωρίζοντας χωρίς να το έχουν διδαχτεί το γράφημα του μικρού ύψιλον, με μία φωνή κάνουν τον παραλληλισμό του ελληνικού μικρού ύψιλον με το γερμανικό κεφαλαίο “ou”. Η αντιπαραβολή αυτή δε γίνεται άμεσα αντιληπτή από την εκπαιδευτικό. Μόλις μετά το τρίτο ομαδικό “ou” αντιδρά η δασκάλα και αντιλαμβάνεται το συνειρμό των μαθητών και τη γραφηματική σύγκριση των μαθητών. Η δασκάλα στη συνέχεια, με αφορμή την αντιπαραβολή των μαθητών, παρουσιάζει στον πίνακα το κεφαλαίο και μικρό γερμανικό “ou” επιβεβαιώνοντας τον παραλληλισμό των γλωσσών που έκαναν αυθόρμητα οι μαθητές. Η σύγκριση

αυτή λειτουργεί πιθανώς θετικά στη μαθησιακή διαδικασία και κάνει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των δύο γλωσσών.

Επεισόδιο Α2.6 (ελληνικό μικρό ύψιλον και γερμανικό “ου”)

- | | | |
|----|---------|---|
| 1 | Δ: | κοιτάξτε τώρα πώς το γράφουμε. μία γραμμούλα έτσι, ένα μικρό |
| 2 | A1: | «ν» |
| 3 | Δ: | «ν» |
| 4 | A1: | χωνάκι |
| 5 | Δ: | και μία γραμμούλα από κάτω. |
| 6 | (διαφ): | και το «ου» |
| 7 | Δ: | αυτό είναι το μεγάλο. |
| 8 | (διαφ): | και το «ου» |
| 9 | Δ: | και το μικρό |
| 10 | (διαφ): | και το «ου» |
| 11 | Δ: | έτσι (.) είναι το γερμανικό «ου» αυτό; |
| 12 | A1: | όχι. |
| 13 | A6: | [αρνητικό μμ] έτσι γίνεται το μεγάλο «ου» στα γερμανικά. |
| 14 | Δ: | το γερμανικό «ου» νομίζω ότι είναι αυτό [γράφω «u» στον πίνακα] |
| 15 | A6: | αυτό είναι το μικρό. (.) |
| 16 | Δ: | και το μεγάλο είναι αυτό. |
| 17 | A6: | μμμ (θετικό) |

Στο επεισόδιο Α16.1 καταγράφεται γραφηματική αντιπαραβολή του ελληνικού «αυ» (/aw/) με το γερμανικό «au» πάλι με πρωτοβουλία ενός μαθητή χωρίς την παρότρυνση της εκπαιδευτικού. Ο αυθόρμητος αυτός παραλληλισμός των δύο γλωσσών πιθανώς να λειτουργεί και πάλι υποστηρικτικά στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς και στη συνειδητοποίηση διαφορών και ομοιοτήτων των δύο γλωσσικών συστημάτων.

Επεισόδιο Α16.1

- | | | |
|----|-----|--|
| 1 | Δ: | λοιπόν παιδιά, (.) σήμερα μαθαίνουμε ?? το «αυ» [/aw/] προσέξτε όμως |
| 2 | A4: | και στα γερμανικά είναι το « au » |
| 3 | Δ: | για πρόσεξε τώρα (.) τα δύο γραμματάκια αυτά (.) είναι δύο γραμματάκια μαζί που γίναν φιλαράκια (.) το ένα δίπλα στο άλλο (.) και βγάζουν τη φωνούλα /αβ/ (.) κοιτάξτε |
| 4 | A4: | « au::: » |
| 5 | Δ: | κοιτάξτε /α/ |
| 6 | A4: | αλλιώς θα λεγόταν « au::: » |
| 7 | Δ: | /α/ (.) ύψιλον (.) |
| 8 | A4: | ύψιλον [χαμηλόφωνα] |
| 9 | Δ: | /αβ/ το διαβάζουμε. ο Νίκος μας είπε μια λεξούλα |
| 10 | A6: | σαύρα |
| 11 | Δ: | σαύρα |

Γραφηματική σύγκριση της ελληνικής και γερμανικής γλώσσας γίνεται πάλι με πρωτοβουλία του Α4 στο επεισόδιο 8.1, όπου γίνεται σύγκριση του φωνήματος που αντιστοιχεί στο γράφημα /ει/ και /ei/ στα ελληνικά και στα γερμανικά αντίστοιχα.

Επεισόδιο Α8.1 (κάνοντας άσκηση με το "ει")

| | | |
|-----|-----------|---|
| ... | | |
| 1 | A4: | και να σου πω |
| 2 | Δ: | ναι |
| 3 | A4: | στο (.) στο σχολείο είναι (..) το «ει» |
| 4 | Δ: | άλλο (.) α στα γερμανικά ε |
| 5 | A1: | «ει» |
| 6 | A5: | «ει» |
| 7 | Δ: | αυτά τα δύο γραμματάκια στα γερμανικά τα διαβάζουμε /ai/ (ακούγονται διάφορα «ει») |
| 8 | Δ: | ενώ στα ελληνικά; |
| 9 | A4: | /i/ |
| 10 | A1+A4+A6: | /i/ |
| 11 | Δ: | στα ελληνικά /i/ (.) είδατε; |

Ένα επόμενο παράδειγμα αντιπαράβολής των γλωσσών από τους μαθητές της Α΄ τάξης και πάλι με δική τους πρωτοβουλία αναδεικνύεται στο επεισόδιο Α11.1. Εκεί κατά τη διδασκαλία του /γγ/ ο Α4 κάνει το φωνηματικό παραλληλισμό με το γερμανικό /g/, το οποίο γνωρίζει ότι υπάρχει ως γράμμα στο όνομά του στα γερμανικά. Όπως λέει στις σειρές 1-9, γνωρίζει ότι το όνομά του στα γερμανικά στη θέση του ελληνικού /γ/ έχει το γερμανικό /g/. Αντιλαμβάνεται ότι το γερμανικό /g/ έχει τον ίδιο ήχο με το ελληνικό /γγ/ που διδάσκεται τη μέρα αυτή και ότι, παρόλα αυτά, το όνομά του στα ελληνικά γράφεται με /γ/ και στα γερμανικά με /g/. Αφού η δασκάλα καλεί κάποιον μαθητή, που έχει διδαχτεί το /g/ στο γερμανικό σχολείο, στον πίνακα για να το γράψει, ο Α4 επιβεβαιώνει την ύπαρξή αυτού του γράμματος στο όνομά του και στη σειρά 18 συμπληρώνει την πρόταση της δασκάλας από τη σειρά 17, εξηγώντας το δίψηφο σύμφωνο /γγ/ στα ελληνικά.

Επεισόδιο Α11.1, γγ – g

| | | |
|---|-----|--|
| 1 | A4: | όπως στα γερμανικά Παναγιώ:: (.) Παναγιώ::... |
| 2 | Δ: | πώς το γράφεις; |
| 3 | A4: | Παναγιώ::- Παναγιώτης |
| 4 | Δ: | πώς το γράφεις το όνομά σου στα γερμανικά; |
| 5 | A4: | το γρά- (.) έχει ένα άλλο /g/ αλλά είναι /γ/ |
| 6 | Δ: | /g/ ή /γ/; |
| 7 | A4: | /g/ |
| 8 | Δ: | το /g/ |
| 9 | A6: | πάει έτσι [και δείχνει ή στον αέρα ή στο θρανίο το γερμανικό γράμμα «g»] |

- 10 A4: πάει έτσι (.) έτσι [και δείχνει και αυτός ή στον αέρα ή στο θρανίο το γερμανικό γράμμα «g»]
- 11 A5: και το μικρό όπως-
- 12 A4: και το μικρό πάει έτσι
- 13 Δ: θέλει να το δείξει κάποιος στον πίνακα αυτό για να το δούμε; υπάρχει τέτοιο γράμμα στα γερμανικά; (.) λοιπόν, το έχετε μάθει;
- 14 A4: μ. όχι. Το έχω στο όνομά μου (.) και το ξέρω
- 15 Δ: το έχεις μάθει στο σχολείο όμως Παναγιώτη; ...
[καλείται ο Νίκος στον πίνακα που το έχει μάθει σχολείο και γράφει “g”]
- 16 A4: ε, αυτό έχω και στο όνομά μου.
- 17 Δ: μπράβο αυτό είναι το “g” στα γερμανικά, αλλά στα ελληνικά (.)
- 18 A4: πάει γ γ γγ γγ γγ
- 19 Δ: το /g/ είναι αυτό [δείχνει το ‘γγ’ στον πίνακα]. αυτό είναι το ένα το /g/ και αύριο θα μάθουμε και άλλο ένα.
- 20 Όλοι: και άλλο!!
- 21 Δ: έχουμε δύο /g/ στα ελληνικά.

Σύγχυση με γερμανική γραφή

Στο επεισόδιο A23.9 καταγράφει ένα παράδειγμα σύγχυσης γράμματος της ελληνικής με γράμμα της γερμανικής, το οποίο όμως είναι φυσικό να συμβεί κατά το στάδιο παράλληλου αλφαριθμητισμού, καθώς και κατά την εκμάθηση ξένης γλώσσας σε διάφορες ηλικίες.

Έτσι ο A5 λοιπόν αντί να διαβάσει “νεράιδα” διαβάζει “/neraiða/”. Η δασκάλα με την ερώτησή της τον βάζει στη διαδικασία να σκεφτεί το λάθος του. Ο A5 αμέσως αντιλαμβάνεται ότι μπερδέψε το ελληνικό “ρ” με το γερμανικό /p/ και το δηλώνει.

Επεισόδιο A23.9 (Θέμα: διαλυτικά)

- 1 A5: /neraiða/ (...)
- 2 Δ: με τι το μπερδέψες;
- 3 A5: με το γερμανικό το /p/

Στο επεισόδιο A14.1 καταδεικνύεται μια αυθόρμητη παραγωγή γερμανικής αντί ελληνικής λέξης με το φώνημα που τους ζητήθηκε. Αναζητώντας λέξεις με “τσ” ο A4 αυθόρμητα δίνει τη γερμανική λέξη “**Zahnpasta**” για οδοντόκρεμα. Άμεσα παρεμβαίνει η A1 και του εξηγεί ότι αυτό είναι γερμανική λέξη. Το ίδιο λέει και η δασκάλα στη σειρά 3, επαναλαμβάνοντας τη γερμανική λέξη. Ο A5 στη σειρά 4 αντιδρά έκπληκτος στις παρατηρήσεις της A1 και της δασκάλας. Το επεισόδιο κλείνει με τη δασκάλα να ρωτά τον A5 για τη λέξη στα ελληνικά, όπου όμως δεν τον περιμένει να απαντήσει, αλλά δίνει η ίδια την απάντηση. Η λέξη στα ελληνικά

θεωρείται γνωστή, από τη μια επειδή είναι λέξη καθημερινής χρήσης και από την άλλη επειδή έχει διδαχθεί πριν 3 μαθήματα.

Επεισόδιο A14.1 (αναζητώντας λέξεις με «τσ»)

- | | | |
|---|-----|--|
| 1 | A4: | Zahnpasta |
| 2 | A1: | αυτό είναι γερμανικό |
| 3 | Δ: | αυτό είναι γερμανική λέξη (.) Zahnpasta (.) |
| 4 | A4: | ooo |
| 5 | Δ: | στα ελληνικά πώς το λένε αυτό Π; (...) οδοντόκρεμα |

III.2) EK για αλληλοδιόρθωση, αλληλοβοήθεια, αλληλοέρευνα και μετάφραση ή συμπληρωματική διευκρίνιση

Στο επεισόδιο A29.4 η συζήτηση μεταξύ των Α6 και Α1 ξεκινά στα ελληνικά, στη σειρά 2 έχουμε μια EK λόγω άγνοιας της λέξης στα ελληνικά με σκοπό να διορθώσει τα λεγόμενα του Α6. Ο Α6 επανέρχεται στα ελληνικά, και από τη σειρά 4 και έπειτα ο διάλογος συνεχίζεται αποκλειστικά στα γερμανικά. Ο διάλογος για τα τρία διαφορετικά ζώα σταματά χωρίς να έχουν συμφωνήσει σε κάτι και χωρίς να παρέμβει η δασκάλα. Η στροφή στη γερμανική γλώσσα από τη σειρά 4 και έπειτα δηλώνει ίσως τη μεγαλύτερη ευχέρεια των μαθητών στη γερμανική γλώσσα σε στιγμή του μαθήματος που η δασκάλα δεν εμπλέκεται άμεσα στη διαδικασία του διαλόγου.

Επεισόδιο A29.4

- | | | |
|---|-----|--|
| 1 | A6: | αυτό είναι λύκος |
| 2 | A1: | νμ (αρνητικό) Eisbär |
| 3 | A6: | τότε τι έχει εκεί; |
| 4 | A1: | ??? νμ (αρνητικό) ??? Eisbär (..) |
| 5 | A6: | des ist wie 'ne Schneeeule |
| 6 | A1: | nö |
| 7 | A6: | doch, des- |
| 8 | A1: | nein, |
| 9 | A6: | des ist 'ne Schneeeule |

[και η συζήτησή τους σταματάει εδώ]

Στο επεισόδιο A12.6 με αφορμή τη λέξη «γκαζόν» του βιβλίου αναδύεται μια σύγχυση με τη λέξη «γκαρσόν». Ο Α6 παρεμβαίνει και θέλει να βοηθήσει, αλλά στα γερμανικά (σειρές 4 και 6) και η δασκάλα του δίνει την άδεια. Ο Α6 δίνει τελικά λάθος μετάφραση. Ως συνέπεια η δασκάλα δίνει τις δύο έννοιες και στις δύο γλώσσες αξιοποιώντας διδακτικά την υπάρχουσα εννοιολογική σύγχυση.

Επεισόδιο A12.6

- | | | |
|----|-----|--|
| 1 | Δ: | τι είναι το γκαζόν; |
| 2 | A4: | είναι ένας που φέρνει τα φαγητά |
| 3 | Δ: | όχι αυτό είναι το γκαρσόν |
| 4 | A6: | ξέρω τι είναι γκαζόν (..) ξέρω τι είναι γκαζόν (.) |
| 5 | Δ: | τι είναι το γκαζόν; |
| 6 | A6: | ξέρω να το πω στα γερμανικά |
| 7 | Δ: | δηλαδή; πες το. |
| 8 | A6: | Tor |
| 9 | Δ: | όχι, το γκολ είναι Tor (..) το γκαζόν είναι Rasen . (.) der Rasen |
| 10 | A4: | Gras |
| 11 | Δ: | das Gras (.) der grüne Rasen . λοιπόν, πάμε παρακάτω |

Στο επεισόδιο A6.4 φαίνεται πώς διορθώνει ο ένας μαθητής την ΕΚ του άλλου. Ο A4 επαναλαμβάνει στη σειρά 7 την ΕΚ που έκανε στη σειρά 3. Η A1 τον διορθώνει βάζοντας κατάληξη επιθέτου στη γερμανική λέξη “das einfache” (“το εύκολο”). Το παράδειγμα αυτό (και άλλα μη ηχογραφημένα) δείχνει ότι υπάρχει στους μαθητές μια διαίσθηση και άγραφη γραμματική για τη σωστή χρήση της ΕΚ.

Επεισόδιο A6.4

- | | | |
|---|-----|--|
| 1 | A4: | (προς τον εαυτό του) ποιο /i/; ποιο /i/ (προς τη δ.) το εύκολο το /i/; |
| 2 | | (ενόχληση από κάποια μαθήτρια) ... |
| 3 | A4: | το einfach (.) |
| 4 | Δ: | ορίστε; |
| 5 | A4: | το εύκολο (.) στα γερμανικά το είπα |
| 6 | Δ: | ναι; πώς το είπες |
| 7 | A4: | einfach |
| 8 | A1: | einfache |
| 9 | Δ: | α |

Στο επεισόδιο A9.2 ο A4 μεταφράζει τη χρονολογία της ημερομηνίας στα γερμανικά. Ίσως να θέλει να δείξει ότι γνωρίζει τη χρονολογία στα γερμανικά ή απλά το λέει στον εαυτό του και αυτό να τον βοηθά στην επεξεργασία της ημερομηνίας όπως την άκουσε στα ελληνικά.

Επεισόδιο A9.2

- | | | |
|---|-----|--|
| 1 | Δ: | τη μικρή ημερομηνία με όμορφα γράμματα (..) δεκαεννιά τρίτου δύο χιλιάδες εφτά |
| 2 | A4: | zwei Tausend sieben (..) |
| 3 | Δ: | στα ελληνικά το λέμε δύο χιλιάδες εφτά |

III.3) EK για να σκεφτεί φωναχτά τη στιγμή που ψάχνει κάτι

Στο επεισόδιο A6.2 και κατά τη διάρκεια της ορθογραφίας, όπου οι μαθητές γράφουν γράμματα, ο A4 κάνει τον παραλληλισμό του ελληνικού /ρ/ με το γερμανικό /p/ και βοηθάει έτσι τον εαυτό του να θυμηθεί τη γραφή του ελληνικού γράμματος. Ουσιαστικά απευθύνεται στον εαυτό του και εκδηλώνει φωναχτά τη σκέψη του.

Η αντίδραση της δασκάλας στο τέλος του διαλόγου αναφέρεται όχι στο να μην το πει στα γερμανικά, αλλά στο να μην το πει δυνατά για να το ακούσουν και οι άλλοι μαθητές τη στιγμή της ορθογραφίας στην τάξη. Από την άλλη είναι προφανές ότι ο A4 δεν μπορεί να πνίξει μέσα του τη χαρά για το γεγονός ότι θυμήθηκε το γράμμα μέσω της γερμανικής γλώσσας.

Επεισόδιο A6.2 (γράφοντας ορθογραφία)

| | | |
|---|-----|------------------------------------|
| 1 | Δ: | ‘P’ μεγάλο ‘ρ’ μικρό, ελάτε. |
| 2 | A4: | ??? |
| 3 | Δ: | για σκέψου Π, το ξέρεις |
| 4 | A4: | α το ξέρω ένα γερμανικό /p/ |
| 5 | Δ: | μην το λες όμως |

Φωναχτά και μιλώντας στον εαυτό της για να βρει μια λύση σε αυτό που κάνει μιλά και η A2 στο επεισόδιο A12.8. Για να εκφράσει τη σκέψη της χρησιμοποιεί αποκλειστικά και μόνο τη γερμανική γλώσσα, την οποία κατέχει και καλύτερα.

Επεισόδιο A12.8

| | | |
|---|-----|---|
| 1 | A2: | (προς τον εαυτό της μάλλον) Ich mach das mal so! [μτφ= θα το κάνω αυτό λοιπόν έτσι!] |
|---|-----|---|

III.4) Παιχνίδι με τις γλώσσες

Μία άλλη λειτουργία της EK στην τάξη είναι το γλωσσικό παιχνίδι. Όπως φαίνεται στο επεισόδιο A2.3 κατά την ανάγνωση συλλαβών από τον πίνακα, προκύπτει αρχικά στη σειρά 5 ένας παραλληλισμός της ελληνικής συλλαβής “ιχ” με το γερμανικό “ich” (εγώ) και στη συνέχεια ο A5 λέει μια πρόταση στα γερμανικά με το γερμανικό “ich”. Στη σειρά 7 ο A6 μεταφράζει την πρόταση του A5 στα ελληνικά χρησιμοποιώντας όμως επισημειωμένα το όνομα του A5 στα γερμανικά. Στη σειρά 11 ο A6 με παιγνιώδη τρόπο λέει δύο φορές το γερμανικό “ich” και έπειτα δίνει την ελληνική μετάφραση για να δοθεί η εξήγηση στη δασκάλα.

Στο επεισόδιο αυτό φαίνεται αφενός πώς από έναν παραλληλισμό ξεκίνησε ένα μικρό παιχνίδι με τις γλώσσες και αφετέρου η ευελιξία που έχουν οι μαθητές να κινούνται μεταξύ των γλωσσών και να μεταφράζουν όταν αυτό είναι απαραίτητο. Η

ενασχόληση αυτής της μορφής με τη γλώσσα βοηθά τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν καλύτερα την ύπαρξη δύο διαφορετικών γλωσσικών συστημάτων τα οποία έχουν διαφορές αλλά και ομοιότητες.

Επεισόδιο Α2.3 (“ιχ”, διαβάζουν συλλαβές από τον πίνακα)

- | | | |
|----|-----|--|
| 1 | Δ: | πάμε τώρα. |
| 2 | Α3: | «χι» |
| 3 | Δ: | «χι». κι εδώ; |
| 4 | Α3: | «ιχ». |
| 5 | | [Ακούγεται επανειλημμένως «ιχ» και το γερμανικό «ich», γέλια και παιχνίδι με το ελληνικό και γερμανικό «ιχ»] |
| | Α5: | ich heiÙe Theo. |
| 6 | Δ: | τι γερμανικό ήταν αυτό τώρα; υπάρχει στα γερμανικά το «ιχ»; |
| 7 | Α6: | το Θ το λένε στα γερμανικά εμ (.) Theo. |
| 8 | Δ: | και το «ιχ» τι είναι στα γερμανικά; |
| 9 | | (...διάφορα «ιχ») |
| 10 | Δ: | τι σημαίνει αυτό; πείτε μου και μένα να το μάθω; |
| 11 | Α6: | « ich », « ich », « εγώ ». |
| 12 | Δ: | εγώ. να τα μας. το ίδιο γράφεται; |

7.2.2.2. Ανάλυση της ΕΚ της εκπαιδευτικού στην Α΄ τάξη

Στη συνέχεια θα ακολουθήσει η ανάλυση της ΕΚ της εκπαιδευτικού. Στα επεισόδια που παραθέσαμε στην ανάλυση της ΕΚ των μαθητών φάνηκε μερικώς και η ΕΚ της εκπαιδευτικού. Οι γενικές κατηγορίες της ΕΚ της εκπαιδευτικού σχεδόν ταυτίζονται με αυτές των μαθητών και διαφοροποιούνται στο επίπεδο των υποκατηγοριών.

1) Υποχρεωτική ΕΚ

Στο επεισόδιο Α1.1 η δασκάλα επαναλαμβάνει το όνομα του εμπορικού κέντρου το οποίο ανέφερε ο Α5, χωρίς να υπάρχει δυνατότητα να ειπωθεί αυτό διαφορετικά. Το εμπορικό κέντρο είναι στοιχείο της ζωής των μαθητών, αλλά και της δασκάλας, για το διάστημα απόσπασής της στην περιοχή της έρευνας.

Επεισόδιο Α1.1

- | | | |
|---|-----|--|
| 1 | Α5: | πήγα στο Breuningerland |
| 2 | Δ: | και τι κάνεις στο Breuningerland συνήθως (.) σ' αρέσει να πηγαίνεις εκεί; |
| 3 | | ??? |

II) EK ως επικοινωνιακή στρατηγική

Η EK χρησιμοποιείται από την εκπαιδευτικό κάποιες φορές ως επικοινωνιακή στρατηγική για να συνεχιστεί η ροή του διαλόγου κατά τη διδασκαλία.

II.1) EK ως συνέχεια (follow up) από τη διδασκαλία, επαναχρησιμοποιεί γερμανική λέξη / φράση που είχε χρησιμοποιήσει κάποιος μαθητής στο ίδιο επεισόδιο

Στο επεισόδιο A4.3, στη σειρά 6, η εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει την EK του μαθητή A4 ως συνέχεια του διαλόγου και τον ενθαρρύνει να συμμετέχει έστω και με κάποιες γερμανικές λέξεις στο μάθημα. Στο τέλος της σειράς αυτής η δασκάλα ρωτά “ποιες είναι αυτές;”. Ο A5 χωρίς παύση δίνει την ελληνική λέξη και το επεισόδιο συνεχίζεται και ολοκληρώνεται στα ελληνικά.

Η χρήση της γερμανικής λέξης για “μάγισσες” είναι πιθανώς πιο οικεία στον A4 και βαραίνει εννοιολογικά περισσότερο από ότι η ελληνική, διότι τη γνωρίζουν από το νηπιαγωγείο, παιδικές εκπομπές, τα παραμύθια και τις αποκριάτικες στολές.

Επεισόδιο A4.3

| | | |
|----|-----|--|
| 1 | A4: | η μαμά μου είχε πει |
| 2 | Δ: | ναι |
| 3 | A4: | ότι μια φορά παλιά είχαν πάρει μια μαμά και την είχαν πάει κάπου αλλού |
| 4 | Δ: | ναι; (4'') μάλιστα. για να ακούσουμε τώρα- |
| 5 | A4: | οι Hexen |
| 6 | Δ: | οι Hexen ; ποιες είναι αυτές; |
| 7 | A4: | οι μάγισσες |
| 8 | Δ: | οι μάγισσες (.) οι κακές οι μάγισσες ε; |
| 9 | A4: | χιμ (θετικό) |
| 10 | Δ: | ναι (.) μάλιστα και την ξαναβρήκανε μετά τη γυναίκα; (..) |
| 11 | A4: | αλλά αυτά τα κάνουν μόνο για πλάκα |
| 12 | Δ: | ναι ε; Καρναβάλι είναι (.) Απόκριες. |

Στο επεισόδιο A15.1 ο A5 διηγείται μια ιστορία για την αλήθεια της οποίας υπάρχουν αμφιβολίες. Πιθανώς ο μαθητής να μπέρδεψε την κατσαρίδα με την ακρίδα.

Στο συγκεκριμένο επεισόδιο η δασκάλα παροτρύνει τον A5 (σειρά 3) να πει στα γερμανικά αυτό που θέλει να πει, αφού βλέπει ότι δεν μπορεί να το εκφράσει, και ο A5 δίνει τη γερμανική λέξη χαμηλόφωνα. Στη σειρά 5 η δασκάλα ζητά την επανάληψη και την παίρνει. Ως συνέχεια του διαλόγου επαναλαμβάνει και η ίδια την EK του μαθητή και ακολουθεί διαδικασία εύρεσης της ελληνικής λέξης συνεργατικά στην τάξη η οποία και δίνεται από την A1.

Επεισόδιο A15.1 (μιλώντας για το πώς έπιασε μια κατσαρίδα)

| | | |
|----|-----|---|
| 1 | Δ: | Θ έλα |
| 2 | A5: | με: (7'') με ένα (.) πώς το λένε (4'') |
| 3 | Δ: | μήπως το θυμάσαι στα γερμανικά; για να δούμε, (.) πες το. |
| 4 | A5: | Eimer ↓ |
| 5 | Δ: | με ένα; |
| 6 | A5: | Eimer |
| 7 | Δ: | Eimer. τι είναι αυτό; |
| 8 | A4: | είναι (..) είναι (.) κάτι |
| 9 | Δ: | πώς το λένε; |
| 10 | A1: | κουβάς |
| 11 | A4: | κουβάς |
| 12 | Δ: | κουβάς ωραία. με έναν κουβά την έπιασες [την κατσαρίδα] |

III) EK ως στρατηγική διδασκαλίας

Η EK χρησιμοποιείται από την εκπαιδευτικό κάποιες φορές ως στρατηγική διδασκαλίας όπως καταδεικνύουν τα παρακάτω επεισόδια.

III.1) EK για συνειδητή αντιπαραβολή γλωσσών

Μία πρώτη αντιπαραβολή των δύο γλωσσών γίνεται με αναφορά στο άρθρο των ουσιαστικών χωρίς να χρησιμοποιείται όμως η σχετική ορολογία. Η δασκάλα παροτρύνει τους μαθητές να σκεφτούν στα γερμανικά τη λέξη που συνοδεύει τη λέξη “Wolf” (“λύκος”) (σειρές 7 και 9) και παίρνει τη σωστή απάντηση από τον A4 στη σειρά 10. Η δασκάλα επαναλαμβάνει στα γερμανικά και κατευθύνει τη συζήτηση πάλι στα ελληνικά και στην αναζήτηση της ελληνικής λέξης και του σχετικού άρθρου στον ενικό και πληθυντικό αριθμό. Η σωστή απάντηση για το άρθρο δίνεται από τον A6 στη σειρά 17 και η σωστή ορθογραφία στον πληθυντικό από τον A5 στη σειρά 19. Τέτοιες αντιπαραβολές στοιχείων των δύο γλωσσών βοηθούν τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν ομοιότητες και διαφορές των δύο τους γλωσσών.

Επεισόδιο A25.3

[γίνεται συσχετισμός με Κοκκινোসκουφίτσα και τα 7 κατσικάκια πριν]

| | | |
|----|-----|--|
| 1 | Δ: | το ξέρεις στα γερμανικά μήπως; |
| 2 | A5: | χιμ (θετικό) |
| 3 | Δ: | α μπορεί να σε βοηθήσουν τα παιδιά. για να το μάθουμε. |
| 4 | A4: | εγώ, εγώ |
| 5 | Δ: | Θ πώς είναι στα γερμανικά; |
| 6 | A5: | (...) Wolf |
| 7 | Δ: | και τι λεξούλα μπαίνει στα γερμανικά μπροστά; |
| 8 | A5: | (..) W |
| 9 | Δ: | και πριν από αυτή (..) δε μπαίνει μια λεξούλα; |
| 10 | A4: | d- der Wolf |

| | | |
|----|-------|--|
| 11 | Δ: | der Wolf λουπόν, ωραία |
| 12 | Δ: | και πάμε τώρα (.) πώς είναι στα ελληνικά; |
| 13 | A4: | εγώ, κάνει να το πω; |
| 14 | Δ: | είναι σωστή αυτή η λέξη. (.....) N |
| 15 | A6: | ο λύκος |
| 16 | Δ: | χμ ο λύκος (.)και οι πολλοί; |
| 17 | A6: | οι λύκοι |
| 18 | Δ: | μπράβο! οι λύκοι, πώς το γράφουμε αυτό Θ, οι λύκοι; το /i/. |
| 19 | A5: | /o/ /i/. |
| 20 | Δ: | /o/ /i/ μπροστά |
| | | |

III.2) EK για μετάφραση ή εξήγηση κάποιας ελληνικής λέξης και διόρθωση EK των μαθητών

Στο επεισόδιο A15.3 η εκπαιδευτικός στη σειρά 9 δίνει την ελληνική λέξη για το απεικονιζόμενο αντικείμενο στο βιβλίο και μετά από μια ελάχιστη παύση δίνει και τη γερμανική μετάφραση για να γίνει κατανοητή η ελληνική λέξη στην A2. Η A2 είτε για ευκολία είτε ακολουθώντας το μοτίβο της δασκάλας που χρησιμοποίησε τελευταία τη γερμανική λέξη, δηλώνει τη συμφωνία της στα γερμανικά (σειρά 10).

Επεισόδιο A15.3 (τσ, τζ)

| | | |
|----|-----|---|
| 1 | Δ: | αυτό τι είναι; |
| 2 | A2: | <u>εν</u> ξέρω. |
| 3 | Δ: | πες, <u>δεν</u> ξέρω. |
| 4 | A2: | δεν ξέρω |
| 5 | Δ: | μπράβο! Είναι τζάκι |
| 6 | A2: | τσάκι. |
| 7 | Δ: | <u>τζ</u> (.) [A γράφει στο βιβλίο] μπράβο A! |
| 8 | A2: | τι είναι αυτό; |
| 9 | Δ: | τζάκι (.) Kamin ↓ |
| 10 | A2: | okay! |

Στο επεισόδιο A12.6 με αφορμή τη λέξη “γκαζόν” του βιβλίου αναδύεται μια σύγχυση με τη λέξη “γκαρσόν” όπως αναλύθηκε ήδη στην EK των μαθητών. Ο A6 που δήλωσε τη γνώση της λέξης στα γερμανικά θέλοντας να βοηθήσει, έδωσε τελικά λάθος μετάφραση. Στη σειρά 9, λουπόν, έρχεται η δασκάλα και δίνει πρώτα την ελληνική αντιστοιχία για τη λέξη που είπε ο A6 στη σειρά 8 και έπειτα επαναλαμβάνει και τη γερμανική. Μετά από μια μικρή παύση δίνει τη λέξη “γκαζόν” και τη γερμανική μετάφραση, με μια σχετική επανάληψη με το άρθρο. Στη σειρά 10 ο A4 δίνει συνώνυμο του “γκαζόν” στα γερμανικά. Στο τέλος η δασκάλα επαναλαμβάνει το συνώνυμο με το άρθρο και συμπληρώνει στα γερμανικά “το

πράσινο γκαζόν”. Έπειτα επιστρέφει στα ελληνικά, δηλώνοντας έτσι το τέλος αυτής της διδακτικής φάσης. Η ΕΚ της δασκάλας γίνεται για να αποσαφηνιστούν οι δύο έννοιες που συζητήθηκαν.

Επεισόδιο Α12.6

- | | | |
|----|-----|--|
| 1 | Δ: | τι είναι το γκαζόν; |
| 2 | Α4: | είναι ένας που φέρνει τα φαγητά |
| 3 | Δ: | όχι αυτό είναι το γκαρσόν |
| 4 | Α6: | ξέρω τι είναι γκαζόν (..) ξέρω τι είναι γκαζόν (.) |
| 5 | Δ: | τι είναι το γκαζόν; |
| 6 | Α6: | ξέρω να το πω στα γερμανικά |
| 7 | Δ: | δηλαδή; πες το. |
| 8 | Α6: | Tor |
| 9 | Δ: | όχι, το γκολ είναι Tor (..) το γκαζόν είναι Rasen . (.) der Rasen |
| 10 | Α4: | Gras |
| 11 | Δ: | das Gras (.) der grüne Rasen . Λοιπόν, πάμε παρακάτω |

III.3) Ενισχυτική / ενθαρρυντική ΕΚ

Όπως σχολιάστηκε και στην ανάλυση της ΕΚ των μαθητών στο επεισόδιο Α9.1 η δασκάλα επαναλαμβάνει την ΕΚ που έκανε η Α2 ως ενθάρρυνση προς τη συγκεκριμένη μαθήτριά, προκειμένου να δημιουργήσει μια μεγαλύτερη οικειότητα μαζί της και να την παροτρύνει στη συμμετοχή στο μάθημα.

Επεισόδιο Α9.1

- | | | |
|---|-----|--|
| 1 | Δ: | ποιος είναι ο βασιλιάς των ζώων, Α; |
| 2 | Α2: | Löwe ; |
| 3 | Α1: | λιοντάρι |
| 4 | ??? | |
| 5 | Δ: | Löwe είπες; (.) και στα ελληνικά; |
| 6 | Α2: | λιοντάρι |
| 7 | Δ: | λιοντάρι, να τα μας, λιοντάρι! |

Στο λόγο της εκπαιδευτικού στην Α΄ τάξη, δεν καταγράφηκε ΕΚ που αφορά στην υποκατηγορία παιχνίδι με τις γλώσσες (II.4).

7.2.2.3. Αντιδράσεις της εκπαιδευτικού στην ΕΚ των μαθητών της Α΄ τάξης

Στη συνέχεια θα συζητηθούν οι αντιδράσεις της εκπαιδευτικού στην ΕΚ των μαθητών της Α΄ τάξης. Στη συζήτηση της ΕΚ των μαθητών φάνηκε μερικώς και η αντίδραση της εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα, προκύπτει από τα δεδομένα της έρευνας ότι η αντίδραση της δασκάλας είναι κάποιες φορές παθητική, κάποιες ενεργητική ενθαρρυντική και κάποιες άλλες ενεργητική αποθαρρυντική.

Η παθητική συμπεριφορά, όπου η δασκάλα αγνοεί ή παραβλέπει την ΕΚ των μαθητών και συνεχίζει κανονικά το μάθημα, καταδεικνύεται στα παρακάτω επεισόδια.

Στο επεισόδιο A8.2 είναι ένα σύντομο επεισόδιο στο τέλος ενός μαθήματος, όπου ο A4 στη σειρά 2 κάνει μια σύντομη ΕΚ. Η δασκάλα απαντά αρνητικά στην ερώτηση, χρησιμοποιώντας την ελληνική λέξη για την ΕΚ του μαθητή χωρίς όμως να κάνει μια πιο διεξοδική συζήτηση στην ΕΚ του μαθητή.

Επεισόδιο A8.2

- | | | |
|---|-----|--|
| 1 | Δ: | άντε, καλό βράδυ |
| 2 | A4: | έχουμε πάλι- έχουμε πάλι Ferien ; |
| 3 | Δ: | όχι δεν έχετε πάλι διακοπές |
| 4 | A4: | ααα Schade |

Στο επεισόδιο A12.2 η εκπαιδευτικός και πάλι συνεχίζει χωρίς να μπει σε κάποια διαδικασία συζήτησης της ίδιας της ΕΚ ή αναζήτησης της αντίστοιχης ελληνικής λέξης, αποδεχόμενη απλά το δίγλωσσο λόγο της μαθήτριας.

Επεισόδιο A12.2

- | | | |
|---|-----|---|
| 1 | Δ: | τα γράψατε πολλές φορές; (.) μπράβο! |
| 2 | A1: | όχι |
| 3 | Δ: | όχι, ε; αλλά, δεν ήταν δύσκολα σήμερα. |
| 4 | A1: | eigentlich (.) eigentlich δεν τα γράψαμε εκείνα στο λεξιλόγιο |
| 5 | Δ: | αλήθεια; |

Στο επεισόδιο A28.4 ο A4 χρησιμοποιεί στη σειρά 7 τη γερμανική λέξη για “νηπιαγωγείο”. Η εκπαιδευτικός και εδώ δέχεται παθητικά αυτή την ΕΚ, αγνοώντας την ΕΚ και το μάθημα συνεχίζεται κανονικά, όπως και στην ΕΚ στη σειρά 11, αφήνοντας το διάλογο να εξελιχθεί αβίαστα.

Επεισόδιο A28.4 (απόσπασμα)

[με αφορμή το κείμενο, αναφερόμενος στον ήλιο]

- | | | |
|----|-----|---|
| 1 | A4: | εγώ ξέρω κάτι |
| 2 | Δ: | λοιπόν σας το ξαναδιαβάζω άλλη μια φορά, Π ορίστε |
| 3 | A4: | άμα (.) άμα τον πιάσει |
| 4 | Δ: | ναι |
| 5 | A4: | θα καεί |
| 6 | Δ: | βέβαια δεν μπορώ να φτάσουμε εκεί (.) θα καούμε εμείς, σωστό Π (.) γιατί λες να καούμε από τον ήλιο; |
| 7 | A4: | γιατί (.) στο: στο στο Kindergarten είχα ένα βιβλίο (.) εκεί έδειχνε ότι κά- κάτω από όλα είναι κάτι τέτοια και άμα το κάνεις αυτό με το χέρι (.) θα καείς |
| 8 | A1: | hein? (δεν καταλαβαίνει) |
| 9 | A6: | νμ (αρνητικό) |
| 10 | A4: | doch (.) doch |

- 11 A6: εγώ το ξέρω μόνο στα γερμανικά τι (.) τι **Planet** είναι (.)
 12 Δ: ποιο;
 13 A6: τι πλανήτη-
 14 Δ: τι πλανήτη;
 15 A6: ναι
 (συνεχίζεται)

Κατά την ενεργητική ενθαρρυντική αντίδραση η εκπαιδευτικός παροτρύνει κάποιες φορές τους μαθητές στη χρήση γερμανικών λέξεων ή φράσεων όταν αντιλαμβάνεται ότι οι μαθητές δεν μπορούν να εκφράσουν στα ελληνικά αυτό που θέλουν και με αφορμή την ΕΚ ξεκινά μια συζήτηση, αναζήτηση της ελληνικής λέξης ή φράσης σε ένα πλαίσιο συνεργασίας μεταξύ των ομηλίκων, αλληλοβοήθειας και εννοιολογικής διαπραγμάτευσης, καθώς και καλλιέργειας της γλωσσικής συνειδητότητας. Η ενθαρρυντική αντίδραση εφαρμόζεται σε περιπτώσεις που η ΕΚ γίνεται είτε με πρωτοβουλία των μαθητών είτε μετά από παρότρυνση της εκπαιδευτικού. Στο πλαίσιο αυτό η διδασκαλία προσανατολίζεται στην αξιοποίηση του δίγλωσσου κεφαλαίου των μαθητών με απώτερο στόχο τα καλύτερα αποτελέσματα στην ελληνική γλώσσα.

Στο επεισόδιο A3.1 φαίνεται ένας πολύ απλός τρόπος αντίδρασης της δασκάλας σε μια ΕΚ της A1 για λέξη την οποία γνωρίζει στα ελληνικά (βλ. σειρές 5 και 9). Στη σειρά 6 η δασκάλα με ερώτησή της ζητά είτε κάποια διευκρίνιση ή περιγραφή είτε τη λέξη στα ελληνικά. Ο A4, μη γνωρίζοντας τη λέξη στα ελληνικά, εξηγεί ότι αυτό που θέλει να πει “στα γερμανικά λέγεται Taschenlampe” (σειρά 7). Η δασκάλα στη σειρά 8 ενθαρρυντικά παροτρύνει τους μαθητές να σκεφτούν τη λέξη στα ελληνικά και ακολουθεί η απάντηση από την A1.

Επεισόδιο A3.1

- 1 Δ: και τι παίζατε;
 2 A4: μπάλα (...) και δεν ξέρω άλλο. (4’’) και λάμπες
 3 Δ: χμ
 4 A4: όχι αυτές που βάζουμε (..) που τις κρατάμε (..) εκείνες.
 5 A1: **Taschenlampe** ↓
 6 Δ: τι είναι αυτό;
 7 A4: στα γερμανικά λέγεται **Taschenlampe**
 8 Δ: χμ. και ποιος το ξέρει αυτό, αυτή τη λέξη στα ελληνικά, να μας βοηθήσει να μας την πει. (4’’)
 9 A1: φακός
 10 Δ: ο φακός ακριβώς. με φακούς παίζατε δηλαδή; στο σκοτάδι
 11 A4: χμ. παίζαμε **Batman** ???

Ένα πιο εκτενές επεισόδιο, το οποίο αναδεικνύει μια δυναμική ενασχόληση με την ΕΚ και το δίγλωσσο κεφάλαιο των μαθητών, είναι το επεισόδιο Α2.1. Ο διάλογος ξεκινά με αφορμή ένα σχόλιο για τον καιρό που προηγήθηκε. Η δασκάλα υποψιάζεται ότι οι μαθητές γνωρίζουν ότι αυτό που ρίχνει έξω εκείνη τη στιγμή δεν είναι χιόνι, αλλά χιονόνερο, αλλά δεν το γνωρίζουν στα ελληνικά και απευθύνει το ερώτημα στην τάξη στη σειρά 3 “είναι χιόνι αυτό;”. Και έτσι ο Α6 στη σειρά 6 το ονομάζει στα γερμανικά με εισαγωγή “στα γερμανικά το λένε ...”. Ως συνέχεια του διαλόγου (σειρά 7) η δασκάλα με αφορμή την ΕΚ παροτρύνει τους μαθητές να σκεφτούν την ελληνική αντιστοιχία. Στη σειρά 10 ο Α6 παίρνει το λόγο και προσπαθεί να εξηγήσει στα ελληνικά, παρεμβάλλοντας ένα γερμανικό σύμπλεγμα στη μέση της φράσης. Η δασκάλα δε δίνει τη λύση – απάντηση και συνεχίζει να παροτρύνει τους μαθητές να σκεφτούν την ελληνική λέξη ζητώντας αρχικά να ξαναπούν τη λέξη στα γερμανικά (σειρά 11) και στη συνέχεια να εστιάσουν στα σύνθετα της γερμανικής λέξης (σειρά 13). Στη σειρά 14 ο Α6 φτάνει κοντά στην ελληνική λέξη, ενώ ο Α5 (σειρά 15) μεταφράζει σωστά κάθε όρο. Στις σειρές 18 και 20 οι μαθητές παροτρύνονται και πάλι να σκεφτούν δυναμικά και οι προσπάθειες του Α6 τον φέρνουν πολύ κοντά στο σωστό αποτέλεσμα. Το επεισόδιο ολοκληρώνεται με τη δασκάλα να δίνει τη σωστή απάντηση.

Επεισόδιο Α2.1

[προηγήθηκε σχόλιο και κουβέντα για τον καιρό εκείνη τη στιγμή]

- | | |
|----|--|
| 1 | Δ: λοιπόν έχει χιόνι σήμερα λέτε, εε; |
| 2 | Όλοι: μμ (δηλώνοντας συμφωνία) |
| 3 | Δ: είναι χιόνι αυτό; |
| 4 | Α1: ναι. |
| 5 | Δ: Νίκο. |
| 6 | Α6: στα γερμανικά το λένε Schneeregen . |
| 7 | Δ: μμ, μάλιστα. στα ελληνικά τι είναι; |
| 8 | Α6: μμ, ξέρω ξέρω |
| 9 | Δ: τι; |
| 10 | Α6: που είναι νερό και Sch και λίγο χιόνι. |
| 11 | Δ: ωραία. μπορείς να φτιάξεις μία λέξη; πώς είναι στα γερμανικά είπες; |
| 12 | Α6: Schneeregen . |
| 13 | Δ: ωραία. για προσπάθησε να φτιάξεις μία τέτοια λέξη στα ελληνικά. να ξεκινήσεις με την ίδια λέξη. |
| 14 | Α6: χιόνι νερό. |
| 15 | Α5: χιόνι βροχή. |
| 16 | Δ: χιόνι βροχή, δε μας βγαίνει, για ξαναπές το. μήπως το έχει ακούσει κάποιος; |
| 17 | Α6: Schneeregen |

- 18 Δ: όχι, στα ελληνικά τώρα, πώς το είπες; χιόνι βροχή
είπε ο Θ δε βγαίνει, δεν το λέμε έτσι. εσύ Νίκο πώς
θα το έλεγες, το έχεις ξανακούσει; για ξαναπές αυτό
που είπες (...) τι είπες ; (..) Το ξέχασες;
- 19 Α6: ννν
- 20 Δ: πες το πάλι στα ελληνικά. (.) γιατί είναι σχεδόν
σωστό, γι' αυτό. για έλα. πώς το είπες. (.) έλα πές'
το....) ποια είναι η πρώτη λέξη στα γερμανικά;
- 21 Α6: **Schnee.**
- 22 Δ: ωραία. στα ελληνικά πώς θα το πούμε αυτό;
- 23 Α6: χιονινερό.
- 24 Δ: χιονινερό, δε λέμε όμως χιόνι νερό.
- 25 Α6: χιονονερό.
- 26 Δ: χιονόνερο λέμε. ρίχνει χιονόνερο.

Στο ίδιο μοτίβο αναζήτησης της άγνωστης ελληνικής λέξης, με έντονη παρότρυνση και ενθάρρυνση των μαθητών από τη δασκάλα, κινείται και το επεισόδιο A9.7. Με αφορμή τη γερμανική λέξη της A2 (σειρά 2) η δασκάλα καλεί τους μαθητές να αναζητήσουν την ελληνική λέξη. Η διαδικασία αναζήτησης και η ανατροφοδότηση των μαθητών φαίνεται στις σειρές 4 έως 13. Ο A5 δίνει τελικά τη σωστή απάντηση στη σειρά 14. Το επεισόδιο κλείνει με επιβράβευση του μαθητή και επανάληψη της λέξης από τη δασκάλα.

Επεισόδιο A9.7

- 1 Δ: και με τι τα βουρτσίζουμε τα δόντια μας; τα πλένουμε με-
- 2 Α2: **Zahnbürste**
- 3 Δ: αυτό τώρα τι είναι στα ελληνικά όμως; (..) πώς θα το πούμε
στα ελληνικά;
- 4 Α1: εμ (...) ο-
- 5 Δ: για ελάτε
- 6 Α1: το ξέρω
- 7 Δ: με τι τα βουρτσίζουμε; (..)
- 8 Α5: βούρτσα
- 9 Δ: και πώς τη λέμε τη βούρτσα (.) αυτή; (.)
- 10 Α4: βούρτσα για τα δόντια
- 11 Δ: βούρτσα για τα δόντια ή αλλιώς με μία λέξη; (.) πώς λέμε-
- 12 Α4: βούρτσα δόντια
- 13 Δ: όχι (..) λέμε οδοντόκρεμα και: τη βούρτσα τη λέμε ο-;
- 14 Α5: ο-δοντό-βουρτσα
- 15 Δ: μπράβο! οδοντόβουρτσα. πολύ ωραία!

Κατά την ενεργητική αποθαρρυντική αντίδραση της δασκάλας οι μαθητές αποθαρρύνονται κατά κάποιον τρόπο από τη χρήση της ΕΚ. Ο τρόπος αντίδρασης της δασκάλας είναι τέτοιος που οι μαθητές καλούνται να επαναλάβουν στα ελληνικά την ΕΚ. Αυτό είτε επειδή η δασκάλα εκτιμά ότι η γερμανική λέξη είναι γνωστή στα

ελληνικά, είτε επειδή η ΕΚ είναι πιο εκτενής (π.χ. πρόταση) και ξεφεύγει κατά κάποιον τρόπο από το άτυπα θεμιτό κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Στο επεισόδιο A23.10 η Α2 ρωτώντας αν η λέξη που γράφει εκείνη τη στιγμή γράφεται με διαλυτικά, κάνει ΕΚ για γνωστή λέξη. Η δασκάλα κάνοντας πως δεν έχει ακούσει την ερώτηση αντιδρά με ένα σύντομο “ε;”, το οποίο κάνει τη μαθήτριά να επαναλάβει τα λεγόμενά της στα ελληνικά (σειρά 3). Η δασκάλα επαναλαμβάνει προσδιορίζοντας το σημείο για τα διαλυτικά, και μετά από μία σύντομη παύση απαντά θετικά σχετικά με τα διαλυτικά.

Επεισόδιο A23.10

[ρωτώντας για τα διαλυτικά]

- | | | |
|---|-----|-------------------------------|
| 1 | A2: | με Punkte ; (.) |
| 2 | Δ: | ε; |
| 3 | A2: | με τελίτσες |
| 4 | Δ: | με τελίτσες εδώ πάνω; (.) ναι |

Στο επεισόδιο A9.4 ο Α4 δίνει συμβουλή στην Α1 στα γερμανικά για το τι να κάνει ώστε να μην ξεχνάει. Στη σχετικά μεγάλη γερμανική πρόταση η δασκάλα αντιδρά με ένα “ορίστε;” το οποίο ο Α4 το αντιλαμβάνεται ως κάλεσμα επαναφοράς της ελληνικής γλώσσας και επαναλαμβάνει (σειρά 4) στα ελληνικά ότι είχε πει και στη σειρά 2. Μάλιστα αισθάνεται την ανάγκη στη σειρά 6 να αιτιολογήσει αυτή την πρόταση – συμβουλή.

Επεισόδιο A9.4

- | | | |
|---|-----|---|
| 1 | Δ: | είναι η τελευταία φορά όμως που το ξεχνάς |
| 2 | A4: | (προς Α1) schreib's doch auf die Hand (.) damit du's nicht vergisst ??? |
| 3 | Δ: | ορίστε; |
| 4 | A4: | είπα να το γράψει στο χέρι της για να μην το ξεχάσει |
| 5 | Δ: | α |
| 6 | A4: | γιατί και στο γερμανικό πάντα το έγραφε στο χέρι άμα- (.) για να μην το ξεχάσει |
| 7 | Δ: | μάλιστα |

Στο επεισόδιο A15.2 ο Α6 τελειώνοντας την αντιγραφή και απευθυνόμενος στο συμμαθητή του μιλά αυθόρμητα στα γερμανικά. Αυτή η ΕΚ μαρτυρά μια συναισθηματική φόρτιση και χαρά για το ότι τελείωσε τη δουλειά του. Η δασκάλα του απευθύνει το λόγο με ερώτηση που τον καλεί έμμεσα στο να μιλήσει ελληνικά (σειρά 2). Αυτό το αντιλαμβάνεται ο Α6 και επαναλαμβάνει αυτομάτως στη σειρά 3 ότι είχε πει στα γερμανικά.

Επεισόδιο A15.2

| | | |
|---|-----|--------------------------------|
| 1 | A6: | ich hab' alles gemacht. |
| 2 | Δ: | ορίστε; (.) τι είπες; |
| 3 | A6: | τα έκανα όλα. |
| 4 | Δ: | α |

Μία συνέπεια της ενεργητικής αποθαρρυντικής αντίδρασης της δασκάλας στην ΕΚ των μαθητών είναι ότι οι μαθητές “μπλοκάρουν” και δεν θέλουν να ξαναπούν τη λέξη ή φράση στα γερμανικά ή να συνεχίσουν την όποια συνεργασία με τη δασκάλα ή τους συμμαθητές τους.

Συγκεκριμένα, αυτό έγινε με μία μαθήτρια της Α΄ τάξης, η οποία είχε αναπτύξει σε κάποιο βαθμό μια παθητική/ προσληπτική διγλωσσία, με τις παραγωγικές της ικανότητες στα ελληνικά να είναι σε ένα πολύ αρχικό στάδιο ανάπτυξης. Στην αρχή του σχολικού έτους μάλιστα η μαθήτρια διένυε από ότι φάνηκε τη “σιωπηρή περίοδο” (“silent period”) όπου αρχικά έδειχνε να καταλαβαίνει κάποια ελληνικά, αλλά δε μιλούσε και ζητούσε οτιδήποτε μη λεκτικά ή με πολύ απλές ερωτήσεις. Στην πορεία ξεθάρρεψε, αλλά συνέχιζε να είναι αρκετά συνεσταλμένη στο μάθημα και η γλώσσα προτίμησης της στα διαλείμματα και σε διαλόγους με τους συμμαθητές, αλλά και με τη δασκάλα ήταν συνήθως η Γερμανική.

Στο επεισόδιο A12.11 φαίνεται ακριβώς αυτό, ότι, ενώ η A2 μιλά αυθόρμητα στο συμμαθητή της A4 στα γερμανικά, μόλις παρεμβαίνει η δασκάλα και της ζητά ουσιαστικά επανάληψη στα ελληνικά, η A2 αρνείται να συνεργαστεί και απαντά ως έχει στη σειρά 5. Ο A6 έρχεται να βοηθήσει τη δασκάλα επαναλαμβάνοντας σε τρίτο πρόσωπο τα λόγια της A2. Η δασκάλα κλείνει με ένα “μάλιστα” το διάλογο χωρίς να δώσει συνέχεια σε αυτή τη στιχομυθία.

Επεισόδιο A12.11

(αναφέρονται στην αντιγραφή λέξεων από τον πίνακα στο λεξιλόγιο)

| | | |
|---|-----|----------------------------------|
| 1 | A2: | ich muss noch eins. |
| 2 | A4: | ich muss auch noch eins ↓ |
| 3 | ?? | |
| 4 | Δ: | ορίστε. (.) τι είπες; [στην A] |
| 5 | A2: | τίποτα. δεν- (.) |
| 6 | A6: | sie muss noch eins. ↓ |
| 7 | Δ: | μάλιστα. |

7.2.2.4. Άλλα φαινόμενα επαφής γλωσσών στην Α΄ τάξη

Εκτός από το φαινόμενο επαφής της ΕΚ που αναλύθηκε στα ερευνητικά δεδομένα καταγράφηκαν και κάποια άλλα φαινόμενα επαφής στο λόγο των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

1) Μεταφορές - παρεμβολές

Μία άλλη ομάδα φαινομένων επαφής γλωσσών που εξετάζεται είναι η *μεταφορά* σε γραμματικό και λεξιλογικό επίπεδο του γλωσσικού συστήματος. Οι μεταφορές γίνονται συνήθως από την ισχυρότερη στην ασθενέστερη γλώσσα, στην περίπτωση μας η ισχυρότερη γλώσσα είναι τα γερμανικά, η γλώσσα του περιβάλλοντος, και η ασθενέστερη τα ελληνικά.

Στο επεισόδιο A28.7 καταγράφεται η *μεταφορά σε συντακτικό επίπεδο* στοιχείων της γερμανικής γλώσσας στην ελληνική των μαθητών με παράλληλη ΕΚ σε κάποια σημεία του λόγου. Στο πρώτο σκέλος της σειράς 2 «έχουμε αλλά πολλά **Ferien** (.) **eine Woche** (.) εγώ» ο Α4 φαίνεται να μεταφράζει νοερά από τα γερμανικά στα ελληνικά τα λεγόμενά του μεταφέροντας έτσι ασυναίσθητα και τη γερμανική σύνταξη. Σε πρόταση χωρίς μεταφορά θα έμπαινε στη θέση όπου είναι το “αλλά” το “όμως”. Μεταφορά με αντίστοιχο τρόπο γίνεται και στη σειρά 10 όπου ο μαθητής μεταφράζει ουσιαστικά το γερμανικό «die Anderen auch» κάνοντας όμως στο τέλος της αρχικά ελληνικής φράσης ΕΚ, χρησιμοποιώντας την οικεία του λέξη “auch” για να δώσει την έμφαση που θέλει και αισθάνεται ότι δίνεται με τη λέξη αυτή στην όλη φράση.

Επεισόδιο A28.7

- | | | |
|----|-----|---|
| 1 | Δ: | και θα τελειώσετε και τις ασκήσεις που λέγαμε |
| 2 | A4: | έχουμε αλλά πολλά Ferien (.) eine Woche (.) εγώ ??? eine Woche ??? και όταν έχουμε το frei μας δίνεις κι άλλα φύλλα ge |
| 3 | Δ: | τι, όταν; |
| 4 | A4: | άλλα δύο |
| 5 | Δ: | τι σας δίνω; |
| 6 | A4: | frei γιατί δε θα είσαι εσύ |
| 7 | Δ: | ναι ... δύο μέρες δε θα έρθεις εσύ |
| 8 | A4: | ναι (.) |
| 9 | Δ: | ναι; |
| 10 | A4: | και οι άλλοι auch (..) και οι άλλοι auch |
| 11 | Δ: | και οι άλλοι δε θα έρθουν |

Σε λεξιλογικό επίπεδο καταγράφονται οι *λεξιπλασίες* όπως τις ονομάζει ο Γκότοβος (1988) που είναι μεταφορές με μερική ή πλήρη ενσωμάτωση στη γλώσσα υποδοχής της μεταφοράς. Οι λέξεις αυτές ίσως βρίσκονται στο δρόμο της καθιέρωσής τους ως δάνεια, αυτή τη στιγμή δεν έχουν όμως ακόμη απόλυτα ενσωματωθεί και καθιερωθεί στο λόγο της δίγλωσσης κοινότητας για να μπορούν να χαρακτηριστούν ως δάνεια. Οι λεξιπλασίες δημιουργούνται είτε αυθόρμητα ως σύνθεση της στιγμής με μεταφορά, είτε από λάθος εκμάθηση ή λάθος ακούσματα.

Ένα παράδειγμα λεξιπλασίας καταγράφεται στο επεισόδιο A19.3 όπου η A1 χρησιμοποιεί αντί για τη σωστή λέξη “τούνελ”, τη λεξιπλασία “τούναλι”, θεωρώντας ότι αυτή είναι η σωστή ελληνική λέξη. Η A1 τροποποίησε τη γερμανική λέξη “Tunnel” προσαρμόζοντάς τη στα ελληνικά.

Επεισόδιο A19.3

- | | |
|---|---|
| 1 | A1: μετά πέρασα από το <u>τούναλι</u> |
| 2 | Δ: από το; |
| 3 | A1: τούναλι |
| 4 | Δ: από το τούνελ (.) ένα σαν παιχνίδι αυτό; |
| 5 | A1: χμ |

II) Δάνεια

Όσο αφορά στα δάνεια δεν υπάρχουν κάποιες λέξεις που να χρησιμοποιούνται από τους μαθητές της Α΄ τάξης με τρόπο τέτοιο ώστε να μπορούσε κανείς να τις χαρακτηρίσει ως παγιωμένα δάνεια στο λόγο των Ελλήνων. Καταγράφονται όμως σύνθετα ρήματα.

Σύνθετα ρήματα. Κάνω + γερμανικό απαρέμφατο

Μία συνηθισμένη δομή που καταγράφεται στο λόγο δίγλωσσων, για κάποια άγνωστα, αλλά και για γνωστά στα ελληνικά ρήματα, είναι η δομή “κάνω + απαρέμφατο”. Συγκεκριμένα, ο δίγλωσσος μαθητής στη Γερμανία κάνει ΕΚ, συνήθως επειδή δε γνωρίζει το ρήμα στα ελληνικά, προτάσσοντας στο γερμανικό απαρέμφατο το ρήμα “κάνω”.

Όπως φαίνεται στο επεισόδιο A26.4, ο A4 στη σειρά 1 χρησιμοποιεί τη δομή “κάνω + γερμανικό απαρέμφατο” και αυτό επειδή από τη μια δε γνωρίζει ακριβώς την ελληνική απόδοση (σειρές 5 έως 9), και από την άλλη, επειδή του είναι πιο οικεία. Η δασκάλα, κρίνοντας ότι ο A4 σε κάποιο βαθμό μπορεί να μεταφράσει – αποδώσει το ρήμα στα ελληνικά, προσπαθεί να τον ενεργοποιήσει να σκεφτεί την

απόδοση, πράγμα το οποίο και επιτυγχάνεται, παρόλο που τη μετάφραση τη δίνει τελικά η ίδια δασκάλα και την επαναλαμβάνει στο τέλος ο Α4.

Επεισόδιο A26.4

| | | |
|----|-----|--|
| 1 | A4: | έκανα [ή έκανε, δεν ξεχωρίζει] ausmisten |
| 2 | Δ: | ορίστε; (...) Τι έκανες; (.) δεν άκουσα; |
| 3 | A4: | είπα ausmisten |
| 4 | Δ: | τι είναι αυτό τώρα πάλι; (.) |
| 5 | A4: | να: (.) να: κάνεις σε τάξη (...) ??? |
| 6 | Δ: | χαρτιά; |
| 7 | A4: | χαρτιά |
| 8 | Δ: | να ξεκαθαρίσω; |
| 9 | A4: | και να τα βάλεις κάπου αλλού |
| 10 | ??? | |
| 11 | Δ: | να: (.) να ξεκαθαρίσεις δηλαδή (.) ξεκαθαρίζω (.) λέμε |
| 12 | A4: | (..) ξε-κα-θαρίζω |

Αντίστοιχα στο επεισόδιο A28.5 ο Α6 χρησιμοποιεί στη σειρά 7 την αντίστοιχη δομή για ρήμα που δε γνωρίζει στα ελληνικά. Η δασκάλα δίνει άμεσα την ελληνική λέξη, κρίνοντας ότι η λέξη είναι άγνωστη για τους μαθητές στα ελληνικά.

Επεισόδιο A28.5

| | | |
|---|-----|--|
| 1 | A6: | όμως άμα σταματήσει εκεί (.) αυτό |
| 2 | Δ: | ποιο; (.) |
| 3 | A6: | πώς το λένε αυτό; |
| 4 | Δ: | το διαστημόπλοιο; |
| 5 | A6: | ναι, |
| 6 | Δ: | να το σταματήσουμε; |
| 7 | A6: | άμα το σταματήσουμε πάνω στον ουρανό (.) θα θα βγούμε έξω και θα (.) κάνουμε schweben |
| 8 | Δ: | και θα (.) αιωρούμαστε (.) θα πετάμε εκεί έξω |

7.2.3. Ανάλυση στη Β' τάξη

Στη συνέχεια θα παρουσιαστεί η ΕΚ των αρχικά οχτώ και στο τέλος επτά μαθητών της Β' τάξης (τρία αγόρια, πέντε /τέσσερα κορίτσια) και της εκπαιδευτικού. Η μία μαθήτρια διέκοψε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Και οι οκτώ μαθητές φοιτούσαν παράλληλα τις πρωινές ώρες στο γερμανικό σχολείο, το κύριο σχολείο τους, έξι (πέντε) στη Β' τάξη και δύο στην Α' τάξη.

7.2.3.1. Ανάλυση της ΕΚ των μαθητών της Β' τάξης

1) Υποχρεωτική ΕΚ

Όπως και οι μαθητές της Α' τάξης, έτσι και οι μαθητές της Β' τάξης κάνουν υποχρεωτική ΕΚ για να μιλήσουν για τις πόλεις και τις οδούς της περιοχής, για στοιχεία τα οποία αφορούν στην καθημερινότητά τους, για καταστήματα κ.ά.

Στο επεισόδιο B18.6 καταγράφεται η πιο χαρακτηριστική υποχρεωτική ΕΚ, η ΕΚ για να χρησιμοποιήσει στο λόγο της το όνομα της πόλης διαμονής με φυσικό τρόπο, χωρίς να διακόπτεται η ροή του λόγου.

Επεισόδιο B18.6

1 B2: κυρία (.) και: εκεί πέρα κάπου: (.) στο **Markgröningen** στο **Friedhof** που είναι ε::
(συνεχίζεται)

Στο επεισόδιο B9.10 η υποχρεωτική ΕΚ γίνεται για να μιλήσει η μαθήτριά για την ονομασία μιας αίθουσας εκδηλώσεων της πόλης (σειρά 2) και για κάποια γιορτή που θα γίνει εκεί, χρησιμοποιώντας το γενικό όρο για “γιορτή” στα γερμανικά. Ο όρος “Fest” της είναι ιδιαίτερα οικείος και φέρει από άποψη περιεχομένου στοιχεία της γερμανικής πραγματικότητας.

Επεισόδιο B9.10

1 Δ: πού θα πάτε την Κυριακή Ραφ;
2 B2: εμ (.) στο: εκεί κάτω στο: στην **Stadthalle**
3 Δ: και τι θα γίνει εκεί;
4 B2: θα γίνει εκεί πέρα:
5 B7: ένα χορό
6 B2: ένα: ένα **Fest**
7 Δ: ναι
8 B2: με ???
9 ???

Στο επεισόδιο B15.4 γίνεται ΕΚ για να αναφερθεί στο όνομα αλυσίδας σούπερ μάρκετ.

Επεισόδιο B15.4 (απόσπασμα)

(...)
8 B2: να χτυπήσουμε το κουδούνι και η μαμά μου δεν ήταν εδώ (.)
πήγε στο **Lidl**

Στο επεισόδιο B20.3 η Β1 κάνει ΕΚ για τη διεύθυνση κατοικίας της χρησιμοποιώντας τα γερμανικά και για τον αριθμό, τον οποίο θα μπορούσε να πει στα

ελληνικά. Η συνήθεια της να δίνει όλα τα στοιχεία της διεύθυνσης κατοικίας της στα γερμανικά, πιθανώς να είναι ο λόγος για τον οποίο χρησιμοποιεί γερμανικά και για τον αριθμό.

Επεισόδιο B20.3

- | | | |
|---|-----|--|
| 1 | Δ: | διεύθυνση είναι εκεί που μένουμε (...) |
| 2 | B1: | εγώ ξέρω στα γερμανικά |
| 3 | Δ: | ναι πώς είναι |
| 4 | B1: | Poststraße dreiunddreißig |
| 5 | Δ: | ναι |

Στο επεισόδιο B17.7 ο B7 κάνει ΕΚ για λέξη που αφορά στο Πάσχα και του είναι ως άκουσμα πιο οικεία στα γερμανικά από ότι στα ελληνικά. Η δασκάλα ζητά τη μετάφραση της λέξης και επαναλαμβάνει τη λέξη στο τέλος στα γερμανικά. Ο B7 δεν μπορεί να δώσει την ελληνική μετάφραση και τη δίνει η δασκάλα στη σειρά 5.

Επεισόδιο B17.7

- | | | |
|---|-----|--|
| 1 | B7: | ... κλείνει [εννοεί «το σχολείο», (σχόλιο δικό μου)] γιατί είναι: (.) γιατί θα 'ρθει (.) Karfreitag |
| 2 | ??? | |
| 3 | Δ: | πώς το λέμε αυτό στα ελληνικά Karfreitag ; |
| 4 | B7: | εμ; |
| 5 | Δ: | είναι η Μεγάλη Παρασκευή |

Στο επεισόδιο B25.20 η B3 κάνει ΕΚ για να μιλήσει για το γνωστό πάρκο της Ντίσνεϋ στο Παρίσι. Η χρήση του κειμενικού δείκτη θα σχολιαστεί σε άλλο σημείο.

Επεισόδιο B25.20

- | | | |
|---|-----|---|
| 1 | B3: | also το Disneyland δεν ήταν ωραίο |
| 2 | Δ: | δεν ήταν ωραία; |

Στο επεισόδιο B27.3 ο B6 κάνει ΕΚ για να μιλήσει για ένα μεγάλο ψυχαγωγικό πάρκο στο οποίο είχε πάει.

Επεισόδιο B27.3

- | | | |
|---|-----|--------------------------------|
| 1 | B6: | εγώ πήγα στο Europapark |
| 2 | Δ: | ναι |

Στο επεισόδιο B27.6 στις σειρές 7, 11 και 12 οι μαθητές κάνουν ΕΚ για να μιλήσουν για τα ταινίες στον κινηματογράφο. Τους τίτλους των ταινιών τους έχουν ακούσει και διαβάσει στα γερμανικά και έτσι τους χρησιμοποιούν και στο λόγο τους στα γερμανικά, γιατί έτσι τους είναι γνωστοί και πιο οικείοι. Το γερμανικό τρόπο

προφοράς για τρισδιάστατες ταινίες χρησιμοποιεί ο B7 και στη σειρά 5, λέγοντας “drei de”.

Επεισόδιο B27.6

| | | |
|----|-----|--|
| 1 | B7: | πήγα τρία φορές (.) σινεμά |
| 2 | Δ: | τρεις φορές σινεμά; |
| 3 | B7: | ναι |
| 4 | Δ: | πες μας, ποιες ταινίες είδες; |
| 5 | B7: | ε: τέτοιο με ψάρια drei de (3D) |
| 6 | Δ: | ναι |
| 7 | B7: | και ένα Fluch der Karibik 3 |
| 8 | Δ: | χμ |
| 9 | B7: | und noch zwei oder drei |
| 10 | Δ: | τι; |
| 11 | B2: | Fluch der Karibik τρία |
| 12 | B6: | και Spiderman drei |
| 13 | Δ: | α Σπάιντερμεν τρία είδες |

Στο επεισόδιο B28.1 ο B8 κάνει ΕΚ για να αναφερθεί στο όνομα του μουσείου, στο όνομα της πόλης (σειρά 2) και στην αεροπορική εταιρία (σειρά 4).

Επεισόδιο B28.1 (ηχογράφηση ξεκίνησε πριν την έναρξη του μαθήματος)

| | | |
|---|-----|---|
| 1 | Δ: | πού πήγες Δημ; |
| 2 | B8: | στο Flugmuseum στο Sinsheim |
| 3 | Δ: | ναι; |
| 4 | B8: | ??? Lufthansa εκεί |

II) ΕΚ ως επικοινωνιακή στρατηγική

Οι μαθητές της Β΄ τάξης χρησιμοποιούν την ΕΚ και ως επικοινωνιακή στρατηγική όπως αναδεικνύεται από τα επεισόδια στη συνέχεια.

II.1) ΕΚ για χρήση επιφωνημάτων και συνομιλιακών δεικτών

Οι μαθητές της Β΄ τάξης κάνουν ΕΚ για να χρησιμοποιήσουν στον κυρίως ελληνικό λόγο τους γερμανικά επιφωνήματα ή γερμανικούς συνομιλιακούς δείκτες.

Έτσι στο επεισόδιο B13.1 η B2 χρησιμοποιεί στη σειρά 6 το πολύ συνηθισμένο γερμανικό “doch” το οποίο δεν έχει αντίστοιχη περιεκτική έννοια στα ελληνικά. Όπως είπαμε και στην ανάλυση των μαθητών της Α΄ τάξης, αποδίδεται ανάλογα με τη χρήση του ως “αμέ”, “παρόλα αυτά” ή και “αλλά” και μπορεί να έχει έννοια επιβεβαιωτική, ενισχυτική ή παρακλητική. Στο συγκεκριμένο επεισόδιο λαμβάνει την έννοια του “αμέ”.

Επεισόδιο B13.1

- 1 Δ: γίνεται αυτό παιδιά;
- 2 B1+άλλοι: όχι
- 3 Δ: μπορούν να ανέβουν τέσσερα παιδιά σε ένα ποδήλατο;
- 4 B7: ούτε δύο πηγαίνει
- 5 Δ: ούτε δύο δε γίνεται
- 6 B2: **doch**
- 7 Δ: με το ζόρι εε;
- 8 B2: γίνεται με δύο γιατί κάποια ποδήλατα έχουν και από πίσω (.) που βάζουνε κάτι

Στο επεισόδιο B20.16 η B3 χρησιμοποιεί γερμανικό συνομιλιακό δείκτη για να δομήσει το λόγο της. Το “also” στη σειρά 2 αποδίδεται εδώ ως “άρα” και λειτουργεί ως εισαγωγή για τα λεγόμενα που θα ακολουθήσουν στα ελληνικά. Και αυτός ο συνομιλιακός δείκτης είναι πιο οικείος στους μαθητές, διότι είναι συχνόχρηστος και ευκολόχρηστος στα γερμανικά.

Επεισόδιο B20.16 (κάποιος μαθητής κέρασε Haribo)

- 1 Δ: **Haribo** (.) για όλους και για μικρά και για μεγάλα παιδιά
- 2 B3: **also** και για σένα
- 3 Δ: και για μένα
- 4 B3: εσύ είσαι μεγάλο
- 5 Δ: εγώ είμαι το μεγάλο το παιδί εδώ μέσα

Στο επεισόδιο B25.20 ο ίδιος δείκτης λειτουργεί και πάλι ως στοιχείο που δομεί το λόγο, αλλά αποδίδεται ως “λοιπόν”.

Επεισόδιο B25.20

- 1 B3: **also** το **Disneyland** δεν ήταν ωραίο
- 2 Δ: δεν ήταν ωραία;

Στο επεισόδιο B29.6 η B2 χρησιμοποιεί στη σειρά 3 γερμανικό επιφώνημα για να εκφράσει την έκπληξη και χαρά της για κάτι που έκανε η B3.

Επεισόδιο B29.6 (σε διάλογο μεταξύ τους)

- 1 B2: πώς το ‘κανες; **darf ich auch?**
- 2 B3: εδώ έτσι μετά το μάζεψα λίγο και έτσι
- 3 B2: **aha!** ωραίο ε;

II.2) Επανάληψη προηγούμενης ΕΚ του μαθητή ή κάποιου συμμαθητή, επανάληψη λεγομένων τρίτου

Οι ΕΚ χρησιμοποιείται κάποιες φορές για να επαναληφθεί κάποια ΕΚ του ίδιου του μαθητή ή κάποιου συμμαθητή.

Στο επεισόδιο B11.2 γίνεται συζήτηση γύρω από τη λέξη “Bäcker” την οποία η εκπαιδευτικός δεν άκουσε καλά στη σειρά 2 και προσπαθεί μέσα από τη συζήτηση να καταλάβει τι ακριβώς εννοούσε η B1. Έτσι στην πορεία του διαλόγου αυτού εμπλέκεται και η B2 η οποία στη σειρά 11 επαναλαμβάνει την ΕΚ της B1 στη σειρά 10. Για την αδυναμία κατανόησης καθοριστικό ρόλο έπαιξε η κακή προφορά της λέξης από τη B1. Στη σειρά 13, η B2 δίνει την ελληνική αντιστοιχία, την οποία επιβεβαιώνει η B1 (σειρά 14). Στη συνέχεια η B2 κάνει ΕΚ με μια σύντομη φράση αναφέροντας ένα προϊόν του φούρνου (σειρά 15). Η B1 επιβεβαιώνει και πάλι, και στο τέλος η δασκάλα λέει δύο φορές τη λέξη στα ελληνικά. Η χρήση της γερμανικής λέξης για “φούρνο” αντί της ελληνικής παραπέμπει και πάλι στη μεγαλύτερη οικειότητα με το γερμανικό όρο, καθώς και στη εννοιολογική βαρύτητα του περιεχομένου του στο συγκεκριμένο περιβάλλον.

Επεισόδιο B11.2

| | | |
|----|-----|--|
| 1 | Δ: | τι έκανες; |
| 2 | B1: | έπρεπε να πάω για ψώνια στο Bäcker ↓ |
| 3 | Δ: | και ψωνίσατε; |
| 4 | B1: | εγώ μόνη μου |
| 5 | Δ: | μόνη σου; Και τι ψώνισες; |
| 6 | B1: | ένα ψωμί (6’) |
| 7 | Δ: | πώς το είπες το μαγαζί αυτό; |
| 8 | B1: | Bäcker |
| 9 | Δ: | Bäcko; |
| 10 | B1: | Bäcker |
| 11 | B2: | Bäcker |
| 12 | Δ: | Bäcker; |
| 13 | B2: | το φούρνο ε; |
| 14 | B1: | ναι |
| 15 | B2: | wo ‘s die Brezeln und so [μτφ= εκεί που τα μπρέτσελ και έτσι] |
| 16 | B1: | ναι: |
| 17 | Δ: | στα ελληνικά ήτανε φούρνο (.) στο φούρνο |

Στο επεισόδιο B29.8 η B4 επαναλαμβάνει λεγόμενα τρίτου. Συγκεκριμένα χρησιμοποιεί φράση (σειρά 1) την οποία, όπως προκύπτει στην πορεία του διαλόγου, της απευθύνει κάποιες φορές η δασκάλα στο γερμανικό σχολείο. Αρχικά στη σειρά 2 η δασκάλα προσπαθεί να μάθει σε ποιον απευθύνεται η B4. Όταν η B4 απαντά ότι απευθύνεται στον εαυτό της, η δασκάλα κάνει το συνειρμό ότι είναι λόγια της δασκάλας της από το γερμανικό σχολείο. Στο τέλος του διαλόγου η B4 επαναλαμβάνει και πάλι τα λόγια της Γερμανίδας δασκάλας της, έχοντας ως στόχο να

εστιάζει στην ανάγκη συγκέντρωσης στο μάθημα και να παροτρύνει τον εαυτό της προς αυτή την κατεύθυνση.

Επεισόδιο B29.8

- | | | |
|---|-----|---|
| 1 | B4: | nach vorne schau nicht nach hinten |
| 2 | Δ: | σε ποιον το λες; |
| 3 | B4: | σε μένα (γέλια) |
| 4 | Δ: | σε σένα; Έτσι σου λέει η δασκάλα σου στο γερμανικό; |
| 5 | B4: | χι (θετικό) |
| 6 | Δ: | α: |
| 7 | B4: | nach vorne schau (.) nicht nach hinten |

II.3) ΕΚ για άγνωστη λέξη (επισημειωμένα ή μη)

Οι μαθητές της Β΄ τάξης κάνουν ΕΚ για να χρησιμοποιήσουν κάποια λέξη που δεν γνωρίζουν στα ελληνικά για να μη διακοπεί η ροή του λόγου. Η ΕΚ άλλες φορές γίνεται επισημειωμένα και άλλες μη.

Για άγνωστη λέξη, μη-επισημειωμένα

Στο επεισόδιο B10.7 η B2 χρησιμοποιεί στη σειρά 1 τη γερμανική λέξη για “Ινδιάνος” και την επαναλαμβάνει στη σειρά 3 - μη-επισημειωμένα και στις δύο περιπτώσεις - μετά από την ερώτηση της δασκάλας στη σειρά 2. Η δασκάλα πιθανολογεί, λανθασμένα τελικά, ότι η B2 γνωρίζει την ελληνική λέξη. Ο B8 δηλώνει στη σειρά 5, ότι ξέρει τι είναι η λέξη αυτή, χωρίς όμως, και σύμφωνα με το επίπεδο ελληνομάθειάς του, να γνωρίζει την ελληνική λέξη. Η B3 δίνει την απάντηση σε μορφή ερώτησης, που δηλώνει μια ανασφάλεια σε σχέση με την ορθότητα της μετάφρασής της (σειρά 5). Η δασκάλα επιβεβαιώνει στη σειρά 6 την σωστή μετάφραση της B3. Η B2 επαναλαμβάνει στη συνέχεια την ελληνική λέξη και συνεχίζει την αφήγηση στα ελληνικά χρησιμοποιώντας λάθος άρθρο για “περούκα”, το οποίο δεν οφείλεται σε μεταφορά, αλλά πιθανώς σε λάθος εκμάθηση/ κατάκτηση. Η δασκάλα κλείνει το διάλογο αυτό χωρίς να σχολιάσει το λάθος της B2.

Επεισόδιο B10.7

- | | | |
|---|-----|--|
| 1 | B2: | και ο αδερφός μου θα γίνει Indianer |
| 2 | Δ: | τι θα γίνει; |
| 3 | B2: | Indianer (..) |
| 4 | B8: | εγώ ξέρω τι είναι |
| 5 | B3: | ινδιάνος; |
| 6 | Δ: | ινδιάνος στα ελληνικά |
| 7 | B2: | ινδιάνος (.) και έχει ένα περούκα που είναι έτσι με; με πλεξούδες σαν ένα κορίτσι. |
| 8 | Δ: | ωραία. |

Ένα άλλο παράδειγμα μη επισημειωμένης εναλλαγής κώδικα για άγνωστη λέξη είναι στο επεισόδιο B16.4, όπου η B1 σε διάλογο μεταξύ των μαθητών μιλώντας για τα μαθήματα του γερμανικού σχολείου, ξεκινά στα ελληνικά έπειτα εντάσσει στο λόγο της τη γερμανική φράση, και ολοκληρώνει στα ελληνικά. Η γερμανική φράση για “έχω μόνο τεχνικά” της είναι οικεία από την καθημερινότητά της στο γερμανικό σχολείο, διότι σε αυτό το χώρο την έμαθε και τη χρησιμοποιεί. Η λέξη “τεχνικά” της είναι άγνωστη στα ελληνικά.

Επεισόδιο B16.14

- 1 ???
2 B1: την Τετάρτη (.) **ich hab' nur Technik** Τετάρτη

Για άγνωστη λέξη, επισημειωμένα

Στο επεισόδιο B5.2 η B2 δηλώνει ρητά στη σειρά 1 ότι δεν ξέρει αυτό που θέλει να πει στα ελληνικά “πώς το λένε στα ελληνικά;”. Η μη λεκτική αντίδραση της δασκάλας την ενθαρρύνει να πει αυτό που θέλει στα γερμανικά, και η δασκάλα της δίνει στη συνέχεια την αντίστοιχη ελληνική λέξη. Η B2 τη χρησιμοποιεί άμεσα και ο διάλογος συνεχίζεται. Με τη λέξη “πιγκουίνος”, η B2 αναφέρεται σε στηρίγματα που έχουν τη μορφή πλαστικού πιγκουίνου και βοηθούν τα παιδιά στην εκμάθηση της ισοροπίας στον πάγο και στο να κάνουν πατινάζ στον πάγο.

Επεισόδιο B5.2

- 1 B2: κι εγώ πήγα: με στο σχολείο πατινάζ κι εγώ ήθελα ένα- πώς το λένε στα ελληνικά;
2 Δ: χμ;
3 B2: ένα **Pinguin**
4 Δ: πιγκουίνο
5 B2: με ένα πιγκουίνο και δε βρήκα
6 Δ: με ένα πιγκουίνο πήγες ή σε έναν;
7 B2: ήθελα να πάρω έναν για να μην πέφτω και
8 Δ: α να κρατιέσαι από έναν πιγκουίνο
9 B2: ναι (.) και γι' αυτό δεν μπορούσα να κάνω και πολύ γρήγορα

Στο επεισόδιο B12.5 κάνει EK για άγνωστη λέξη και αμέσως κάνει την επισημείωση άγνοιας της λέξης στα ελληνικά “πώς να το πω (..) δεν ξέρω πώς να το πω”. Ακολουθεί μια μεγάλη παύση και το επεισόδιο ολοκληρώνεται εδώ, χωρίς να παρέμβει η δασκάλα για τη μετάφραση της λέξης για “τσιρότο”.

Επεισόδιο B12.5 (συζήτηση με θέμα της ενότητας «το ατύχημα»)

- 1 B2: ... έχει εκεί πέρα **Pflaster** (.) έχει εκεί πέρα εμ πώς να το πω (..) δεν ξέρω πώς να το πω

*Η.4) Για γνωστή λέξη (επισημειωμένα ή μη)**Για γνωστή λέξη, επισημειωμένα*

Στο επεισόδιο B11.8 σε συζήτηση για το πώς πέρασαν και τι έκαναν το Σαββατοκύριακο η Β2 απαντά αρχικά στα ελληνικά, μεταβαίνει για μία φράση στα γερμανικά και επιστρέφει στα ελληνικά, κάνοντας στη μετάβαση από τη μία γλώσσα στην άλλη σύντομες παύσεις. Την απλή αυτή πρόταση “ήμουν στο σπίτι”, θα μπορούσε να την πει και στα ελληνικά. Όμως, από τη μια της είναι πιο οικεία η έκφραση στα γερμανικά, και από την άλλη ο μεικτός λόγος είναι ο φυσικός τρόπος έκφρασής της.

Επεισόδιο B11.8

- | | | |
|---|-----|---|
| 1 | Δ: | για σκέψου τότε λίγο τι έκανες; (...) |
| 2 | B2: | τίποτα (..) ich war zu Hause (.) δεν ξέρω τι έκανα |

Για γνωστή λέξη, μη-επισημειωμένα

Στο επεισόδιο B20.21 καταγράφεται μη-επισημειωμένη ΕΚ για γνωστή λέξη. Στη σειρά 1 η Β3 καλεί τη Β5 να ρίξει μια ματιά σε κάτι που έκανε ο αδερφός της. Μόνο το κάλεσμα είναι στα γερμανικά και όλος ο υπόλοιπος σύντομος διάλογος στα ελληνικά. Το “Guck mal” αποδίδεται ως “κοίτα” και σίγουρα είναι γνωστό στη συγκεκριμένη μαθήτρια, αλλά και πάλι η γερμανική έκφραση της είναι πιο οικεία. Με την εισαγωγή στα γερμανικά ίσως καλεί τη Β5 να εστιάσει σε αυτό που θέλει η Β3, για να της δείξει στη συνέχεια αυτό που θέλει.

Επεισόδιο B20.21

- | | | |
|---|-----|---|
| 1 | B3: | guck mal (.) Sel ??? (.) το έκανε ο Στέλιος |
| 2 | B5: | και πώς το έκανε; |
| 3 | B3: | δεν ξέρω πώς |

ΕΚ για γνωστή λέξη και άγνωστη λέξη, επισημειωμένα και μη, σε ένα επεισόδιο

Στο επεισόδιο B5.1 καταγράφονται περισσότερες από μία λειτουργίες της ΕΚ. Στη σειρά 2 ο Β6 κάνει ΕΚ για άγνωστη λέξη στα ελληνικά. Η λέξη αυτή είναι ο χαρακτηρισμός μιας μέρας στο γερμανικό σχολείο, κατά τη διάρκεια της οποίας έχει καθιερωθεί οι μαθητές να πηγαίνουν ως τάξη σε κάποιο χώρο που ενδείκνυται για κάποιο χειμερινό άθλημα και για την ηλικία τους κάνοντας γυμναστική και παίζοντας. Ως οικεία έννοια λοιπόν από το γερμανικό σχολείο χρησιμοποιείται από τον Β6 επισημειωμένα με μια μικρή παύση πριν από τη λέξη. Έπειτα στη σειρά 6

χρησιμοποιεί πάλι επισημειωμένα (βλ. “ε:”) λέξη την οποία έχει διδαχτεί, αλλά πιθανώς να μην έχει ακόμα απόλυτα εσωτερικεύσει. Μία επιφυλακτική μη λεκτική αντίδραση της δασκάλας κάνει τη Β2 να δώσει την ελληνική μετάφραση. Ακολουθούν δύο μη επισημειωμένες εναλλαγές κώδικα από τον Β8, του οποίου όμως η συνεισφορά στο μάθημα δεν γίνεται απόλυτα κατανοητή από τη δασκάλα διότι δεν μπορεί να συνδυάσει την πεζοπορία (“wandern”) ως μέρος της χειμερινής αθλητικής ημέρας των μαθητών. Έτσι η δασκάλα προσπαθεί να εστιάσει στον Β6, ο οποίος επαναλαμβάνει στη σειρά 18 με ΕΚ μη επισημειωμένα ότι έκανε πατινάζ. Επειδή έχει προηγηθεί σε άλλη διδασκαλία η λέξη “πατινάζ”, αλλά και στο ίδιο επεισόδιο έχει δώσει τη λέξη η Β2, η δασκάλα ρωτά τον Β6 με σκοπό να επαναλάβει και αυτός την ελληνική λέξη (σειρά 19). Ο Β6 αντίθετα με τις προσδοκίες της δασκάλας απαντά στα γερμανικά. Η Β5 έχοντας αντιληφθεί το στόχο της ερώτησης της δασκάλας δίνει την ελληνική λέξη (σειρά 22) και ακολουθεί η επανάληψη από τη δασκάλα (σειρά 23) στην οποία αντιδρά θετικά μη λεκτικά ο Β6 (σειρά 24).

Επεισόδιο Β5.1

| | | |
|----|-----|---|
| 1 | Δ: | B |
| 2 | B6: | τη Δευτέρα <u>έκαναμε</u> στο σχολείο (.) Wintersporttag |
| 3 | Δ: | χμ (.) τι είναι αυτό δηλαδή; (.) |
| 4 | B6: | ε: |
| 5 | Δ: | τι κάνατε εκείνη την ημέρα; |
| 6 | B6: | πήγαμε ε: Schlittschuhlaufen |
| 7 | Δ: | χμ (σκεφτικό) |
| 8 | B2: | πατινάζ |
| 9 | B8: | ??? |
| 10 | B2: | πατινάζ |
| 11 | B8: | ??? |
| 12 | Δ: | πατινάζ έκαναν τα παιδιά ωραία, και τι άλλο B; |
| 13 | B8: | ??? Schlittschuhfahren μόνο wandern |
| 14 | Δ: | μόνο; |
| 15 | B8: | wandern |
| 16 | Δ: | μάλιστα |
| 17 | B8: | και πήγαμε στο ??? |
| 18 | B6: | εγώ πήγα Schlittschuhlaufen |
| 19 | Δ: | τι έκανες B; |
| 20 | B6: | Schlittschuhlaufen |
| 21 | Δ: | Σελ πες το |
| 22 | B5: | πατινάζ |
| 23 | Δ: | πατινάζ |
| 24 | B6: | ααα |
| 25 | Δ: | πατινάζ στον πάγο |

II.5) EK με άδεια της εκπαιδευτικού ή αφού ζητήσει η εκπαιδευτικός τη γερμανική λέξη

Οι μαθητές της Β΄ τάξης κάνουν EK, αφού πρώτα ζητήσουν την άδεια από την εκπαιδευτικό ή αφού τους το ζητήσει άμεσα η εκπαιδευτικός.

Στο επεισόδιο B23.6 η B1 στη σειρά 1 λέει “δεν το ξέρω πώς το λένε”, εννοώντας ότι δε γνωρίζει αυτό που θέλει να πει στα ελληνικά. Η δασκάλα την παροτρύνει να το πει, υπονοώντας ότι μπορεί να το πει στα γερμανικά, το οποίο γίνεται και αντιληπτό από τη B1, οπότε και στη σειρά 3 λέει στα γερμανικά τη λέξη που ήθελε να πει.

Επεισόδιο B23.6

- | | | |
|---|-----|--------------------------|
| 1 | B1: | δεν το ξέρω πώς το λένε. |
| 2 | Δ: | πες το |
| 3 | B1: | Geschenkpapier |
| 4 | ??? | |

Στο επεισόδιο B26.6 φαίνεται ότι η δασκάλα ζητά ρητά από τη B1 να πει στα γερμανικά αυτό που σκέφτεται για να συνεχίσει να συμμετέχει στο μάθημα. Η B1 δίνει την απάντησή της στη σειρά 5 για το τι βλέπει στον πύργο. Εν τω μεταξύ μεσολαβεί ερώτηση του B7, ο οποίος δεν γνωρίζει τη λέξη “πύργος”.

Επεισόδιο B26.6 (απόσπασμα)

- | | | |
|---|-----|---|
| 1 | Δ: | για κλείστε λίγο τα μάτια σας και σκεφτείτε. τι μπορείτε να δείτε στον πύργο! (...) τι βλέπετε στον πύργο; (...) πάμε εκδρομή σ' έναν πύργο και τι βλέπετε; Eip |
| 2 | B1: | δεν το ξέρω ελληνικά |
| 3 | Δ: | δεν το ξέρεις στα ελληνικά; για πες το στα γερμανικά |
| 4 | B7: | τι είναι πύργος; |
| 5 | B1: | Fahnen |
| 6 | Δ: | πώς; |
- (συνεχίζεται)

II.6) EK για σχολιασμό, χρήση ιδιωματισμών ή οικείων εκφράσεων και επιβεβαίωση λεγομένων

Όπως και οι μαθητές της Α΄ τάξης έτσι και οι μαθητές της Β΄ τάξης χρησιμοποιούν την EK για σχολιασμό, γερμανικούς ιδιωματισμούς ή οικείες εκφράσεις, καθώς και για επιβεβαίωση λεγομένων.

Η B2 στο επεισόδιο B23.11 σχολιάζει την αντιγραφή που τους έβαλε η δασκάλα για το σπίτι στα γερμανικά. Η έκφρασή της αποδίδεται ως “πόσο λίγο” και

θα μπορούσε να την πει στα ελληνικά, αλλά η μεγαλύτερη οικειότητα με τη σχετική γερμανική έκφραση τη διευκολύνουν πιθανώς να προτιμήσει τη γερμανική.

Επεισόδιο B23.11

- | | | |
|---|-----|--------------------------------|
| 1 | Δ: | τις τρεις τελευταίες σειρούλες |
| 2 | B2: | wie wenig |

Στο επεισόδιο B30.3 η B2 στη σειρά 4 χρησιμοποιεί γερμανική φράση για να σχολιάσει, λέγοντας “τόσο νωρίς κιόλας”, και αναφέρεται στο ότι το μάθημα κυλά γρήγορα. Το δεύτερο σχόλιο στο ίδιο πλαίσιο κάνει η B3 στη σειρά 8 κινούμενη στο ίδιο πλαίσιο, λέγοντας “τόσο γρήγορα κιόλας”, το οποίο και μεταφράζει η B4 στο τέλος. Και πάλι η οικειότητα με τη γερμανική φράση, αλλά και η δυσκολία απόλυτης απόδοσης του νοήματος αυτής, οδηγούν τη μαθήτριά να προτιμήσει τα γερμανικά.

Επεισόδιο B30.3

- | | | |
|---|-----|---------------------------------------|
| 1 | B4: | σχολάμε στις πέντε και τριάντα; |
| 2 | B2: | σχολάμε στις πέντε και τριάντα λεπτά; |
| 3 | Δ: | ναι |
| 4 | B2: | so früh schon! |
| 5 | B4: | α! |
| 6 | ?? | |
| 7 | Δ: | ελάτε προχωράμε |
| 8 | B3: | so schnell schon! |
| 9 | B4: | τόσο γρήγορα κιόλας! |

III) EK ως στρατηγική μάθησης

III.1) EK για αντιπαραβολή σε επίπεδο προφορικού λόγου και σε επίπεδο γραφημάτων και γραμματικής ορολογίας, σύγχυση με γερμανική γραφή

Κάποιες φορές η EK κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας χρησιμοποιείται από τους μαθητές της Β΄ τάξης για να κάνουν αντιπαραβολή γλωσσών. Στη Β΄ τάξη δεν καταγράφεται κάποια σύγχυση γραμμάτων του ελληνικού αλφάβητου με κάποια του γερμανικού.

Στο επεισόδιο B27.9 καταγράφεται πώς οι μαθητές με δική τους πρωτοβουλία κάνουν έναν παραλληλισμό της γραμματικής ορολογίας της ελληνικής γλώσσας με την αντίστοιχη της γερμανικής, όπως την έχουν μάθει ήδη από την πρώτη τάξη του γερμανικού σχολείου.

Σε ερώτηση της δασκάλας για το τι δείχνουν τα ρήματα, ο B7 απαντά με τη χρήση της ορολογίας στα γερμανικά (σειρά 2). Η δασκάλα προσπαθεί να αξιοποιήσει διδακτικά αυτή την EK και συνεχίζει επαναλαμβάνοντας τη γερμανική λέξη

“Verben” για ρήματα, ρωτώντας παράλληλα ποια άλλη λέξη έχουν μάθει, διότι υπάρχουν και μαθητές που στο γερμανικό φοιτούν στην Α΄ τάξη και γνωρίζουν άλλη ορολογία. Στη σειρά 6 ο Β7 κάνει μια αποτυχημένη προσπάθεια εύρεσης του συνώνυμου, σχολιάζοντας με ένα γερμανικό “όχι” τη λανθασμένη του απάντηση. Τη σωστή απάντηση δίνει η Β2 στη σειρά 10, και επιβραβεύεται από τη δασκάλα. Ο Β7 επιβεβαιώνει με γερμανικό επιφώνημα στη σειρά 12. Στο τέλος η δασκάλα επανέρχεται στην αρχική ερώτηση για το τι δείχνουν τα ρήματα, στο οποίο απαντά σωστά η Β2.

Επεισόδιο Β27.9 (ΤΔ σ.55, αξιοποίηση γερμανικής γραμματικής ορολογίας, με πρωτοβουλία των μαθητών)

- | | | |
|----|-----|---|
| 1 | Δ: | τι μας δείχνουν τα ρήματα; (..) ε; |
| 2 | Β7: | που είναι Verben |
| 3 | Δ: | (..) είναι- είναι η λέ- στα γερμανικά το λέμε Verben ή αλλιώς; |
| 4 | Β4: | τι κάνουν |
| 5 | Δ: | ποια άλλη λέξη έχετε μάθει για Verben ; |
| 6 | Β7: | Adjektive, nein |
| 7 | Δ: | όχι |
| 8 | ... | |
| 9 | Δ: | ποια άλλη λέξη ??? από το Verb (..) |
| 10 | Β2: | Tunwort |
| 11 | Δ: | μπράβο |
| 12 | Β7: | oh, ja ja |
| 13 | Δ: | ναι (.) και τι μας δείχνουν τα ρήματα λοιπόν Ραφ; |
| 14 | Β2: | τι κάνουμε |
| 15 | Δ: | κάτι που κάνουμε, πολύ ωραία |

III.2) ΕΚ για αλληλοδιόρθωση, αλληλοβοήθεια, αλληλοέρευνα και μετάφραση ή συμπληρωματική διευκρίνιση

Μία άλλη στρατηγική μάθησης την οποία χρησιμοποιούν οι μαθητές της Β΄ τάξης την ΕΚ είναι για να βοηθήσουν τους συμμαθητές τους και να υποστηριχθούν στην αναζήτηση της ελληνικής λέξης.

Στο επεισόδιο Β1.8 συζητώντας για το δωμάτιο, η Β3 κάνει την ΕΚ για την άγνωστη λέξη (σειρά 4) μετά από παρότρυνση της Β2 (σειρά 3) να το πει στα γερμανικά. Η Β2 επαναλαμβάνει την ΕΚ της Β3 και δίνει λανθασμένη τη λέξη στα ελληνικά. Αντί για τη λέξη “συρτάρια” είπε δύο φορές τη λέξη “συτάρια” χωρίς το “ρ”. Η δασκάλα διορθώνει τονίζοντας το “ρ” στη λέξη.

Επεισόδιο B1.8 (Συρτάρια)

- | | | |
|---|-----|--|
| 1 | Δ: | το αγαπημένο μέρος στο δωμάτιό σου; |
| 2 | B3: | εμ (.) είναι (6'') είναι το κομοδίνο, επειδή έχω όλα τα πράγματα μέσα [??? |
| 3 | B2: | πες το στα γερμανικά να σε βοηθήσω |
| 4 | B3: | Schubladen |
| 5 | B2: | Schubladen. συτάρια |
| 6 | Δ: | πώς το είπες; |
| 7 | B2: | συτάρια |
| 8 | Δ: | συρτάρια. |

Ένα άλλο παράδειγμα αλληλοβοήθειας των μαθητών είναι στο επεισόδιο B6.3, όπου η B2 παροτρύνει τη B3 να πει αυτό που θέλει στα γερμανικά, για να μπορέσει ίσως να τη βοηθήσει (σειρά 2). Έτσι η B3 το λέει στα γερμανικά, η B2 ρωτά στα γερμανικά μη έχοντας καταλάβει τη B3 και η B3 επαναλαμβάνει (σειρά 7). Αυτή τη φορά η B2 δίνει άμεσα και σωστά την απάντηση (σειρά 8), η δασκάλα επιβεβαιώνει τη σωστή απάντηση και η B3 συνεχίζει την αφήγησή της.

Επεισόδιο B6.3 (εσείς πώς ζητάτε κάτι ευγενικά από τους γονείς σας;)

- | | | |
|----|-----|--|
| 1 | B3: | ... κι όταν τελειώνω με λέει η μαμά: ε ??? πώς το λένε στα ελληνικά; |
| 2 | B2: | πες το στα γερμανικά μπορεί να σε βοηθήσω |
| 3 | B3: | ??? |
| 4 | Δ: | μπορεί |
| 5 | B3: | vor |
| 6 | B2: | was? |
| 7 | B3: | vor |
| 8 | B2: | πριν |
| 9 | B3: | α |
| 10 | Δ: | πριν, ναι |
| 11 | B3: | πριν (.) πριν να κάνω μαθήματα με είπε (.) μετά από τα μαθήματα μπορείς να πας έξω (.) τα τέλειωσα και είπα στη μαμά: «μαμά, μπορώ σε παρακαλώ να πάω έξω: (.) να παίξω χμ, και; |
| 12 | Δ: | χμ, και; |

Στο επεισόδιο B14.2 η B3 δυσκολεύεται να πει αυτό που θέλει, δηλώνοντάς το με παύσεις, αλλά και ρητά (σειρά 4). Σε αυτή τη δυσκολία η B2 αντιδρά χαμηλόφωνα στα γερμανικά ρωτώντας τη B3, αν το ξέρει στα γερμανικά (σειρά 5). Η B3 της απαντά θετικά, αλλά μη λεκτικά. Με αφορμή αυτό η B2 την παροτρύνει χαμηλόφωνα πάλι στα γερμανικά να το πει (σειρά 7). Άμεσα λέει η B3 τη λέξη στα γερμανικά, την οποία και μεταφράζει η δασκάλα εντάσσοντάς την στην πρόταση που είχε ξεκινήσει να σχηματίζει η B3. Η δασκάλα μεταφράζει άμεσα, διότι γνωρίζει ότι η λέξη “gern”

είναι ιδιαίτερα οικεία στα παιδιά, χωρίς όμως να γνωρίζουν την ελληνική απόδοση και επειδή δε χρησιμοποιείται με την ίδια ευκολία και δομή στα ελληνικά.

Επεισόδιο B14.2

| | | |
|----|-----|---|
| 1 | Δ: | οι ασκήσεις πώς είναι; (.) |
| 2 | B3: | εδώ; |
| 3 | Δ: | χμ (θετικά) |
| 4 | B3: | χμ κι αυτές είναι πολύ: ε (..) ωραίες και: και τις κάνω: ε: ε: πώς το λένε (4'') τις κάνω ε: (8'') ε: (3'') |
| 5 | B2: | ↓ weißt du 's auf deutsch? ↓ |
| 6 | B3: | χμ (θετικό) (.) |
| 7 | B2: | ↓ dann sag's doch ↓ |
| 8 | B3: | gerne |
| 9 | Δ: | μ' αρέσει να τις κάνω ή τις κάνω ευχάριστα |
| 10 | B3: | α |
| 11 | Δ: | εντάξει; ωραία άλλος. |

Στο επεισόδιο B17.8 καταγράφεται μια ενδιαφέρουσα συζήτηση που αναπτύσσεται μεταξύ των μαθητών με αφορμή τη γερμανική λέξη για “κρέπα” (“Pfannkuchen”) όπου προσπαθούν να την αναλύσουν για να την αποδώσουν στα ελληνικά. Η πρώτη απόδοση έρχεται στη σειρά 3 από τη B5 στην οποία αντιδρά με ένα “τι” κάποια άλλη μαθήτρια. Η B3 επαναλαμβάνει και γελά. Μετά από μια επανάληψη της γερμανικής λέξης, η B5 παρουσιάζει τη σκέψη της και αναλύει τη λέξη στα δύο συνθετικά της και δίνει τη μετάφραση για κάθε λέξη. Στη σειρά 9 κάποιος λέει και τη λέξη τηγάρι-**kuchen**. Η δασκάλα δεν εμπλέκεται στη διαδικασία αυτή, αλλά αφήνει τους μαθητές μόνους να ασχοληθούν με την ανάλυση αυτή. Παρόλο που αυτή η διαδικασία δεν οδηγεί πάντα στο σωστό αποτέλεσμα, μπορεί να χαρακτηριστεί ως δημιουργική ενασχόληση εκ μέρους των μαθητών με τη γλώσσα, κατά την οποία οι μαθητές αναλαμβάνουν μεγάλο βαθμό αυτενέργειας.

Επεισόδιο B17.8 (Pfannkuchen: ενδιαφέρουσα η προσέγγιση της γνώσης και η απόπειρα επιτυχούς μετάφρασης κάθε συνθετικού της λέξης)

| | | |
|----|-----|--|
| 1 | B2: | ↓ Pfannkuchen |
| 2 | ??? | |
| 3 | B5: | τηγανογλυκό |
| 4 | ??: | τι; |
| 5 | B3: | τηγανογλυκό (γέλιο) |
| 6 | ??? | |
| 7 | ??: | Pfannkuchen |
| 8 | B5: | Pfanne τηγάρι (.) Kuchen γλυκό |
| 9 | ?: | τηγάρι kuchen |
| 10 | B3: | πώς το λένε;↓ |

Στο επεισόδιο B25.13 ο B7 κάνοντας την ίδια άσκηση και ακούγοντας την επεξήγηση της δασκάλας προς τη B1 κάνει τον παραλληλισμό με τη σχετική γερμανική ορολογία (σειρά 6) ίσως και ως απόπειρα βοήθειας της συμμαθήτριάς του. Η ορολογία αυτή του είναι γνωστή από το γερμανικό σχολείο και με την έννοια αυτή πιο οικεία. Στη συνέχεια, η δασκάλα απλά μεταφράζει τις δύο έννοιες στα ελληνικά και το επεισόδιο τελειώνει εκεί. Μετά από μια παύση συνεχίζει και βοηθά εξατομικευμένα την B1 χωρίς η συνέχεια να προσφέρει κάτι επιπλέον στο επεισόδιο.

Επεισόδιο B25.13 (σιωπηρή άσκηση, Δ εξηγεί άσκηση για ενικό και πληθυντικό αριθμό στη B1)

- | | | |
|---|-----|---|
| 1 | B1: | αυτό δεν το κατάλαβα πριν λίγο. |
| 2 | Δ: | ναι. κοίταξε (.) όταν είναι ένα πράγμα λέμε ο βασιλιάς οι πολλοί είναι <u>οι</u> (.) βασιλιάδες |
| 3 | | ??? |
| 4 | B7: | αα |
| 5 | | ??? |
| 6 | B7: | Einzahl Mehrzahl (.) το ξέρω (.) |
| 7 | Δ: | ενικός και πληθυντικός αριθμός |

Στο επεισόδιο B29.2 φαίνεται η ΕΚ για δύο άγνωστες λέξεις και η συνεργασία μεταξύ των μαθητών για την εύρεση των λέξεων αυτών στα ελληνικά. Στη σειρά 1 και ενώ η B2 ξεκινά την ΕΚ διακόπτει μετά το πρώτο γράμμα, διότι συνειδητοποιεί ότι αυτό που πάει να πει είναι γερμανική λέξη και προσπαθεί να σκεφτεί την αντίστοιχη ελληνική. Δεν τα καταφέρνει όμως και στο τέλος λέει χαμηλόφωνα τη γερμανική λέξη για “ασθενοφόρο”. Η B3 στην προσπάθειά της να βοηθήσει τη B2 τη ρωτά αν πιστεύει ότι ξέρει η ίδια τη λέξη για να της την πει. Ο B8 απλά επαναλαμβάνει δύο φορές την άγνωστη λέξη της B2. Η B3 κάνει στη σειρά 4 μια αποτυχημένη απόπειρα. Στη σειρά 8 η δασκάλα δίνει την αντίστοιχη ελληνική λέξη άμεσα, διότι αντιλαμβάνεται και εκτιμά ότι δεν υπάρχει μαθητής που μπορεί να γνωρίζει τη λέξη. Χρησιμοποιώντας την ελληνική λέξη η B2 συνεχίζει την αφήγησή της και συνειδητοποιεί ότι δεν γνωρίζει στα ελληνικά και άλλη μια λέξη που θέλει να χρησιμοποιήσει (σειρά 9). Ο B6 αντιλαμβάνεται τι θέλει να πει η B2 και λέει τη λέξη στα γερμανικά. Η δασκάλα παροτρύνει στη συνέχεια τα παιδιά να σκεφτούν και να πουν τη λέξη στα ελληνικά (σειρά 11) και η σωστή απάντηση έρχεται άμεσα από τη B3 (σειρά 12). Η B2 προσπαθεί να επαναλάβει, αλλά δυσκολεύεται, προφανώς επειδή δεν έχει ακόμη κατακτήσει σωστά τη λέξη αυτή (σειρά 13). Η δασκάλα ζητά από τη B2 να επαναλάβει, μήπως ήταν λάθος της στιγμής. Η B2 επαναλαμβάνει το ίδιο λάθος και η δασκάλα προσπαθεί να την κάνει να συνειδητοποιήσει το λάθος της και

να μάθει σωστά τη λέξη (σειρές 17 με 21). Στο τέλος η B2 χρησιμοποιεί σωστά την λέξη.

Επεισόδιο B29.2

| | | |
|----|-----|--|
| 1 | B2: | ... και μετά έπεσε κάτω και έπρεπε να φέρουν το K- το: το οχ (...) ↓ Krankenwagen ↓ |
| 2 | B3: | ξέρω ‘γω; |
| 3 | B8: | Krankenwagen? (5’) το Krankenwagen? |
| 4 | B3: | η αστυνομία εμ; |
| 5 | ?: | ↓το Krankenwagen ↓ |
| 6 | ?: | κυρία |
| 7 | ?: | ??? |
| 8 | Δ: | όχι τώρα πρέπει να βρούμε αυτή εδώ τη λεξούλα που ψάχνουν τα παιδιά (...) το; (.) ασθενοφόρο |
| 9 | B2: | ναι το ασθενοφόρο έπρεπε να έρθει και να τους πάνε στο: εμ μ εμ |
| 10 | B6: | Krankenhaus |
| 11 | Δ: | αυτό θέλει να πει ε; πείτε το στα ελληνικά! |
| 12 | B3: | το νοσοκομείο |
| 13 | B2: | <u>ενοσο (.) σοκομείο</u> |
| 14 | Δ: | πώς; |
| 15 | B3: | ε: <u>νο-σο-κο-μεί-ο</u> |
| 16 | B2: | <u>ενοσοκομεί-</u> |
| 17 | Δ: | όχι δεν το λέμε <u>ενοσοκομείο</u> [έμφαση στο ε] |
| 18 | B2: | <u>ονοσοκομείο</u> |
| 19 | Δ: | όχι |
| 20 | B3: | (γέλια) |
| 21 | Δ: | (.) νοσοκομείο σκέτο (.) νο-σο-κο-μεί-ο |
| 22 | B2: | ναι στο νοσοκομείο και εκεί πέρα έμεινε ... |

Στο επεισόδιο B1.2 εστιάζουμε στη χρήση της EK για να διορθώσει ένας μαθητής κάποια EK που προηγήθηκε από συμμαθητή. Αφού η B2 ζήτησε και πήρε αρχικά την άδεια να πει αυτό που θέλει στα γερμανικά, κάνει την EK που θέλει (σειρά 8). Η δασκάλα παροτρύνει όλους τους μαθητές στο να σκεφτούν την EK της B2 στα ελληνικά. Στο σημείο αυτό έρχεται η B3 να διορθώσει την EK της B2 επαναλαμβάνοντας αρχικά την EK της B2 και δίνοντας στη συνέχεια τη γερμανική λέξη που αρμόζει στο απεικονιζόμενο αντικείμενο της εικόνας του βιβλίου (σειρά 13). Την ορθότητα της διόρθωσης επιβεβαιώνει η B2 στη σειρά 13. Στη συνέχεια η δασκάλα καλεί όλους τους μαθητές να αναζητήσουν την αντίστοιχη ελληνική λέξη.

Επεισόδιο B1.2 (απόσπασμα)

(Περιγράφοντας εικόνα βιβλίου με παιδικό δωμάτιο)

- ...
- 8 B2: εγώ το ξέρω πώς το λεν στα ελλ.. στα γερμανικά.
 9 Δ: για πες το.
 10 B2: **Schrank**.
 11 Δ: μήπως μπορεί να βοηθήσει κάποιος;
 12 B3: όχι **Schrank**, αλλά **Regal**.
 13 B2: ναι **Regal**.
 14 Δ: μμ, και (.) πώς το λένε,(.) για σκεφτείτε; είμαι σίγουρη πώς το ξέρετε.

(συνεχίζεται)

Οι μαθητές χρησιμοποιούν την ΕΚ ως στρατηγική μάθησης για να μεταφράσουν από τα ελληνικά ή για να δώσουν κάποια συμπληρωματική διευκρίνιση.

Στο επεισόδιο B11.4 ο B8 περιγράφει πώς τον χτύπησε κάποιος κάνοντας ΕΚ για την άγνωστη λέξη. Η δασκάλα αρχικά επαναλαμβάνει τη φράση του B8 και στη συνέχεια απευθυνόμενη σε όλη την τάξη ρωτά αν κάποιος μπορεί να βοηθήσει με μετάφραση της ΕΚ και ξαναλέει τη φράση του B8 (σειρά4). Η B2 ξεκινά μια απόπειρα μεταφράζοντας το πρώτο συνθετικό της λέξης σωστά, μη μπορώντας όμως να μεταφράσει το δεύτερο συνθετικό, κάνει ΕΚ χρησιμοποιώντας γερμανικό συνώνυμο. Στη συνέχεια η B3 αποδίδει πολύ σωστά μία έννοια του γερμανικού “Stiel” ως “κοτσάνι” το οποίο όμως, δεν ταιριάζει στην συγκεκριμένη περίπτωση. Στο τέλος η δασκάλα αφού επαναλάβει την ΕΚ δίνει τη μετάφραση προφορικά και γραπτά. Στο επεισόδιο αυτό καταγράφεται άλλη μια δημιουργική ενασχόληση των μαθητών με τη γλώσσα κατά τη συνεργατική αναζήτηση της ελληνικής απόδοσης της λέξης “Besenstiel”.

Επεισόδιο B11.4 (ο B8 περιγράφει πώς τον χτύπησε κάποιος)

- 1 B8: με το **Besenstiel**
 2 Δ: με το **Besenstiel**;
 3 B8: χμ (θετικό)
 4 Δ: ποιος μπορεί να βοηθήσει; (...) με το **Besenstiel** είπε ο Δημ
 5 B2: απ' τη σκούπα (.) το: το **Stock** (.)
 6 B3: το κοτσάνι
 7 Δ: όχι κοτσάνι (.) δε το λέμε κοτσάνι
 8 ???
 9 Δ: **Besenstiel**; (4'') το λέμε (..) σκουπόξυλο (.) με το σκουπόξυλο [γράφεται στον πίνακα]

Στο επεισόδιο B31.4 καταγράφεται η συνεργασία των μαθητών για να μεταφραστεί άγνωστη λέξη στα γερμανικά. Ο B7 πιθανώς μη γνωρίζοντας τη λέξη “λαχανικό” στα ελληνικά δυσκολεύεται να απαντήσει στο ζητούμενο της δασκάλας. Και η B2 φαίνεται να μη γνωρίζει ή να μη θυμάται τη λέξη και ρωτά “τι είναι λαχανικό”. Η B3 δίνει άμεσα την απάντηση στα γερμανικά (σειρά 4), την οποία καλοδέχεται και ο B7 με ένα γερμανικό επιφώνημα (σειρά 5) και έπειτα ο διάλογος συνεχίζεται στα ελληνικά. Η ΕΚ στα γερμανικά ήταν η εύκολη και άμεση λύση για να καταλάβει η B2 την ελληνική έννοια.

Επεισόδιο B31.4 (απόσπασμα)

- | | | |
|---|-----|--|
| 1 | Δ: | Φ ένα λαχανικό |
| 2 | B7: | ε:: (...) |
| 3 | B2: | τι είναι λαχανικό; |
| 4 | B3: | Gemüse |
| 5 | B7: | ach so! |
| 6 | B2: | πιπεριές |
| 7 | Δ: | ωραία Ραφ, Φ (...) τι άλλο είναι λαχανικό; (.) Σκέψου τι βάζουμε στη σαλάτα. |

(συνεχίζεται)

Στο επεισόδιο B29.9 ο B6 ρωτά αρχικά “τι είναι η οδοντόπαστα”, το οποίο εξηγεί η δασκάλα και δίνει συνώνυμο (σειρά 4). Ο B6 επιβεβαιώνει με αντίδρασή του ότι κατάλαβε και η B2 δίνει τη γερμανική λέξη ως συμπληρωματική πληροφορία, παρόλο που ήταν ξεκάθαρο ότι έγινε αντιληπτή η έννοια “οδοντόπαστα”. Η κίνηση αυτή φαίνεται να είναι μία επιπλέον βοήθεια της B2 για την κατανόηση της ελληνικής έννοιας από τον B6. Την ΕΚ αυτή επαναλαμβάνουν και οι μαθήτριες B3 και B4 με ενδιάμεσα επιβεβαιωτικά σχόλια από τη δασκάλα.

Επεισόδιο B29.9 (αντιγράφουν λέξεις για ορθογραφία στο τετράδιο)

- | | | |
|----|-----|---|
| 1 | B6: | τι είναι οδοντόπαστα; |
| 2 | Δ: | πώς; |
| 3 | B6: | οδοντόπαστα; |
| 4 | Δ: | οδοντόπαστα. η οδοντόπαστα είναι αυτό που χρησιμοποιούμε για να πλένουμε τα δόντια μας, (.) η οδοντόκρεμα |
| 5 | B6: | α: |
| 6 | B2: | Zahnpasta |
| 7 | Δ: | στα γερμανικά |
| 8 | B3: | Zahnpasta |
| 9 | Δ: | ναι |
| 10 | B4: | Zahnpasta |
| 11 | Δ: | ακριβώς |

(συνεχίζεται)

Στο επεισόδιο B11.7 γίνεται ΕΚ για άγνωστη λέξη και για να δοθεί συμπληρωματική διευκρίνιση σε συμμαθήτρια. Σε συζήτηση για το τι ντύθηκαν κάποιοι μαθητές το Καρναβάλι η Β5 κάνει ΕΚ για να πει ότι ντύθηκε “ζέβρα”. Η δασκάλα αρχικά δεν κατάλαβε ότι η Β5 είχε ντυθεί “ζέβρα” και επαναλαμβάνει σε ερώτηση την ΕΚ της Β5, για να ζητήσει στη συνέχεια την ελληνική λέξη από την υπόλοιπη τάξη. Η Β5 ξεκαθαρίζει ότι η ίδια είχε ντυθεί “ζέβρα”. Η δασκάλα επανέρχεται στη σειρά 6 με ερώτηση για να βρεθεί η ελληνική λέξη για την ΕΚ της Β5. Η Β2 προσπαθεί να βοηθήσει κάνοντας ΕΚ για άλλο ζώο, την “τίγρη”. Η δασκάλα υπενθυμίζει την ΕΚ της Β5, υπονοώντας το λάθος της Β2, η οποία και στη σειρά 9 εξηγεί ότι δεν ήξερε την άλλη λέξη και γι’ αυτό είπε τη λέξη “τίγρη”, έχοντας πιθανώς γνώση του λάθους της. Ο Β6 δίνει στη σειρά 10 χαμηλόφωνα τη σωστή μετάφραση και η δασκάλα ζητά μια πιο φωναχτή επανάληψη, την οποία και παίρνει από το Β6 και άλλους μαθητές. Το επεισόδιο κλείνει με την επανάληψη της λέξης από τη δασκάλα.

Στο επεισόδιο αυτό καταγράφονται ένας λάθος ρηματικός τύπος σε σχέση με το πρόσωπο (σειρά 3) και μία μεταφορά από τα γερμανικά (σειρά 9), όπου φαίνεται η Β2 να μεταφράζει από τα γερμανικά.

Επεισόδιο B11.7

| | | |
|----|---------------|---|
| 1 | B5: | ??? Zebra ??? |
| 2 | Δ: | είδατε το Zebra εκεί; πώς τα λέν’- |
| 3 | B5: | εγώ ήταν |
| 4 | Δ: | α εσύ. (.) α εσύ ντύθηκες; |
| 5 | B5: | χμ (θετικό) |
| 6 | Δ: | και: (.) ντύθηκε; (..) τι ντύθηκε η Σελ; |
| 7 | B2: | μαύρο άσπρο Tiger |
| 8 | Δ: | τι ντύθηκε; Zebra είπε |
| 9 | B2: | ναι δεν μπορώ να το βρω αλλά |
| 10 | B6: | ζέβρα↓ |
| 11 | Δ: | πώς Β; |
| 12 | B6 και άλλοι: | ζέβρα |
| 13 | Δ: | ακριβώς (.) ζέβρα ντύθηκε (.) ωραία, παρακάτω |

III.3) ΕΚ για να σκεφτεί φωναχτά τη στιγμή που ψάχνει κάτι

Οι μαθητές χρησιμοποιούν την ΕΚ ως στρατηγική μάθησης για να εκφράσουν φωναχτά τις σκέψεις τους τη στιγμή που ψάχνουν ή σκέφτονται κάτι.

Έτσι στο επεισόδιο B10.1 ο Β8 ρωτά ουσιαστικά να μάθει τον αριθμό της σελίδας του βιβλίου στην οποία θα περιγράψουν τις εικόνες και η δασκάλα του δίνει τον αριθμό της σελίδας ολόκληρο, αλλά και ψηφίο ψηφίο (σειρά 3). Και αυτό διότι ο

μαθητής είναι στην Α΄ τάξη του γερμανικού σχολείου και δεν είναι ακόμη τόσο προχωρημένος στους αριθμούς. Ο Β8 επαναλαμβάνει ψηφίο ψηφίο τον αριθμό (σειρά 4). Η Β2 στη σειρά 6 μιλώντας στον εαυτό της, σε φάση αναζήτησης της σελίδας στο βιβλίο λέει τη φράση “σελίδα σαράντα οχτώ” στα γερμανικά. Το γεγονός ότι έχει μάθει τους αριθμούς και τα πρώτα της μαθηματικά στα γερμανικά, ερμηνεύουν την προτίμηση της γερμανικής γλώσσας για αριθμούς κατά τη διαδικασία αναζήτησης της σελίδας και διαλόγου με τον εαυτό της.

Επεισόδιο Β10.1 (σε φάση οργάνωσης για την περιγραφή εικόνων του βιβλίου)

- | | | |
|---|-----|--|
| 1 | Δ: | για να δούμε τις εικόνες [φασαρία] |
| 2 | Β8: | ποιο; |
| 3 | Δ: | σαράντα οχτώ (.) τέσσερα οχτώ |
| 4 | Β8: | τέσσερα οχτώ |
| 5 | ??? | (φασαρία) |
| 6 | Β2: | Seite acht und vierzig (προς τον εαυτό της) |

Στο επεισόδιο Β26.10 η Β2 απευθύνεται μάλλον στον εαυτό της, πιθανώς και σε συμμαθητή της, αλλά κανείς δεν αντιδρά λεκτικά. Μόνο η Β3 κάνει ένα μη λεκτικό σχόλιο – καθαρίζει το λαιμό της – για να σταματήσει η Β2 να μιλά γερμανικά τη συγκεκριμένη στιγμή.

Επεισόδιο Β26.10

???

- | | | |
|---|-----|---|
| 1 | Β2: | nein zweiundzwanzig, weil noch einen Tag dazu, Montag haben wir doch auch keine griechische Schule |
| 2 | Β3: | [καθαρίζει το λαιμό της/ βήχει για να σταματήσει η Β2 να μιλά γερμανικά] |

Στο επεισόδιο Β16.15 ο Β7 απευθύνεται στον εαυτό του μη κατανοώντας την εκφώνηση κάποιας άσκησης, λέγοντας στα γερμανικά “δεν ξέρω τι θέλει να πει αυτό;” (σειρά 1). Η δασκάλα αντιλαμβανόμενη την απόγνωση του παιδιού πηγαίνει κοντά του για να εντοπίσει τη δυσκολία. Ο Β7 της διαβάζει δυνατά την εκφώνηση της άσκησης.

Επεισόδιο Β16.15 (κάνοντας ατομικά κάποια άσκηση του βιβλίου)

- | | | |
|---|-----|---|
| 1 | Β7: | ich weiß nicht was das heißen soll? |
| 2 | Δ: | αυτό εδώ; (.) |
| 3 | Β7: | «γράφω τις λέξεις της προηγούμενης άσκησης στη γλώσσα που ξέρω» |
- (δασκάλα επεξηγεί την άσκηση)

III.4) Παιχνίδι με τις γλώσσες

Ως τελευταία στρατηγική μάθησης χρησιμοποιούν οι μαθητές την ΕΚ για να κάνουν κατά κάποιον τρόπο ένα παιχνίδι με τις γλώσσες. Αυτή η μορφή ενασχόλησης με τη γλώσσα είναι και μία έμπρακτη καταγραφή της γλωσσικής συνειδητότητας που φέρουν οι μαθητές σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό μαζί τους.

Στο επεισόδιο B29.9 με αφορμή την ΕΚ για τη λέξη “οδοντόκρεμα” από τη Β2 στη σειρά 6 ξεκινά αρχικά μέχρι τη σειρά 14 μια επανάληψη της λέξης από τις Β3 και Β4 με ενδιάμεσα μικρά σχόλια από τη δασκάλα. Στη σειρά 15 η Β2 δίνει συνώνυμο στα γερμανικά, και στη συνέχεια οι Β4 και Β2 επαναλαμβάνουν μόνο το δεύτερο συνθετικό κάθε λέξης για “οδοντόκρεμα” και κάνουν έτσι ένα μικρό λογοπαίγνιο. Το επεισόδιο ολοκληρώνεται με την επανάληψη και των δύο ελληνικών λέξεων από τη δασκάλα (σειρά 19). Η ενασχόληση με τη γλώσσα με τη μορφή παιχνιδιού είναι, όπως και το παιχνίδι γενικότερα, μια ευχάριστη δραστηριότητα.

Επεισόδιο B29.9

| | | |
|----|-----|---|
| 1 | B6: | τι είναι οδοντόπαστα; |
| 2 | Δ: | πώς; |
| 3 | B6: | οδοντόπαστα; |
| 4 | Δ: | οδοντόπαστα. η οδοντόπαστα είναι αυτό που χρησιμοποιούμε για να πλένουμε τα δόντια μας, (.) η οδοντόκρεμα |
| 5 | B6: | α: |
| 6 | B2: | Zahnpasta |
| 7 | Δ: | στα γερμανικά |
| 8 | B3: | Zahnpasta |
| 9 | Δ: | ναι |
| 10 | B4: | Zahnpasta |
| 11 | Δ: | ακριβώς |
| 12 | B4: | Zahnpasta (.) Zahnpasta |
| 13 | Δ: | το ακούσαμε |
| 14 | B4: | Zahnpasta [φωναχτά] |
| 15 | B2: | Zahncreme |
| 16 | B4: | pasta |
| 17 | B2: | creme |
| 18 | B4: | pasta |
| 19 | Δ: | οδοντόκρεμα ή οδοντόπαστα |

7.2.3.2. Ανάλυση της ΕΚ της εκπαιδευτικού στη Β' τάξη

Στη συνέχεια αναλύεται η ΕΚ της εκπαιδευτικού. Στα επεισόδια που παραθέσαμε στην ανάλυση της ΕΚ των μαθητών φάνηκε μερικώς και η ΕΚ της εκπαιδευτικού. Κάποιες κατηγορίες της ΕΚ της δασκάλας συμπίπτουν με αυτές των μαθητών και διαφοροποιούνται στο επίπεδο των υποκατηγοριών.

I) Υποχρεωτική EK

Η υποχρεωτική EK δεν χρησιμοποιείται συχνά από τη δασκάλα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Και αυτό πιθανώς επειδή από τη μια δεν επαναλαμβάνει τις EK αυτού του τύπου των μαθητών, αφού δεν υπάρχει άλλος τρόπος να ειπωθούν τα συγκεκριμένα λεγόμενα και επειδή από την άλλη σπάνια χρειάζεται η δασκάλα με δική της πρωτοβουλία να αναφερθεί σε ονομασίες που εμπίπτουν στην κατηγορία αυτή.

Μία υποχρεωτική EK της δασκάλας στη Β΄ τάξη καταγράφεται στο επεισόδιο B20.16, κατά το οποίο μετά το κέρασμα κάποιου μαθητή η δασκάλα αναφέρει το όνομα της εταιρίας ζαχαρωτών στη σειρά 1.

Επεισόδιο B20.16 (κάποιος μαθητής κέρασε Haribo)

- | | | |
|---|-----|---|
| 1 | Δ: | Haribo (.) για όλους και για μικρά και για μεγάλα παιδιά |
| 2 | B3: | also και για σένα |
| 3 | Δ: | και για μένα |
| 4 | B3: | εσύ είσαι μεγάλο |
| 5 | Δ: | εγώ είμαι το μεγάλο το παιδί εδώ μέσα |

Ένα άλλο παράδειγμα υποχρεωτικής EK από την εκπαιδευτικό είναι στο επεισόδιο B28.15 η χρήση του ονόματος ενός μουσείου της περιοχής στη φράση της.

Επεισόδιο B28.15

- | | | |
|---|-----|---|
| 1 | Δ: | και στη Στουτγκάρδη στο Lindensemuseum ... |
| 2 | B8: | χμ εκεί <u>πήγα</u> auch |

II) EK ως επικοινωνιακή στρατηγική

Η EK χρησιμοποιείται από την εκπαιδευτικό κάποιες φορές ως επικοινωνιακή στρατηγική.

II.1) EK ως συνέχεια (follow up) από τη διδασκαλία, επαναχρησιμοποιεί γερμανική λέξη / φράση που είχε χρησιμοποιήσει κάποιος μαθητής στο ίδιο επεισόδιο

Στο επεισόδιο B11.10 φαίνεται η επανάληψη της φράσης με EK του μαθητή από τη δασκάλα (σειρά 4). Μετά την ερώτηση της δασκάλας στη σειρά 6, όπου καλείται η μαθήτρια να πει στα ελληνικά ότι είπε με EK νωρίτερα, η B2 αποδίδει πολύ καλά και ελεύθερα την αρχική φράση της (σειρά 7). Στη σειρά 10 η B3 συνεχίζει κάνοντας σωστή αυτολεξεί μετάφραση της EK της B2, τη οποία και επιβεβαιώνει η δασκάλα για την ορθότητά της κλείνοντας έτσι και το επεισόδιο. Η καλή απόδοση και των δύο μαθητριών της έννοιας αυτής δείχνει την καλή κατοχή

των δύο γλωσσών και τη σε βάθος κατανόηση της έννοιας ανεξάρτητα, αλλά και σε συγκείμενο. Το γερμανικό επίρρημα στο συγκεκριμένο συγκείμενο φαίνεται να είναι παρόλα αυτά πιο οικείο στη B2 από ό,τι η ελληνική αντιστοιχία.

Επεισόδιο B11.10 (πολύ καλή απόδοση στα ελληνικά)

| | | |
|----|-----|-----------------------------------|
| 1 | Δ: | και μείνατε εκεί μερικές μέρες; |
| 2 | B6: | χμ (θετικό) |
| 3 | B2: | πόσες; (...) sicher εφτά |
| 4 | Δ: | sicher εφτά; |
| 5 | B2: | ναι |
| 6 | Δ: | δηλαδή; |
| 7 | B2: | εφτά μέρες θα έμειναν (.) το ξέρω |
| 8 | Δ: | ναι; B |
| 9 | B6: | οχτώ μέρες |
| 10 | B3: | σίγουρα εφτά μέρες |
| 11 | Δ: | σίγουρα (.) είναι το σωστό |

Στο επεισόδιο B18.1 η δασκάλα κάνει EK (σειρά 8) επαναλαμβάνοντας την EK που προηγήθηκε από μαθητή (σειρά 4). Πρώτα κατευθύνει τους μαθητές να μεταφράσουν τη λέξη χωρίς όμως να επαναλάβει η δασκάλα την EK της B5 (σειρά 5), αλλά η ερώτηση του B7 την οδηγεί τελικά στην επανάληψη της EK με μορφή ερώτησης, που καλεί και πάλι σε μετάφραση της λέξης. Έπειτα, στη σειρά 11 η δασκάλα δίνει και πάλι την EK της B5, με την ελληνική μετάφραση. Στη σειρά 14 η B2 μεταφέρει λανθασμένα από τα γερμανικά και δημιουργεί τη λέξη “Πασχα-διακοπές” κατά το γερμανικό “Osterferien”. Η δασκάλα απλά αναφέρει τη σωστή λέξη στα ελληνικά και ολοκληρώνεται έτσι το επεισόδιο. Η κατά λέξη μετάφραση της B2 δείχνει τη δημιουργική προσπάθεια αναζήτησης της ελληνικής λέξης για μια λέξη την οποία έχει ακούσει συχνά στο γερμανικό σχολείο και της είναι με την έννοια αυτή πιο οικεία.

Επεισόδιο B18.1

| | | |
|----|-----|---|
| 1 | Δ: | γιατί κλείνουν τα σχολεία τώρα; ... Σελ |
| 2 | B5: | γιατί είναι: (.) ε: (..) δεν ξέρω πώς λέγεται; |
| 3 | Δ: | πώς; τι; |
| 4 | B5: | Ferien (..) |
| 5 | Δ: | βοήθεια από κάποιον |
| 6 | B7: | τι; |
| 7 | B2: | ε: |
| 8 | Δ: | Ferien; |
| 9 | B2: | έχουμε Πά-σχα |
| 10 | B5: | Πάσχα και έχουμε και |
| 11 | Δ: | Ferien (.) διακοπές (.) έχουμε διακοπές επειδή |
| 12 | B2: | Πάσχα- |
| 13 | Δ: | επειδή έχουμε Πάσχα |

| | | |
|----|-----|------------------------------------|
| 14 | B2: | Πάσχα-διακοπές |
| 15 | ... | |
| 16 | Δ: | έχουμε διακοπές του Πάσχα (.) ναι; |

Άμεση επανάληψη της ΕΚ της Β2 κάνει η δασκάλα και στο επεισόδιο Β20.11. Η Β2 κάνει ΕΚ για έκφραση στα γερμανικά που προφανώς δεν ήξερε πώς να την αποδώσει (σειρά 3), της είναι οικεία στα γερμανικά. Η δασκάλα επαναλαμβάνει την έκφραση, ζητώντας επεξήγηση (σειρά 4). Στη σειρά 6 προσπαθεί να ενθαρρύνει τους μαθητές να σκεφτούν την έκφραση στα ελληνικά. Η Β2 μεταφράζει αυτολεξεί, επαναλαμβάνοντας στο τέλος με ΕΚ τη λέξη “κόμμα” (σειρά 7). Η δασκάλα τέλος σημειώνει ότι η απόδοση της Β2 δε λέγεται στα ελληνικά, και δίνει αντίστοιχες ελληνικές εκφράσεις.

Επεισόδιο Β20.11 (ΒΜ, σελ.35 , Το ραδιόφωνο)

| | | |
|----|-----|---|
| 1 | B2: | γιατί κάνει το παιδί της (..) |
| 2 | Δ: | πολύ; |
| 3 | B2: | ohne Punkt und Komma (.) reden |
| 4 | Δ: | ohne Punkt und Komma reden κάνει το παιδί; δηλαδή; |
| 5 | B2: | ε |
| 6 | Δ: | δηλαδή τι; πώς θα το πεις αυτό στα ελληνικά; Αλλιώς τι κάνει το παιδί; |
| 7 | B2: | δηλαδή μιλάει χωρίς τελεία και κόμμα (..) Komma |
| 8 | B3: | κόμμα |
| 9 | B2: | και: |
| 10 | Δ: | κόμμα (.) δεν το λέμε αυτό όμως στα ελληνικά (.) τι κάνει το παιδί; (.) Το παιδί μιλάει (.) ή ασταμάτητα (...) ή συνέχεια |

III) ΕΚ ως στρατηγική διδασκαλίας

Ένας τρίτος τρόπος χρήσης της εναλλαγής κώδικα από τη δασκάλα κατά τη διδασκαλία είναι ως στρατηγική διδασκαλίας, στοχεύοντας σε καλύτερα αποτελέσματα στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

III.1) ΕΚ για συνειδητή αντιπαραβολή γλωσσών

Η εκπαιδευτικός συνήθως είτε ξεκινά συνειδητά την αντιπαραβολή των δύο γλωσσών είτε προσπαθεί να κάνει παραλληλισμούς σε επίπεδο ορολογίας.

Στο επεισόδιο Β22.2 η δασκάλα συνειδητά καλεί τους μαθητές να σκεφτούν στα γερμανικά το διαζευκτικό “ή” (σειρά 1) κρίνοντας ότι αυτός ο παραλληλισμός θα τους βοηθήσει στην κατανόηση και εμπέδωση του φαινομένου. Ο Β7 κάνει ΕΚ για να μεταφράσει το άρθρο “η” (σειρά 4 και 6). Στη σειρά 7 η δασκάλα επαναλαμβάνει την

ΕΚ του Β7, καταλήγοντας ότι το ζητούμενο “ή” δεν είναι “die” στα γερμανικά και φέρνει ένα παράδειγμα της στιγμής από την τάξη για να αποσαφηνίσει το ζητούμενο. Στη συνέχεια ο Β6 κάνει σωστά τη ζητούμενη ΕΚ (σειρά 8) την οποία και επαναλαμβάνει η δασκάλα. Στο τέλος η δασκάλα συνοψίζει το θέμα συζήτησης αναφέροντας την αντιστοίχιση του διαζευκτικού “ή” με το γερμανικό “oder”.

- Επεισόδιο Β22.2** (προηγουμένως παρουσιάστηκε διαζευκτικό “ή”)
- | | | |
|----|-------|---|
| 1 | Δ: | και στα γερμανικά πώς το μεταφράζουμε αυτό; (.) το /l/ με τόνο; (“ή”) |
| 2 | Β7: | α: |
| 3 | Δ: | Φ |
| 4 | Β7: | die |
| 5 | Δ: | /l/; |
| 6 | Β7: | die (γέλια) |
| 7 | Δ: | die (.) αυτό με τόνο; όχι (.) δεν είναι die (.) λέω «η Β2 ή η Β3 να πάει με την Β4 στην τουαλέτα; Β |
| 8 | Β6: | oder |
| 9 | Δ: | oder |
| 10 | Διαφ: | α: |
| 11 | Δ: | ακριβώς (.) ναι, όταν το /l/ παίρνει τόνο (.) σημαίνει oder στα γερμανικά. |

Στο επεισόδιο Β22.3 η δασκάλα με δική της πρωτοβουλία κάνει ΕΚ επαναφέροντας το άρθρο “die” που είχε αναφέρει ο Β7 πριν λίγο, στην ίδια διδακτική ενότητα (βλ. και το αμέσως προηγούμενο επεισόδιο Β22.2). Η δασκάλα αποσαφηνίζει ότι το “die” που είπε ο Β7 πριν, είναι το άρθρο “η”.

- Επεισόδιο Β22.3** (κάνοντας άσκηση “η” ή “ή”, και με αναφορά σε προγενέστερη δήλωση του Β7)
- | | | |
|---|-----|---|
| 1 | Δ: | Φ αυτό που είπες πριν ότι το “η” είναι die (.) /l/ [η] χωρίς τόνο είναι die |
| 2 | Β7: | α |
| 3 | Δ: | κατάλαβες; |

Στο επεισόδιο Β26.3 η δασκάλα κρίνοντας ότι η χρήση γνωστής γραμματικής ορολογίας θα βοηθήσει τους μαθητές στην κατανόηση και συγκράτηση των αντίστοιχων ελληνικών όρων προβαίνει αρχικά στη χρήση της γερμανικής λέξης για “ενικό αριθμό” (σειρά 1). Ως απάντηση σε αυτό ακούγεται αυθόρμητα από ένα σύνολο μαθητών η γερμανική λέξη για “πληθυντικός αριθμός”. Αφού παρουσιάζει στον πίνακα τις δύο έννοιες, ενικός και πληθυντικός αριθμός, κάνει στη σειρά 7 την αντιστοίχιση για τις δύο αυτές έννοιες αναφέροντας πρώτα την ελληνική και έπειτα την αντίστοιχη γερμανική. Ο Β7 σχεδόν ταυτόχρονα με τη δασκάλα κάνει ΕΚ για τη

λέξη “πληθυντικός αριθμός”. Οι γερμανικοί όροι έχουν δουλευτεί στο γερμανικό πιθανώς περισσότερο από ότι οι αντίστοιχοι ελληνικοί στο ΤΕΓ και είναι για το λόγο αυτό πιο εύκολο για τους μαθητές να τους ανακαλέσουν στη μνήμη τους. Η γνώση τους αυτή χρησιμοποιείται από τη δασκάλα για να εμπεδωθούν και οι αντίστοιχοι ελληνικοί όροι.

- Επεισόδιο B26.3** (συσχετισμός με γερμανικές γραμματικές έννοιες)
- | | | |
|---|-------|---|
| 1 | Δ: | στα ελληνικά τη λέξη για ενικός αριθμός την έχετε μάθει (.) πώς είναι όταν μιλάμε για ένα πράγμα; (...) Einzahl |
| 2 | Διάφ: | Mehrzahl |
| 3 | Δ: | ακριβώς (.) ο ενικός αριθμός είναι όταν μιλάμε για ένα πράγμα (...) [πίνακα: ενικός αριθμός] και για πολλά (...) χρησιμοποιούμε τον πληθυντικό αριθμό [πίνακα: πληθυντικός αριθμός] |
| 4 | B7: | πληθυ-; |
| 5 | Δ: | πλη-θυ-ντι-κός |
| 6 | B7: | α:: |
| 7 | Δ: | εντάξει; ενικός (.) Einzahl πληθυντικός Mehrzahl |
| 8 | B7: | Mehrzahl |

Στο επεισόδιο B33.3 η δασκάλα καλεί τους μαθητές να συσχετίσουν τις γνώσεις τους από το γερμανικό σχολείο στη γραμματική ορολογία με τους όρους που έχουν διδαχτεί και συζητηθεί και στα ελληνικά. Στις σειρές 5 και 7 η δασκάλα ζητά να θυμηθούν και να αναφέρουν τη γερμανική ορολογία. Ο Β6 δίνει την απλοϊκή αντιστοιχία για το “ρήμα” στα γερμανικά και έπειτα ο Β7 την γραμματική ορολογία. Και οι δύο επιβραβεύονται για τους σωστούς γερμανικούς όρους και η δασκάλα κλείνει το επεισόδιο επαναλαμβάνοντας και τους δύο όρους σε ελληνική πρόταση κάνοντας δύο μονολεκτικές εναλλαγές κώδικα.

Επεισόδιο B33.4 (παραλληλισμός με γνώσεις στη γραμματική ορολογία, από το γερμανικό σχολείο)

- | | | |
|----|-----|---|
| 1 | Δ: | πώς λέμε τις λέξεις που μας δείχνουν ότι κάνουμε κάτι; (...) |
| 2 | B6: | ρήματα |
| 3 | Δ: | ρήματα ναι ρήματα |
| 4 | B7: | ρήματα |
| 5 | Δ: | και μου είχατε πει ότι τα είχατε μάθει και στο γερμανικό σχολείο αυτά |
| 6 | B6: | ??? |
| 7 | Δ: | όχι (.) πώς τα λέμε; |
| 8 | B7: | ε::: |
| 9 | B6: | Tunwörter |
| 10 | Δ: | μπράβο Β |
| 11 | B7: | Verben |
| 12 | Δ: | μπράβο Tunwörter ή Verben , εντάξει; |

III.2) EK για μετάφραση ή επεξήγηση κάποιας ελληνικής λέξης / φράσης

Μία άλλη χρήση της EK από τη δασκάλα ως στρατηγική διδασκαλίας είναι για μετάφραση ή επεξήγηση, η οποία βοηθά στην ευκολότερη εξέλιξη της διδασκαλίας και στην γρηγορότερη αντίληψη και κατανόηση κάποιων εννοιών από τους μαθητές.

Στο επεισόδιο B9.13 η δασκάλα κάνει EK για να μεταφράσει άμεσα τη λέξη “Καρναβάλι”, δίνοντας συμπληρωματική επεξήγηση (σειρά 3). Κλείνοντας το επεισόδιο η δασκάλα δίνει τις δύο συνώνυμες έννοιες στα ελληνικά. Η EK αυτή της δασκάλας διευκολύνει την εξέλιξη του μαθήματος.

Επεισόδιο B9.13

| | | |
|---|-------|---|
| 1 | Δ: | ... κοντεύει το Καρναβάλι και τότε ξεκινάει |
| 2 | B4: | τι Καρναβάλι |
| 3 | Δ: | Fasching! (.) είναι το Καρναβάλι στα ελληνικά (..) |
| 4 | Διάφ: | ??? |
| 5 | Δ: | Καρναβάλι ή Απόκριες |

Στο επεισόδιο B6.2 καταγράφεται η χρήση της EK από την εκπαιδευτικό για να μεταφράσει μία λέξη που δεν είναι κατανοητή για την B5. Η μετάφραση αυτή διευκολύνει την εξέλιξη της διδασκαλίας, μιας και η μαθήτρια αντιλαμβάνεται την έννοια και μπορεί να συμμετάσχει και πάλι στο μάθημα. Ειδικά σε αφηρημένες έννοιες η μετάφραση βοηθάει στη γρηγορότερη εξέλιξη του μαθήματος, εφόσον όμως η έννοια ως περιεχόμενο έχει κατακτηθεί στη μία από τις δύο γλώσσες.

Επεισόδιο B6.2

| | | |
|---|-----|--|
| 1 | B5: | δεν κατάλαβα |
| | | ... |
| 2 | Δ: | όταν ζητάμε κάτι από τους άλλους, όταν θέλουμε κάτι από τους άλλους να του το πούμε ευγενικά |
| 3 | B7: | αυτό ήθελα |
| 4 | B5: | χι; |
| 5 | Δ: | το ευγενικά το καταλαβαίνεις ή όχι; |
| 6 | B5: | νμ (αρνητικό) |
| 7 | Δ: | όχι. freundlich |
| 8 | B5: | α, ναι! |

Στο επεισόδιο B12.12 οι μαθητές δουλεύουν ατομικά γράφοντας προτάσεις με τις λέξεις του πίνακα. Ο B8 απλά τις αντέγραψε και η δασκάλα μόλις το αντιλήφθηκε με ύφος αυστηρό προς τον B8 του απευθύνει το λόγο στα γερμανικά λέγοντάς του “γράφεις προτάσεις με τις λέξεις”. Η δασκάλα θεώρησε ότι δεν είχε καταλάβει ο B8 τη δραστηριότητα. Στις σειρές 3 και 5 επαναλαμβάνει στα ελληνικά για έμφαση και στην προσπάθεια να γίνει κατανοητή από τον B8.

Επεισόδιο B12.12

| | | |
|---|-----|---|
| 1 | Δ: | Δημ (.) Δημ (.) du schreibst Sätze mit den Wörtern |
| 2 | B8: | χμ |
| 3 | Δ: | Θα γράψεις προτάσεις (.) |
| 4 | B8: | χμ |
| 5 | Δ: | δε θα γράψεις τις λέξεις όπως είναι |
| 6 | ... | |

Στο επεισόδιο B20.20 ο B7 δεν άφηνε χώρο ανάμεσα στις δύο λέξεις των αριθμών από το είκοσι και πάνω. Η δασκάλα εξηγεί επανειλημμένα στο B7 ότι είναι δύο ξεχωριστές λέξεις και ότι πρέπει να αφήσει χώρο ανάμεσα (σειρές 1, 3 και 5) ο B7 αντιδρά με ένα γερμανικό επιφώνημα απορίας και η δασκάλα στη σειρά 7 κάνει ΕΚ για να πει “αυτές είναι δύο λέξεις (.) ξεχωριστά” για να αποσαφηνίσει ότι δεν κατάλαβε ο B7 και συνεχίζει έπειτα στα ελληνικά. Στη σειρά 8 ο B7 με την αντίδρασή του δείχνει να συνειδητοποίησε το λάθος του.

Επεισόδιο B20.20 (αντιγράφοντας τους αριθμούς 20-30 από τον πίνακα)

| | | |
|---|-----|--|
| 1 | Δ: | Φ (.) τι σου είπα; (.) είναι δύο λέξεις |
| 2 | B7: | ναι |
| 3 | Δ: | αυτές είναι δύο λέξεις; ξεχωριστές; |
| 4 | B7: | ναι |
| 5 | Δ: | όχι (.) θα αφήνεις λίγο χώρο εδώ (.) και το δύο είναι γραμμένο έτσι (..) |
| 6 | B7: | hein? |
| 7 | Δ: | das sind zwei Wörter (.) getrennt είκοσι θα αφήσεις χώρο και μετά έρχεται η άλλη λέξη (.) δεν είναι κολλητά |
| 8 | B7: | ουπς |

III.3) ΕΚ για διόρθωση γερμανικής λέξης των μαθητών

Μία τρίτη χρήση της εναλλαγής κώδικα της εκπαιδευτικού ως στρατηγική διδασκαλίας είναι για τη διόρθωση εναλλαγής κώδικα του μαθητή.

Στο επεισόδιο B13.3 η δασκάλα ζητά εξήγηση / περιγραφή για τη λέξη “ώμος”. Κάποιος μαθητής κάνει ΕΚ δίνοντας όμως λανθασμένη γερμανική μετάφραση (σειρά 4), η οποία και επαναλαμβάνεται (σειρά 6). Στη συνέχεια η δασκάλα δείχνει πάνω της τους ώμους και στη σειρά 9 κάνει ΕΚ με την ΕΚ που προηγήθηκε από μαθητή. Στη σειρά 11, και αφού κανένας μαθητής δε δίνει κάποια απάντηση, η δασκάλα λέει τη σωστή γερμανική λέξη, την οποία και επαναλαμβάνει η B2.

Επεισόδιο B13.3 (BM, σελ. 11: «ανέβηκα πάνω στους ώμους του Αντώνη»)

| | | |
|----|-----|--|
| 1 | Δ: | πού είναι οι ώμοι; τι είναι ώμος; |
| 2 | B2: | εδώ |
| 3 | Δ: | ο ώμος; (.) |
| 4 | ?: | Rücken (.) |
| 5 | Δ: | για να δω τι δείχνετε; |
| 6 | ?: | Rücken ↓ |
| 7 | Δ: | εδώ (.) ένας ώμος εδώ (.) ένας ώμος δύο ώμοι (.) |
| 8 | B2: | ναι |
| 9 | Δ: | δεν είναι Rücken (.) είναι: |
| 10 | B2: | ε |
| 11 | Δ: | Schulter |
| 12 | B2: | Schulter ναι |
| 13 | Δ: | εντάξει; |

Στην ΕΚ κώδικα της εκπαιδευτικού στη Β΄ τάξη δεν καταγράφηκαν οι υποκατηγορίες ενισχυτική ΕΚ (III.4) και ΕΚ για παιχνίδι με τις γλώσσες (III.5).

7.2.3.3. Αντιδράσεις της εκπαιδευτικού στην ΕΚ των μαθητών της Β΄ τάξης

Όπως και στην ανάλυση της ΕΚ της Α΄ τάξης, έτσι και στην ανάλυση της ΕΚ των μαθητών της Β΄ τάξης καταγράφηκαν τρεις τύποι αντιδράσεων της εκπαιδευτικού στην ΕΚ των μαθητών, η παθητική, η ενεργητική ενθαρρυντική και η ενεργητική αποθαρρυντική αντίδραση.

Κατά την *παθητική αντίδραση* στην ΕΚ των μαθητών η εκπαιδευτικός συνήθως, είτε αγνοεί την ΕΚ συνεχίζοντας το μάθημα σαν να μην είχε ακουστεί ΕΚ, είτε μεταφράζει άμεσα χωρίς να έχει ζητηθεί και συνεχίζει το μάθημα χωρίς να σχολιαστεί με κάποιον τρόπο η ΕΚ.

Στο επεισόδιο B9.10 η B2 κάνει ΕΚ για την ονομασία μιας μεγάλης αίθουσας εκδηλώσεων του δήμου διαμονής της (σειρά 2). Η δασκάλα συνεχίζει χωρίς κανένα σχόλιο κανονικά το μάθημα.

Επεισόδιο B9.10 (απόσπασμα)

| | | |
|---|-----|---|
| 1 | Δ: | πού θα πάτε την Κυριακή Ραφ; |
| 2 | B2: | εμ (.) στο: εκεί κάτω στο: στην Stadthalle |
| 3 | Δ: | και τι θα γίνει εκεί; |

(συνεχίζεται)

Στο επεισόδιο B27.11 καταγράφεται η παθητική αντίδραση της δασκάλας στην ΕΚ των μαθητών. Η δασκάλα ουσιαστικά αγνοεί τις ΕΚ των μαθητών στις σειρές 3, 7, 8 και 9 και αφήνει το διάλογο να εξελιχθεί, χωρίς να παρέμβει για να συζητηθούν

οι ΕΚ που έγιναν. Αποδέχεται δηλαδή τις ΕΚ ως μέρος του γνωστικού κεφαλαίου των μαθητών, κρίνοντας ότι η ενασχόληση με τις συγκεκριμένες ΕΚ δεν θα προσέφεραν κάτι στο μάθημα, αφού και οι μαθητές αναφέρονταν σε εμπειρίες από το γερμανικό σχολείο.

Επεισόδιο B27.11

| | | |
|----|-----|---|
| 1 | B2: | κυρία θέλω κάτι να πω |
| 2 | Δ: | έλα |
| 3 | B2: | στο γερμανικό το σχολείο έκανα Buchvortrag |
| 4 | Δ: | χμ |
| 5 | B2: | και μετά: πήρα εμ δύο |
| 6 | Δ: | ναι (.) το βαθμό δύο (.) καλό είναι αυτό |
| 7 | B6: | Buchvorstellung εγώ- |
| 8 | B2: | Buchvortrag (.) εσύ; |
| 9 | B6: | eins |
| 10 | Δ: | μπράβο (.) λοιπόν παιδιά |
| 11 | B2: | ↓ Bravo B, gut gemacht ↓ |

Κατά την *ενεργητική ενθαρρυντική αντίδραση* η εκπαιδευτικός παροτρύνει τους μαθητές με αφορμή την ΕΚ που έγινε να αναζητήσουν μέσα από συζήτηση και διαπραγμάτευση όσο το δυνατόν πιο συλλογικά και συνεργατικά την αντίστοιχη ελληνική λέξη ή φράση όταν αυτό είναι εφικτό.

Στο επεισόδιο B12.3 η B2 σχολιάζει με ΕΚ τα γράμματα της ημερομηνίας στον πίνακα λέγοντας “πολύ πολύ πολύ πολύ άσχημα”. Στη σειρά 4 η B2 επαναλαμβάνει το μήνυμα της ΕΚ, χωρίς όμως να μεταφράζει το “άσχημα” και η δασκάλα ζητά, παροτρύνοντάς την να ξανασκεφτεί αυτό που είπε, ώστε να μεταφράσει το επίθετο στα ελληνικά. Η B2 αντιλαμβάνεται ότι η δασκάλα εστιάζει στο επίθετο και δίνει την απάντηση στη σειρά 6, μεταφράζοντας ως “βρώμικος” το επίθετο. Από τη σειρά 7 και έπειτα ξεκινά μια συζήτηση μεταξύ της B2 και της δασκάλας, η οποία ανέμενε η B2 να γνωρίζει την ελληνική λέξη για “hässlich”. Η δασκάλα δίνει τη λέξη στα γερμανικά στη σειρά 9 για να βεβαιωθεί ότι μιλούν για την ίδια λέξη. Στη σειρά 13 δίνει τη λέξη μέσα σε πρόταση με την ελληνική μετάφραση. Στην σειρά 14 η B2 κάνει ΕΚ για ολόκληρη πρόταση λέγοντας “τα γράμματά σας είναι άσχημα”. Η δασκάλα μετά από ερώτηση κάνει πάλι ΕΚ για να επαναλάβει σχεδόν αυτούσια την πρόταση της B2. Η B2 στη σειρά 16 αρχίζει τη μετάφραση και δυσκολεύεται και πάλι στο ίδιο σημείο. Στο κάλεσμα της δασκάλας να βοηθήσει κάποιος δίνονται από τις B4, B5 και B3 αρνητικές απαντήσεις, με αποτέλεσμα να δώσει η δασκάλα την ελληνική αντιστοιχία.

Επεισόδιο B12.3 (σχολιάζοντας τα γράμματα της ημερομηνίας στον πίνακα)

| | | |
|----|-----|---|
| 1 | Δ: | γράφετε την ημερομηνία όπως είναι στον πίνακα .. |
| 2 | B2: | ganz ganz ganz ganz hässlich ↓ |
| 3 | Δ: | ποιο; (.) τι είναι αυτό; |
| 4 | B2: | δεν την έχεις γράψει πολύ ωραία την ημερομηνία |
| 5 | Δ: | ναι; και τι ήταν αυτό το γερμανικό που μου είπες τώρα; (...) χμ; |
| 6 | B2: | ότι είναι βρόμικα τα γράμματα |
| 7 | Δ: | αυτό σημαίνει η λέξη; |
| 8 | B2: | ναι |
| 9 | Δ: | hässlich; |
| 10 | B2: | ναι |
| 11 | Δ: | είναι βρόμικος; (5'') χμ; (...) |
| 12 | B2: | ναι (.) είναι βρόμικα τα γράμματα |
| 13 | Δ: | das ist hässlich (.) αυτό είναι βρόμικο; |
| 14 | B2: | ihre Schrift ist hässlich. |
| 15 | Δ: | χμ (.) τι είναι αυτό; diese Schrift ist hässlich |
| 16 | B2: | αυτά τα γράμματα είναι: (...) δεν είναι καθαρά είναι: (5'') ποιος τα 'χει γράψει; |
| 17 | Δ: | δεν έχει σημασία αυτό (.) πρέπει να καταλάβουμε τι λεξούλα είναι το hässlich στα ελληνικά όμως (.) ... μπορεί να βοηθήσει κάποιος; |
| 18 | B4: | νμ (αρνητικό) |
| 19 | Δ: | hässlich; (...) |
| 20 | B5: | δεν ξέρω |
| 21 | Δ: | δεν την ξέρετε; |
| 22 | B2: | όχι |
| 23 | B3: | νμ (αρνητικό) |
| 24 | Δ: | άσχημα (.) ή δεν είναι ωραία (.) τα γράμματα |

Στο επεισόδιο B1.2 καταγράφεται η ενθαρρυντική αντίδραση της δασκάλας στην ΕΚ δύο μαθητριών. Αρχικά η δασκάλα ενθαρρύνει τη Β2 να πει στα γερμανικά αυτό που θέλει (σειρά 9) αφού πρώτα η Β2 είχε δηλώσει ότι το γνωρίζει μόνο στα γερμανικά (σειρά 8). Μετά την ΕΚ της Β2 η δασκάλα καλεί τους συμμαθητές της στην αναζήτηση της ελληνικής λέξης. Στο σημείο αυτό έρχεται η Β3 να διορθώσει την ΕΚ της Β2 επαναλαμβάνοντας αρχικά την ΕΚ της Β2 και δίνοντας στη συνέχεια τη γερμανική λέξη που αρμόζει στο απεικονιζόμενο αντικείμενο της εικόνας (σειρά 13). Την ορθότητα της διόρθωσης επιβεβαιώνει η Β2 στη σειρά 13. Στη συνέχεια η δασκάλα καλεί την τάξη να αναζητήσουν την αντίστοιχη ελληνική λέξη. Ο διάλογος εξελίσσεται με τους μαθητές να αναζητούν συνεργατικά την ελληνική αντιστοιχία, την οποία τελικά δίνει η δασκάλα. Στη σειρά 16 η δασκάλα επιβραβεύει το Β8 περισσότερο για τη σωστή μετάφραση της πρώτης ΕΚ στα ελληνικά.

Παρόλο που η απάντηση δίνεται τελικά από τη δασκάλα, η διαδικασία αναζήτησης της έννοιας στα ελληνικά με συνεργατικό τρόπο στην τάξη κρίνεται ότι συμβάλλει στην καλλιέργεια και ανάπτυξη της γλωσσικής συνειδητότητας, καθώς και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών.

Επεισόδιο B1.2

(Περιγραφή εικόνας του βιβλίου με απεικονιζόμενο παιδικό δωμάτιο)

- | | | |
|----|-----|--|
| 1 | Δ: | πού βρίσκονται τα παιχνίδια; (3') P |
| 2 | B2: | οχ, εγώ ήθελα κάτι άλλο να πω. |
| 3 | Δ: | μπορούμε να πούμε πρώτα που βρίσκονται τα παιχνίδια να βοηθήσουμε; |
| 4 | B2: | πώς το λεν; το ξέχασα. |
| 5 | Δ: | μμ, σκεφτόμαστε; (.) πού βρίσκονται τα παιχνίδια; B |
| 6 | B6: | (3') το ξέχασα πώς το λένε. |
| 7 | Δ: | για σκεφτείτε λίγο να θυμηθείτε. (4') |
| 8 | B2: | εγώ το ξέρω πώς το λεν στα ελλ- (..) στα γερμανικά. |
| 9 | Δ: | για πες το. |
| 10 | B2: | Schrank. |
| 11 | Δ: | μήπως μπορεί να βοηθήσει κάποιος; |
| 12 | B3: | όχι Schrank , αλλά Regal. |
| 13 | B2: | ναι Regal. |
| 14 | Δ: | μμ, και (.) πώς το λένε,(.) για σκεφτείτε; είμαι σίγουρη πώς το ξέρετε. |
| 15 | B8: | ντουλάπα. |
| 16 | Δ: | μπράβο Δημ, |
| 17 | B2: | αα ναι ντουλάπα. |
| 18 | Δ: | είναι μια μικρή ντουλάπα. ή (.) το άλλο που είπαν τα παιδιά; η ντουλάπα κλείνει κιόλας, αυτό εδώ δεν κλείνει. είναι ένα μικρό έπιπλο |
| 19 | B2: | είναι μια ντουλαπιέρα |
| 20 | B3: | ντουλαπιά; |
| 21 | Δ: | ντουλά; πώς το είπες; |
| 22 | B2: | ντουλαπιέρα |
| 23 | Δ: | ντουλαπιέρα ; δεν υπάρχει ντουλαπιέρα. (.) αυτό το άλλο που είπατε. Regal. τι είναι στα ελληνικά; |
| 24 | B2: | στον τοίχο. |
| 25 | Δ: | το βάζουμε στον τοίχο. |
| 26 | B2: | εγώ έχω ένα τέτοιο. |
| 27 | Δ: | ναι, αλλά πώς το λένε. |
| 28 | B3: | κι εγώ έχω. |
| 29 | Δ: | για βοηθήστε μας. με «ρ» ξεκινάει. είναι ένα.. |
| 30 | B2: | ωρολόι. |
| 31 | Δ: | όχι. |
| 32 | B2: | ράδιο |
| 33 | Δ: | πώς; δεν άκουσα. |
| 34 | B2: | (.) ράδιο |
| 35 | Δ: | οχ, όχι. ράδιο. ράφι, ναι; |

Στο ακόλουθο επεισόδιο B15.1 καταγράφεται και πάλι η ενεργητική ενθαρρυντική αντίδραση της δασκάλας στην ΕΚ κάποιας μαθήτριας. Μετά την ΕΚ της B1 στη σειρά 2 για άγνωστη λέξη, η δασκάλα στη σειρά 5 ζητά την ελληνική λέξη για τη συγκεκριμένη ΕΚ. Η ενθάρρυνση και παρότρυνση από τη δασκάλα συνεχίζεται στη σειρά 7 και ξανά στη σειρά 11, αφού η πρόταση της B4 (σειρά 8) δεν ήταν σωστή. Ο διάλογος συνεχίζεται, χωρίς να μπορεί κάποιος μαθητής να πει τη σωστή αντιστοιχία. Τελικά δίνει η δασκάλα προφορικά και γραπτά τη σωστή λέξη στα ελληνικά. Στο επεισόδιο αυτό φαίνεται ότι η λέξη “λεωφορείο” έχει κατακτηθεί λάθος από αρκετούς μαθητές της τάξης και είναι απαραίτητη η σωστή παρουσίαση της λέξης, όπως και έγινε. Απαιτούνται βέβαια και σχετικές επαναλήψεις για να εμπεδωθεί πραγματικά η σωστή λέξη.

Επεισόδιο B15.1

(έχει τύχει να αργήσει η μαμά; Τι σκεφτόσασταν τότε;)

- | | | |
|----|-----|--|
| 1 | Δ: | τι έγινε εκεί όταν είχε αργήσει η μαμά σου; (...) |
| 2 | B1: | το Bu:s πήγε: χωρίς τη μαμά γιατί άργησε πολύ |
| 3 | Δ: | το Bus είπες; |
| 4 | B1: | χιμ (θετικό) |
| 5 | Δ: | τι είναι αυτό; (.) στα ελληνικά |
| 6 | B1: | δεν το ξέρω (...) |
| 7 | Δ: | ποιος θα μας βοηθήσει εδώ; (.) Ελ |
| 8 | B4: | <u>λεφορείο</u> |
| 9 | Δ: | <u>λεφορείο</u> το λέμε; (.) |
| 10 | B2: | ποιο; |
| 11 | Δ: | τη λεξούλα για Bus στα ελληνικά ψάχνουμε (.) δεν την ξέρει η Ειρ είπε |
| 12 | B2: | <u>λεφορείο</u> |
| 13 | Δ: | <u>λεφορείο</u> λέμε; |
| 14 | B4: | <u>λεφορεία</u> (.) και πολλά |
| 15 | Δ: | <u>λεφορείο</u> |
| 16 | B4: | όχι |
| 17 | Δ: | όχι <u>λεφορείο</u> (..) |
| 18 | B3: | το <u>λεφορείο</u> |
| 19 | Δ: | όχι λεφορείο παιδιά (.) <u>λεωφορείο</u> , (.) λεωφορείο κοιτάξτε [γράφω στον πίνακα] είναι το λε-ω-φο-ρεί-ο και τα πολλά είναι τα λεωφορεία |

Κατά την ενεργητική αποθαρρυντική αντίδραση της δασκάλας οι μαθητές καλούνται να επιστρέψουν στην ελληνική γλώσσα ή να μεταφράσουν την ΕΚ στα ελληνικά. Η αντίδραση της δασκάλας δείχνει άμεσα ή έμμεσα στους μαθητές τη μη καταλληλότητα της γερμανικής γλώσσας τη συγκεκριμένη στιγμή.

Στο επεισόδιο B15.4 η B2 κάνει EK για άγνωστο ρήμα με τη δομή *κάνω + απαρέμφατο*. Η δασκάλα αντιδρά με τρόπο τέτοιο που οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι καλούνται να αναζητήσουν και να πουν την αντίστοιχη ελληνική λέξη για την EK που έγινε. Ξεκινά μεταξύ τους μια διαδικασία αναζήτησης, όπου αρχικά η B4 ξεκινά την απόδοση, χωρίς να είναι σίγουρη (σειρά 3). Τη σωστή απάντηση δίνει τελικά ο B6.

Επεισόδιο B15.4

- | | | |
|---|-----|--|
| 1 | B2: | ...πήγαμε στο αμάξι και γυρίσαμε και εκεί πέρα ??? να κάνουμε: klingle |
| 2 | Δ: | τι να κάνετε; |
| 3 | B4: | να χτυπήσετε↓ |
| 4 | B2: | (.) να: να: |
| 5 | Δ: | να:; (...) B |
| 6 | B6: | να χτυπήσουν το κουδούνι |
| 7 | Δ: | ναι, ωραία |
| 8 | B2: | να χτυπήσουμε το κουδούνι και η μαμά μου δεν ήταν εδώ (.) πήγε στο Lidl |

Στο επεισόδιο B16.12 καταγράφεται η αποθαρρυντική αντίδραση της δασκάλας σε EK της B2. Η B2 κάνει EK για να δηλώσει στη B4 έμμεσα και με έντονο ύφος ότι δε θέλει να της δώσει τη γόμα. Η δασκάλα ζητά άμεσα επαναφορά της ελληνικής γλώσσας και έμμεσα τη διόρθωση του ύφους της B2. Η B2 αντιλαμβάνεται το κάλεσμα της δασκάλας και επανέρχεται άμεσα και πιο ήπια στα ελληνικά.

Επεισόδιο B16.12

- | | | |
|---|-----|--------------------------------------|
| 1 | B4: | κυρία δεν έχω σβήστρα τώρα |
| 2 | B2: | ja du musst doch eine kaufen. |
| 3 | Δ: | ορίστε Ραφ τι; (..) |
| 4 | B2: | έχει σβήστρα |
| 5 | B4: | ναι γιατί ήξερα ότι ήτανε ??? |

Στο επεισόδιο B32.1 καταγράφεται άλλο ένα παράδειγμα αποθαρρυντικής αντίδρασης της δασκάλας ως προς την EK του B8. Ο B8 έχοντας μόνο ένα μολύβι αντί για κασετίνα μαζί του, απαντά σε ερώτηση της δασκάλας, με μονολεκτική EK για τη λέξη “μολύβι” (σειρά 2). Η δασκάλα με ακόλουθη ερώτηση του ζητά ουσιαστικά τη μετάφραση στα ελληνικά (σειρά 3). Ο B8 αντιλαμβάνεται ότι η δασκάλα ζητά την ελληνική λέξη και απαντά με ερώτηση δίνοντας τη σωστή λέξη χωρίς όμως να είναι βέβαιος για την ορθότητα της απάντησής του. Η δασκάλα τον επιβραβεύει επαναλαμβάνοντας την ελληνική αντιστοιχία, και το επεισόδιο ολοκληρώνεται.

Επεισόδιο B32.1

- | | | |
|---|-----|---------------------------|
| 1 | Δ: | κασετίνα έχεις μαζί; |
| 2 | B8: | μόνο αυτό το Stift |
| 3 | Δ: | τι είναι αυτό; |
| 4 | B8: | (...) μολύβι; |
| 5 | Δ: | μολύβι ωραία |

7.2.3.4. Άλλα φαινόμενα επαφής γλωσσών στη Β΄ τάξη

I) Μεταφορές

Λεξιλογικές

Στη Β΄ τάξη καταγράφονται αρκετές μεταφορές σε λεξιλογικό επίπεδο.

Στο επεισόδιο B1.1 η B4, περιγράφοντας μια εικόνα του βιβλίου, αναφέρει στη σειρά 2 ότι βλέπει “μία ώρα” αντί για “ρολόι”, το οποίο είναι μεταφορά από τα γερμανικά (“die Uhr”). Με παρότρυνση της δασκάλας το ξανασκέφτεται και συνειδητοποιεί το λάθος της, το οποίο και διορθώνει στη σειρά 4.

Επεισόδιο B1.1 (Περιγραφή εικόνας: Ένα παιδικό δωμάτιο.)

- | | | |
|---|-----|--|
| 1 | Δ: | Ελ δυνατά και καθαρά. |
| 2 | B4: | εγώ βλέπω <u>μία ώρα</u> εδώ πέρα. |
| 3 | Δ: | μία ώρα; τι είναι αυτό τώρα μία ώρα, τι εννοείς; |
| 4 | B4: | (4') όχι ώρα, <u>ένα ρολόι</u> . |

Μεταφορά από τη γερμανική γλώσσα υπάρχει και στο επεισόδιο B7.1 όπου η B2 μεταφράζει αυτολεξεί στη σειρά 1 τη γερμανική έκφραση για “σηκώνω το χέρι”, “die Hand hochnehmen/strecken”. Με παρότρυνση της δασκάλας να ξανασκεφτεί η B2 την ορθότητα της απάντησης, δίνει στη συνέχεια τη σωστή αντιστοιχία στα ελληνικά.

Επεισόδιο B7.1 (τι βλέπετε στην εικόνα;)

- | | | |
|---|-----|---|
| 1 | B2: | ε <u>παίρνουν το χέρι πάνω</u> και φωνάζουν |
| 2 | Δ: | το παίρνουν λέμε; |
| 3 | B2: | το: (.) το σηκώνουν επάνω και φωνάζουν |

Στο επεισόδιο B13.1 ο B7 στη σειρά 4 μεταφράζει το γερμανικό “geht” από την έκφραση “das geht” ως “πηγαίνει”. Η δασκάλα διορθώνει την έκφραση του B7. Ήδη στη σειρά 1 η δασκάλα είχε χρησιμοποιήσει το ρήμα “γίνεται” το οποίο όμως όπως φάνηκε δεν μπόρεσε να επαναχρησιμοποιήσει σωστά ο B7.

Επεισόδιο B13.1

- 1 Δ: γίνεται αυτό παιδιά;
 2 B1+άλλοι: όχι
 3 Δ: μπορούν να ανέβουν τέσσερα παιδιά σε ένα ποδήλατο;
 4 B7: ούτε δύο πηγαίνει
 5 Δ: ούτε δύο δε γίνεται
 (συνεχίζεται)

Στο επεισόδιο B27.1 η B2 κάνει μια μεταφορά από τα γερμανικά στα ελληνικά λέγοντας “τσο” από το γερμανικό “Zoo” για ζωολογικός κήπος. Το γεγονός ότι το επαναλαμβάνει στη σειρά 3 μετά από ερώτηση της δασκάλας δηλώνει ή ότι δεν το συνειδητοποιεί ή ότι νομίζει πως αυτή είναι η ελληνική λέξη. Στη σειρά 5, και αφού έχει επαναλάβει η δασκάλα τη λέξη και έχει ρωτήσει “τι είναι αυτό”, αντιδρά συνειδητοποιώντας ότι έχει κάνει κάποιο λάθος. Ο B6 δίνει τη σωστή ελληνική λέξη (σειρά 8) και η δασκάλα επαναλαμβάνει την αρχική πρόταση της B2 για να συμπληρώσει η ίδια τη νέα λέξη (σειρά 9). Στη σειρά 10 μεταφέρει το πρώτο φώνημα της γερμανικής λέξης στην αρχή της ελληνικής και δημιουργεί έτσι τη λέξη “τσωολογικός”. Η δασκάλα τη διορθώνει και η B2 επαναλαμβάνει σωστά στη σειρά 12.

Επεισόδιο B27.1 (απόσπασμα) (πώς περάσατε στις διακοπές; Τι κάνατε;)

- 1 B2: εμείς πήγαμε στο τσο
 2 Δ: πού;
 3 B2: στο τσο
 4 Δ: στο τσο. τι είναι αυτό;
 5 B2: ουπς (.) εκεί πέρα είναι ζώα
 6 B6: το ξέρω
 7 Δ: για πες μας
 8 B6: ζωολογικός κήπος
 9 Δ: πήγαμε λοιπόν (.) στον-
 10 B2: τσωολογικός-
 11 Δ: ζωολογικό
 12 B2: ζωολογικός κήπος
 13 Δ: στον ζωολογικό κήπο (.) πήγαμε στον ζωολογικό κήπο
 14 B2: πήγαμε στον ζωολογικό κήπο
 15 Δ: ναι
 16 B2: εκεί πέρα τα: (.) οχ πώς τα λένε (7’’)
 (συνεχίζεται)

Λάθος που έχει να κάνει με τη λανθασμένη κατάκτηση κάποιας λέξης, σε συνδυασμό με μεταφορά από τη γερμανική, καταγράφεται στο επεισόδιο B16.19, όπου η B1 χρησιμοποιεί τη λέξη “τοϊλέτα” αντί για “τουαλέτα” μεταφέροντας

παράλληλα στοιχεία από την αντίστοιχη γερμανική λέξη “Toilette”. Η λέξη αυτή έχει χρησιμοποιεί λανθασμένα και από άλλους μαθητές του ΤΕΓ, αλλά και από μαθητές του ΤΕΓ της πιλοτικής φάσης της έρευνας.

Επεισόδιο B16.19

- | | | |
|---|-----|---|
| 1 | B1: | πρέπει να πάω στην <u>τοιλέτα</u> |
| 2 | Δ: | α πρέπει να ↓πας τουαλέτα τώρα↓ (.) Ραφ μπορείτε να πάτε μαζί στην τουαλέτα σε παρακαλώ |

Στο επεισόδιο B32.11 η B2 προφέρει αρχικά (σειρά 6) στα ελληνικά τη γερμανική λέξη “Supermarkt”, μεταφέροντας φώνημα φώνημα από τα γερμανικά στα ελληνικά. Πάνω που η δασκάλα ξεκινά την επανάληψη της λέξης, τη διακόπτει η B2 και λέει σωστά τη λέξη στα ελληνικά. Η μεταφορά αυτή στη σειρά 6 πιθανώς να δηλώνει ότι η μαθήτρια δεν είναι απόλυτα σίγουρη για τη σωστή λέξη στα ελληνικά.

Επεισόδιο B32.11 (παιχνίδι ρόλων)

- | | | |
|----|-----|---|
| 1 | Δ: | σε τι μαγαζί μπαίνετε πρώτα; |
| 2 | B8: | εμ σε: Kaufland |
| 3 | Δ: | σε μαγαζί με τι; φανταστείτε ότι είστε στην Ελλάδα τώρα |
| 4 | B2: | εμ |
| 5 | Δ: | μπαίνετε σε ένα μαγαζί και τι πράγματα έχει μέσα; (..) |
| 6 | B2: | ε είναι (.) ένα <u>σούπερ μαρκτ</u> |
| 7 | Δ: | ένα σού- |
| 8 | B2: | ένα σούπερ μάρκετ |
| 9 | B8: | εγώ θέλω παιχνίδια |
| 10 | Δ: | ο Δημ θέλει παιχνίδια ν’ αγοράσει λοιπόν |

Αντίστοιχη μεταφορά γίνεται και με τη γερμανική λέξη “Shampoo” (σαμπουάν) την οποία στα ελληνικά τη χρησιμοποιεί ως “σαμπού” (σειρά 8 & 10) και “σάμπου” (σειρά 12). Η διόρθωση της δασκάλας στη σειρά 11 δε βοηθά στη σωστή εκφορά της λέξης.

Επεισόδιο B24.9 (απόσπασμα)

- | | | |
|-----|-----|--|
| ... | | |
| 8 | B5: | ο παπάς το βάζει στο νερό και μετά (.) πάνω πάλι (...) και έχει τέτοια <u>σαμπού</u> |
| 9 | Δ: | σαν; |
| 10 | B5: | <u>σαμπού</u> είναι αυτό |
| 11 | Δ: | <u>σαμπού</u> ; (.) α σαμπουάν |
| 12 | B5: | ναι σάμπου |
| 13 | Δ: | δεν είναι σαμπουάν |
- (συνεχίζεται)

Στο επεισόδιο B10.2 η B2 προφέρει την ηρωίδα Πίπη Φακιδομούτη όπως την έχει γνωρίσει στα γερμανικά (σειρά 1) εκτιμώντας ότι έτσι λέγεται και στα ελληνικά.

Επεισόδιο B10.2 (τι κάνουμε το Καρναβάλι)

- | | | |
|---|-----|---|
| 1 | B2: | εκεί πέρα <u>ντύνομαστε Πίπη Λάνγκστρουμπφ</u> ή (.) Clown ή βάτραχος ή σκυλάκι ή γάτα (.) ότι θέλουμε |
| 2 | Δ: | χιμ |
| 3 | B2: | και εκεί πέρα μπορούμε να βάζουμε και περούκα, <u>βάφομαστε</u> |
| 4 | Δ: | ναι και γιατί το κάνουμε αυτό; |
| 5 | B2: | γιατί εκεί πέρα είναι Fasching (.) είναι Απόκ- έχουμε γιορτή και έτσι πηγαίνουμε κάπου ... |

Στο επεισόδιο B32.13 ο B8 μεταφέρει στοιχεία της γερμανικής λέξης “Delfin” στην αντίστοιχη ελληνική λέξη, παρόλο που την άκουσε από τη δασκάλα μόλις στην προηγούμενη σειρά του διαλόγου.

Επεισόδιο B32.13 (απόσπασμα)

(...)

- | | | |
|---|-----|--|
| 7 | Δ: | αφού ένα δελφινάκι πήρες μόνο |
| 8 | B8: | ??? τα <u>ντελφινάκια</u> είναι so groß ??? |

Νεολογισμοί - λεξιπλασίες

Στο επεισόδιο B4.1 ο B8 φτιάχνει με βάση το γερμανικό επίθετο “lustig” (“αστεϊός”) και βάζοντας ελληνική κατάληξη το για τον ίδιο ελληνικό επίθετο “λούστικος”. Το λάθος αυτό δεν διορθώθηκε από τη δασκάλα, ούτε έγινε κάποια κίνηση για συνειδητοποίηση της συγκεκριμένης μεταφοράς. Η μεταφορά αυτή δηλώνει την προσπάθεια του μαθητή να χρησιμοποιήσει μια ελληνική λέξη ξεκινώντας από τη γερμανική, χωρίς να συνειδητοποιεί ότι η λέξη δεν υπάρχει στα ελληνικά.

Επεισόδιο B4.1 [λούστικος. (Lustig)]

- | | | |
|---|-----|---|
| 1 | Δ: | γιατί γελάτε με τον Καραγκιόζη; Δημ. |
| 2 | B8: | γιατί είναι έτσι (.) λούστικος . |
| 3 | Δ: | ναι και |
| 4 | B8: | αστεία κάνει |

Μία ακόμη δημιουργία λέξης των μαθητών όπου φαίνεται η ένωση στοιχείων και των δύο γλωσσών καταγράφεται στο επεισόδιο B9.6. Η λέξη “βουρστάκι” στον ενικό και “βουρστάκια” στον πληθυντικό χρησιμοποιείται στο επεισόδιο αυτό από τις B2, B3 και B4. Και οι τρεις θεωρούν μέχρι τη σειρά 17 ότι η λέξη που χρησιμοποιούν είναι ελληνική. Εκεί η B3 συνειδητοποιεί ότι υπάρχει και ελληνική λέξη την οποία και γνωρίζει και τη λέει δυνατά στην τάξη στη σειρά 19. Η λέξη αυτή ίσως και να

είναι καθιερωμένο δάνειο (“established loanword) στις τοπικές κοινότητες της περιοχής, διότι ακούστηκε να χρησιμοποιείται και από γονείς, αλλά και από μαθητές του άλλου ΤΕΓ όπου είχε υλοποιηθεί η πιλοτική φάση της έρευνας.

Επεισόδιο B9.6 [γλώσσα: 1) στο στόμα, 2) που μιλάμε, 3) του παπουτσιού]

- | | | |
|----|---------|---|
| 1 | Δ: | Τι άλλο είναι μια γλώσσα; Μια γλώσσα που τρώγεται; |
| 2 | Διάφ.: | hein? |
| 3 | B3: | γλώσσα; |
| 4 | B7: | γλώσσα που τρώγεται; |
| 5 | B2: | τα <u>βουρστάκια</u> που τρώγονται |
| 6 | Δ: | ποια; |
| 7 | B2+ B3: | τα βουρστάκια |
| 8 | Δ: | τι είναι αυτά; |
| 9 | B2: | είναι αυτά κάτι κό::κκινα μεγάλα |
| 10 | B3: | τι κόκκινα; |
| 11 | B2: | και φαίνονται όπως αυτό (.) έτσι είναι (.) χωρίς αυτό χωρίς αυτό και ε:μ βουρστάκια στα γερμανικά |
| 12 | Δ: | και στα ελληνικά πώς το λένε αυτό; |
| 13 | B2: | <u>βουρστάκι</u> |
| 14 | B3: | βουρστάκι |
| 15 | ??? | |
| 16 | ?: | βουρστ στα γερμανικά |
| 17 | B4: | βουρστ στα γερμανικά και στα ελληνικά |
| 18 | Δ.: | Ιφ |
| 19 | B3: | λουκάνικα |
| 20 | Δ: | λουκάνικα τα λένε, ναι, |
| 21 | B2: | λουκάνικα |
| 22 | Δ: | λουκανικάκια (.) τα μικρά, ναι |

Στο επεισόδιο B33.3 επανέρχεται η χρήση της λέξης που συζητήθηκε στο επεισόδιο B9.6. Τα δύο επεισόδια αυτά απέχουν χρονικά σχεδόν πέντε μήνες μεταξύ τους.

Στη σειρά 2 η B3 χρησιμοποιεί τη λέξη “βουρστάκια”. Η δασκάλα στη σειρά 12 ρωτά αν η λέξη αυτή είναι γερμανική ή ελληνική. Την ανάλυση της λέξης κάνει η B3 (σειρές 13 έως 17). Στη συνέχεια η δασκάλα της ζητά να σκεφτεί την ελληνική λέξη, την οποία δυσκολεύεται να βρει και η δασκάλα της δίνει την πρώτη συλλαβή της λέξης, που λειτουργεί ως στήριγμα για να θυμηθεί το υπόλοιπο μέρος της λέξης. Το ενδιαφέρον στοιχείο που προκύπτει από το επεισόδιο αυτό είναι ότι η μαθήτρια έχει γλωσσική συνείδηση για τη συνύπαρξη στοιχείων και των δύο γλωσσών σε κάποιες λέξεις.

Επεισόδιο B33.3 (μετα-γλωσσική συζήτηση)

| | | |
|----|------|---|
| 1 | Δ: | τι έφαγες εσύ; (...) |
| 2 | B3: | α <u>βουρστάκια</u> |
| 3 | Δ: | για πες μου τα αλλιώς αυτά (4'') |
| 4 | B3: | βουρστάκια |
| 5 | Δ: | τι είναι αυτά; |
| 6 | B3: | (5'') δεν ξέρω πώς τα λένε (..) |
| 7 | Δ: | αλλιώς; τι είναι δηλαδή αυτά; |
| 8 | (..) | |
| 9 | B3: | Würstchen |
| 10 | Δ: | χμ (.) και τα <u>βουρστάκια</u> τι είναι; (..) τι είναι η λέξη ελληνική; Γερμανική; |
| 11 | B3: | γερμανικά και ελληνικά |
| 12 | Δ: | ναι ε; για πες πώς γίνεται αυτό; (.) τι είναι γερμανικό στη λέξη και τι ελληνικό; |
| 13 | B3: | το Wurst |
| 14 | Δ: | είναι τι; |
| 15 | B3: | γερμανικό |
| 16 | Δ: | και ; |
| 17 | B3: | άκια , ελληνικό |
| 18 | Δ: | άκια είναι ελληνικό, ωραία, και εσύ στα ελληνικά πώς μπορείς να το πεις αυτό; |
| 19 | B3: | εμ (10'') |
| 20 | Δ: | λου-; |
| 21 | B3: | κάνικα |
| 22 | Δ: | λουκάνικα βέβαια |

Στο επεισόδιο B25.6 η B2 μεταφέρει από τα γερμανικά φώνημα φώνημα τη λέξη “ροϋ” και δημιουργεί έτσι τη λέξη “ρόζα”. Φαίνεται ότι η B2 είναι σίγουρη ότι αυτή είναι η σωστή λέξη για το χρώμα που θέλει να περιγράψει. Μόλις η δασκάλα στη σειρά 9 διασαφηνίζει ότι η λέξη είναι γερμανική και την αναφέρει και στα γερμανικά, η B3 χρησιμοποιεί άλλη μεταφορά, τη συνώνυμη λέξη “πινκ” (σειρά 11). Στη συνέχεια η B3 όμως δίνει τη σωστή λέξη στα ελληνικά, την οποία και επαναλαμβάνουν στη συνέχεια η δασκάλα και η B2, γεγονός που δείχνει ότι η B3 είχε στο κάπου στο μυαλό της αποθηκευμένη και την ελληνική λέξη.

Επεισόδιο B25.6

| | | |
|---|-----|--|
| 1 | B2: | να πάρω εγώ (...) την άσπρη την κιμωλία ή την την <u>ρόζα</u> |
| 2 | Δ: | ή την <u>ρόζα</u> ; |
| 3 | ??? | |
| 4 | Δ: | όχι τη <u>ρόζα</u> (.) δε λέμε <u>ρόζα</u> |
| 5 | B5: | την μπλε κιμωλία; |
| 6 | Δ: | την μπλε (.) τώρα το- πώς θα το πεις αυτό (.) το <u>ρόζα</u> είναι-; |
| 7 | B2: | <u>ρόζα</u> |
| 8 | ??? | |
| 9 | Δ: | είναι γερμανικό (.) “ rosa ” |

| | |
|----|--|
| 10 | (γέλια) |
| 11 | B3: <u>πινκ</u> |
| 12 | B2: να πάρω εγώ την άσπρη κιμωλία ή (.) |
| 13 | Δ: τη: |
| 14 | B3: ροζ. |
| 15 | Δ: ροζ. |
| 16 | B2: ροζ |
| 17 | Δ: ή τη ροζ. ωραία. [γράφεται πρόταση στον πίνακα] |

Οι λεξιλογικές μεταφορές και οι νεολογισμοί-“λεξιπλασίες” που κάνουν οι μαθητές είναι μια χρήσιμη αφετηρία για διδακτική θεματοποίηση της διγλωσσίας των παιδιών, για συζήτηση της επιρροής της μίας γλώσσας πάνω στην άλλη και για την καλλιέργεια της γλωσσικής συνειδητότητας στους μαθητές. Με αφορμή κάποια μεταφορά ο εκπαιδευτικός μπορεί να καλέσει τους μαθητές να σκεφτούν τα λεγόμενά τους και να τους βοηθήσει να συνειδητοποιήσουν τα στοιχεία που μεταφέρονται από τη μία γλώσσα στην άλλη σε “λεξιπλασίες” που δημιουργήσαν. Σημαντικό κρίνεται στο σημείο αυτό οι μαθητές να αντιληφθούν ότι οι λέξεις αυτές δεν ανήκουν στο λεξιλόγιο της ελληνικής γλώσσας.

II) Δάνεια

Σύνθετα ρήματα. Κάνω + απαρέμφατο

Η δομή *κάνω + απαρέμφατο* συναντάται και στο λόγο των μαθητών της Β΄ τάξης.

Στο επεισόδιο B9.7 η B2 κάνει ΕΚ για άγνωστο ρήμα με τη δομή «κάνω + γερμανικό απαρέμφατο». Παρόλο που αρχικά η δασκάλα αγνοεί την ΕΚ της B2, η B2 προσπαθεί αποτυχημένα να αποδώσει την έννοια του γερμανικού ρήματος στα ελληνικά. Μόλις στη σειρά 4 η δασκάλα χρησιμοποιεί το “κάνω” για να παραπέμψει στην ΕΚ και να παροτρύνει στην αναζήτηση της λέξης. Η B2 επαναλαμβάνει τη λέξη “πετάει” και συμπληρώνει μια επεξήγηση σε μορφή ερώτησης (σειρά 5). Η δασκάλα τη ρωτά χρησιμοποιώντας το ρήμα “verschwinden” αν είναι αυτή η έννοια του ρήματος που χρησιμοποίησε η B2 στα γερμανικά. Η B2 απαντά αρνητικά. Ο διάλογος ολοκληρώνεται μετά από λίγο με τη δασκάλα να δίνει την αντίστοιχη ελληνική μετάφραση της λέξης. Η δομή αυτή επιτρέπει στους μαθητές να εντάξουν σε μια κατά τα άλλα ελληνική πρόταση το γερμανικό ρήμα που φέρει το εννοιολογικό περιεχόμενο και το οποίο ρήμα δε γνωρίζουν στα ελληνικά.

Επεισόδιο B9.7 (κάνοντας μια άσκηση στο βιβλίο, μιλώντας στη δ., σχολιάζοντας μάλλον ένα /o/ (.) που έχει γράψει)

- | | | |
|----|-----|---|
| 1 | B2: | εδώ το /o/ (.) κάνει verschwinden (.) εδώ το /o/ (γέλια) |
| 2 | Δ: | γιατί; |
| 3 | B2: | πετάει |
| 4 | Δ: | τι κάνει αυτό εκεί δηλαδή; |
| 5 | B2: | πετάει (.) πάει όπου θέλει; |
| 6 | Δ: | μμ (.) αυτό σημαίνει verschwinden ; (.) |
| 7 | B2: | νμ (αρνητικό) |
| 8 | Δ: | αλλά; τι είναι στα ελληνικά; |
| 9 | B2: | (...) φεύγει (..) |
| 10 | Δ: | αλλιώς; (.) |
| 11 | B2: | δεν ξέρω |
| 12 | Δ: | (.) εξαφανίζεται |
| 13 | B2: | μ, ναι |
| 14 | Δ: | ωραία Ραφ |

Ένα άλλο παράδειγμα εναλλαγής κώδικα για άγνωστο ρήμα σε δομή κάνω + απαρέμφοτο είναι στο επεισόδιο B15.4. Η B2 για ρήμα πιθανώς άγνωστο στα ελληνικά, πάντως σίγουρα πιο οικείο στα γερμανικά, λόγω της συχνής χρήσης στο γερμανικό σχολείο. Η ελληνική έννοια αναζητείται στην τάξη και ο B6 δίνει τη σωστή μετάφραση.

Επεισόδιο B15.4

- | | | |
|---|-----|---|
| 1 | B2: | ...πήγαμε στο αμάξι και γυρίσαμε και εκεί πέρα ??? να κάνουμε: klingleln |
| 2 | Δ: | τι να κάνετε; |
| 3 | B4: | να χτυπήσετε↓ |
| 4 | B2: | (.) να: να: |
| 5 | Δ: | να:; (...) B |
| 6 | B6: | να χτυπήσουν το κουδούνι |
| 7 | Δ: | ναι, ωραία |
| 8 | B2: | να χτυπήσουμε το κουδούνι και η μαμά μου δεν ήταν εδώ (.) πήγε στο Lidl |

Αντίστοιχο είναι και το παράδειγμα στο επεισόδιο B18.5 για ΕΚ που κάνει ο B7 στη σειρά 2. Η δασκάλα με επανάληψη της ερωτηματικής αντωνυμίας του B7, τον κάνει να επαναλάβει μόνο το γερμανικό ρήμα. Η δασκάλα καλεί σε αναζήτηση της ελληνικής λέξης η οποία και δίνεται από τη B2 στη σειρά 6.

Επεισόδιο B18.5

| | | |
|---|-----|--|
| 1 | Δ: | Φ ορίστε |
| 2 | B7: | πότε κάνουμε schmücken ; |
| 3 | Δ: | πότε; |
| 4 | B7: | schmücken ; |
| 5 | Δ: | δηλαδή; για πες μου. ψάξε τη λέξη στα ελληνικά |
| 6 | B2: | πότε στολίζουμε |
| 7 | Δ: | μπράβο Ραφ (.) πότε στολίζουμε τι; το σπίτι; |
| 8 | B7: | ναι |

Στο επεισόδιο B32.16 φαίνεται η μορφολογική αλλαγή του ρήματος “κάνω” στην ίδια δομή. Ο B8 ξεκινά την πρόταση στα ελληνικά κάνει ΕΚ για το γερμανικό απαρέμφατο και παραμένει στα γερμανικά. Θα μπορούσε να συνεχίσει μετά την ΕΚ και στα ελληνικά, αλλά η καλύτερη γνώση της γερμανικής γλώσσας τον κάνει να συνεχίσει και να ολοκληρώσει την πρότασή του στα γερμανικά. Στο παράδειγμα αυτό καταδεικνύεται η έννοια του triggering του Clyne, σύμφωνα με την οποία το απαρέμφατο της συγκεκριμένης δομής, προκαλεί την παραμονή του ομιλητή στη γλώσσα του απαρέμφατου. Στο παράδειγμα αυτό φαίνεται ουσιαστικά η γερμανική δομή που λειτουργεί ως βάση στο μυαλό του παιδιού για να εκφέρει τη φράση στη σειρά 1 και τον κάνει και να συνεχίσει μετά το γερμανικό ρήμα στα γερμανικά.

Επεισόδιο B32.16

| | | |
|---|-----|--|
| 1 | B8: | έκανε vergessen zu zahlen |
| 2 | Δ: | α ναι; (.) πλήρωσες; εγώ θα πληρώσω, ορίστε. |

Μία πιο ευρεία έκφραση της δομής του κάνω + απαρέμφατο υπάρχει στο επεισόδιο B20.11, όπου η B2 στη σειρά 1 με το “κάνει” προετοιμάζει το έδαφος για την ΕΚ που θα ακολουθήσει με γερμανικό ρήμα. Παρόλα αυτά η B2 δεν χρησιμοποιεί αμέσως το γερμανικό ρήμα, αλλά παρεμβάλει πρώτα τη φράση “το παιδί μας” στη σειρά 1, και στη σειρά 3 ακολουθεί γερμανική έκφραση με το απαρέμφατο στο τέλος. Η δασκάλα περιμένοντας απλά το γερμανικό ρήμα ως συμπλήρωμα χρησιμοποιεί το επίρρημα “πολύ” στη σειρά 2 για να προκαλέσει τη συνέχιση της φράσης. Στο παράδειγμα αυτό φαίνεται πώς μπορούν να παρεμβληθούν διάφορα στοιχεία στην πρόταση για να συμπληρωθεί η συγκεκριμένη δομή.

Επεισόδιο B20.11 (BM, σελ.35, Το ραδιόφωνο)

- 1 B2: γιατί κάνει το παιδί της (.)
 2 Δ: πολύ;
 3 B2: **ohne Punkt und Komma (.) reden**
 4 Δ: **ohne Punkt und Komma reden** κάνει το παιδί; δηλαδή;
 5 B2: ε
 6 Δ: δηλαδή τι; πώς θα το πεις αυτό στα ελληνικά; Αλλιώς τι κάνει το παιδί;

III) Λάθος εκμάθηση/ κατάκτηση

Στο επεισόδιο B31.13 καταγράφεται λανθασμένη χρήση ελληνικής λέξης που οφείλεται πιθανώς σε λάθος ακούσματα ή λάθος εκμάθηση. Έτσι στη σειρά 9, ο B6 χρησιμοποιεί τη λέξη “πουλήτρια” ως παράγωγο του ρήματος “πουλάω”. Η δασκάλα διορθώνει τον τύπο αυτό σε “πωλήτρια”, το οποίο ξενίζει στη B2, οπότε η δασκάλα το εξηγεί αναλυτικότερα στη σειρά 12.

Επεισόδιο B31.13

- 1 Δ: η κυρία τώρα που πουλάει τα παπούτσια μέσα στο μαγαζί (.)
 πώς τη λένε (.) πώς τη λέμε αυτή την κυρία;
 2 Διάφ: χμ
 3 B6: **Verkäuferin**
 4 Δ: ναι: B και στα ελληνικά;
 5 B6: χμ; (.)
 6 Δ: τι κάνει αυτή εκεί μέσα;
 7 B6: πουλάει
 8 Δ: πουλάει (.) και γι' αυτό τη λένε
 9 B6: πουλήτρια
 10 Δ: πωλήτρια ναι; είναι η πωλήτρια
 11 B2: πώλητρια;
 12 Δ: όχι **πουλήτρια πωλήτρια** (.) είναι πουλάει (.) πουλάω, αλλά
 λέμε η πωλήτρια (.) και ο άντρας ο (.) πώς λέμε τον άντρα που
 πουλάει; Φ
 13 B7: ε: (...)
 14 Δ: ο πωλητής είναι ο άντρας (.) ναι; ωραία.

Στο επεισόδιο B15.1 καταγράφεται η λανθασμένη χρήση της λέξης “λεωφορείο” από μαθητές της Β΄ τάξης. Το λάθος αυτό ακούγεται και σε άλλα μέλη της ελληνικής κοινότητας της συγκεκριμένης περιοχής.

Οι μαθητές φαίνεται να έχουν κατακτήσει λάθος τη λέξη “λεωφορείο”. Και οι τρεις μαθήτριες (B2, B3, B4) που εμπλέκονται στη διαδικασία εύρεσης της εναλλαγής κώδικα που έκανε η B1 δίνουν ως την αντίστοιχη ελληνική λέξη, τη λέξη “λεφορείο”.

Επεισόδιο B15.1

(έχει τύχει να αργήσει η μαμά; Τι σκεφτόσασταν τότε;)

- 1 Δ: τι έγινε εκεί όταν είχε αργήσει η μαμά σου; (...)
- 2 B1: το **Bu:s** πήγε: χωρίς τη μαμά γιατί άργησε πολύ
- 3 Δ: το **Bus** είπες;
- 4 B1: χμ (θετικό)
- 5 Δ: τι είναι αυτό; (.) στα ελληνικά
- 6 B1: δεν το ξέρω (...)
- 7 Δ: ποιος θα μας βοηθήσει εδώ; (.) Ελ
- 8 B4: λεφορείο
- 9 Δ: λεφορείο το λέμε; (.)
- 10 B2: ποιο;
- 11 Δ: τη λεξούλα για **Bus** στα ελληνικά ψάχνουμε (.) δεν την ξέρει η Ειρ είπε
- 12 B2: λεφορείο
- 13 Δ: λεφορείο λέμε;
- 14 B4: λεφορεία (.) και πολλά
- 15 Δ: λεφορείο
- 16 B4: όχι
- 17 Δ: όχι λεφορείο (..)
- 18 B3: το λεφορείο
- 19 Δ: όχι λεφορείο παιδιά (.) λεωφορείο, (.) λεωφορείο κοιτάζτε [γράφω στον πίνακα] είναι το λε-ω-φο-ρεί-ο και τα πολλά είναι τα λεωφορεία

7.2.4. Ανάλυση στην Ε' & ΣΤ' τάξη

Στη συνέχεια θα παρουσιαστεί η ΕΚ των έντεκα μαθητών του τμήματος συνδιδασκαλίας των τάξεων Ε' & ΣΤ' (εννέα κορίτσια, δύο αγόρια) και της εκπαιδευτικού.

Πρώτα θα αναφέρουμε όμως σύντομα τη μαθητική σύνθεση του συγκεκριμένου τμήματος. Από το σύνολο των μαθητών τρία κορίτσια είναι εγγεγραμμένα στην Ε' τάξη και οχτώ μαθητές (έξι κορίτσια, 2 αγόρια) στην ΣΤ' τάξη. Επίσης, από τους μαθητές της Ε' τάξης μία μαθήτρια φοιτά στην αντίστοιχη 4^η τάξη του γερμανικού δημοτικού, μία στην 5^η τάξη του γερμανικού πρακτικού σχολείου (Realschule) και μία στην 5^η τάξη του γερμανικού γυμνασίου (Gymnasium). Από τις μαθήτριες της ΣΤ' τάξης τρεις φοιτούν στην 5^η τάξη του πρακτικού σχολείου, δύο στην 6^η τάξη του πρακτικού σχολείου και μία στην 6^η τάξη του γερμανικού γυμνασίου. Από τους δύο μαθητές, ο ένας φοιτά στην 6^η τάξη του γερμανικού κύριου σχολείου και ο άλλος φοιτά στην 6^η τάξη του γερμανικού γυμνασίου.

Στον ακόλουθο πίνακα συνοψίζεται η κατανομή των έντεκα μαθητών της Ε' & ΣΤ' τάξης στις τάξεις και τύπους του γερμανικού σχολείου.

Πίνακας 29: Κατανομή μαθητών της Ε΄ & ΣΤ΄ τάξης στις τάξεις και τους τύπους του γερμανικού σχολείου

| | Ε΄ τάξη | ΣΤ΄ τάξη | |
|--|----------|----------|----------|
| | κορίτσια | αγόρια | κορίτσια |
| Δημοτικό 4 ^η τάξη | 1 | - | - |
| Κύριο σχολείο 6 ^η τάξη (Hauptschule) | - | 1 | - |
| Πρακτικό σχολείο 5 ^η τάξη (Realschule) | 1 | - | 3 |
| Πρακτικό σχολείο 6 ^η τάξη (Realschule) | - | - | 2 |
| Γερμανικό γυμνάσιο 5 ^η τάξη (Gymnasium) | 1 | - | - |
| Γερμανικό γυμνάσιο 6 ^η τάξη (Gymnasium) | - | 1 | 1 |
| Σύνολο | 3 | 2 | 6 |

7.2.4.1. Ανάλυση της ΕΚ των μαθητών της Ε΄ & ΣΤ΄ τάξης

1) Υποχρεωτική ΕΚ

Οι μαθητές της Ε΄ & ΣΤ΄ τάξης καταγράφεται να κάνουν υποχρεωτική ΕΚ για να μιλήσουν για ονομασίες πόλεων, χώρους ψυχαγωγίας και στοιχεία συνδεδεμένα με την καθημερινότητά τους στη Γερμανία. Οι εναλλαγές κώδικα αυτού του τύπου είναι συνήθως μονολεκτικές και εντάσσονται σε μία κατά τα άλλα ελληνική πρόταση.

Στο επεισόδιο E16.3 η E4 κάνει ΕΚ για να αναφέρει το όνομα μιας γειτονικής πόλης. Το όνομα της πόλης εντάσσεται απόλυτα φυσιολογικά στο λόγο της, χωρίς κάποια επισημείωση για ΕΚ.

Επεισόδιο E16.3

1 E4: και σε κάποια στο **Ludwigsburg** παράδειγμα έχει κάτι αν αν γίνεται πράσινο έχει κάτι για τους τυφλούς τουτ τουτ

Στο επεισόδιο E18.4 η E2, στη σειρά 2, κάνει ΕΚ για να αναφερθεί σε οικείο χώρο ψυχαγωγίας το καλοκαίρι, την πισίνα της περιοχής. Μια δεύτερη ΕΚ γίνεται από την E2 για να αναφέρει τα ονόματα δύο κοντινών πόλεων (σειρά 4).

Επεισόδιο E18.4

- | | | |
|---|-----|---|
| 1 | Δ: | πώς πέρασες; |
| 2 | E2: | καλά (.) ήμασταν Freibad (.) |
| 3 | Δ: | χμ |
| 4 | E2: | πήγαμε βόλτες (.) Ludwigsburg, Stuttgart . |
| 5 | Δ: | αα πήγατε και Στουτγκάρδη. |

Στο επεισόδιο E9.9 ο E11 κάνει EK για να ονοματίσει γερμανική ιστοσελίδα (σειρά 3). Η δασκάλα μη κατανοώντας ακριβώς τα λεγόμενα του μαθητή παρεμβαίνει με ένα σύντομο “τι;” ζητώντας επανάληψη και διευκρίνιση. Στη συνέχεια ο E11 επαναλαμβάνει μέρος της προηγούμενης EK (σειρά 5) το οποίο είναι μάλλον από κάποια εκπομπή στην τηλεόραση όπως προσδιορίζει η E3 στη σειρά 6 κάνοντας EK για το όνομα γερμανικού τηλεοπτικού καναλιού.

Επεισόδιο E9.9

- | | | |
|---|------|--|
| 1 | E11: | κυρία |
| 2 | Δ: | ορίστε |
| 3 | E11: | για τα μικρά παιδιά υπάρχει μια γερμανική σελίδα we we we tocolino Punkt de e |
| 4 | Δ: | τι; |
| 5 | E11: | Togolino |
| 6 | E3: | είναι από το SuperRTL |
| 7 | | [??? |

II) EK ως επικοινωνιακή στρατηγική

Όπως και οι μαθητές των άλλων δύο τάξεων έτσι και οι μαθητές της Ε΄ & ΣΤ΄ τάξης χρησιμοποιούν την EK ως επικοινωνιακή στρατηγική κατά τη διδασκαλία, όπως αναδεικνύεται από τα ακόλουθα επεισόδια.

II.1) EK για χρήση επιφωνημάτων και συνομιλιακών δεικτών

Οι μαθητές της Ε΄ & ΣΤ΄ τάξης κάνουν EK για τη χρήση γερμανικών επιφωνημάτων και συνομιλιακών δεικτών.

Στο επεισόδιο E20.4 η E9 κάνει EK για να ενσωματώσει το γερμανικό συνομιλιακό δείκτη “also” που αποδίδεται ως “λοιπόν”. Με την EK η E9 αποστασιοποιείται από το λάθος της και κάνει ένα νέο ξεκίνημα στα λεγόμενά της με το γερμανικό δείκτη να της είναι πιο οικείος για να περάσει το επικοινωνιακό μήνυμα.

Επεισόδιο E20.4

- | | | |
|---|-----|---|
| 1 | Δ: | ποια έδινε στην κόρη της να διαβάσει; |
| 2 | E9: | εκείνα ??? τα παιδι- also όχι τα παιδικά (.) τα (..) παραμύθια |

Στο επεισόδιο E22.18 εστιάζουμε στη σειρά 4 όπου η E3 κάνει EK για να χρησιμοποιήσει γερμανικό επιφώνημα για να δηλώσει το θυμό και εκνευρισμό της για τη λανθασμένη απόδοση που έκανε σε γερμανική λέξη (σειρά 2). Η E3 θέλησε να αποδώσει τη γερμανική λέξη “aufnehmen” που χρησιμοποίησε με μείξη ο E11 στη σειρά 1. Το επιφώνημα “ach Mann” είναι ιδιαίτερα οικείο στα παιδιά και αποδίδεται ως “όχι ρε”.

Επεισόδιο E22.18

| | | |
|---|-------|---|
| 1 | E11: | το κάνει και: (..) το παίρνει και τέτοιο (.) το <u>παίρνει</u> και <u>auf</u> |
| 2 | E3: | το μα- μα- μαγνητο- μαγνητοποιεί |
| 3 | Δ: | όχι δεν το μαγνητοποιεί |
| 4 | E3: | ach Mann |
| 5 | ... | |
| 6 | E3: | το βιντεοσκοπεί |
| 7 | Δ: | αν είναι με βίντεο ναι, αν το γράφει μόνο |
| 8 | | |
| 9 | Δ | το μαγνητοφωνεί ή το ηχογραφεί |

Στο επεισόδιο E23.2 η E1 κάνει EK για να χρησιμοποιήσει τη λέξη “halt” ένα γερμανικό “filler” (“Füllwort”) το οποίο δύσκολα μεταφράζεται. Θα το αποδίδαμε ως “απλά” ή “μόλις”. Είναι μια οικεία λέξη για τους μαθητές από τα γερμανικά και η E1 την ενσωματώνει με ευκολία στον ελληνικό λόγο.

Επεισόδιο E23.2 (απόσπασμα)

| | | |
|---|-----|--|
| 1 | E1: | αύριο θα πάω τρίτη ώρα halt ναι ?? |
| 2 | Δ: | για δύο ώρες μόνο; Ωραία. Λείπουν οι καθηγητές σου; (συνεχίζεται) |

Στο επεισόδιο E9.8 εστιάζουμε στην EK στη σειρά 11, όπου ο E11 κάνει EK αντιδρώντας με γερμανικό επιφώνημα απορίας.

Επεισόδιο E9.8 (απόσπασμα) (Informationen)

| | | |
|----|------|--|
| 1 | Δ: | πώς γίνεται να μαθαίνουμε από το ίντερνετ; Δημ |
| 2 | [??? | |
| 3 | E11: | ... μπορούμε να πατήσουμε μία σελίδα και να βρούμε (..) Informationen ↓ εμ (..); |
| 4 | E4: | κάτι που χρειαζόμαστε. |
| 5 | Δ: | πώς τη λέμε τη λέξη αυτή; (.) Informationen; |
| 6 | E11: | εε |
| 7 | E3: | εμ ,εμ |
| 8 | E4: | weiß ich nicht ↓ |
| 9 | Δ: | με π π. |
| 10 | E3: | π; |
| 11 | E11; | hein; |
| 12 | E3: | το πρώτο γράμμα είναι; (συνεχίζεται) |

II.2) Επανάληψη προηγούμενης ΕΚ του μαθητή ή κάποιου συμμαθητή

Στο απόσπασμα του επεισοδίου E1.5 η Ε6 κάνει ΕΚ για άγνωστη λέξη σε ερώτηση προς τη δασκάλα της (σειρά 1). Τη βοήθειά της έρχεται να προσφέρει η Ε9 επαναλαμβάνοντας αρχικά με μορφή ερώτησης την ΕΚ της Ε6 και δίνοντας στη συνέχεια την ελληνική μετάφραση.

Επεισόδιο E1.5 (απόσπασμα)

- | | | |
|---|-----|-----------------------------------|
| 1 | E6: | κυρία; πώς λέγεται bauen ; |
| 2 | E9: | bauen ; χτίζω. |
| 3 | Δ: | μμ είδες; |
| 4 | E6: | όχι με «ζ»; |
| 5 | Δ: | ναι. |
| 6 | E6: | με «ζ»; |
| 7 | Δ: | με «ζ». |

(συνεχίζεται)

II.3) ΕΚ για άγνωστη λέξη (επισημειωμένα ή μη)

Πολλές είναι οι ΕΚ για άγνωστες λέξεις. Οι ΕΚ για άγνωστες λέξεις στα ερευνητικά δεδομένα της Ε' & ΣΤ' τάξης καταγράφεται να είναι μόνο επισημειωμένη και όχι μη-επισημειωμένη. Αυτό έχει μάλλον να κάνει με τον πιο συνειδητή και εστιασμένη ΕΚ που φαίνεται να κάνουν οι μαθητές των μεγάλων τάξεων.

Για άγνωστη λέξη, επισημειωμένα

Στο επεισόδιο E2.2 η Ε6 κάνει ΕΚ σε ερώτηση για να μάθει την αντίστοιχη ελληνική λέξη για την ΕΚ που έκανε (σειρά 1). Η δασκάλα μη έχοντας ακούσει καλά αντιδρά με ένα “πώς;” και η Ε6 επαναλαμβάνει απλά την ΕΚ. Στη συνέχεια στη σειρά 4, η δασκάλα επαναλαμβάνει με ερώτηση την ΕΚ της Ε6 και δίνει άμεσα την ελληνική μετάφραση.

Επεισόδιο E2.2

- | | | |
|---|-----|---|
| 1 | E6: | κυρία πώς το λένε Plan στα ελληνικά; |
| 2 | Δ: | πώς; |
| 3 | E6: | Plan |
| 4 | Δ: | Plan ; Σχέδιο. |

Αντίστοιχα, στο επεισόδιο E2.2 η Ε9 στη σειρά 1, κάνει ΕΚ για άγνωστη λέξη σε ερώτηση για να μάθει την ελληνική και με μια απόπειρα απόδοσης στα ελληνικά. Η δασκάλα στη συνέχεια επαναλαμβάνει τη φράση με την ΕΚ με ερώτηση, αναμένοντας και τη συμμετοχή των συμμαθητών για την εξεύρεση της ελληνικής

λέξης. Η Ε9 πιάνεται από την επανάληψη της δασκάλας και τη συνεχίζει συμπληρώνοντας με στοιχεία από την αρχική της πρόταση. Μη βλέποντας κάποιον συμμαθητή να θέλει να εμπλακεί ή να μπορεί να μεταφράσει η δασκάλα δίνει τελικά την ελληνική μετάφραση.

Επεισόδιο Ε1.3

- | | | |
|---|-----|--|
| 1 | Ε9: | κυρία, είμαι stolz για το γιο μου πώς λέγεται; είμαι χαρούμενη για..; |
| 2 | Δ: | είμαι stolz για; |
| 3 | Ε9: | το γιο μου |
| 4 | Δ: | είμαι περήφανος ή καμαρώνω το γιο μου μπορείς να πεις. |

Αντίστοιχα στο επεισόδιο Ε4.2 η Ε2 κάνει χρήση της άγνωστης γερμανικής λέξης στην αρχή της πρότασης για να συνεχίσει ρωτώντας για την ελληνική αντιστοιχία. Η δασκάλα επαναλαμβάνει την ΕΚ της Ε2 και δίνει άμεσα τη μετάφραση.

Επεισόδιο Ε4.2

- | | | |
|---|-----|--|
| 1 | Ε2: | gleichzeitig πώς λέγεται στα ελληνικά; |
| 2 | Δ: | gleichzeitig ταυτόχρονα (5'') την ίδια στιγμή |

Και στο επεισόδιο Ε11.4 η Ε8 στη σειρά 7 κάνει επισημειωμένη ΕΚ για άγνωστη λέξη, αφού αρχικά προσπαθεί να αποφύγει τη χρήση γερμανικής λέξης. Στη σειρά 8 η δασκάλα ξεκινά μια φράση την οποία συμπληρώνει η Ε8 με την ΕΚ στη σειρά 9. Η δασκάλα επαναλαμβάνει σε φράση τη μονολεκτική ΕΚ (σειρά 10) τονίζοντας ότι υπάρχει σύγχυση με τις λέξεις. Έτσι η δασκάλα στη σειρά 12 δίνει την ελληνική λέξη και έπειτα στη σειρά 14 ξανά τη γερμανική λέξη και επαναφέρει τη συζήτηση στο αρχικό ζητούμενο, που είναι η λέξη “επισκευή”. Με αφορμή τη λέξη “επισκευή” αναδύεται η σύγχυση που υπάρχει μεταξύ των λέξεων επισκευή, συσκευή και συσκευασία. Η δασκάλα επαναλαμβάνοντας την ΕΚ της Ε8 ουσιαστικά προσπαθεί αξιοποιώντας και πάλι το διγλωσσικό κεφάλαιο των μαθητών να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν τις έννοιες που συζητούν.

Επεισόδιο Ε11.4

(προσπάθεια επεξήγησης άγνωστων λέξεων άσκησης ή κειμένου)

- | | | |
|---|-------|---|
| 1 | Δ: | πάμε παρακάτω (.) επισκευή; τι είναι η επισκευή; Μ |
| 2 | Ε6: | επισκευή είναι (.) κάτι το: ας πούμε (.) η καφετιέρα (.) είναι μια επισκευή |
| 3 | Δ: | όχι. αυτή είναι συσκευή (..) |
| 4 | Ε6: | α |
| 5 | Δ: | (..) η καφετιέρα είναι συσκευή |
| 6 | | |

| | | |
|----|-------|---|
| 7 | E8: | εμ (5'') αυτό που βάζουμε απ' έξω που είναι σαν χαρτόνι; |
| 8 | Δ: | όχι. εσύ εννοείς |
| 9 | E8: | Verpackung |
| 10 | Δ: | Δεν είναι Verpackung . παιδιά, έχουμε μπερδέψει τις λέξεις |
| 11 | | |
| 12 | Δ: | αυτό που λέει η Φε είναι η <u>συσκευασία</u> (.) |
| 13 | E3: | α ναι |
| 14 | Δ: | η Verpackung (.) και (.) πάμε τώρα στην επισκευή (.) επισκευάζω ναι ΕΜ. |
| 15 | E3: | άμα διορθώνω κάτι άμα χάλασε |
| 16 | Δ: | μπράβο, διορθώνω κάτι. |
| 17 | | |
| 18 | E3: | φτιάχνω |

Στο επεισόδιο E14.1 η E1 σε ερώτησή της προς τη δασκάλα κάνει ΕΚ για την άγνωστη λέξη. Η δασκάλα αντιδρά αρχικά με ένα “ε” και η E4 δίνει παραπλήσια, αλλά λάθος μετάφραση (σειρά 3). Έπειτα η δασκάλα στη σειρά 5 δίνει τη σωστή λέξη λέγοντάς την δύο φορές και συμπληρώνοντας στο τέλος και ένα συνώνυμο.

Επεισόδιο E14.1

| | | |
|---|-----|--|
| 1 | E1: | πώς λέγεται Strand- Strandstuhl στα ελληνικά; |
| 2 | Δ: | εε |
| 3 | E4: | ξαπλωτούρα |
| 4 | Δ: | ξαπλώστρα (.) ξαπλώστρα ή τη λέμε και σεζ λονγκ |
| 5 | E3: | τι; |
| 6 | E4: | πώς; |
| 7 | Δ: | από τα γαλλικά σεζ λονγκ |

Το απόσπασμα του επεισοδίου E10.4 είναι ένα διάλογος μεταξύ των μαθητών όσο κάνουν γραπτή άσκηση και η δασκάλα έχει απομακρυνθεί λίγο. Η E6 κάνει σε ερώτηση της, ΕΚ για άγνωστη λέξη για να μάθει από τη δασκάλα της την αντίστοιχη ελληνική. Η δασκάλα της δίνει τη μετάφραση στα ελληνικά στη σειρά 11, δίνοντας στο τέλος το ουσιαστικό “φακός” στην ονομαστική πληθυντικού και ενικού με το αντίστοιχο άρθρο.

Επεισόδιο E10.4 (απόσπασμα)

(Διάλογος μεταξύ των μαθητών, όσο γράφουν και η δ. έχει απομακρυνθεί)

(...)

| | | |
|----|-----------|---|
| 8 | E6: | κυρία, στα ελληνικά πώς λέμε Kontaktlinsen ; |
| 9 | Δ: | πώς λέγεται; |
| 10 | E6: | Kontaktlinsen |
| 11 | Δ: | φακοί επαφής. |
| 12 | Διάφοροι: | αα ναι |
| 13 | Δ: | οι φακοί, ο φακός |

Αντίστοιχο παράδειγμα είναι το επεισόδιο E4.3 όπου η E9 κάνει EK για να ρωτήσει για τη συγκεκριμένη άγνωστη λέξη πώς λέγεται στα ελληνικά και η δασκάλα δίνει άμεσα την ελληνική μετάφραση.

Επεισόδιο E4.3

- | | | |
|---|-----|--|
| 1 | E9: | κυρία, το Handy πώς το λένε στα ελληνικά; |
| 2 | Δ: | κινητό. |

Ενδιαφέρον έχει το επεισόδιο E22.8 όπου ο E10 κάνει EK για άγνωστο ρήμα και συμπληρώνει τη φράση με EK. Η EK αυτή για άγνωστο ρήμα έχει μια ιδιαιτερότητα διότι δε χρησιμοποιείται μέσα στο πλαίσιο της δομής “κάνω + γερμανικό απαρέμφοτο”. Το αναμενόμενο θα ήταν ο μαθητής να πει “πρέπει να κάνω **wechseln die Schule**” και όχι “πρέπει να **wechseln die Schule**”, χωρίς το ρήμα “κάνω”.

Αυτό έχει πιθανώς να κάνει με την άριστη γερμανομάθεια του μαθητή και τη μέτρια έως χαμηλή ελληνομάθειά του αντίστοιχα. Του είναι προφανώς “ξένο” να χρησιμοποιήσει τη δομή “κάνω + γερμανικό απαρέμφοτο” και ενσωματώνει σε μια ελληνική δομή στη σωστή θέση το ρήμα στα γερμανικά, ολοκληρώνοντας τη φράση με το αντικείμενο επίσης στα γερμανικά.

Επεισόδιο E22.8

- | | | |
|---|------|---|
| 1 | E10: | πρέπει (..) να wechseln die Schule |
| 2 | Δ: | να αλλάξεις το σχολείο |
| 3 | E10: | να αλλάξεις το σχολείο |
| 4 | Δ: | ναι |
| 5 | E10: | και αυτό δεν είναι τόσο καλά. |

II.4) Για γνωστή λέξη (επισημειωμένα ή μη)

Οι μαθητές κάνουν EK και για λέξεις που τους είναι γνωστές στα ελληνικά. Η EK είναι άλλοτε επισημειωμένη και άλλοτε μη-επισημειωμένη.

Για γνωστή λέξη, μη-επισημειωμένα

Στο επεισόδιο E19.7 ο E11 στη σειρά 1 κάνει πρώτα μια υποχρεωτική EK για να αναφέρει το όνομα γειτονικής πόλης και στη συνέχεια EK για λέξη γνωστή στα ελληνικά, αλλά πιο οικεία και συχνάκουστη στα γερμανικά. Στη σειρά 3 δίνει και την ελληνική λέξη. Ίσως η αντίδραση της δασκάλας με το “μάλιστα” να προκάλεσε την επανάληψη της γνωστής EK και στα ελληνικά.

Επεισόδιο E19.7

- 1 E11: κυρία πρέπει να φύγω πέντε η ώρα γιατί πέντε και τέταρτο έρχεται το λεωφορείο να πάω **Schwieberdingen** για το **Training**
- 2 Δ: μάλιστα
- 3 E11: ε προπόνηση έχω

Για γνωστή λέξη, επισημειωμένα

Στο επεισόδιο E9.8 ο E11 κάνει επισημειωμένη ΕΚ στη σειρά 3 για λέξη που όπως αποδεικνύεται στη σειρά 15 τη γνωρίζει στα ελληνικά. Με τη διαδικασία της συλλογικής αναζήτησης και συζήτησης ο E11 τελικά θυμήθηκε τη ζητούμενη λέξη.

Επεισόδιο E9.8

- 1 Δ: πώς γίνεται να μαθαίνουμε από το ίντερνετ; Δημ
- 2 [???
- 3 E11: ... μπορούμε να πατήσουμε μία σελίδα και να βρούμε (.) **Informationen**↓ εμ (..);
- 4 E4: κάτι που χρειαζόμαστε.
- 5 Δ: πώς τη λέμε τη λέξη αυτή; (.) **Informationen**;
- 6 E11: εε
- 7 E3: εμ ,εμ
- 8 E4: **weiß ich nicht**↓
- 9 Δ: με π π.
- 10 E3: π;
- 11 E11; **hein**;
- 12 E3: το πρώτο γράμμα είναι;
- 13 Δ π
- 14 E4: αα
- 15 E11; λοιπόν, πληροφορίες.
- 16 Δ: πώς;
- 17 E11: πληροφορίες
- 18 Δ: πληροφορίες, ακριβώς. για να βρούμε πληροφορίες.

II.5) ΕΚ με άδεια της εκπαιδευτικού ή αφού ζητήσει η εκπαιδευτικός τη γερμανική λέξη

Οι μαθητές κάνουν ΕΚ για άγνωστες λέξεις είτε αφού ζητήσουν άμεσα ή έμμεσα από την εκπαιδευτικό να το πουν στα γερμανικά, είτε αφού τους το ζητήσει η ίδια η εκπαιδευτικός.

Στο επεισόδιο E3.1 στη σειρά 1 η E8, μετά από κάποιες παύσεις στο λόγο της, δηλώνει ότι δεν ξέρει τη λέξη στα ελληνικά. Αυτή η δήλωση της μαθήτριας εισπράττεται από τη δασκάλα ως “αίτηση” για να πάρει άδεια να το πει στα γερμανικά. Η δασκάλα άμεσα στη σειρά 2 την παροτρύνει και την ενθαρρύνει να πει

αυτό που θέλει στα γερμανικά. Στη συνέχεια η Ε8 ενσωματώνει στη φράση της την ΕΚ (σειρά 3), την οποία η δασκάλα και μεταφράζει άμεσα.

Επεισόδιο Ε3.1 (Διαφημίσεις)

- | | | |
|---|-----|--|
| 1 | Ε8: | στο δρόμο όταν είμαστε στο (4'') μπορεί τώρα εκεί να έχει (3'') δεν ξέρω τη λέξη στα ελληνικά. |
| 2 | Δ: | πες το στα γερμανικά. |
| 3 | Ε8: | υπάρχουν μερικές φορές εκείνα τα Plakate |
| 4 | Δ: | μεγάλες πινακίδες ή πλακάτ. |

Στο επεισόδιο Ε16.5, όπου οι μαθητές περιγράφουν σκίτσα του βιβλίου. καταγράφεται πώς η ίδια η δασκάλα ζητά από τους μαθητές να σκεφτούν τη γερμανική λέξη για να κάνουν την αντιστοιχία και να βεβαιωθεί ότι η ελληνική λέξη κατανοήθηκε. Οι μαθήτριες Ε8, Ε3 και Ε4 κάνουν κάποιες απόπειρες οι οποίες όμως δεν οδηγούν στο επιθυμητό αποτέλεσμα (σειρές 2-4 και 7). Τελικά η δασκάλα δίνει τη γερμανική λέξη που ζήτησε η ίδια, λέγοντάς την δύο φορές και επαναλαμβάνοντας και την ελληνική λέξη με μια επεξήγηση για τον “τροχονόμο”.

Στο επεισόδιο αυτό φαίνεται και ότι η εννοιολογική βοήθεια που ανέμενε η δασκάλα να υπάρχει με την αξιοποίηση της γερμανικής γλώσσας από τους μαθητές δεν απέδωσε καρπούς, επειδή οι μαθητές δεν γνώριζαν ή δεν μπόρεσαν εκείνη τη στιγμή να θυμηθούν τη γερμανική αντιστοιχία.

Επεισόδιο Ε16.5

- | | | |
|---|-----|--|
| 1 | Δ: | ο τροχονόμος είναι αυτός. (..) ξέρετε πώς τον λένε αυτόν στα γερμανικά; |
| 2 | Ε8: | Polizei ↓ |
| 3 | Ε3: | εμ τέτοιο Verkehr (.) ε |
| 4 | Ε4: | Verkehrs- εε τροχαίος εμ πώς το λένε |
| 5 | ??? | |
| 6 | Δ: | όχι (.) Verkehrs- ; |
| 7 | Ε4: | mann (γέλια) |
| 8 | Δ: | όχι, Verkehrspolizist (.) Verkehrspolizist ακριβώς (.) είναι τροχονόμος που είναι υπεύθυνος για την κυκλοφορία των αυτοκινήτων στο δρόμο |

II.6) ΕΚ για σχολιασμό (“*aside remarks*”, “*Nebenkommentare*”) και για τη χρήση ιδιωματισμών

Οι μαθητές της Ε΄ & ΣΤ΄ τάξης κάνουν ΕΚ για να σχολιάσουν κάτι και για να χρησιμοποιήσουν κάποιο ιδιωματισμό ή κάποια έκφραση.

Στο επεισόδιο Ε6.3 κατά την περιγραφή εικόνων μιας εικονογραφημένης ιστορίας, κάποια μαθήτρια δηλώνει με γερμανική έκφραση την άγνοιά της για τη

λέξη την οποία ζήτησε η Ε6 στα ελληνικά (σειρά 2). Ο διάλογος συνεχίζεται και η δασκάλα δίνει τελικά την ελληνική λέξη.

Επεισόδιο Ε6.3 (περιγραφή εικονογραφημένης ιστορίας, Κύριος καθισμένος σε πολυθρόνα και σκύλος, κατά τη σιωπηρή συγγραφή της ιστορίας.)

- | | | |
|----|-------|---|
| 1 | Ε6: | τι είναι Kapitel ; |
| 2 | (?): | keine Ahnung . |
| 3 | (???) | |
| 4 | (?): | παράγραφος. |
| 5 | (???) | (ψιθυριστά) |
| 6 | Ε6: | κυρία, Kapitel είναι παράγραφος; |
| 7 | Δ: | πώς; |
| 8 | Ε6: | Kapitel |
| 9 | Δ: | Kapitel . Όχι. (.) εε (.) Kapitel είναι κεφάλαιο. |
| 10 | Ε6: | α ναι. |
| 11 | Δ: | ένα κεφάλαιο από ένα βιβλίο. |

Στο επεισόδιο Ε11.8 η Ε4 απαντά με ΕΚ (σειρά 2) σε κάλεσμα της δασκάλας να πει τη γνώμη της. Η ΕΚ είναι ένα σχόλιο με γερμανικό ιδιωματισμό, το οποίο η δασκάλα και μεταφράζει άμεσα. Η Ε4 αστειευόμενη επαναλαμβάνει την ελληνική έκφραση και το επεισόδιο ολοκληρώνεται.

Επεισόδιο Ε11.8 (συσκευές)

- | | | |
|---|-----|-----------------------------|
| 1 | Δ: | έχεις και εσύ μια γνώμη ΕΞ; |
| 2 | Ε4: | kein Kommentar |
| 3 | Δ: | (...) ουδέν σχόλιο |
| 4 | Ε4: | ουδέν σχόλιο |

III) ΕΚ ως στρατηγική μάθησης

Οι μαθητές της Ε΄ & ΣΤ΄ τάξης χρησιμοποιούν την ΕΚ κάποιες φορές ως στρατηγική μάθησης κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας.

III.1) ΕΚ για αντιπαραβολή σε επίπεδο γραμματικής ορολογίας

Στο επεισόδιο Ε5.3 καταγράφεται πώς οι μαθητές μετά από συζήτηση σχετικά με το “άρθρο” (εφημερίδας και ως γραμματικό όρο) ζητούν από τη δασκάλα να τους μεταφράσει γνωστή γραμματική ορολογία από τα γερμανικά στα ελληνικά. Συγκεκριμένα αφού γίνεται μια σύντομη συζήτηση για τη λέξη “άρθρο” και τις δύο έννοιες, κείμενο εφημερίδας και γραμματικός όρος, (σειρές 1-3), η δασκάλα κάνει ΕΚ για να μεταφράσει τον όρο αυτό στα γερμανικά (σειρά 5). Αυτή η ΕΚ σε συνδυασμό με το ενδιαφέρον της μαθήτριας την κάνει να ζητήσει την ελληνική αντιστοιχία της γραμματικής ορολογίας την οποία γνωρίζει από το γερμανικό σχολείο. Έτσι στη

σειρά 8 η Ε9, κάνοντας ΕΚ για τους όρους “οριστικό” και “αόριστο άρθρο”, ζητά από τη δασκάλα την αντίστοιχη ελληνική ορολογία. Στη συνέχεια η δασκάλα μεταφράζει τους δύο όρους και με μια μικρή παύση επαναλαμβάνει τους δύο όρους πρώτα στα ελληνικά και έπειτα στα γερμανικά.

Η αντιπαραβολή της γραμματικής ορολογίας θεωρούμε ότι συμβάλλει στην αποσαφήνιση, εκμάθηση και απομνημόνευση των εννοιών και στις δύο γλώσσες.

Επεισόδιο Ε5.3

(άρθρο)

- 1 Δ: άρθρο λέμε ένα κομμάτι που είναι γραμμένο στην εφημερίδα.
- 2 Ε3: όλο αυτό είναι ένα άρθρο δηλαδή.
- 3 Δ: όλο αυτό είναι ένα άρθρο. όπως έχουμε μάθει και τα τρία άρθρα στη γραμματική
- 4 (‘‘‘ 5’’)
- 5 Δ: το άρθρο της εφημερίδας, **der Artikel** στα γερμανικά. ορίστε
- 6 Ε9: το άρθρο; το άρθρο είναι το «η», το «ο» και το «το».
- 7 Δ: και αυτό. σε εφημερίδα, ένα κείμενο που είναι γραμμένο σε εφημερίδα το λέμε και αυτό άρθρο.
- 8 Ε9: κυρία, **bestimmter** και **unbestimmter Artikel** πώς το λένε στα ελληνικά;
- 9 Δ: οριστικό και αόριστο άρθρο. (5’’) οριστικό **bestimmter** και αόριστο **unbestimmter Artikel**.

Στο επεισόδιο Ε13.2 στη σειρά 9 ο Ε10 ζητά επιβεβαίωση από τη δασκάλα για την ορθότητα του παραλληλισμού των όρων που έκανε. Η δασκάλα επιβεβαιώνει το γερμανικό όρο και κάνει την αντιστοίχιση και για τις πτώσεις “γενική” και “αιτιατική”.

Επεισόδιο Ε13.2 (σε γραπτή άσκηση με κλίση ουσιαστικών)

- 1 Ε10: κυρία, εμ ονομαστική, αιτιατική και κλητική μπορώ να γράψω εγώ το ίδιο;
- 2 Δ: ονομαστική;(.) όχι Φίλ. στην ονομαστική είναι ε «το δάσος» είναι σε άλλη θέση μέσα στην πρόταση.
- 3 Ε10: **ach so.**
- 4 Δ: στην αρχή (.) απαντάει συνήθως στην ερώτηση ποιος. ποιος είναι ο φίλος σου; το δάσος. στην αιτιατική θα πάει μετά το ρήμα. ποιον –
- 5 Ε11: ποιον έχεις για φίλο σου; το δάσος.
- 6 Δ: γιατί έχω το δάσος, έτσι; για φίλο μου έχω το δάσος. αυτό είναι σωστό. μπορούμε να πούμε (...) «μου αρέσει να παίζω στο δάσος» πάντα όταν βάζεται προθέσεις **Präpositionen**
- 7 Ε10: **ach so.**
- 8 Δ: με, σε, από (.) μετά μπαίνει αιτιατική, οπότε πρέπει να το πεις. (...) αυτό που λέμε τώρα για τις προτάσεις είναι και στα γερμανικά και στις άλλες γλώσσες το ίδιο.
- 9 Ε10: ονομαστική είναι **Nominativ**;

- 10 Δ: **Nominativ-form**, γενική είναι **Genitiv**, αιτιατική είναι **Akkusativ**
 11 E10: αυτό το ξέρω.

III.2) EK για αλληλοβοήθεια και μετάφραση

Οι μαθητές της Ε΄ & ΣΤ΄ τάξης χρησιμοποιούν την EK ως στρατηγική μάθησης για αλληλοβοήθεια και για να μεταφράσουν κάποιες λέξεις ή φράσεις από τα ελληνικά στα γερμανικά.

Στο επεισόδιο E1.5 ενώ η E6 απευθύνεται στη δασκάλα, η E9 έρχεται να βοηθήσει τη συμμαθήτριά της δίνοντας τη σωστή ελληνική αντιστοιχία της ζητούμενης λέξης.

Επεισόδιο E1.5 (απόσπασμα)

- 1 E6: κυρία; πώς λέγεται **bauen**;
 2 E9: **bauen**; χτίζω.
 3 Δ: μμ είδες;
 4 E6: όχι με «ζ»;
 5 Δ: ναι.

(συνεχίζεται)

Στο επεισόδιο E5.1 η E3 μεταφράζει τη λέξη “σκιάχτρο” στα γερμανικά για να γίνει αντιληπτή η έννοια από όλους και να βοηθηθούν μαθητές που δεν κατανόησαν τη λέξη στα ελληνικά. Η μετάφραση λειτουργεί ως βοήθεια για τους συμμαθητές.

Επεισόδιο E5.1 (Η ζωή έξω από την πόλη, Το σκιάχτρο)

- 1 Δ: ...στην πρώτη σελίδα έχει: ένα σκιάχτρο στη σελίδα 7. η ζωή έξω από την πόλη λέει η επικεφαλίδα και από κάτω λέει «το σκιάχτρο». τι σχέση έχουν; (.) έχει το σκιάχτρο (.) με ...
 2 [Μία μαθήτρια δυσκολεύεται να προφέρει την λέξη. Γέλια (όχι απαξιωτικά προς τη μαθήτρια). διάφορες προσπάθειες μαθητών να προφέρουν τη λέξη «σκιάχτρο»]
 3 Δ: την ξέρετε τη λέξη σκιάχτρο; το ξέρετε το σκιάχτρο τι είναι;
 4 E3: (ψιθυριστά) στα γερμανικά; .
 5 E4: νομίζω πως όχι.
 6 E3: **Vogelscheuche**
 7 Δ: στα γερμανικά **Vogelscheuche** (.) και ποια είναι η δουλειά του σκιάχτρου, πού υπάρχει ένα σκιάχτρο, υπάρχει εδώ μέσα;
 8 E3: όχι
 9 Δ: αρ
 10 E2: η δουλειά του είναι να διώχνει τα πουλιά και να τα τρομάζει.
 11 Δ: χμ. από πού;
 12 E2.: από τα χωράφια.

Στο επεισόδιο E10.1 η E5 ρωτά για τη σημασία της λέξης “πιθανώς”. Η δασκάλα αφήνει λίγο χρόνο να περάσει και επαναλαμβάνει τη λέξη με μορφή ερώτησης. Η E9 το επεξηγεί σωστά στα ελληνικά (σειρά 3) και ο E11 το μεταφράζει στη σειρά 5 στα γερμανικά και η δασκάλα στη σειρά 8 δίνει συνώνυμο στα γερμανικά. Η μετάφραση του E11 λειτουργεί ως βοήθεια προς τη συμμαθήτρια για καλύτερη κατανόηση της έννοιας.

Επεισόδιο E10.1 (πιθανώς)

- | | | |
|----|------|---|
| 1 | E5: | το “πιθανώς” τι σημαίνει; |
| 2 | Δ: | (5’’) ναι (.) πιθανώς; |
| 3 | E9: | μπορεί να ↓ |
| 4 | Δ: | μπορεί να, (.) αυτό ακριβώς, ενδεχομένως (.) και η Νικ. ήθελε να σε βοηθήσει στα γερμανικά όμως |
| 5 | E11: | es kann sein |
| 6 | Δ: | χι το πιθανώς; (..) ήθελες να το πεις στα γερμανικά έτσι δεν είναι; |
| 7 | E9: | δεν ξέρω. |
| 8 | Δ: | αα. wahrscheinlich . |
| 9 | E5: | α ναι. |
| 10 | E11: | είδες |
| 11 | Δ: | πιθανώς ναι, ή αυτό που είπε και ο Δημ |

Στην ΕΚ των μαθητών στην Ε’ & ΣΤ’ τάξη δεν καταγράφηκε κατά τη διδασκαλία, ΕΚ που να δείχνει ότι κάποιος μαθητής κάνει ΕΚ για να σκεφτεί φωναχτά τη στιγμή που ψάχνει κάτι ή προσπαθεί να βρει λύση σε κάτι (κατηγορία III.3).

III.4) Παιχνίδι με τις γλώσσες

Οι μαθητές κάνοντας ΕΚ ως στρατηγική μάθησης χρησιμοποιούν την ΕΚ ως ένα παιχνίδι με τις γλώσσες, το οποίο καταδεικνύει μια δημιουργική ενασχόληση με τις δύο γλώσσες τους.

Στο επεισόδιο E16.4 η δασκάλα αντιλήφθηκε ότι η E9 διατύπωσε την πρόταση στη σειρά 1 έτσι, ώστε να αποφύγει τη χρήση της γερμανικής λέξης για “διάβαση πεζών” και προκαλεί κατά κάποιον τρόπο έμμεσα την E9 να πει αυτό που σκέφτηκε. Η απάντηση έρχεται ταυτόχρονα από τις E6 και E9 στη σειρά 6 με ΕΚ. Η δασκάλα προσπαθεί να αφήσει το διάλογο να εξελιχθεί χωρίς να παρέμβει ιδιαίτερα. Στη σειρά 8 η E6 προσπαθεί να αποδώσει στα ελληνικά και μεταφράζει κάθε συνθετικό αντιστρέφοντας τα δύο συνθετικά στην τελική σύνθεση της λέξης. Στη σειρά 9 η E4, δείχνοντας ότι παίζει με τις γλώσσες, μεταφράζει τα συνθετικά με τη σειρά της

γερμανικής λέξης, μεταφέροντας όμως στο πρώτο συνθετικό στοιχεία της γερμανικής και δημιουργεί έτσι τη λέξη “ζέμπρα γραμμές”. Το επεισόδιο συνεχίζεται χωρίς λογοπαίγνιο πια. Η Ε5 έρχεται να διορθώσει τη μεταφορά από τα γερμανικά, λέγοντας τη σωστή ελληνική λέξη στη σειρά 10. Η Ε4 κάνει ΕΚ για τη λέξη “Zebra” ρωτώντας για την αντίστοιχη ελληνική (σειρά 11). Η δασκάλα δίνει τη λέξη “ζέβρα” ως ελληνική και η Ε4 δημιουργεί στη συνέχεια τη λέξη “ζέβραγραμμές”. Η δασκάλα δίνει στο τέλος την ελληνική αντιστοιχία δύο φορές και το επεισόδιο ολοκληρώνεται.

Επεισόδιο E16.4

(σκίτσα στο νέο Βιβλίο γλώσσας ΣΤ΄, τευχ.Β΄ σελ.71)

- | | | |
|----|----------|--|
| 1 | E9: | αλλά ο άντρας πήγε να περάσει το δρόμο και- |
| 2 | Δ: | το δρόμο πήγε να περάσει; |
| 3 | E9: | εε; |
| 4 | | (3’) |
| 5 | Δ: | πώς το λένε αυτό το κομμάτι εκεί; |
| 6 | E6 + E9: | Zebra streifen |
| 7 | Δ: | χι, ναι |
| 8 | E6: | γραμμές ζέβρας |
| 9 | E4: | (παίζοντας με τη γλώσσα) <u>το ζέμπρα</u> . (.) ζέμπρα γραμμές |
| 10 | E5: | όχι. (.) Ζέβρα. |
| 11 | E4: | το Zebra πώς το λένε στα ελληνικά; |
| 12 | Δ: | ζέβρα, καλά το είπατε. |
| 13 | E4: | <u>ζεβραγραμμές</u> |
| 14 | Δ: | όχι. (.) είναι η διάβαση πεζών (.) η διάβαση πεζών. |

Στο απόσπασμα του επεισοδίου E10.4 καταγράφεται άλλο ένα μικρό λογοπαίγνιο με τις γλώσσες. Η Ε6 ξεκινά το διάλογο μεταξύ των μαθητών στα γερμανικά, κατά τη διάρκεια γραπτής άσκησης, ενώ η δασκάλα έχει απομακρυνθεί λίγο. Αρχικά δεν αντιδρά κανείς και επαναλαμβάνει στα γερμανικά την έκκληση για βοήθεια στη λέξη “φακοί επαφής” (σειρές 1 και 3) αποκαλώντας τους συμμαθητές αστειευόμενη στα γερμανικά “κοτσομπόληδες”. Η Ε5 αντιδρά στη σειρά 4 με ένα “τι;” και η Ε6 επαναλαμβάνει την άγνωστη λέξη με ΕΚ και το υπόλοιπο της ερώτησης στα ελληνικά. Η Ε5 μη γνωρίζοντας την ελληνική λέξη της δίνει τη γερμανική λέξη με απόλυτα ελληνική προφορά (σειρά 6). Αφού βλέπει η Ε6 ότι δεν μπορεί να τη βοηθήσει κάποιος συμμαθητής απευθύνεται στη δασκάλα ρωτώντας για την ελληνική λέξη, κάνοντας ΕΚ για την άγνωστη λέξη.

Επεισόδιο E10.4 (απόσπασμα)

| | | |
|---|-----|--|
| 1 | E6: | he wie sagt man auf Griechisch Kontaktlinsen? |
| 2 | | [καμία αντίδραση] |
| 3 | E6: | he Labertaschen da (.) wie schreibt man auf Griechisch Kontaktlinsen? |
| 4 | E5: | τι; |
| 5 | E6: | kontaktlinsen; πώς το λένε; |
| 6 | E5: | (.) κοντάκτινσεν |
| 7 | | [??? |
| 8 | E6: | κυρία, στα ελληνικά πώς λέμε Kontaktlinsen; |

(συνεχίζεται)

7.2.4.2. Ανάλυση της ΕΚ της εκπαιδευτικού στην Ε΄ & ΣΤ΄ τάξη

Στο παρόν κεφάλαιο θα αναλυθεί η ΕΚ της εκπαιδευτικού στην Ε΄ & ΣΤ΄ τάξη. Στα επεισόδια που παραθέσαμε στην ανάλυση της ΕΚ των μαθητών φάνηκε μερικώς και η ΕΚ της εκπαιδευτικού. Κάποιες κατηγορίες της ΕΚ της δασκάλας συμπίπτουν με αυτές των μαθητών και διαφοροποιούνται στο επίπεδο των υποκατηγοριών, όπως και στην ανάλυση των δύο άλλων τάξεων.

I) Υποχρεωτική ΕΚ

Στο λόγο της δασκάλας καταγράφεται, όπως και στους μαθητές, η υποχρεωτική ΕΚ για να γίνει αναφορά σε πόλεις, οδούς και στοιχεία που έχουν να κάνουν με τη γερμανική καθημερινότητα.

Στο επεισόδιο E22.28 καταγράφεται ΕΚ από την εκπαιδευτικό για να αναφερθεί σε ένα γερμανικό τύπο σχολείο, το κύριο σχολείο.

Επεισόδιο E22.28

| | | |
|---|----|---|
| 1 | Δ: | τι νομίζεις ότι οι δάσκαλοι εδώ στο γερμανικό το Hauptschule φοβούνται τους μαθητές; |
|---|----|---|

II) ΕΚ ως επικοινωνιακή στρατηγική

Η ΕΚ χρησιμοποιείται από την εκπαιδευτικό κάποιες φορές ως επικοινωνιακή στρατηγική για να διατηρηθεί μια αλληλουχία στο διάλογο.

II.1) ΕΚ ως συνέχεια (“follow up”) από τη διδασκαλία, επαναχρησιμοποιεί γερμανική λέξη / φράση που είχε χρησιμοποιήσει κάποιος μαθητής στο ίδιο επεισόδιο

Η εκπαιδευτικός καταγράφεται να κάνει ΕΚ ως επανάληψη κάποιας εναλλαγής κώδικα που έχει προηγηθεί από μαθητή που λειτουργεί ως βάση για τη συνέχεια της διδασκαλίας.

Στο επεισόδιο E1.3 η εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει ως συνέχεια του διαλόγου, μέρος της φράσης που περιέχει την ΕΚ όπως τη διατύπωσε αρχικά η Ε9. Στο τέλος η δασκάλα δίνει και την ελληνική αντιστοιχία. Η επανάληψη αυτή εκ μέρους της δασκάλας φαίνεται να δημιουργεί ένα αίσθημα εγγύτητας στους μαθητές, και ένα αίσθημα ότι η δασκάλα αποδέχεται και εκτιμά τη διγλωσσία τους χρησιμοποιώντας και αυτή κάποιες γερμανικές λέξεις.

Επεισόδιο E1.3

- | | | |
|---|-----|--|
| 1 | E9: | κυρία, είμαι stolz για το γιο μου πώς λέγεται; είμαι χαρούμενη για..; |
| 2 | Δ: | είμαι stolz για; |
| 3 | E9: | το γιο μου; |
| 4 | Δ: | είμαι περήφανος ή καμαρώνω το γιο μου μπορείς να πεις. |

Στο ίδιο πνεύμα κινείται και το επεισόδιο E4.2, στη διάρκεια του οποίου η δασκάλα επαναλαμβάνει την ΕΚ της Ε2 και δίνει στη συνέχεια άμεσα τη μετάφραση στα ελληνικά.

Επεισόδιο E4.2

- | | | |
|---|-----|--|
| 1 | E2: | gleichzeitig πώς λέγεται στα ελληνικά; |
| 2 | Δ: | gleichzeitig ταυτόχρονα (5'') την ίδια στιγμή |

III) ΕΚ ως στρατηγική διδασκαλίας

Η εκπαιδευτικός καταγράφεται να χρησιμοποιεί την ΕΚ σε κάποιες περιπτώσεις κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ως στρατηγική διδασκαλίας με διαφορετικές εκφάνσεις.

III.1) ΕΚ για συνειδητή αντιπαραβολή γλωσσών και γραμματικής ορολογίας

Η εκπαιδευτικός κάνει ΕΚ για αντιπαραβολή στοιχείων των δύο γλωσσών καθώς και αντιπαραβολή γραμματικής ορολογίας.

Στο επεισόδιο E12.1 η δασκάλα μετά από ερώτηση κάποιου μαθητή για την αντιστοιχία στα γερμανικά κάνει ΕΚ και δίνει τις τρεις βασικές πτώσεις εναλλάξ πρώτα στα γερμανικά και έπειτα στα ελληνικά (σειρά 2). Η Ε2 επαναλαμβάνει σε ελληνική πρόταση τις πτώσεις με μονολεκτικές ΕΚ προσθέτοντας και τη “δοτική” στα γερμανικά (σειρά 7). Η Ε4 επαναλαμβάνοντας την ΕΚ της Ε2 για τη “δοτική”, προσπαθεί να βρει την ελληνική αντιστοιχία (σειρά 8). Η δασκάλα τη διακόπτει, επαναλαμβάνει την ΕΚ που προηγήθηκε για τη “δοτική”, εξηγεί ότι δεν υπάρχει σήμερα πια ως πτώση και δίνει την ελληνική αντιστοιχία.

Επεισόδιο E12.1 (απόσπασμα)

- 1 ??: στα γερμανικά πώς είναι;
 2 Δ: **Nominativ** ονομαστική (.) **Genitiv** γενική (.) αιτιατική είναι
 Akkusativ
 3 Διαφ: αα να
 4 Δ: και θα τα έχετε κάνει και στα αγγλικά αυτά
 5 [??]
 6 Δ: εσείς δεν τα έχετε κάνει;
 7 E2: **Nominativ** και **Genitiv** και **Akkusativ** το κάναμε (.) και
 Dativ
 8 E4: το **Dativ** είναι το -
 9 Δ: όχι **Dativ** δεν το έχουμε στα ελληνικά (.) άλλο (.) αλλά
 δοτική λέγεται (..) λοιπόν

(συνεχίζεται)

Στο επεισόδιο E18.9 η E9 μεταφέρει τον τόνο στη λέξη “πικνίκ” από τα γερμανικά στην ελληνική λέξη, βάζοντάς τον όπως στα γερμανικά στην πρώτη συλλαβή αντί για τη δεύτερη (σειρά 1). Η δασκάλα τη διορθώνει και η E9 επαναλαμβάνει κάνοντας το ίδιο λάθος (σειρά 3). Στη συνέχεια η δασκάλα καλεί την E9 να εστιάσει λίγο την προσοχή της στη συγκεκριμένη λέξη και κάνει EK για να πει τη λέξη στα γερμανικά και να ακούσει τον τονισμό. Η E9 παρεμβαίνει, λέγοντας σωστά τη λέξη στα ελληνικά (σειρά 5). Η δασκάλα συνεχίζει τη φράση που είχε ξεκινήσει στη σειρά 4, αποσαφηνίζοντας τη διαφορά μεταξύ της γερμανικής και της ελληνικής λέξης (σειρά 6). Το επεισόδιο ολοκληρώνεται με την E9 να σχηματίζει μια φράση με τη λέξη που μόλις συζητήθηκε.

Επεισόδιο E18.9

- 1 E9: πώς να γράψω ε (4’’) να κάνουν πίκνικ
 2 Δ: Πικνίκ
 3 E9: για να κάνουν πίκνικ
 4 Δ: Ν πρόσεξε λίγο (.) **Picknick**
 5 E9: Πικνίκ
 6 Δ: είναι γερμανικό (.) πικνίκ το λέμε στα ελληνικά
 7 E9: για να κάνουν πικνίκ

III.2) EK για μετάφραση ή εξήγηση κάποιας ελληνικής λέξης, καθώς και για διόρθωση EK μαθητών

Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί την EK κάποιες φορές για να μεταφράσει μια έννοια από τα ελληνικά στα γερμανικά.

Στο απόσπασμα του επεισοδίου E5.3 η δασκάλα κάνει στη σειρά 5 EK για να μεταφράσει στα γερμανικά την ελληνική λέξη για “άρθρο”.

Επεισόδιο E5.3 (άρθρο)

- | | | |
|---|-------|---|
| 1 | Δ: | άρθρο λέμε ένα κομμάτι που είναι γραμμένο στην εφημερίδα. |
| 2 | E3: | όλο αυτό είναι ένα άρθρο δηλαδή. |
| 3 | Δ: | όλο αυτό είναι ένα άρθρο. όπως έχουμε μάθει και τα τρία άρθρα στη γραμματική |
| 4 | (???) | 5'' |
| 5 | Δ: | το άρθρο της εφημερίδας, der Artikel στα γερμανικά. ορίστε |
| 6 | E9: | το άρθρο; το άρθρο είναι το «η», το «ο» και το «το». |
| 7 | Δ: | και αυτό. σε εφημερίδα, ένα κείμενο που είναι γραμμένο σε εφημερίδα το λέμε και αυτό άρθρο. |

(συνεχίζεται)

Αντίστοιχα, στο επεισόδιο E10.1 η δασκάλα αρχικά αφήνει το διάλογο να εξελιχθεί και η εξήγηση για τη ζητούμενη λέξη “πιθανώς” δίνεται με μια εξήγηση στα ελληνικά από την E9 και με μια EK από τον E11. Η δασκάλα αφού κάνει μια λάθος εκτίμηση για το ότι η E9 ήθελε να βοηθήσει την E5 στα γερμανικά, κάνει EK για να δώσει ένα συνώνυμο στα γερμανικά.

Επεισόδιο E10.1

- | | | |
|----|------|---|
| 1 | E5: | το “πιθανώς” τι σημαίνει; |
| 2 | Δ: | (5'') ναι (.) πιθανώς; |
| 3 | E9: | μπορεί να ↓ |
| 4 | Δ: | μπορεί να, (.) αυτό ακριβώς, ενδεχομένως |
| 5 | E11: | es kann sein |
| 6 | Δ: | η Νικ. ήθελε να σε βοηθήσει στα γερμανικά όμως (..) ήθελες να το πεις στα γερμανικά έτσι δεν είναι; |
| 7 | E9: | δεν ξέρω. |
| 8 | Δ: | αα. wahrscheinlich . |
| 9 | E5: | α ναι. |
| 10 | E11: | είδες |

Στο επεισόδιο E21.4 σε συζήτηση για τα αθλήματα αρχικά αφήνει τη συζήτηση να εξελιχθεί και αναμένει απαντήσεις από τους μαθητές. Τελικά, στη σειρά 9 αποφασίζει να δώσει για συντομία τη γερμανική αντιστοιχία του αθλήματος. Δυστυχώς, η συγκεκριμένη μετάφραση δεν βοήθησε τους μαθητές, διότι όπως φάνηκε δε γνώριζαν το άθλημα ούτε στα γερμανικά. Η δασκάλα περιγράφει στη συνέχεια το άθλημα στα ελληνικά.

Το παράδειγμα αυτό δείχνει ότι η EK δεν μπορεί να λειτουργήσει ως στήριγμα στη μαθησιακή διαδικασία, εφόσον μία έννοια δεν έχει κατακτηθεί σε καμία από τις δύο γλώσσες. Πρέπει λοιπόν, πρώτα να διδαχθεί η νέα έννοια σε κάποια από τις δύο γλώσσες, για να μπορεί η EK να αξιοποιηθεί δημιουργικά στη διδασκαλία.

Επεισόδιο E21.4

- | | | |
|----|-------|---|
| 1 | Δ: | τριπλούν (.) τι είναι αυτό το τριπλούν; |
| 2 | E3: | που τρέχεις και περνάς κάποια εμπόδια |
| 3 | Δ: | όχι αυτό είναι δρόμος με εμπόδια. το τριπλούν τι είναι; Στ, έλα προσπάθησε |
| 4 | E5: | άλμα εις μήκος νόμιζα, αλλά δεν είναι αυτό |
| 5 | Δ: | δεν είναι το άλμα εις μήκος, είναι κάτι διαφορετικό αλλά κοντά στο άλμα εις μήκος |
| 6 | E6: | άλμα εις ύψος; |
| 7 | Δ: | όχι (.) τριπλούν (.) τριπλούν λέγεται το άθλημα δεν υπάρχει άλλο όνομα |
| 8 | | |
| 9 | Δ: | σας το λέω στα γερμανικά (.) Dreisprung (.) σας βοηθάει αυτό; |
| 10 | Διάφ: | όχι |
| 11 | Δ: | το τριπλούν είναι (εξήγηση στα ελληνικά) |

Στο λόγο της εκπαιδευτικού στην Ε' & ΣΤ' τάξη δεν καταγράφηκε ενισχυτική / ενθαρρυντική ΕΚ (III.3) κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

III.4) ΕΚ για παιχνίδι με τις γλώσσες

Όπως φαίνεται στο επεισόδιο E16.9 κάποιες φορές γίνεται ένα λογοπαίγνιο με τις δύο γλώσσες. Η Ε4 αντιδρά με ΕΚ και αστειευόμενη στη σειρά 4. Η δασκάλα στηριζόμενη στο αστείο αυτό, απαντά προφέροντας στα ελληνικά τη γερμανική λέξη για “σίγουρα” (σειρά 5). Η Ε4 απαντά με τον ίδιο τρόπο και ο διάλογος με τις Ε4 και Ε5 συνεχίζεται έτσι μέχρι το τέλος, προφέροντας στα ελληνικά τις γερμανικές λέξεις που χρειάζονται στο συγκεκριμένο διάλογο.

Επεισόδιο E16.9

- | | | |
|----|-----|---|
| 1 | Δ: | πρέπει να πάει κανείς τουαλέτα; |
| 2 | E4: | μετά |
| 3 | Δ: | όχι μετά Ευαγγ. (.) αν θέλεις τώρα. |
| 4 | E4: | nein. (γέλια) (.) nein. |
| 5 | Δ: | ζίχερ; [μτφ.= σίγουρα] |
| 6 | E4: | /για/ (ja). [μτφ.= ναι] |
| 7 | Δ: | γκαντς ζίχερ; [μτφ= απόλυτα σίγουρα] |
| 8 | E5: | /για/ (ja). |
| 9 | Δ: | /γιαβόλ/ (jawohl). [μτφ.= μάλιστα] |
| 10 | E5: | /για/ (ja). |
| 11 | Δ: | νταν ιστ γκουτ. [μτφ.= τότε καλά] |
| 12 | E5: | /για/ (ja). |

7.2.4.3. Αντιδράσεις της εκπαιδευτικού στην ΕΚ των μαθητών της Ε΄ & ΣΤ΄ τάξης

Στη συζήτηση της ΕΚ των μαθητών φάνηκε μερικώς και η αντίδραση της εκπαιδευτικού στην ΕΚ των μαθητών. Συγκεκριμένα, προκύπτει από τα δεδομένα της έρευνας ότι η αντίδραση της δασκάλας είναι κάποιες φορές παθητική, και κάποιες άλλες ενεργητική ενθαρρυντική.

Η *παθητική συμπεριφορά*, κατά την οποία η δασκάλα αγνοεί ή παραβλέπει την ΕΚ των μαθητών ή μεταφράζει άμεσα στα ελληνικά χωρίς κάποια άλλη συζήτηση και συνεχίζει έπειτα κανονικά το μάθημα, καταδεικνύεται στα παρακάτω επεισόδια.

Στο επεισόδιο E16.15 η δασκάλα μεταφράζει άμεσα την ΕΚ που ακούστηκε, χωρίς να δώσει κάποια άλλη βαρύτητα στην ΕΚ αυτή κάθε αυτή, και συνεχίζει το μάθημα κανονικά.

Επεισόδιο E16.15

- | | | |
|---|-----|--|
| 1 | E3: | κυρία να ανεβάσουμε τις καρέκλες; |
| 2 | Δ: | όχι. (6'') |
| 3 | E4: | κυρία αφού σήμερα δεν είναι Τρίτη. μόνο Τρίτη να μην κάνουμε εμ τέτοιο aufstuhlen . (5'') |
| 4 | Δ: | ανεβάστε μόνο τις μπροστινές καρέκλες, αυτές που καθόμασταν εμείς. |

Στο επεισόδιο E8.1 η E8 χρησιμοποιεί στη σειρά 4 το δάνειο “φίρμα” από τη γερμανική λέξη “Firma” αντί της ελληνικής λέξης “εταιρία”. Η δασκάλα τη συγκεκριμένη στιγμή το αγνοεί και συνεχίζει κανονικά το μάθημα.

Επεισόδιο E8.1 (H/Y)

- | | | |
|---|-----|---|
| 1 | Δ: | Φε. |
| 2 | E8: | εμείς τώρα δεν έχουμε κομπιούτερ, επειδή χάλασε κάτι εκεί μέσα. |
| 3 | Δ: | χμ |
| 4 | E8: | και το στείλαμε στη φίρμα πίσω (.) να το κάνουν τώρα. |
| 5 | Δ: | χμ |
| 6 | E8: | καιiiii (.) εγώ έπαιζα παιχνίδια όλο. |

Κατά την *ενεργητική ενθαρρυντική αντίδραση* η εκπαιδευτικός παροτρύνει τους μαθητές να σκεφτούν μετά την ΕΚ τη λέξη στα ελληνικά και προσπαθεί να αξιοποιήσει δημιουργικά την ΕΚ παίρνοντάς την ως βάση για συλλογική αναζήτηση της λέξης και συζήτηση γύρω από αυτή.

Στο επεισόδιο E11.5 η E6 στη σειρά 5 κάνει ΕΚ για λέξη που έχει συζητηθεί στην τάξη στα ελληνικά, αλλά της είναι πιο οικεία στη χρήση στα γερμανικά. Η

δασκάλα ζητά επανάληψη και η Ε6 τη δίνει στη σειρά 7. Στη συνέχεια η ΕΚ της Ε6 επαναλαμβάνεται από τη δασκάλα και παροτρύνει τους μαθητές να αναζητήσουν τη λέξη στα ελληνικά. Η Ε6 την εντοπίζει στις βοηθητικές λέξεις σε κάποιο πλαίσιο του βιβλίου και τη λέει.

Επεισόδιο E11.5

- | | | |
|----|-----|--|
| 1 | E6: | το μηχάνημα αυτό αν χαλάσει |
| 2 | Δ: | ναι |
| 3 | E6: | και δε φτιάχνεται άλλο |
| 4 | Δ: | ναι |
| 5 | E6: | και έχει Garantie |
| 6 | Δ: | έχει πώς; τι έχει; |
| 7 | E6: | Garantie |
| 8 | Δ: | Garantie ; καλά το άκουσα στα γερμανικά ε, έλα τη λέξη στα ελληνικά, (.) το έχουμε πει |
| 9 | E6: | εδώ; |
| 10 | Δ: | τόρα σ' αυτό το μάθημα εδώ που κάναμε για τις συσκευές (5'') σας δίνω μια συμβουλή. ψάξτε τώρα στο κουτάκι (.) υπάρχει η λέξη. κάτω εκεί. κάτω εκεί στις λεξούλες που κοιτάζουμε τώρα. (3'') ποια από τις λέξεις αυτές μπορεί να είναι; [??] ποια είναι; Μ |
| 11 | E6: | εγγύηση |
| 12 | Δ: | εγγύηση, ακριβώς |

Στο επεισόδιο E8.7 η Ε1 κάνει ΕΚ για άγνωστη λέξη. Η δασκάλα με την ερώτησή της καλεί τους μαθητές να σκεφτούν τη λέξη στα ελληνικά. Η Ε3 στη σειρά 5 κάνει μια αποτυχημένη απόπειρα και η δασκάλα συνεχίζει να παροτρύνει να συνεχίσουν την αναζήτηση, επαναλαμβάνοντας τη ζητούμενη λέξη στα γερμανικά. Τελικά, η Ε2 τη θυμάται και τη δίνει σωστά στα ελληνικά (σειρά 7). Η δασκάλα επαναλαμβάνει στο τέλος τη λέξη στα ελληνικά.

Επεισόδιο E8.7

- | | | |
|---|-----|--|
| 1 | E1: | ναι επειδή ο αδερφός μου κατά λάθος κάτι έσβησε |
| 2 | Δ: | χμ |
| 3 | E1: | εκεί (.) μεσ' στα (.) εκεί στο Bildschirm |
| 4 | Δ: | στην; |
| 5 | E3: | στην εικόνα |
| 6 | Δ: | πώς το λένε αυτό; Bildschirm ; |
| 7 | E2: | στην οθόνη |
| 8 | Δ: | στην οθόνη, ωραία. |

7.2.4.4. Άλλα φαινόμενα επαφής γλωσσών στην Ε' & ΣΤ' τάξη

Εκτός από το φαινόμενο επαφής γλωσσών της ΕΚ που αναλύθηκε, στα ερευνητικά δεδομένα καταγράφηκαν και κάποια άλλα φαινόμενα επαφής στο λόγο των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

1) Μεταφορές

Στα ερευνητικά δεδομένα καταγράφονται επίσης μεταφορές από τα γερμανικά στα ελληνικά.

Στο επεισόδιο E18.6 καταγράφεται η μεταφορά του τονισμού από τη γερμανική στην ελληνική λέξη για λέξη που διαφοροποιείται στις δύο γλώσσες από τον τόνο. Η E7 στη σειρά 4 τονίζει τη λέξη στην πρώτη συλλαβή όπως τονίζεται και η αντίστοιχη γερμανική. Η δασκάλα διορθώνει τη μεταφορά αυτή χρησιμοποιώντας τη σωστή λέξη στα ελληνικά. Η E4 στη σειρά 6 επαναλαμβάνει την ελληνική λέξη και γελάει. Προφανώς, η έλλειψη οικειότητας με τη λέξη και η μικρή διαφορά με τη γερμανική κάνουν τη λέξη να της φαίνεται κάπως αστεία.

Επεισόδιο E18.6

- | | | |
|---|-----|-------------------------------------|
| 1 | Δ: | πού νομίζεις ότι πηγαίνουν εκδρομή; |
| 2 | E7: | στο δάσος |
| 3 | Δ: | στο δάσος ή |
| 4 | E7: | για <u>πίκνικ</u> |
| 5 | Δ: | για πικνίκ |
| 6 | E4: | πικνίκ (γέλια) |

Στο επεισόδιο E22.10 ο E10 μεταφέρει τη γερμανική έκφραση της παθητικότητας του ρήματος στην ελληνική γλώσσα και χρησιμοποιεί στη συνέχεια το γερμανικό ρήμα στο απαρέμφατο. Ο E10 έχει στο νου του το γερμανικό ρήμα “sich konzentrieren” που σημαίνει “συγκεντρώνομαι” και μεταφράζει το γερμανικό “sich” με το “σε” στη σειρά 1. Η μεταφορά αυτή έχει μάλλον να κάνει με το σχετικά χαμηλό επίπεδο ελληνομάθειάς του.

Επεισόδιο E22.10 (Χρήση γερμ. απαρεμφάτου και όχι κάνω + γερμν. Ρήμα]

- | | | |
|---|------|--|
| 1 | E10: | μπορείς πιο καλά (.) να: <u>σε konzentrieren</u> |
| 2 | Δ: | να; |
| 3 | E3: | να σε (.) Εμ (7’') |
| 4 | Δ: | να συγκεντρωθείς ή να συγκεντρώνεσαι. |
| 5 | E10: | να συγκεντρώνεσαι πιο καλά |

Νεολογισμοί -Λεξιπλασίες

Στο επεισόδιο E22.5 ο E10 σε συζήτηση για τα αθλήματα, προσπαθώντας να προσθέσει ένα άθλημα μεταφράζει κάθε συνθετικό της αντίστοιχης γερμανικής λέξης “Handball” και δημιουργεί στη σειρά 1 μια νέα λέξη στα ελληνικά και ονομάζει το άθλημα “χέρι μπάλα” αντί για “χάντμπολ”. Η δασκάλα τον διορθώνει, λέγοντας δύο φορές τη σωστή λέξη του αθλήματος στα ελληνικά (σειρά 2). Η κατά λέξη

μετάφραση της σύνθετης γερμανικής λέξης από τον E10 είναι μια δημιουργική ενασχόληση με τη γλώσσα στην προσπάθεια απόδοσης της έννοιας στα ελληνικά.

Επεισόδιο E22.5

- | | | |
|---|------|--|
| 1 | E10: | το χέρι μπάλα (γέλια) |
| 2 | Δ: | χι δεν είναι αυτό. χάντμπολ έτσι το λέμε. χάντμπολ |
| 3 | E3: | αα. εγώ το έλεγα σε μια φίλη μου |

Αντίστοιχα στο επεισόδιο E1.4 ο E10 μεταφράζει κάθε συνθετικό της γερμανικής λέξης “Orangenbaum” για “πορτοκαλιά ” και δημιουργεί τη νέα λέξη “πορτοκαλοδέντρο”. Η λεξιλογική αυτή μεταφορά από τα γερμανικά στα ελληνικά φαίνεται να συμβαίνει όταν τα γερμανικά είναι με διαφορά η πιο ισχυρή γλώσσα σε σχέση με τα ελληνικά, αλλά είναι και ένας δημιουργικός τρόπος ενασχόλησης με τη γλώσσα στη διαδικασία αναζήτησης και προσέγγισης μιας άγνωστης λέξης στα ελληνικά. Η μεταφορά αυτή μπορεί να αξιοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό ώστε να διδαχθεί η ονομασία οπωροφόρων δέντρων στα ελληνικά γενικά, αλλά και σε αντιπαράβολη με τη γερμανική γλώσσα, μιας και ο μαθητής φαίνεται να μην γνωρίζει το συγκεκριμένο μηχανισμό.

Επεισόδιο E1.4 (Πορτοκαλιά)

- | | | |
|---|------|---|
| 1 | E10: | κυρία; πώς το λέτε. Orangenbaum ; πορτοκαλοδέντρο; |
| 2 | Δ: | όχι. πώς το λένε; ΕΜ πες το; |
| 3 | E3: | πορτοκαλιά. |
| 4 | Δ: | Φ κοίταξε και τις λέξεις από κάτω |
| 5 | E10: | ναι, αλλά δεν ήμουν σίγουρος αν..αν |
| 6 | Δ: | είναι το δέντρο η πορτοκαλιά; |

II) Δάνεια

Στο επεισόδιο E8.1 η E8 χρησιμοποιεί στο λόγο της ένα δάνειο, το οποίο μάλλον έχει καθιερωθεί στην περιοχή. Η λέξη “φίρμα”, από το γερμανικό “Firma”, χρησιμοποιείται ως ελληνική αντί της σωστής ελληνικής λέξης “εταιρία, εργοστάσιο”. Επειδή η E8 έχει συνηθίσει να ακούει τη λέξη αυτή και τη θεωρεί πιθανώς ελληνική, τη χρησιμοποιεί και ως τέτοια στο λόγο της.

Επεισόδιο E8.1 (H/Y)

- | | | |
|---|-----|---|
| 1 | Δ: | Φε. |
| 2 | E8: | εμείς τώρα δεν έχουμε κομπιούτερ, επειδή χάλασε κάτι εκεί μέσα. |
| 3 | Δ: | χιμ |
| 4 | E8: | και το στείλαμε στη φίρμα πίσω (.) να το κάνουν τώρα. |
| 5 | Δ: | χιμ |
| 6 | E8: | καιιιιι (..) εγώ έπαιζα παιχνίδια όλο. |

Αντίστοιχα στο επεισόδιο E16.13 η E5 προσπαθώντας να δώσει συμπληρωματική εξήγηση στη λέξη ταμείο, χρησιμοποιεί τη λέξη “κάσα”, που έχει το χαρακτήρα δανείου στην περιοχή, μιας και ακούγεται από πολλούς Έλληνες της κοινότητας. Η E6 στη συνέχεια δηλώνει τη διαφωνία της σε σχέση με την ορθότητα της χρησιμοποιούμενης λέξης. Η δασκάλα προσπαθώντας να εκμαιεύσει τη γνώμη τους ως συνέχεια της ερώτησής της στη σειρά 1, ζητά τη γνώμη των μαθητών. Η E6 στη σειρά 6 συμπληρώνει σωστά την “ταμειακή μηχανή” ως συνώνυμο του “ταμείου”. Στη συνέχεια στη σειρά 8 η δασκάλα ζητά διευκρίνιση για τη λέξη “κάσα” που χρησιμοποιήθηκε. Η E9 έρχεται να εξηγήσει ότι η “κάσα” βγαίνει από τη γερμανική λέξη “Kasse”, το οποίο και επαναλαμβάνει η δασκάλα, ζητώντας στη συνέχεια τη γνώμη των μαθητών για την ορθότητα της χρήσης της λέξης αυτής. Διάφοροι μαθητές απαντούν μαζί πως δεν είναι σωστή η χρήση της λέξης αυτής (σειρά 12). Η E6 συμπληρώνει στη σειρά 14 τη χρήση της λέξης “κάσα” στα ελληνικά ως “φέρετρο”. Στο τέλος η E5 δηλώνει τη χρήση της λέξης “κάσα” και ως συνώνυμο του τελάρου ή κιβωτίου.

Η πολύ ενδιαφέρουσα αυτή συζήτηση που ανέκυψε στην τάξη με αφορμή τη λέξη “ταμείο” και “κάσα” δείχνει τη γλωσσική συνειδητότητα που υπάρχει σε κάποιους μαθητές για λανθασμένες χρήσεις κάποιων λέξεων και το συσχετισμό τους με τη γερμανική γλώσσα. Περαιτέρω από τη συζήτηση προέκυψε ότι οι μαθητές γνωρίζουν τις πολλαπλές έννοιες της λέξης “κάσα” στα ελληνικά.

Επεισόδιο E16.13

- | | | |
|----|-------|---|
| 1 | Δ: | το ταμείο. το ταμείο τι είναι; |
| 2 | E6: | το ταμείο είναι: στα μαγαζιά- |
| 3 | E5: | η <u>κάσα</u> |
| 4 | E6: | όχι (.) η κάσα είναι εκεί που: ↓ |
| 5 | Δ: | τι λέτε; |
| 6 | E6: | η ταμειακή μηχανή |
| 7 | Δ: | το ταμείο είναι η ταμειακή μηχανή (.) ακριβώς (.) και η λέξη « <u>κάσα</u> » (.) που λέτε; |
| 8 | E9: | έρχεται από Kasse |
| 9 | Δ: | έρχεται από Kasse ωραία (...) και τι λέτε είναι σωστό αυτό να το χρησιμοποιούμε « <u>η κάσα</u> »; |
| 10 | Διάφ: | όχι, όχι. |
| 11 | E4: | α ναι κάτι άλλο |
| 12 | E6: | η κάσα είναι εκεί που βάζουν τους πεθαμένους |
| 13 | Δ: | χμ, το φέρετρο |
| 14 | ... | |
| 15 | E5: | η κάσα (.) που βάζουμε τα μπουκάλια – |
| 16 | Δ: | το τελάρο |

Σύνθετα ρήματα. Κάνω + απαρέμφατο

Το κάνω + γερμανικό απαρέμφατο καταγράφεται και στο λόγο των μαθητών της Ε΄ & ΣΤ΄ τάξης ως ΕΚ για άγνωστο ρήμα.

Στο επεισόδιο E7.1 η E4 χρησιμοποιεί τη δομή κάνω + γερμανικό απαρέμφατο για να δώσει το ρήμα που φέρει το εννοιολογικό περιεχόμενο στα γερμανικά σε μία κατά τα άλλα ελληνική πρόταση. Το ρήμα της είναι πιο οικείο στα γερμανικά και στα ελληνικά θα μπορούσε να το πει μόνο περιφραστικά “αφήνω κάτι στη θέση του”.

Επεισόδιο E7.1

1 E4: εγώ ήθελα να το κάνεις **stehenlassen**, κι εσύ;

Στο επεισόδιο E16.15 η E4 στη σειρά 3 χρησιμοποιεί πάλι την αντίστοιχη δομή “κάνω + γερμανικό απαρέμφατο”. Το γερμανικό ρήμα “aufstuhlen” είναι ένα ιδιαίτερα συνηθισμένο ρήμα από το γερμανικό σχολείο που αποδίδεται ως “ανεβάζω τις καρέκλες”. Στο επεισόδιο αυτό η E4 χρησιμοποιεί τη συγκεκριμένη δομή, παρόλο που η E3 στην αρχή του διαλόγου χρησιμοποίησε την αντίστοιχη έκφραση στα ελληνικά.

Επεισόδιο E16.15

1 E3: κυρία να ανεβάσουμε τις καρέκλες;
 2 Δ: όχι. (6’’)
 3 E4: κυρία αφού σήμερα δεν είναι Τρίτη. μόνο Τρίτη να μην κάνουμε εμ τέτοιο **aufstuhlen**. (5’’)
 4 Δ: ανεβάστε μόνο τις μπροστινές καρέκλες, αυτές που καθόμασταν εμείς.

Στο επεισόδιο E10.3 εστιάζουμε στη σειρά 7 όπου ο E11 χρησιμοποιεί τη δομή κάνω + απαρέμφατο, με το αυτοπαθές γερμανικό ρήμα μετά το “κάνω”.

Επεισόδιο E10.3 (Με τη μηχανή του χρόνου σε ένα παραμύθι και αλλάζω την ιστορία)

1 Δ: πώς θα αλλάζατε την ιστορία εκεί; (.) Δημ.
 2 [??]
 3 E11: ο κακός ο λύκος να (..) έκανε (..) πώς το λέν’ (..) **Zauberkräfte** να είχαν
 4 Δ: να είχε μαγικές δυνάμεις
 5 E11: ναι
 6 [??]
 7 E11: να έχουν άμυνα και τέτοια πράγματα (..) να μπορούσαν να κάνουν sich wahren
 8 Δ: να αντισταθούν
 9 E11: ναι.

III) Μείξη γλωσσών

Στην Ε΄ & ΣΤ΄ τάξη καταγράφεται μείξη γλωσσών από δύο μαθητές με σχετικά χαμηλό επίπεδο ελληνομάθειας.

Στο επεισόδιο E16.14 η Ε4, έχοντας κατά νου το γερμανικό χωριζόμενο ρήμα “aushaben”, που σημαίνει “σχολνάω”, παράγει τη φράση/ ερώτηση “έχουμε **aus**;”, μεταφράζοντας στα ελληνικά το κλιτό μέρος του ρήματος και διατηρώντας το πρόθημα του ρήματος στα γερμανικά. Η Ε5 δίνει στη σειρά 3 την ελληνική απόδοση και επαναλαμβάνει τη φράση της Ε4. Στη συνέχεια, στη σειρά 4, η Ε4 γελώντας, επαναλαμβάνει το πρόθημα “aus”. Η δασκάλα τη ρωτά αν θέλει να πει “σχολάσαμε”. Η Ε4 επανέρχεται με ερώτηση εστιάζοντας στο πρόθημα “aus” και θέλοντας μια μετάφραση της λέξης αυτής και μόνο. Η δασκάλα στη σειρά 7 μεταφράζει την αρχική έκφραση της Ε4. Η Ε4 συνεχίζει να επιμένει να ρωτά για τη λέξη “aus”. Η δασκάλα κλείνει το επεισόδιο χωρίς να δώσει ουσιαστικά απάντηση, χρησιμοποιώντας δύο φορές το πρόθημα “aus” λέγοντας ότι το πρόθημα έχει διάφορες σημασίες.

Επεισόδιο E16.14

(λίγο πριν τελειώσει το μάθημα, αφού ολοκληρώθηκε η ενότητα)

- | | | |
|---|-----|---|
| 1 | E4: | έχουμε aus ; |
| 2 | Δ: | τι έχουμε; |
| 3 | E5: | τέλειωσε. έχουμε aus . (..) |
| 4 | E4: | aus (γέλια) |
| 5 | Δ: | σχολάσαμε θέλεις να πεις; |
| 6 | E4: | aus πώς λέγεται; |
| 7 | Δ: | σχολάσαμε |
| 8 | E4: | ναι όμως aus , τι σημαίνει το aus ; |
| 9 | Δ: | aus (.) ανάλογα τι σημαίνει το aus |

Μια παρόμοια μείξη καταγράφεται στο επεισόδιο E22.18 από τον Ε11 για άγνωστη λέξη. Ο Ε11 έχει κατά νου το γερμανικό χωριζόμενο ρήμα “aufnehmen” που σημαίνει “ηχογραφώ, μαγνητοσκοπώ”. Στη σειρά 1, ο Ε11 προσπαθεί να πει αυτό που έχει στο νου του, αλλά δυσκολεύεται και τελικά καταλήγει να εκφέρει μια μείξη αποτελούμενη από το ελληνικό ρήμα “παίρνω” και το πρόθημα “auf” του γερμανικού ρήματος “aufnehmen”. Η Ε3 στη σειρά 3 και 6 κάνει δύο αποτυχημένες απόπειρες μετάφρασης. Η δασκάλα δίνει στη σειρά 9 τα αντίστοιχα ελληνικά ρήματα.

Επεισόδιο E22.18

- | | | |
|---|------|--|
| 1 | E11: | το κάνει και: (..) το παίρνει και τέτοιο (.) το <u>παίρνει</u> και auf |
| 2 | E3: | το μα- μα- μαγνητο- μαγνητοποιεί |
| 3 | Δ: | όχι δεν το μαγνητοποιεί |
| 4 | E3: | ach Mann (...) το βιντεοσκοπεί |
| 5 | Δ: | αν είναι με βίντεο ναι, αν το γράφει μόνο (5'') το μαγνητοφωνεί ή το ηχογραφεί |

7.2.5. Προτίμηση στη γερμανική γλώσσα

Ολοκληρώνοντας την ανάλυση των δεδομένων οφείλουμε να παρατηρήσουμε ότι οι μαθητές όλων των τάξεων φαίνεται σε επικοινωνία μεταξύ τους στο διάλειμμα ή στην τάξη μεταξύ τους σε κάποια ολιγόλεπτη συνεργατική δραστηριότητα να δείχνουν μια προτίμηση στην αποκλειστική επικοινωνία στη γερμανική γλώσσα. Ηχογραφημένοι διάλογοι από τα διαλείμματα δεν υπάρχουν και οι αντίστοιχοι ηχογραφημένοι διάλογοι από τα μαθήματα είναι λιγοστοί. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν ενδεικτικά παραδείγματα από τις τρεις τάξεις που καταδεικνύουν την προτίμηση από την πλευρά των μαθητών της γερμανικής γλώσσας σε επικοινωνία μεταξύ τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Ένα τέτοιο παράδειγμα από την Α΄ τάξη, σε θέμα που δεν αφορά όμως το περιεχόμενο του μαθήματος είναι το επεισόδιο A6.7, όπου οι μαθητές αναφέρονται στο απογευματινό τους γεύμα που έχουν φέρει από το σπίτι για το διάλειμμα. Η παρέμβαση της δασκάλας στη σειρά 6, κάνει τον A4 να το μεταφράσει στα ελληνικά χρησιμοποιώντας άρθρο πριν από τη λέξη “σοκολάτα” που είναι περιττό.

Επεισόδιο A6.7

(σε διάλειμμα μέσα στην τάξη)

- | | | |
|---|-----|----------------------------------|
| 1 | A1: | ist das mit Schokolade? |
| 2 | A4: | χι; (ρωτώντας) |
| 3 | A1: | ist das mit Schokolade? |
| 4 | A4: | doch |
| 5 | ??? | |
| 6 | Δ: | ορίστε; |
| 7 | A4: | ρώτησε άμα είναι με τη σοκολάτα. |
| 8 | Δ: | α |

Στο σύντομο επεισόδιο A12.3 καταγράφεται διάλογος μεταξύ τριών μαθητών στα γερμανικά κατά τη διάρκεια αντιγραφής στην τάξη.

Επεισόδιο A12.3

- | | | |
|---|-----|--|
| 1 | A4: | ?? du kannst nicht mal Schreibschrift? |
| 2 | A1: | Schreibschrift haben wir nicht gelernt [??? |
| 3 | A6: | das hab' ich als Aufkleber |
| 4 | A4: | wirklich? [??? |

Στο επεισόδιο B12.11 από τη Β΄ τάξη, καταδεικνύεται ότι η κυρίαρχη γλώσσα επικοινωνίας των μαθητών μεταξύ τους είναι η γερμανική. Όσο οι μαθητές κάνουν κάποια γραπτή άσκηση ξεκινά η Β4 να μιλά γερμανικά, το οποίο συνεχίζουν και οι Β3 και Β2. Στη σειρά 6 η Β4 επανέρχεται με σχόλιο στα ελληνικά, έχοντας πιθανώς σκεφτεί ενδιάμεσα ότι η γλώσσα επικοινωνίας “οφείλει” να είναι η ελληνική, αφού είμαστε στο ελληνικό σχολείο. Στο τέλος η Β2 επανέρχεται με μία σύντομη γερμανική άρνηση, χωρίς να μπορούμε να γνωρίζουμε σε τι ακριβώς αναφέρεται. Ο διάλογος σταματά έτσι απότομα.

Επεισόδιο B12.11

| | | |
|---|-----|------------------------------------|
| 1 | B4: | ich muss mal aufs Klo |
| 2 | B3: | ich hab vielleicht nix mehr |
| 3 | B2: | ich hab noch viel |
| 4 | ??? | |
| 5 | B2: | ich hab Durst (9’) |
| 6 | B4: | εγώ δε θα μιλάω γερμανικά (.) |
| 7 | B2: | nö: |

Στο επεισόδιο E10.4 από την Ε΄ & ΣΤ΄ τάξη καταγράφεται ότι οι μαθητές σε διάλογο μεταξύ τους κατά τη διάρκεια γραπτής άσκησης και όσο η δασκάλα έχει απομακρυνθεί λίγο από κοντά τους, δείχνουν μια προτίμηση στη χρήση της γερμανικής γλώσσας. Η Ε5 με την ερώτησή της στα ελληνικά (σειρά 4) ουσιαστικά προσπαθεί να επαναφέρει την Ε6 στα ελληνικά, και το καταφέρνει. Η Ε6 στη συνέχεια κάνει ΕΚ μόνο για την άγνωστη λέξη στα ελληνικά.

Επεισόδιο E10.4 (απόσπασμα)

| | | |
|---|-----|---|
| 1 | E6: | he wie sagt man auf Griechisch Kontaktlinsen? [μτφ.= βρε πώς λέμε στα ελληνικά φακούς επαφής;] |
| 2 | | [καμία αντίδραση] |
| 3 | E6: | he Labertaschen da (.) wie schreibt man auf Griechisch Kontaktlinsen? <i>[μτφ= βρε κοτσομπόληδες εκεί (.) πώς γράφουμε στα ελληνικά φακούς επαφής;]</i> |
| 4 | E5: | τι; |
| 5 | E6: | Kontaktlinsen; πώς το λένε; |
| 6 | E5: | (.) κοντάκτινσεν |
| 7 | | [??? |
| 8 | E6: | κυρία, στα ελληνικά πώς λέμε Kontaktlinsen; (συνεχίζεται) |

Συνοψίζοντας, μπορούμε να πούμε ότι αυτά τα λιγοστά και σύντομα παραδείγματα επιβεβαιώνουν τις δηλώσεις των μαθητών στα ερωτηματολόγια, ότι

κάποιες φορές επικοινωνούν μεταξύ τους στη γερμανική γλώσσα κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

7.2.6. Σύγκριση της ΕΚ των μαθητών των τάξεων Α' και Β', καθώς και των τάξεων Α' & Β' και Ε' & ΣΤ'

Από τη συγκριτική ανάλυση της ΕΚ των μαθητών στις τάξεις Α' και Β' προκύπτει ότι οι μαθητές κάνουν μια κυρίως λειτουργική ΕΚ κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στο ΤΕΓ. Οι λειτουργίες που επιτελεί η ΕΚ είναι η υποχρεωτική χρήση, η χρήση ως επικοινωνιακή στρατηγική και η χρήση ως στρατηγική μάθησης.

Και στις δύο τάξεις καταγράφονται στα ερευνητικά δεδομένα όλες οι υποκατηγορίες της ΕΚ όπως αυτές περιγράφονται στον πίνακα 26. Οι μαθητές της Α' τάξης λόγω του παράλληλου αλφαριθμητισμού φαίνεται να κάνουν αντιπαραβολή κυρίως σε επίπεδο φωνημάτων και γραφημάτων, ενώ οι μαθητές της Β' τάξης κυρίως σε επίπεδο γραμματικής ορολογίας. Η ΕΚ ως μέσο αλληλοβοήθειας και μετάφρασης φαίνεται να χρησιμοποιείται περισσότερο από τους μαθητές της Β' τάξης σε σχέση με αυτούς της Α' τάξης.

Μια διαφορά μεταξύ των δύο τάξεων φαίνεται να υπάρχει και στην παρουσία των άλλων φαινομένων επαφής στο λόγο των μαθητών σε σύγκριση με το φαινόμενο της ΕΚ. Στη Β' τάξη σε σύγκριση με την Α' καταγράφονται περισσότερα άλλα φαινόμενα όπως η δομή “κάνω+απαρέμφοτο”, μεταφορές και λάθη κατά την κατάκτηση της γλώσσας.

Η σύγκριση της ΕΚ των μαθητών των τάξεων Α' & Β' και Ε' & ΣΤ' έδειξε ότι οι μαθητές των μεγάλων τάξεων κάνουν λιγότερη ΕΚ και συνολικά πιο εστιασμένη ΕΚ από τους μικρούς μαθητές των τάξεων Α' & Β'.

Στο λόγο των μαθητών της Ε' & ΣΤ' τάξης καταγράφονται όλες οι κατηγορίες όπως αυτές παρουσιάζονται στον πίνακα 26, εκτός από την ΕΚ για να εκφράσει κάποιος μαθητής φωναχτά τη σκέψη του. Στην Ε' & ΣΤ' τάξη καταγράφονται πολλές επισημειωμένες ΕΚ για άγνωστες λέξεις και δεν καταγράφονται μη επισημειωμένες ΕΚ για άγνωστες λέξεις, που υπάρχει συνήθως στις μικρές τάξεις. Οι μαθητές της Ε' & ΣΤ' τάξης αλληλοβοηθούνται κυρίως μέσω της ελληνικής γλώσσας και όχι με ΕΚ για γερμανικές επεξηγήσεις, όπως καταγράφεται στην Α' & Β' τάξη.

Η χρήση της ΕΚ για άγνωστες λέξεις και της Ελληνικής ως κύριο τρόπο αλληλοβοήθειας, δείχνει μια πιο συνειδητή χρήση της ΕΚ από τους μαθητές

εστιασμένη στις άγνωστες λέξεις, και την προσπάθεια εστίασης στην ελληνική γλώσσα κατά τη διδασκαλία και στη συνεργασία με τη δασκάλα κατά τη διάρκεια των μαθημάτων στο ΤΕΓ.

Τέλος, η σπάνια παρουσία έως απουσία της χρήση δανείων από τους μαθητές δεύτερης και τρίτης γενιάς ενισχύει το εύρημα της Hatzidaki (1993: 370) ότι «οι ομιλητές δεύτερης και τρίτης γενιάς χρησιμοποιούν λιγότερα δάνεια από ότι οι ομιλητές πρώτης γενιάς». Αντίστοιχα είναι και τα ευρήματα από άλλες ελληνικές κοινότητες στο Λονδίνο (Gardner-Chloros 1991b), στη Γερμανία (Stilou 2000) και στην Αυστραλία και την Αμερική (Tamis 1990 και Maniakas 1983 αντίστοιχα, στο Hatzidaki 1993: 370).

7.2.7. Σύγκριση της ΕΚ της εκπαιδευτικού στις τάξεις Α' και Β', καθώς και στις τάξεις Α' & Β' και Ε' & ΣΤ'

Η σύγκριση της ΕΚ της εκπαιδευτικού στις τάξεις Α' και Β' δείχνει ότι, ενώ στην Α' τάξη καταγράφονται όλες οι κατηγορίες εναλλαγής κώδικα, όπως αυτές παρουσιάζονται στον πίνακα 27, στην Β' τάξη δεν καταγράφονται η ενισχυτική ΕΚ και η ΕΚ για παιχνίδι με τις γλώσσες.

Η συγκριτική ανάλυση της ΕΚ της εκπαιδευτικού στις μικρές και μεγάλες τάξεις δείχνει ότι η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί μόνο στις μικρές τάξεις και συγκεκριμένα στην Α' τάξη ενισχυτική ΕΚ για να παροτρύνει πιο συνεσταλμένους μαθητές με χαμηλό επίπεδο ελληνομάθειας στην παραγωγή λόγου και στη συνεργασία και συμμετοχή στην τάξη. Επίσης στην Ε' & ΣΤ' τάξη δεν καταγράφεται η χρήση της ΕΚ από την εκπαιδευτικό για να διορθώσει λανθασμένη μετάφραση κάποιου μαθητή. Από τη μη ανάγκη διόρθωσης εναλλαγής κώδικα των μαθητών από τη δασκάλα μπορεί να οδηγηθεί κανείς στο συμπέρασμα ότι δεν χρειάζεται συνήθως κάποια παρέμβαση της εκπαιδευτικού στα γερμανικά, επειδή το επίπεδο των γερμανικών των μαθητών είναι σημαντικά βελτιωμένο.

7.2.8. Σύγκριση των αντιδράσεων της εκπαιδευτικού στην ΕΚ των μαθητών στις τάξεις Α' και Β', καθώς και στις τάξεις Α' & Β' και Ε' & ΣΤ'

Η σύγκριση των αντιδράσεων της εκπαιδευτικού στην ΕΚ των μαθητών μεταξύ των τάξεων Α' και Β' δείχνει ότι χρησιμοποιούνται από την εκπαιδευτικό, ανάλογα με την περίπτωση και οι τρεις τρόποι αντίδρασης, όπως αυτοί παρουσιάζονται στον

πίνακα 28, δηλαδή της παθητικής, ενεργητικής ενθαρρυντικής και ενεργητικής αποθαρρυντικής αντίδρασης.

Η σύγκριση των αντιδράσεων της εκπαιδευτικού στην ΕΚ των μαθητών δείχνει ότι στην Ε΄ & ΣΤ΄ τάξη δεν υπάρχει ενεργητική αποθαρρυντική αντίδραση της εκπαιδευτικού, σε αντίθεση με τις τάξεις Α΄ & Β΄ όπου καταγράφεται η αντίδραση αυτή. Οι μαθητές των μεγάλων τάξεων φαίνεται να κάνουν λιγότερη και πιο ελεγχόμενη ΕΚ με συνέπεια, η δασκάλα να προσπαθεί να αξιοποιήσει και να ενσωματώσει δημιουργικά την ΕΚ στη διδασκαλία χωρίς να τους αποθαρρύνει από τη χρήση της εναλλαγής κώδικα γενικά. Επιπλέον, οι μαθητές των μεγάλων τάξεων φαίνεται να είναι πιο συνειδητοποιημένοι από τους μικρότερους, στο ότι η γλώσσα επικοινωνίας στην τάξη και κυρίως με τη δασκάλα είναι η Ελληνική. Οι μαθητές της Ε΄ & ΣΤ΄ τάξης, φαίνεται να ανατρέχουν στη γερμανική γλώσσα κυρίως για άγνωστες λέξεις και αυτό επισημειωμένα και αρκετά συνειδητά, ρωτώντας συνήθως για την ελληνική αντιστοιχία της γερμανικής λέξης, ζητώντας έτσι βοήθεια από τη δασκάλα.

8. Συμπεράσματα και διδακτικές προτάσεις ως προς την αξιοποίηση της ΕΚ στη διδασκαλία της γλώσσας

Η παρούσα εργασία εστίασε στη μελέτη του διγλωσσικού λόγου Ελλήνων μαθητών στη Γερμανία κατά τη διάρκεια διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε ΤΕΓ και προσπάθησε να προσδιορίσει τη σημασία του φαινομένου της εναλλαγής κώδικα στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Η έρευνα επικεντρώθηκε στον παραγόμενο διγλωσσικό λόγο των μαθητών στην τάξη χρησιμοποιώντας στη διδασκαλία τα εγκεκριμένα από το ΥΠΕΠΘ σχολικά εγχειρίδια και όχι ειδικά σχεδιασμένες διδακτικές ενότητες. Άξονας σκέψης ήταν ότι οι δίγλωσσοι μαθητές παράγουν δίγλωσσο λόγο ανεξάρτητα από το θέμα της διδακτικής ενότητας.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσα στο ερμηνευτικό παράδειγμα με τη βοήθεια των ποιοτικών μεθόδων έρευνας. Τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώθηκαν μέσα στο πεδίο έρευνας. Οι κατηγορίες ανάλυσης αναδύθηκαν μέσα από τα ερευνητικά δεδομένα, σύμφωνα με τις αρχές της Θεμελιωμένης Θεωρίας. Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων διαφάνηκαν οι απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν διαμορφωθεί κατά την ερευνητική διαδικασία.

Όπως κατέδειξε η παρούσα έρευνα σε ΤΕΓ στη Γερμανία, οι μαθητές και η εκπαιδευτικός χρησιμοποιούν την εναλλαγή κώδικα ποικιλοτρόπως κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας και όχι μόνο για να καλύψουν γλωσσικά κενά.

Πάντως, λόγω του συγκεκριμένου πλαισίου της έρευνας, έρευνα-σχολικής-τάξης, οι μορφές εναλλαγής κώδικα που καταγράφονται είναι πιο περιορισμένες από αυτές σε αυθόρμητες και λιγότερο κατευθυνόμενες συνομιλίες, όπως για παράδειγμα συνομιλίες στο διάλειμμα, στο σπίτι ή σε χαλαρό φιλικό περιβάλλον ή κατά τη διάρκεια παιχνιδιού.

Στη συνέχεια θα απαντηθούν συνοπτικά με τη σειρά τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.

Ως προς το 1^ο ερώτημα *πώς παρουσιάζεται η διγλωσσία των Ελλήνων μαθητών στη Γερμανία κατά τη διάρκεια διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος στον προφορικό λόγο*, η έρευνα-σχολικής-τάξης επιβεβαίωσε την αρχική παραδοχή της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, ότι οι μαθητές χρησιμοποιούν στην τάξη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας κάποιες φορές τη γερμανική γλώσσα, παρόλο που η άτυπα ορισμένη γλώσσα επικοινωνίας στην τάξη είναι η ελληνική. Η κυρίαρχη γλώσσα της

τάξης είναι ξεκάθαρα η ελληνική, αλλά οι μαθητές επικουρικά σε διάφορες περιστάσεις χρησιμοποιούν τα γερμανικά μεταξύ τους, αλλά και στην επικοινωνία με την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια και αυτό κυρίως για λειτουργικούς λόγους.

Ως προς το 2^ο ερώτημα, σχετικά με το *ποια φαινόμενα επαφής γλωσσών καταγράφονται κατά τη διδακτική διαδικασία*, εντοπίστηκαν εναλλαγές κώδικα, μεταφορές (σε γραμματικό και λεξιλογικό επίπεδο), νεολογισμοί με την έννοια των λεξιπλασιών, σποραδικές μίξεις γλωσσών, ελάχιστα δάνεια και τέλος, σύνθετα ρήματα του τύπου “κάνω+γερμανικό απαρέμφοτο”.

Η διερεύνηση του 3^{ου} ερωτήματος που αφορά *στον προσδιορισμό των λειτουργιών που επιτελεί η εναλλαγή κώδικα των μαθητών*, έδειξε ότι η εναλλαγή κώδικα των μαθητών επιτελεί κυρίως τρεις λειτουργίες. *Πρώτον*, την υποχρεωτική χρήση της εναλλαγής κώδικα, *δεύτερον* τη χρήση της ΕΚ ως επικοινωνιακή στρατηγική και *τρίτον* τη χρήση της ΕΚ ως στρατηγική μάθησης. Η ΕΚ ως *επικοινωνιακή στρατηγική* χρησιμοποιείται από τους μαθητές για να υπάρχει ομαλή συνέχεια στη ροή του διαλόγου. Έτσι, οι μαθητές κάνουν ΕΚ 1) για να χρησιμοποιήσουν γερμανικά επιφωνήματα ή συνομιλιακούς δείκτες, 2) για να επαναλάβουν προηγούμενη ΕΚ ή τα λεγόμενα τρίτου, 3) για άγνωστη λέξη, 4) για γνωστή λέξη, 5) αφού ζήτησαν άδεια ή ζητήθηκε από την εκπαιδευτικό και τέλος, 6) για να σχολιάσουν κάτι, για να χρησιμοποιήσουν γερμανικές εκφράσεις ή ιδιωματισμούς ή για να επιβεβαιώσουν λεγόμενα. Οι μαθητές κάνουν *ΕΚ ως στρατηγική μάθησης* για να βοηθήσουν τους εαυτούς τους και τους συμμαθητές τους στη διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας. Έτσι οι μαθητές κάνουν ΕΚ 1) για αντιπαραβολή σε επίπεδο φωνημάτων και γραφημάτων, καθώς και σε επίπεδο γραμματικής ορολογίας, 2) για αλληλοβοήθεια, αλληλοδιόρθωση, συνεργασία στην αναζήτηση της αντίστοιχης λέξης και για μετάφραση ή συμπληρωματικές διευκρινίσεις, 3) για να εκφράσουν φωναχτά τη σκέψη τους τη στιγμή που ψάχνουν κάτι και 4) για να κάνουν μια μορφή παιχνιδιού με τις δύο γλώσσες. Τέλος, από τις αλληλοδιόρθώσεις της ΕΚ των μαθητών, προκύπτει ότι υπάρχουν κάποιοι εσωτερικευμένοι άγραφοι κανόνες για την ΕΚ που διαμορφώνουν τη σωστή χρήση και ορθότητα της ΕΚ.

Ως προς το 4^ο ερώτημα, *αν διαφοροποιείται η εναλλαγή κώδικα μέσα στην τάξη ηλικιακά*, η έρευνα κατέδειξε ηλικιακές διαφοροποιήσεις στην ΕΚ κατά τη διδασκαλία. Η σύγκριση της ΕΚ στο 1^ο (Α' & Β' τάξη) και 3^ο επίπεδο (Ε' & Στ') έδειξε ότι οι μαθητές του 3^{ου} επιπέδου κάνουν πιο συνειδητή και εστιασμένη ΕΚ. Εστιάζουν

στην άγνωστη λέξη και ρωτούν συνήθως άμεσα για την ελληνική αντιστοιχία. Στο 1^ο επίπεδο, οι ΕΚ των μαθητών είναι πιο αυθόρμητες, και κατανέμονται πιο ομοιόμορφα μεταξύ των διαφόρων υποκατηγοριών.

Με το 5^ο ερώτημα μελετήθηκε αν *σχετίζεται η εναλλαγή κώδικα με την επικοινωνιακή περίσταση (θέμα, συμμετέχοντες)*. Η ΕΚ διαπιστώθηκε να σχετίζεται σε κάποιο βαθμό με την επικοινωνιακή περίσταση. Όσον αφορά στους *συμμετέχοντες*, το πλαίσιο μέσα στην τάξη είναι πολύ συγκεκριμένο και προκαθορισμένο. Οι συμμετέχοντες είναι σταθερά, οι μαθητές και η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια. Παρόλα αυτά όμως, οι μαθητές, σε μικρούς διαλόγους μεταξύ τους ή σε άσκηση που καλούνται να κάνουν μόνοι ή συνεργατικά, τείνουν στην προτίμηση της γερμανικής γλώσσας όπως και σε περιπτώσεις στις οποίες η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια έχει απομακρυνθεί λίγο από το κοντινό τους περιβάλλον σε άλλο σημείο της αίθουσας.

Όσον αφορά στο συσχετισμό της ΕΚ με το *θέμα* συζήτησης, η έρευνα έδειξε ότι σε θέματα τα οποία έχουν να κάνουν με την κοινωνικοποίηση των μαθητών στη Γερμανία, με χώρους ψυχαγωγίας, εμπειρίες από το σχολείο, έθιμα του Καρναβαλιού και του Πάσχα, οι μαθητές τείνουν να κάνουν αρκετές μονολεκτικές ΕΚ. Πάντως καταδεικνύεται ότι η χρήση μονολεκτικών εναλλαγών κώδικα για τα θέματα αυτά δε λειτουργεί για τους μαθητές ως εφελθτήριο για την αποκλειστική χρήση της γερμανικής γλώσσας στην τάξη, γεγονός που σχετίζεται με το επίπεδο ελληνομάθειας των μαθητών, καθώς και με τη συνείδηση των μαθητών ότι βρίσκονται στο ελληνικό σχολείο όπου “οφείλουν” να μιλούν ελληνικά.

Το 6^ο ερώτημα αφορά στις *λειτουργίες που επιτελεί η εναλλαγή κώδικα της εκπαιδευτικού*. Από την έρευνα προκύπτει ότι η ΕΚ της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας επιτελεί τρεις βασικές λειτουργίες, οι οποίες συνδέονται στενά με την ΕΚ των μαθητών. *Πρώτον*, η υποχρεωτική χρήση της εναλλαγής κώδικα, *δεύτερον* η χρήση της ΕΚ ως επικοινωνιακή στρατηγική και *τρίτον* η χρήση της ΕΚ ως στρατηγική διδασκαλίας. Η ΕΚ ως *επικοινωνιακή στρατηγική* χρησιμοποιείται από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια για αμεσότερη εξέλιξη της διδασκαλίας και για να υπάρχει μια συνέχεια στη ροή του διαλόγου, κατά την οποία συνήθως επαναλαμβάνει την εναλλαγή κώδικα που έχει προηγηθεί από μαθητή. Η ΕΚ ως *στρατηγική διδασκαλίας* χρησιμοποιείται από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια ως διευκόλυνση στην κατανόηση εννοιών από τους μαθητές κατά την εξέλιξη της διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί την ΕΚ ως στρατηγική διδασκαλίας 1) για αντιπαραβολή στοιχείων των δύο γλωσσών και για αντιπαραβολή σε επίπεδο γραμματικής

ορολογίας, 2) για μετάφραση ή διόρθωση κάποιας γερμανικής λέξης, 3) για ενθάρρυνση κάποιων πιο συνεσταλμένων μαθητών και 4) για μία παιγνιώδη ενασχόληση με τις δύο γλώσσες.

Τα αποτελέσματα της έρευνας ως προς το *πώς χειρίζεται η εκπαιδευτικός την ΕΚ των μαθητών μέσα στην τάξη* (7^ο ερώτημα) δείχνουν ότι η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια αντιδρά με τρεις διαφορετικούς τρόπους στην ΕΚ των μαθητών. Συγκεκριμένα, προκύπτει ότι η αντίδραση της δασκάλας είναι κάποιες φορές παθητική, κάποιες ενεργητική ενθαρρυντική και κάποιες άλλες ενεργητική αποθαρρυντική.

Κατά την *παθητική αντίδραση* η εκπαιδευτικός δέχεται παθητικά την ΕΚ των μαθητών ή την αγνοεί και συνεχίζει το μάθημά της χωρίς να ασχοληθεί με την ΕΚ των μαθητών. Κάποιες άλλες φορές απλά μεταφράζει την ΕΚ χωρίς όμως και πάλι να κάνει καμία νύξη στην ΕΚ αυτή καθαυτή, απλά την ενσωματώνει στο μάθημα με μετάφραση στα ελληνικά και συνεχίζει.

Στην *ενεργητική ενθαρρυντική αντίδραση* η εκπαιδευτικός προσπαθεί να αξιοποιήσει δημιουργικά στο μάθημα την ΕΚ των μαθητών. Η ΕΚ των μαθητών είτε με δική τους πρωτοβουλία είτε μετά από παρότρυνση της εκπαιδευτικού, όταν αντιλαμβάνεται ότι οι μαθητές δεν μπορούν να εκφράσουν στα ελληνικά αυτό που θέλουν, γίνεται αφορμή για να ξεκινήσει μια συζήτηση, αναζήτηση της ελληνικής λέξης ή φράσης σε ένα πλαίσιο συνεργασίας μεταξύ των συμμαθητών, αλληλοβοήθειας και εννοιολογικής διαπραγμάτευσης, καθώς και καλλιέργειας της γλωσσικής συνειδητότητας. Η δασκάλα καλεί τους μαθητές να σκεφτούν πάνω στην ΕΚ που έκαναν και να αναζητήσουν κατά προτίμηση συλλογικά την ελληνική αντιστοιχία. Στο πλαίσιο αυτό η διδασκαλία προσανατολίζεται στη δημιουργική αξιοποίηση του διπολιτισμικού-διγλωσσικού κεφαλαίου των μαθητών με απώτερο στόχο τα καλύτερα αποτελέσματα στην ελληνική γλώσσα.

Κατά την *ενεργητική αποθαρρυντική αντίδραση* η δασκάλα αποθαρρύνει κατά κάποιον τρόπο τους μαθητές από τη χρήση της ΕΚ και τους καλεί άμεσα ή έμμεσα να επιστρέψουν στα ελληνικά με εξήγηση ή άμεση μετάφραση της ΕΚ. Με το ύφος της η εκπαιδευτικός δηλώνει την ακαταλληλότητα της γερμανικής γλώσσας τη συγκεκριμένη στιγμή. Επίσης, σε κάποιες περιπτώσεις η δασκάλα εκτιμά είτε ότι η γερμανική λέξη είναι γνωστή στα ελληνικά, είτε ότι η ΕΚ είναι πιο εκτενής (π.χ. πρόταση) και ξεφεύγει κατά κάποιον τρόπο από το άτυπα θεμιτό κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Η διερεύνηση του τελευταίου ερευνητικού ερωτήματος σχετικά με το *πώς μπορεί να αξιοποιηθεί η ΕΚ για ένα καλύτερο αποτέλεσμα στη διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας*, κατέδειξε ότι η ΕΚ αξιοποιείται κατά τη διδασκαλία δημιουργικά από τους μαθητές και την εκπαιδευτικό. Οι μαθητές χρησιμοποιούν την ΕΚ λειτουργικά κατά τη διάρκεια του μαθήματος προσπαθώντας να βοηθήσουν τους εαυτούς τους και τους συμμαθητές τους στη διαδικασία εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Με τον τρόπο αυτό ενεργοποιούν και αξιοποιούν την *άλλη τους γλώσσα*, τα γερμανικά, για την πρόοδό τους στα ελληνικά. Οι μαθητές κάνουν με δική τους πρωτοβουλία αντιπαραβολή γλωσσών, το οποίο τους βοηθά στην εκμάθηση και απομνημόνευση κάποιων φαινομένων. Επίσης, συνεργάζονται στην εξεύρεση της αντιστοιχίας κάποιων γερμανικών λέξεων ή φράσεων στα ελληνικά. Κάποιοι μαθητές ενθαρρύνουν μάλιστα τους συμμαθητές τους να εκφράσουν στα γερμανικά αυτό που θέλουν να πουν για να βοηθήσουν στη συνέχεια στην αναζήτηση της ελληνικής αντιστοιχίας. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι και οι ΕΚ που γίνονται για να εκφράσουν οι μαθητές φωναχτά τη σκέψη τους τη στιγμή που ψάχνουν κάτι και απευθύνονται κατά κάποιον τρόπο στον εαυτό τους, λειτουργούν επικουρικά στη μαθησιακή διαδικασία.

Από την πλευρά της εκπαιδευτικού η χρήση της ΕΚ συμβάλλει ως επικοινωνιακή στρατηγική στη διατήρηση της ροής του διαλόγου κατά τη διδασκαλία, καθώς και στη διατήρηση μιας οικειότητας με τους μαθητές. Ως στρατηγική διδασκαλίας η ΕΚ συμβάλλει στην ευκολότερη εξέλιξη της διδασκαλίας και στην καλύτερη κατανόηση εννοιών και φαινομένων. Η συνειδητή αντιπαραβολή στοιχείων των δύο γλωσσών και της γραμματικής ορολογίας από την εκπαιδευτικό βοηθά στη συνειδητοποίηση διαφορών και ομοιοτήτων μεταξύ των γλωσσών, καθώς και στην εκμάθηση της ορολογίας στις δύο γλώσσες, αλλά και στην καλύτερη κατανόηση γραμματικών φαινομένων.

Έχοντας λοιπόν υπόψη τους ποικίλους τρόπους χρήσης της ΕΚ στην τάξη ο κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να σχεδιάσει τις διδασκαλίες έτσι, ώστε να αξιοποιεί το διγλωσσικό κεφάλαιο των μαθητών του προς όφελος της ελληνικής γλώσσας και με γνώμονα τη λειτουργική χρήση της ΕΚ από την πλευρά των μαθητών.

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της έρευνας, οδηγούμαστε σε συγκεκριμένα συμπεράσματα. *Πρώτον*, οι μαθητές χρησιμοποιούν και τη γερμανική γλώσσα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της ελληνικής, και αυτό με ποικίλους τρόπους και όχι μόνο για να καλύψουν γλωσσικά κενά.

Δεύτερον, η ΕΚ που κάνουν οι μαθητές χρησιμοποιείται από τους μαθητές ως επικοινωνιακή στρατηγική και ως στρατηγική μάθησης και συνεπώς τα αποτελέσματα συμφωνούν ως προς την επικοινωνιακή λειτουργία με τις Dirim (1998) και Ehrhart (2007) και ως προς τη στρατηγική μάθησης με τους Causa (2002), Ehrhart (2006, 2007), Müller (2007), Schlemminger (2006). Επίσης, οι μαθητές ανατρέχουν στη χρήση της γερμανικής γλώσσας για να κάνουν υποχρεωτική ΕΚ και για να αναφερθούν σε γερμανικές πόλεις, οδούς, εμπορικά κέντρα, γερμανικά έθιμα. Η ΕΚ δε χρησιμοποιείται αποκλειστικά για να καλύψει γλωσσικά κενά, αλλά επιτελεί και λειτουργικές ανάγκες στη διαδικασία εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Οι μαθητές συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία συμβάλλοντας με όλο τους το γνωστικό κεφάλαιο το οποίο είναι δίγλωσσο, και όχι μονόγλωσσο, όπως αυτό ενός μονόγλωσσου συνομήλικου μαθητή.

Τρίτον, συμπεραίνουμε ότι η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί την ΕΚ κατά τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως επικοινωνιακή στρατηγική και ως στρατηγική διδασκαλίας, ενώ προκύπτει ότι η χρήση της ΕΚ από την εκπαιδευτικό δεν βοηθά όταν μία έννοια δεν έχει ακόμη κατακτηθεί. Πρέπει πρώτα να δοθεί και να δουλευτεί το περιεχόμενο μιας νέας έννοιας στη μία γλώσσα για να μπορεί η ΕΚ να αξιοποιηθεί ως στρατηγική διδασκαλίας από τον/ την εκπαιδευτικό.

Τέταρτον, συμπεραίνουμε ότι η εκπαιδευτικός αντιδρά με τρεις τρόπους στην ΕΚ των μαθητών παθητικά, ενεργητικά ενθαρρυντικά και ενεργητικά αποθαρρυντικά. Ο ενεργητικός ενθαρρυντικός τρόπος αντίδρασης καταδεικνύεται ως ο πιο δημιουργικός τρόπος αξιοποίησης και ενσωμάτωσης της ΕΚ των μαθητών στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Με αφορμή την ΕΚ κάποιου μαθητή ξεκινά συνεργατικά, μια αναζήτηση και συζήτηση για την ελληνική αντιστοιχία.

Τέλος, συμπεραίνουμε ότι ένα καλό επίπεδο γερμανομάθειας εκ μέρους του/ της εκπαιδευτικού και η έμπρακτη αποδοχή του διπολιτισμικού-διγλωσσικού κεφαλαίου των μαθητών συμβάλλει στην καλύτερη επικοινωνία και σχέση του/ της εκπαιδευτικού με τους μαθητές γενικά, αλλά και ειδικά σε διδακτικό επίπεδο.

Η παρούσα έρευνα και τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι η ΕΚ είναι διδακτικά χρήσιμη, και μας οδηγούν σε διδακτικές μεθοδολογικές προτάσεις για την αξιοποίηση της ΕΚ και του διπολιτισμικού-διγλωσσικού κεφαλαίου των μαθητών στη διδασκαλία της γλώσσας.

Ένα από τα βασικότερα ευρήματα της παρούσας έρευνας, σε σχέση με την ΕΚ των μαθητών, είναι ότι ο δίγλωσσος μαθητής χρησιμοποιεί την ΕΚ ως επικοινωνιακή

στρατηγική και ως στρατηγική μάθησης. Αυτό σημαίνει για τον εκπαιδευτικό ότι καλείται ήδη από την οργάνωση του μαθήματός του να αποδεχτεί το διπολιτισμικό-διγλωσσικό κεφάλαιο του μαθητή, να το διαφοροποιήσει στο νου του, αλλά και στην πράξη, από το μονογλωσσικό κεφάλαιο που φέρουν οι μονόγλωσσοι μαθητές, και να σχεδιάσει πιθανούς τρόπους αξιοποίησης του διγλωσσικού αυτού κεφαλαίου προς όφελος της ελληνικής γλώσσας.

Από την πλευρά του εκπαιδευτικού, η παρούσα έρευνα έδειξε ότι η εκπαιδευτικός αξιοποιεί με δημιουργικό τρόπο την ΕΚ των μαθητών κατά τη διδασκαλία ενθαρρύνοντάς τους για εστιασμένη ενασχόληση με την ΕΚ.

Στο πλαίσιο αυτό προτείνουμε οι εκπαιδευτικοί να επιτρέπουν *μερικώς* τη χρήση της εναλλαγής κώδικα στην τάξη, διότι διαπιστώθηκε ότι μπορεί να λειτουργεί επικουρικά στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Σίγουρα δεν είναι σκόπιμη, αλλά ούτε εφικτή η ενσωμάτωση στη διδασκαλία όλων των εναλλαγών κώδικα που κάνουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος, με τον ίδιο τρόπο που ο εκπαιδευτικός δεν ενσωματώνει και δεν αντιδρά σε οτιδήποτε λέγεται από τους μαθητές σε μονόγλωσσα τμήματα διδασκαλίας.

Συγκεκριμένα, προτείνουμε οι εκπαιδευτικοί να ενσωματώνουν διδακτικά στη διδασκαλία τους κάποιες εναλλαγές κώδικα των μαθητών τους, ανάλογα με την περίπτωση και την ηλικία των μαθητών, με τους ακόλουθους τρόπους: 1) καλώντας τους μαθητές να αναζητήσουν, ατομικά ή συνεργατικά, την ελληνική απόδοση της λέξης ή φράσης, 2) συγκρίνοντας αντιπαραβολικά κάποια στοιχεία των δύο γλωσσών σε επίπεδο γραμματικής ορολογίας ή εννοιολογικού περιεχομένου, 3) συζητώντας για την ίδια την εναλλαγή κώδικα και θεματοποιώντας τη διγλωσσία των μαθητών.

1) Αναζήτηση ελληνικής απόδοσης της ΕΚ

Ο εκπαιδευτικός με τον τρόπο αυτό δηλώνει την αποδοχή του διπολιτισμικού-διγλωσσικού κεφαλαίου των μαθητών και προσπαθεί να τους ενεργοποιήσει, ώστε ατομικά ή συνεργατικά να σκεφτούν και να αναζητήσουν την ελληνική μετάφραση ή απόδοση της γερμανικής λέξης ή φράσης που χρησιμοποίησαν. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές καλούνται να αξιοποιήσουν όλες τους τις γνώσεις που αποτελούνται από το διπολιτισμικό-διγλωσσικό τους κεφάλαιο και να συνεργαστούν, με σκοπό τη βελτίωσή τους στην ελληνική γλώσσα. Επίσης, στο πλαίσιο αυτό με την αυτενέργεια και συνεργασία των μαθητών, οι μαθητές αλληλοβοηθούνται στο πλαίσιο της ΖΕΑ κατά τον Vygotsky. Τέτοια παραδείγματα αναζήτησης της ελληνικής απόδοσης της

ΕΚ κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας παρουσιάστηκαν στην ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων.

2) Αντιπαραβολική προσέγγιση των δύο γλωσσών

Με τη στρατηγική αυτή ο εκπαιδευτικός είτε επεκτείνει την αντιπαραβολή που έκαναν με δική τους πρωτοβουλία οι μαθητές παρατηρώντας κάποια κοινά στοιχεία μεταξύ των γλωσσών, είτε προσπαθεί από τη μια, να παρουσιάσει ομοιότητες ή/και διαφορές μεταξύ στοιχείων των δύο γλωσσών, σε ό,τι αφορά στη γραμματική ορολογία, στο περιεχόμενο των εννοιών, και από την άλλη να παρουσιάσει ομοιότητες ή/και διαφορές μεταξύ στοιχείων των δύο πολιτισμών. Με μια τέτοια συγκριτική παρουσίαση γλωσσικών και πολιτισμικών στοιχείων ενεργοποιείται και πάλι όλο το διπολιτισμικό-διγλωσσικό κεφάλαιο των μαθητών για την εκμάθηση και εμπέδωση νέων διδακτικών στοιχείων. Παραδείγματα αξιοποίησης της αντιπαραβολικής παρουσίασης γλωσσικών και πολιτισμικών στοιχείων κατά τη διδασκαλία παρουσιάστηκαν στην ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων.

3) Θεματοποίηση της ΕΚ και της διγλωσσίας

Η θεματοποίηση και συζήτηση κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της ΕΚ, αλλά και γενικότερα της ίδιας της διγλωσσίας των ελληνόπουλων του εξωτερικού, ήδη από τις πρώτες τάξεις, αλλά κυρίως σε μεγαλύτερες ηλικίες, ενεργοποιεί και πάλι το διπολιτισμικό-διγλωσσικό κεφάλαιο των μαθητών και συμβάλλει στο συνειδητό διαχωρισμό των λειτουργιών των δύο γλωσσών, καθώς και στην καλλιέργεια, συνειδητοποίηση και αποδοχή της διπολιτισμικής-διγλωσσικής ταυτότητας των μαθητών.

Στο πλαίσιο αυτό, μπορούν επίσης να συζητηθούν ενδεικτικά και σποραδικά κάποιες (ηχογραφημένες) ΕΚ των μαθητών στην τάξη και να ερωτηθούν οι ίδιοι οι μαθητές για τους λόγους της ΕΚ και να αναζητηθούν μέσα από αυτή τη διαδικασία και οι ελληνικές αντιστοιχίες συλλογικά.

Πέρα από τις τρεις αυτές διδακτικές μεθοδολογικές προτάσεις, που σχετίζονται με την άμεση αξιοποίηση της ΕΚ των μαθητών, κάνουμε άλλες δύο διδακτικές προτάσεις που δεν είναι στο στενό πλαίσιο της ΕΚ, αλλά είναι άμεσα συνδεδεμένες με τη διγλωσσία των μαθητών και τα άλλα φαινόμενα επαφής γλωσσών τα οποία καταγράφηκαν στην παρούσα έρευνα.

Με την έννοια αυτή, κρίνουμε διδακτικά σκόπιμο, να θεματοποιούνται κατά τη διδασκαλία και να αναλύονται λάθη μεταφοράς/ παρεμβολής, με αφορμή την ίδια την μεταφορά/ παρεμβολή των μαθητών και να διδάσκεται ο σωστός ελληνικός τύπος

αφού πρώτα διερευνηθεί συνεργατικά στην τάξη η συγκεκριμένη κάθε φορά μεταφορά και εντοπιστούν τα στοιχεία μεταφοράς από τη μία γλώσσα στην άλλη.

Η τελευταία διδακτική πρόταση προκύπτει από το γεγονός ότι η ΕΚ οφείλεται και σε γλωσσικά, κυρίως λεξιλογικά, κενά. Για να ξεπεραστεί το εμπόδιο αυτό, προτείνουμε τη *συστηματική διδασκαλία λεξιλογίου*, η οποία θα βοηθήσει τους μαθητές να εκφράζονται σε βάθος χρόνου με μεγαλύτερη ευχέρεια. Επίσης, η συστηματική διδασκαλία ρημάτων σε συγκεκριμένο, θα διευρύνει το ρηματικό λεξιλόγιο των μαθητών και θα οδηγήσει πιθανώς στη μείωση της χρήσης της δομής “κάνω+γερμανικό απαρέμφατο”.

Μέσα από τις παραπάνω διδακτικές μεθοδολογικές προτάσεις οι μαθητές θα βοηθηθούν να συνειδητοποιήσουν καλύτερα την ύπαρξη των δύο διαφορετικών γλωσσικών συστημάτων με αποτέλεσμα την περαιτέρω καλλιέργεια της εν δυνάμει γλωσσικής συνειδητότητας, αλλά και της γλωσσικής έκφρασης στον προφορικό και γραπτό λόγο. Επίσης, συμβάλλουμε ως εκπαιδευτικοί με τον τρόπο αυτό και στον πιο συνειδητό διαχωρισμό των λειτουργιών των δύο γλωσσών, ανάλογα με τον ομιλητή και την επικοινωνιακή περίσταση, αποδεχόμενοι πάντα το διπολιτισμικό-διγλωσσικό κεφάλαιο των μαθητών και αξιοποιώντας το ενεργά, σε κάθε διδασκαλία.

Τέλος, η χρήση της ΕΚ από την πλευρά του/της εκπαιδευτικού, έστω σε μικρό βαθμό, διαπιστώθηκε να δημιουργεί μια εγγύτητα στους μαθητές και ένα αίσθημα αποδοχής και εκτίμησης της διγλωσσίας τους, γεγονός που οδηγεί και στην τόνωση της αυτοπεποίθησης και επομένως λειτουργεί ενισχυτικά.

Κλείνοντας, ας σημειώσουμε, ότι μέσα από τα συμπεράσματα και τις διδακτικές μεθοδολογικές προτάσεις, όπως προέκυψαν από την παρούσα έρευνα, οδηγούμαστε σε προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Συγκεκριμένα, θα ήταν χρήσιμο να καταγραφεί περισσότερος διγλωσσικός λόγος κατά τη διδασκαλία και σε όσο το δυνατόν πιο φυσικές συνθήκες. Επιπλέον, θα ήταν ενδιαφέρον να μελετηθεί η αποτελεσματικότητα της αξιοποίησης της ΕΚ κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Επίσης, θα μπορούσε να εστιάσει κανείς, μετά την ηχογράφηση του διγλωσσικού λόγου των μαθητών, σε συγκεκριμένες ΕΚ και να ζητήσει, μέσα από ατομικές συνεντεύξεις, εστιασμένα τη γνώμη των μαθητών για τις ΕΚ που έκαναν.

Ενδιαφέρον θα έχει επίσης, η μελέτη της ΕΚ κατά τη διδασκαλία με διαφορετικά επίπεδα γερμανομάθειας από την πλευρά των εκπαιδευτικών και πώς το γεγονός αυτό επηρεάζει την επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Ahrenholz, B. (Hrsg.) (2007). *Kinder mit Migrationshintergrund*. Freiburg i. Br.: Fillibach.
- Albrecht, E. (2004). "I can speak German - und Deutsch" *The development and use code-switching among simultaneous and successive English-German bilingual children*. PhD Thesis. Universität Freiburg i. Br.
- Allwright, D. & Miller, I. (2001). *Bringing work 'to life': Exploratory Practice for the language classroom*. http://www.letras.puc-rio.br/epcentre/readings/bringing_work_life.htm (ανακτήθηκε 17.10.2008).
- Allwright, D. (1999). *Three major processes of teacher development and the appropriate design criteria for developing and using them*. <http://www.letras.puc-rio.br/epcentre/readings/IALS%20PAPER%20DRAFT.htm> (ανακτήθηκε 17.10.2008).
- Allwright, D. (2003). Exploratory Practice: Rethinking practitioner research in language teaching. *Language Teaching Research*, 7, 112- 141.
- Allwright, D. (2005). Developing Principles for Practitioner Research: The Case of Exploratory Practice. *The Modern Language Journal*, 89, 354-366.
- Appel, R. & Muysken, P. (2005). *Language contact and bilingualism*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Arnfast, J. S. & Joergensen, N. (2003). Code-switching as a communication learning and social negotiation strategy in first-year learners of Danish. *International Journal of Applied Linguistics*, 13, 1, 23-53.
- Auer, P. (1984). Einige konversationsanalytische Aspekte der Organisation von "Code-switching" unter italienischen Immigrantenkindern. *Revue de Phonetique Appliquée (R.P.A.)*, 58, 126-148.
- Auer, P. (1985). Code-switching and transfer among Italian migrant children in W. Germany. *Studi emigrazione*, 79, 298-314.
- Auer, P. (1988). A conversation analytic approach to codeswitching and transfer. In: Heller, M. (ed.) *Codeswitching: Anthropological and sociolinguistic perspectives*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Auer, P. (1990). A discussion paper on code-alternation. In: *Papers for the workshop on concepts, methodology and data*. Basel 12-13 January 1990, ESF scientific network.
- Auer, P. (1991). Bilingualism in/as social action: a sequential approach to code-switching. In: *Papers for the symposium on code-switching in bilingual studies: Theory, significance and perspectives*. Barcelona 21-23 March 1991, ESF scientific network.
- Auer, P. (1995). The pragmatics of code-switching. In: Milroy, L. & Muysken, P. *One speaker, two languages*. Cambridge: CUP.
- Auer, P. (1998). *From code-switching via language mixing to fused lects: Toward a dynamic typology of bilingual speech*. Freiburg: InLiSt No. 6
- Auer, P. (1999). Bilingual conversation revisited. In: Auer, P. (ed.) *Code-switching in conversation*. London: Routledge.

- Auer, P. (2005). A postscript: code-switching and social identity. *Journal of Pragmatics*, 37, 403-410.
- Auer, P. & Li Wei (2007). *The handbook of multilingualism and multilingual communication*. Berlin, New York : Mouton de Gruyter.
- Baetens Beardsmore, H. (1986). *Bilingualism: Basic principles* (2nd ed.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (1993). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Baker, C. (1997). Language contact in the Classroom. In: Wölck, W. & De Houwer, A. (eds.) *PLURILINGUA XVIII. Recent studies in contact linguistics*. Bonn: Dümmler.
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. (4th ed.) Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Bhatia, Tej K. & Ritchie, W. C. (2006). *The handbook of bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- Blom, J. B. & Gumperz, J. J. (1972). Social Meaning in Linguistic Structure: Code-Switching in Norway. In: Gumperz, J. J. & Hymes, D. H. *Directions in Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell.
- Boztepe, E. (2003). *Issues in Code-switching: competing theories and models*. <http://www.tc.columbia.edu/academic/tesol/Webjournal/Boztepe.pdf> (ανακτήθηκε 27.07.2004).
- Bullock, B. & Toribio, A. (2009). *The Cambridge Handbook of linguistic code-switching*. Cambridge: CUP.
- Butler, Y. & Hakuta, K. (2006). Bilingualism an Second Language Acquisition. In: Bhatia, Tej K. & Ritchie, W.C. (2006). *The handbook of bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- Celik, H. (1999) (Hrsg.). *Mehrsprachigkeit in Deutschland*. Bonn: Free Pen Verlag.
- Causa, M. (2002). *L' alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère*. Bern: Peter Lang.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A practical guide through qualitative analysis*. London: SAGE Publications.
- Clyne, M. (1987). Constraints on code-switching: how universal are they? In: Li Wei (2000) (ed.) *The bilingualism reader*. London: Routledge.
- Cohen, A. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman.
- Cohen, L. et al. (2007). *Research Methods in Education*. (6th ed.) London: Routledge.
- Dabène, L. & Gardner-Chloros, P. (1995). Bilingual Speech of migrant people. In: Milroy, L. & Muysken, P. (ed.) *One speaker, two languages*. Cambridge: CUP.
- Damanakis, M. (1994). Greek Teaching Materials Abroad. *European Journal of Intercultural studies*, 5 (2), 35-46.)
- Dauster, J. (2007). “das heißt c'est une trousse” – was die Kinder ‘gelernt’ haben. In: Ziegler, G. & Franceschini, R. (Hg.) *Beobachtungen zum Früherwerb Französisch in der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- De Houwer, A. (1990). *The acquisition of two languages from birth: A case study*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Dick, B. (2005). Grounded theory: a thumbnail sketch. <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/grounded.html> (ανακτήθηκε 13.08.2008)
- Diebold (1964) <http://mondoslinguisticdictionary.blogspot.com/2008/03/incipient-bilingualism.html> προσπελάστηκε 04.03.2010
- Dirim, I. (1998). »*Var mi lan Marmelade?*« *Türkisch-deutscher Sprachkontakt in einer Grundschuklasse*. Münster: Waxmann.
- Edwards, J. (2006). Foundations of Bilingualism. In: Bhatia, Tej K. & Ritchie, W. C. *The handbook of bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- Ehrhart, S. (2007) „ich wollte le chien sein“ – die Rolle des Code-switching beim Sprachenlernen und Unterrichten. In: Ziegler, G. & Franceschini, R. (Hg.) *Beobachtungen zum Früherwerb Französisch in der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ehrhart, S. (2006). Pidgins, Créoles et langues étrangères – un écart négociable dans le cadre de l’acquisition et de l’apprentissage des langues. Conférence du 22.1.2004 à l’IUFM de Strasbourg. In: Hélot, C. et alii (éds.): *Ecarts de langues, écarts de cultures, A l’école de l’Autre*, Berne: Peter Lang.
- Ehrhart, S. (2004). Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer – die Chancen des Fremdsprachenfrühunterrichts, *Neusprachliche Mitteilungen*, Pädagogischer Zeitschriftenverlag, Berlin, 75-79.
- Ehrhart, S. (2003a). L’alternance codique dans le cours de langue: le rôle de l’enseignant dans l’interaction avec l’élève. Synthèse à partir d’énoncés recueillis dans les écoles primaires de la Sarre. In: Anxo M. Lorenzo Suarez, Fernando Ramallo & Xóan Paulo Rodriguez-Yanez (eds): *Proceedings/ Actas. Second International Symposium on Bilingualism / Segundo Simposio Internacional sobre o Bilingüismo*. Universidade de Vigo (Galice, Espagne), Actes du colloque du 23 au 26 octobre 2002.
- Ehrhart, S. (2003b). *Frühfranzösisch im Saarland – ein Erfahrungsbericht, Vortrag im Workshop „Zweitspracherwerb in der frühen Kindheit – eine notwendige Chance?“* anlässlich des Fachkongresses Frühes Lernen – Bildung im Kindergarten, am 12.9.2002 in Saarbrücken (Kongressakten), Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft, Saarbrücken 2002, 67-70.
- Ehrhart, S. (2003c). Code-switching im Sprachunterricht anhand von Beispielen aus dem Projektcorpus “Effizienz des Frühunterrichts Französisch in saarländischen Schulen“. Wie funktioniert code-switching bei Schülern und Lehrern in der Interaktion im Unterricht? 33. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik, Atelier: Fremdsprachen lernen und lehren, Cologne, du 19 au 21 septembre 2002, in: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, Heft 39, September 2003, Peter Lang, pp. 75-86.
- Ferguson, C. (1959). Diglossia. *Word*, 15, 325- 340.
- Fishman, J.A. (1965). Who speaks what language to whom and when? In: Li Wei (ed.) (2000). *The bilingualism reader*. London: Routledge.
- Fishman, J.A. (1967). Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. In: Li Wei (ed.) (2000). *The bilingualism reader*. London: Routledge.
- Franceschini, R. (1999). Code-switching and the notion of code in linguistics. In: Auer, P. (ed.) *Code-switching in conversation*. London: Routledge.

- Gardner-Chloros, P. (1987). Code-switching in relation to language contact and convergence. In: Lüdi., G. *Devenir bilingue – parler bilingue*. Tübingen: Niemeyer.
- Gardner-Chloros P. (1991a). *Language selection and switching in Strasbourg*. Oxford: Oxford University Press.
- Gardner-Chloros P. (1991b). Children's code-switching: a review of the evidence and a comparison of child and adult mechanisms. *Papers for the symposium on code-switching in bilingual studies: Theory, significance and perspectives*. Barcelona 21-23 March 1991. Strasbourg: European Science Foundation.
- Gardner-Chloros P. (1995). Code-switching in community, regional and national repertoires. In: Milroy, L. & Muysken, P. (eds) *One speaker, two languages*. Cambridge: CUP.
- Gardner-Chloros P. (2009). *Code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. New York: Aldine de Gruyter.
- Grenfell, M. & Harris, V. (1999). *Modern languages and learning strategies*. New York: Routledge.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: CUP.
- Haig, B. D. (1995). Grounded Theory as Scientific Method. http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/95_docs/haig.html#fn2 (ανακτήθηκε 20.03.2008).
- Hamers, J. & Blanc, M. (1989). *Bilingualism and bilingualism*. Cambridge: CUP.
- Hamers, J. & Blanc, M. (2000). (2nd ed.) *Bilingualism and bilingualism*. Cambridge: CUP.
- Hatzidaki, A. (1992). Greek and French in contact: the case of second-generation Greek immigrants in Brussels. Στο: *Ευσταθιάδης Στ., Τρύφων-Αντωνοπούλου Ν. & Χαρατσάρη, Ι. (επιμ.) 10^ο διεθνές συνέδριο: Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Πρακτικά*. Ελληνική Εταιρία Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας.
- Hatzidaki, A. (1994a). *Ethnic language use among second-generation Greek immigrants in Brussels*. Unpublished PhD Thesis. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.
- Hatzidaki, A. (1994b). Lexical borrowing in immigrant varieties of Greek. In: Philippaki-Warbuton et al. *Themes in Greek Linguistics: Papers from the first international conference on Greek Linguistics, Reading, September 1993*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Hinnenkamp, V. (2003). Mixed language varieties of migrant adolescents and the discourse of hybridity, *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 24: 1&2, 12-40.
- Hoffmann, Ch. (1991). *An introduction to bilingualism*. London: Longman.
- Hug, M. (2007) Sprachbewusstheit/Sprachbewusstsein – the state of the art. In: Hug, M. & Sieber-Ott, G. (2007) (Hg). *Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in sociolinguistics. An ethnographic approach*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.

- Jeuk, S. (2007). Zweitspracherwerb im Anfangsunterricht – erste Ergebnisse. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.). *Kinder mit Migrationshintergrund*. Freiburg i. Br.: Fillibach.
- Jaworski, A. & Coupland, N. (1999). *The Discourse Reader*. London: Routledge.
- Krashen, S. (1981/ 2002). Second language acquisition and second language learning. Internet edition
http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/index.html
 (ανακτήθηκε 15.01.2010)
- Kuhs, K. (1989). *Sozialpsychologische Faktoren im Zweitspracherwerb: eine Untersuchung bei griechischen Migrantenkindern in der Bundesrepublik Deutschland*. Tübingen: Narr.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Legenhausen, L. (1991). Code-switching in learners' discourse, *IRAL*, 29, 1, 61-73.
- Leist, A. (1999). „Wir haben gemacht γλυκά“- Kinder auf dem Weg zur Zweisprachigkeit. In: Celik, H. (Hrsg.) *Mehrsprachigkeit. Aspekte und Standpunkte*. Bonn: Free Pen Verlag.
- Leist-Villis, A. (2004). *Zweisprachigkeit im Kontext sozialer Netzwerke*. Münster: Waxmann.
- Lessard-Clouston, M. (1997). Language learning strategies: An overview for L2 teachers. *The Internet TESL Journal*, Vol. III, No. 12.
<http://iteslj.org/Articles/Lessard-Clouston-Strategy.html> (ανακτήθηκε 15.03.2009).
- Lightbown, P. & Spada, N. (1999). *How languages are learned*. (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Littlewood, W. (1984). *Communicative Language Teaching. An Introduction*. Cambridge: CUP.
- Littlewood, W. (1984). *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge: CUP.
- Li Wei & Milroy, L. (1995). Conversational code-switching in a Chinese community in Britain: a sequential analysis. *Journal of Pragmatics*, 23, 281-299.
- Li Wei (1999). The “Why” and “How” questions in the analysis of conversational code-switching. In: Auer, P. (ed.) *Code-switching in conversation*. London: Routledge.
- Li Wei (2000). *The bilingualism reader*. London: Routledge.
- Li Wei (2005). “How can you tell?” Towards a common sense explanation of conversational codeswitching. *Journal of Pragmatics*, 37, 375-389.
- Li Wei & Moyer M. (2008). *Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. Oxford: Blackwell.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Parc, CA: SAGE Publication, Inc.
- Maniakas, T.M. (1991). Kano+inf: The case of a Greek auxiliary verb in a language contact situation. *Efarmosmeni glosologia*, 7, 114-131.
- Martin-Jones, M. (1995). Code-switching in the classroom: two decades of research. In: Milroy, L. & Muysken, P. (eds) *One speaker, two languages*. Cambridge: CUP. (90-111).

- Maschler, Y. (1999). On the transition from code-switching to a mixed code. In: Auer, P. (ed.) *Code-switching in conversation*. London: Routledge.
- Meeuwis, M. & Blommaert, J. (1999). A monolectal view of code-switching: Layered code-switching among Zairians in Belgium. In: Auer, P. (ed.) *Code-switching in conversation*. London: Routledge.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.
- Mills, J., Bonner, A. & Francis, K. (2006). The development of constructivist Grounded Theory. *International Journal of Qualitative Methods*, 5 (1), Article 3. http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_1/pdf/mills.pdf (ανακτήθηκε 17.09.2008)
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2009) Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte, insbesondere im Bereich Sprachen. <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Erlasse/Herkunftssprache.pdf> (ανακτήθηκε 07.06.2010).
- Milroy, L. & Muysken, P. (1995). *One speaker, two languages*. Cambridge: CUP.
- Morkötter, S. (2005). *Language Awareness und Mehrsprachigkeit*. Frankfurt: Peter Lang.
- Morse, J.M. (1994). Designing Funded Qualitative Research. In: Denzin N. K. & Lincoln Y. S. (eds) *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Müller, A. (2007). “vert is grün“ – wie Schüler und Schülerinnen sich gegenseitig helfen. In: Ziegler, G. & Franceschini, R. (Hg.) *Beobachtungen zum Früherwerb Französisch in der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Muysken, P. (2000/ 2005). *Bilingual Speech. A typology of Code-Mixing*. Cambridge: CUP.
- Muysken, P. (2007). Mixed codes. In: Auer, P. & Li Wei (2007) (eds). *The handbook of multilingualism and multilingual communication*. Berlin, New York : Mouton de Gruyter.
- Myers-Scotton, C. (1990). Codeswitching and borrowing: Interpersonal and macrolevel meaning. In: Jacobson, R. (ed.) *Codeswitching as a Worldwide Phenomenon*. New York: Peter Lang.
- Myers-Scotton, C. (1992). Comparing codeswitching and borrowing. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 13, 19-39.
- Myers-Scotton, C. (1993). *Social motivations for codeswitching*. Oxford: Clarendon Press.
- Myers-Scotton, C. (1999). Explaining the role of norms and rationality in codeswitching. *Journal of Pragmatics*, 32, 1259-1271.
- Myers-Scotton, C. (2006). *Multiple voices: An introduction to bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Myers-Scotton, C. & Bolonyai, A. (2001). Calculating speakers: codeswitching in a rational choice model. *Language in society*, 30, 1-28.
- Oksaar, E. (2003). *Zweitspracherwerb*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Peterwagner, R. (2005). *What is the matter with communicative competence?* Wien: LIT Verlag.

- Poplack, S. (1980). Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: toward a typology of code-switching. In: Li Wei (2000) (ed.) *The Bilingualism Reader*. London: Routledge..
- Poplack, S. & Sankoff, D. (1984). Borrowing: the synchrony of integration. *Linguistics*, 22, 99-135.
- Poplack, S., Sankoff, D. & Miller Ch. (1988). The social correlates and linguistic processes of lexical borrowing and assimilation. *Linguistics*, 26, 47-104.
- Poplack, S. et al. (1988). The social correlates and linguistic processes of lexical borrowing and assimilation. *Linguistics*, 26, 47-104.
- Richards, J. & Rodgers, Th. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. (2nd ed.) Cambridge: CUP.
- Ritchie, W. C. & Bhatia, T. K. (2006). Social and psychological factors in language mixing. In: Bhatia, Tej K. & Ritchie, W. C. (2006). *The handbook of bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- Romaine, S. (1989). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- Schlemminger, G. (2006) (Hrsg.). *Aspekte Bilingualen Lehrens und Lernens. Schwerpunkt Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Sebba, M. & Wootton, T. (1999). We, they and identity. In: Auer, P. (ed.) *Code-switching in conversation*. London: Routledge.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not. The education of minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Steinmüller, U. (2007). Deutsch als Zweitsprache – ein Politikum. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.). *Kinder mit Migrationshintergrund*. Freiburg i. Br.: Fillibach.
- Stogios, N. (2007). *Pupils' strategies for learning their parents' first language as a second language. The case of 2nd and 3rd generation Greek immigrants' children in Belgium*. Εισήγηση στο 42^ο Συμπόσιο Γλωσσολογίας στη Ρόδο, 27-30 Σεπτεμβρίου 2007.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research*. London: Sage Publications.
- Tamis, A. (1986/87). The changing structure of Modern Greek: The formation of an ethnolect. *Glossologia*, 5/6, 123-128.
- Theisen, J. (2000). Sprachliche Fertigkeiten in den mündlichen Kommunikation, *Hörverstehen, Band A*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Wardhaugh, R. (1998). *An introduction to sociolinguistics*. (3rd ed.) Oxford: Blackwell Publishers.
- Weskamp, R. (2007). *Mehrsprachigkeit*. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage, Schroedel, Diesterweg, Klinkhardt.
- Widdowson, H. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Ziegler, G. & Franceschini, R. (2007) (Hrsg.). *Beobachtungen zum Früherwerb Französisch in der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Ελληνόγλωσση

- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Η εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. (μτφ. Δεληγιάννη Μ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*. (μτφ. Αλεξανδροπούλου, Αρχ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Βάμβουκας, Μ. (1997). Ο προφορικός λόγος των Ελλήνων μαθητών στο Βέλγιο και τη Γαλλία. Στο: Δαμανάκης Μ. (επιμ.) *Η Εκπαίδευση των Ελληνοπαίδων στο Βέλγιο και στη Γαλλία*. Αθήνα: Gutenberg. (σσ.172-190).
- Βαρλοκώστα Σπ. (2003). Εκμάθηση Δεύτερης Γλώσσας. Στο: Βαρλοκώστα, Σπ. & Τριανταφυλλίδου, Λ. *Επίπεδα γλωσσομάθειας στην Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα*. Αθήνα: ΚΕΔΑ.
- Carr, W. & Kemmis S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία*. (Β' έκδοση). (μτφ. Λαμπράκη-Πανάγου Α., Μηλίγκου, Ευ. & Ροδιάδου-Αλμπάνη, Κ.) Αθήνα: Κώδικας.
- Γκόβαρης, Χ. (2000). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αλλοδαποί μαθητές: Παρατηρήσεις για τη δημιουργία μιας σχέσης αντιστοιχίας μεταξύ εκπαιδευτικών στόχων και υποκειμενικών αναγκών μάθησης. Στο: Σκούρτου Ε. (επιμ.) *Τετράδια Νάξου: Διγλωσσία*. <http://www.rhodes.aegean.gr/tetradianaxou/> (ανακτήθηκε 15.10.2009).
- Γκότοβος, Α. (1988). Η εξέλιξη της ελληνικής γλώσσας στους μετανάστες της δεύτερης γενιάς. Στο: Γκότοβος, Α., Δαμανάκης, Μ. & Δήμου, Γ. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ. Ε. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων*.
- Cohen, L. et al. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (5^η έκδ.) (μτφ. Κυρανάκη Στ., Μαυράκη Μ., Μητσοπούλου Χρ., Μπιθάρá Π. & Φιλοπούλου, Μ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δαμανάκης, Μ. (1987). *Εκπαίδευση και μετανάστευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1988). Διερεύνηση των συνθηκών διεξαγωγής του μαθήματος μητρικής γλώσσας για τα ελληνόπουλα στην Ο.Δ. της Γερμανίας. Κοινωνικοπολιτισμικές και μαθησιακές προϋποθέσεις των μαθητών καθώς και η στάση τους απέναντι στο μάθημα μητρικής γλώσσας. Στο: Γκότοβος, Α., Δαμανάκης, Μ. & Δήμου, Γ. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ. Ε. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων*.
- Δαμανάκης, Μ. (1993) (επιμ.). *Θεωρητικό πλαίσιο παραγωγής του διδακτικού υλικού. Οδηγίες για το δάσκαλο. Δοκιμαστική εφαρμογή*. Ιωάννινα.
- Δαμανάκης, Μ. (1999α). Θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης των ελληνοπαίδων εξωτερικού. Στο: Δαμανάκης Μ. (επιμ.) *ΠΑΙΔΕΙΑ ΟΜΟΓΕΝΩΝ. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*. Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ. (σσ. 19-69).
- Δαμανάκης, Μ. (1999β). *Σχέδιο ίδρυσης δίγλωσσων σχολείων στη Γερμανία*. Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ.
- Δαμανάκης, Μ. (2000). Η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας, στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Στο: Αντωνοπούλου, Ν., Τσαγγαλίδης, Α. & Μουμτζή, Μ.(επιμ.) *Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας*. Πρακτικά Δημερίδας, Θεσσαλονίκη 2-3 Απριλίου 1999. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.

- Δαμανάκης, Μ. (2003). *Ελληνικά σχολεία και τμήματα μητρικής γλώσσας στη Γερμανία (1986-1998)*. Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ.
- Δαμανάκης, Μ. (2004) (επιμ.). *Θεωρητικό πλαίσιο και προγράμματα σπουδών για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά*. Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ.
- Δαμανάκης, Μ. (2006) (επιμ.). *Θεωρητικό πλαίσιο και προγράμματα σπουδών για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Δαμανάκης, Μ. (2007α). Ελληνική γλώσσα και διασπορά. Περιβάλλον, γλώσσα και υποκείμενο. Στο: Ντίνας, Κ. & Χατζηπαναγιωτίδη, Α. (επιμ.) Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου *Η Ελληνική Γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, Διδασκαλία και Εκμάθησή της*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press. (σσ. 19-33).
- Δαμανάκης, Μ. (2007β). *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη διασπορά*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. & Μιχελακάκη, Θ. (1999). Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Εξωτερικό. Πρακτικά Πανελληνίου-Πανομογενειακού Συνεδρίου, Ρέθυμνο 26-28 Ιουνίου 1998. Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ.
- Δαμανάκης, Μ. & Σκούρτου, Ε. (2001). Ζητήματα ορολογίας σχετικά με τη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση. Στο: Βάμβουκας, Μ. & Χατζηδάκη, Α. (επιμ.) *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*. (τόμος Β') Πρακτικά συνεδρίου 6-8 Οκτωβρίου 2000, Ρέθυμνο. Αθήνα: Ατραπός. (σσ.83-98).
- Ζάγκα, Ελ. (2007). *Η Συμβολή των μαθημάτων ειδικότητας στη γλωσσική αγωγή: Η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας με έμφαση στο περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Φιλοσοφική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: τυπωθήτω – ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ.
- Κατσαρού, Ελ. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κατσιμαλή, Γ. (1999α). Η μεθοδολογική διαφοροποίηση στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης, ως δεύτερης και ως μητρικής γλώσσας. Στο: Δαμανάκης Μ. & Μιχελακάκη Θ. (επιμ.) *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο εξωτερικό*. Πρακτικά συνεδρίου 26-28 Ιουνίου 1998. Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ. (σσ. 283-291).
- Κατσιμαλή, Γ. (1999β). Κυρίαρχες θεωρητικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας. Στο: Δαμανάκης Μ. (επιμ.) *ΠΑΙΔΕΙΑ ΟΜΟΓΕΝΩΝ. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*. Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ. (σσ. 221-238).
- Κατσιμαλή, Γ. (2000). Λάθη στη μορφολογική συμφωνία των ονοματικών φράσεων (Γ3/Γ2/Γ1). Στο: Αντωνοπούλου Ν. κ.ά. (επιμ.) *Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/ δεύτερης γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κατσιμαλή, Γ. (2001α). Διγλωσσία και διδασκαλία. Στο: Βάμβουκας Μ., Δαμανάκης Μ. & Κατσιμαλή Γ. (επιμ.) *Προλεγόμενα αναλυτικού προγράμματος για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά*. Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ. (σσ. 90-98).
- Κατσιμαλή, Γ. (2001β). Επικοινωνιακή προσέγγιση. Στο: Βάμβουκας Μ., Δαμανάκης Μ. & Κατσιμαλή Γ. (επιμ.) *Προλεγόμενα αναλυτικού προγράμματος για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά*. Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ. (σσ. 109-113).

- Κατσιμαλή, Γ. (2001γ). Λεξιλόγιο σε μαθητές ελληνικών στο εξωτερικό. Στο: Βάμβουκας Μ., Δαμανάκης Μ. & Κατσιμαλή Γ. (επιμ.) *Προλεγόμενα αναλυτικού προγράμματος για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά*. Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ. (σσ. 144-150).
- Κατσιμαλή, Γ. (2007). *Γλωσσολογία σε εφαρμογή*. Αθήνα: Ινστιτούτο του βιβλίου – Καρδαμίτσα.
- Κυριαζή, Ν. (1998). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις.
- Μακρή-Τσιλιπάκου, Μ. (1999). Νεοελληνικές ξενόγλωσσες μονάδες: δανεισμός ή αλλαγή κώδικα. Στο: *Ελληνική Γλωσσολογία '97, Πρακτικά του Γ' Διεθνούς γλωσσολογικού συνεδρίου για την ελληνική γλώσσα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μήτσης, Ν. (1998). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαδοπούλου, Δ. (1999). Ενδείξεις από την εναλλαγή γλώσσας μιας Ελληνοαμερικανίδας για τη στάση της έναντι της ελληνικής γλώσσας και κουλτούρας. Στο: Δαμανάκης & Μιχελακάκη (επιμ.) *Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό*. Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ. (σσ. 292-298)
- Σελλά-Μάζη, Ε. (2001) *Διγλωσσία και κοινωνία*. Χαλάνδρι: Προσκήνιο.
- Σκούρτου, Ε. (1997). *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Αθήνα: νήσος.
- Σκούρτου, Ε. (2002). Δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο. Στο: *Επιστήμες Αγωγής*. Θεματικό Τεύχος 2002. 11-20.
- Στύλου, Γ. (2001). Φαινόμενα επαφής γλωσσών σε μια ελληνική κοινότητα στη Γερμανία. Στο: Βάμβουκας, Μ. & Χατζηδάκη, Α. (επιμ.) *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*. (τόμος Β') Πρακτικά συνεδρίου 6-8 Οκτωβρίου 2000. Ρέθυμνο. Αθήνα: Ατραπός. (σσ. 275-286).
- Στύλου, Γ. (2002). Η εναλλαγή κώδικα και άλλα φαινόμενα επαφής γλωσσών σε Έλληνες στη Γερμανία. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*. Πρακτικά 22^{ης} συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας, 27-29 Απριλίου 2001. Θεσσαλονίκη. (σσ. 616-625).
- Τοκαλίδου, Β. (2003). *Γλώσσα, επικοινωνία και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Τσίγκρα, Μ. (2003). *Φίλοι και μαθητές στο Νηπιαγωγείο, Πρακτικές και διαδικασίες συγκρότησης, Μια εθνογραφική έρευνα*. Δημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Παν/μιο Αθηνών. Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2000). Η εναλλαγή κωδίκων: μια δυναμική και πολυδιάστατη διγλωσσική πρακτική. Στο: Σκούρτου, Ε. (επιμ.) *Τετράδια εργασίας Νάξου: Διγλωσσία*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου. <http://www.rhodes.aegean.gr/tetradianaxou/> (ανακτήθηκε 15.10.2009).
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2004). Γλώσσα και ταυτότητα στην ελληνική διασπορά. Στο: Τσοκαλίδου, Ρ. – Παπαρούση, Μ. (επιμ.) *Θέματα ταυτότητας στην ελληνική διασπορά: γλώσσα και λογοτεχνία*. Αθήνα: Μεταίχμιο. Αναδημοσίευση άρθρου στο: Τσοκαλίδου, Ρ. & Χατζησαββίδης, Σ. (2008). *Κοινωνιολογολογικές Αναζητήσεις: ερευνητικά δεδομένα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2006). Εναλλαγή κωδίκων και φύλο: η ελληνοαυστραλιανή περίπτωση. Στο Παυλίδου, Θ.-Σ. (επιμ.) *Γλώσσα, γένος και φύλο*. Θεσσαλονίκη: Ι.Ν.Σ. Αναδημοσίευση άρθρου στο: Τσοκαλίδου, Ρ. & Χατζησαββίδης, Σ.

- (2008). *Κοινωνιογλωσσολογικές Αναζητήσεις: ερευνητικά δεδομένα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Τσοκαλίδου, Ρ. & Χατζησαββίδης, Σ. (2008). *Κοινωνιογλωσσολογικές Αναζητήσεις: ερευνητικά δεδομένα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Νους στην κοινωνία* (μτφ. Μπίμπου, Ά. & Βοσνιάδου, Στ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Φιλιππάκη-Warburton, Ειρ. (1992). *Εισαγωγή στη Θεωρητική Γλωσσολογία*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Χατζηδάκη, Α. (1998). Πανεπιστημιακές σημειώσεις για τη “διγλωσσία”. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Χατζηδάκη, Α. (1999). Ο “περιοριστικός όρος της ισοδυναμίας” (equivalence constraint): στοιχεία από την εναλλαγή κωδίκων μεταξύ ελληνικής και γαλλικής. Στο: *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*. Πρακτικά της 19^{ης} ετήσιας συνάντησης του τομέα γλωσσολογίας της φιλοσοφικής σχολής του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης 23-25 Απριλίου 1998.
- Χατζησαββίδης, Σ. (1999). Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας σε μη ελληνόφωνους μαθητές. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.) *Η ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: μια διαπολιτισμική προσέγγιση* (τόμος Ι). Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2002). Η διδασκαλία της δομής της γλώσσας. Στο: Καμπάκη-Βουγιουκλή, Π. (επιμ.) *Η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως μητρικής γλώσσας*. Κομοτηνή: Δ.Π.Θ.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας – μια εναλλακτική πρόταση διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας. Στο: Μήτσης, Ν. & Καραδήμος, Δ. (επιμ.) *Η διδασκαλία της γλώσσας. Επιστημόνσεις, παρατηρήσεις, προοπτικές*. Αθήνα: Gutenberg.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Ατομικό δελτίο μαθητή

ΑΤΟΜΙΚΟ ΔΕΛΤΙΟ ΜΑΘΗΤΗ

- 1) Ονοματεπώνυμο: _____
- 2) Πόλη: _____
- 3) Χώρα: Γερμανία
- 4) Όνομα σχολείου: ΤΕΓ Markgröningen
- 5) Τάξη στο ελληνικό σχολείο: _____
- 6) Τάξη στο γερμανικό σχολείο: _____
- 7) Τύπος σχολείου: Grundschule _____
Hauptschule _____ Realschule _____ Gymnasium
- 8) Ηλικία: _____ ετών
- 9) Πού γεννήθηκαν οι γονείς σου; Ελλάδα ή αλλού;
Πατέρας _____ Μητέρα _____
- 10) Από ποιο μέρος (της Ελλάδας ή άλλης χώρας, πόλη ή/και χωριό) κατάγονται οι γονείς;
Πατέρας _____ μητέρα _____
- 11) Εσύ που γεννήθηκες; στην Ελλάδα; _____ στην Γερμανία _____
- 12) Εσύ από πού είσαι; _____
- 13) Έχεις ζήσει καθόλου στην Ελλάδα; Ναι _____ Πόσο καιρό; _____
Όχι _____
- 14) Ποια γλώσσα μιλάς στο σπίτι με τους γονείς σου;
Ελληνικά _____ Γερμανικά _____ Και τα δύο _____
- 15) Ποια γλώσσα μιλάς με τα αδέρφια σου;
Ελληνικά _____ Γερμανικά _____ Και τα δύο _____

16) Διάβασε προσεκτικά τις περιπτώσεις και βάλε σταυρό πότε μιλάς Ελληνικά, Γερμανικά ή και τα δύο.

| Περιπτώσεις | Ελληνικά | Γερμανικά | Και τα δύο |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος με τους συμμαθητές μου. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Με τους συμμαθητές και φίλους μου στο διάλειμμα, όταν έχουμε ελληνικό μάθημα. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Με τον Έλληνα δάσκαλό μου, όταν έχουμε διάλειμμα. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Με τα αδέρφια μου, όταν παίζουμε στο σπίτι. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Με τα αδέρφια μου όταν είμαστε στα καταστήματα. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Με τους Έλληνες φίλους μου, όταν με επισκέπτονται στο σπίτι μου. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Με τους γονείς μου, όταν έχουμε επισκέπτες στο σπίτι που δεν είναι Έλληνες. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Με τους γονείς μου, όταν είμαστε στα καταστήματα. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Με τους γονείς μου όταν είμαστε σε ελληνικό σπίτι. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Με τα αδέρφια μου όταν είμαστε σε ελληνικό γλέντι. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Με τους γονείς μου όταν έχουμε Έλληνες επισκέπτες. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Με τους συγγενείς μου όταν μας επισκέπτονται. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Με τα αδέρφια μου, όταν κάνουμε στην Ελλάδα διακοπές. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Με τους γονείς μου, όταν κάνουμε στην Ελλάδα διακοπές. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

17) Εσένα τι σου αρέσει περισσότερο όταν μιλάς ελληνικά ή όταν μιλάς

γερμανικά; Ελληνικά Γερμανικά

18) Τι δουλειά κάνουν οι γονείς σου; Πατέρας _____

Μητέρα _____