

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/276836987>

Ανάλυση του λόγου της τάξης

Conference Paper · April 2011

CITATIONS

0

READS

145

1 author:



[Maria Christodoulidou](#)

Frederick University

22 PUBLICATIONS 19 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Analysing Greek talk-in-interaction [View project](#)

Ανάλυση του λόγου της τάξης

Μαρία Χριστοδουλίδου
Πανεπιστήμιο Frederick

Abstract

This study investigates some of the basic characteristics of classroom interaction in nursery and primary classes in schools of Nicosia. For the investigation I recorded and transcribed 20 hours of classroom interaction. A powerful agenda for the analysis of interaction is Schegloff, Ochs & Thompson's (1996) proposal that the study of linguistic structures could be richly informed by consideration of their place in the wider context of social interaction. Sacks et al. identified components of the turn—the turn-constructional units (henceforth TCUs; Sacks et al. 1974:702–4) — as sentential, clausal, phrasal, and lexical units, which can constitute complete turns. On their potential completion, transition to another speaker turns out to be relevant. The turn is seen as “the habitat in which turn constructional units – henceforth TCUs – are housed” (Schegloff 1996: 56) and this reframing deepens our understanding of turns-at-talk. Specifically, I investigate how the teacher organizes the direction of the interaction by allocating turns and with the three-turn sequence initiated with the teacher's question. The initiation of a question sets the preference for a response from the part of the students in the next turn. In classroom interaction sequence-organizational third position appears to be a recurrent locus of variation in classrooms. In my data the teacher often replies with positive evaluation, repetition of the response, or disagreement expressed with other-initiated repair. The current study reveals that the placement of each turn in the sequence and its component TCUs is highly consequential for the activities being undertaken in the sequence to which its turn belongs. Its placement not only characterizes as a particular type of activity— topic introducing, say, or implicative —the turn which contains it but also the turn to which it is responsive.

1. Η συνομιλιακή διεπίδραση στην τάξη

Η συνομιλιακή διεπίδραση είναι μια διαδικασία στην οποία εμπλέκονται καθημερινά οι δάσκαλοι/λες και οι μαθητές/τριες κατά την εργασία τους στην τάξη. Σύμφωνα με τους Einarsson & Granström (2002: 117), η διεπίδραση αυτή μπορεί να θεωρηθεί:

..αφενός ως μια κατηγορηματικά δυναμική διαδικασία κατά την οποία ο/η δάσκαλος/λα εκπαιδεύει, διδάσκει και παρέχει εφόδια για τις ανάγκες των

μαθητών/τριών και αφετέρου ως μια αντιπαράθεση όπου ο/η δάσκαλος/λα προτίθεται να αποσπάσει την προσοχή των μαθητών/τριών, ενώ οι μαθητές/τριες προσπαθούν να αποκτήσουν τον κατάλληλο χώρο για τις δικές τους ανάγκες και προτιμήσεις.

Η παρούσα έρευνα εξετάζει τη συνομιλιακή διεπίδραση σε έξι σχολικές τάξεις, νηπιαγωγείου, πρώτης και δευτέρας δημοτικού. Συγκεκριμένα επικεντρώνεται σε μερικούς από τους τρόπους με τους οποίους η δασκάλα/νηπιαγωγός οργανώνει τον λόγο της και την πορεία του μαθήματος όπως η επιλογή επόμενου ομιλητή από τη δασκάλα/νηπιαγωγό και η ακολουθία τριών σειρών που αρχίζει από τη δασκάλα/νηπιαγωγό και έχει τη μορφή ερώτηση-απάντηση-αξιολόγηση.

Η έρευνα αυτή εισηγείται ότι η μελέτη της συνομιλιακής διεπίδρασης στην τάξη (classroom interaction) μπορεί να επωφεληθεί από τα αναλυτικά εργαλεία της μεθόδου της Ανάλυσης Συνομιλίας (Conversation Analysis) του Sacks (1992), της ανάλυσης δηλαδή συνεχούς λόγου σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας. Η εναλλαγή συνομιλητών είναι ένα σύστημα θεμελιωδών κανόνων διαδοχής στην καθημερινή συνομιλία ενώ υπάρχουν διαφοροποιημένα συστήματα κανόνων σε θεσμικά περιβάλλοντα όπως αυτό της σχολικής τάξης, του δικαστηρίου, της ειδησεογραφικής συνέντευξης κλπ. Οι μαθητές δε μαθαίνουν συνειδητά την εναλλαγή των συνομιλητών αλλά κοινωνικοποιούνται σταδιακά σε αυτή την πρακτική της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης (Mehan, 1979). Σταδιακά γνωρίζουν τις κανονιστικές απαιτήσεις για το πώς παίρνει κανείς σειρά ως ομιλητής στη σχολική τάξη. Επιπλέον, όταν διαταράσσεται η εναλλαγή των συνομιλητών, οι συμμετέχοντες (στην περίπτωση αυτή συνήθως οι νηπιαγωγοί/δασκάλες) υπογραμμίζουν τις κανονιστικές παραβάσεις μέσα από σαφείς ή λιγότερο ρητούς μηχανισμούς, π.χ. επίπληξη, υπενθύμιση κανόνων κλπ. (Βασιλοπούλου, 2006).

Οι έρευνες που έγιναν μέχρι τώρα δείχνουν ότι η συνομιλιακή διεπίδραση στην τάξη διαφοροποιείται από τη συνομιλιακή διεπίδραση στην ελεύθερη συζήτηση γιατί χαρακτηρίζεται από ιδιομορφία (ασύμμετρα συνομιλιακά δικαιώματα ανάμεσα στη νηπιαγωγό/δασκάλα από τη μια και στα παιδιά από την άλλη), η οποία μπορεί να εξηγηθεί με αναφορά στην κοινωνική της φύση και στους επιδιωκόμενους στόχους της¹. Οι δάσκαλοι/λες καταλαμβάνουν, σύμφωνα με τον Fairclough (1989: 38-40, 178), θέση

¹ Αρχάκης (2006), Stubbs (1983: 53, 58-60)

υποκειμένου (subject position) στη συνομιλιακή διεπίδραση στην τάξη που τους παρέχει το δικαίωμα και την υποχρέωση να μεταδώσουν τη γνώση, ενώ οι μαθητές/τριες έχουν το δικαίωμα και την υποχρέωση να δεχθούν την προσφερόμενη γνώση. Έτσι οι δάσκαλοι/λες καθώς επιφορτίζονται με το καθήκον της μετάδοσης γνώσεων, δεξιοτήτων, ιδεών, έξεων, στάσεων και ηθικών αξιών στα παιδιά, αποκτούν παράλληλα τον απόλυτο έλεγχο και την εξουσία να οργανώσουν κατάλληλα και μεθοδευμένα τις διδακτικές και παιδαγωγικές τους ενέργειες για την πλήρη επιτυχία του εγχειρήματός τους.

Η συνομιλιακή διεπίδραση στην τάξη δε χαρακτηρίζεται επιπλέον από επιτόπια διαχείριση (local management)² της διαδοχής των συνεισφορών, όπως συμβαίνει στην ελεύθερη συζήτηση. Οι δάσκαλοι/λες, που κατέχουν πάντα θέση ισχύος και είναι το κέντρο της συνομιλιακής διεπίδρασης στην τάξη, ελέγχουν και ρυθμίζουν την κατανομή του λόγου έτσι ώστε ο λόγος να δίνεται από αυτούς/τές στους/στις μαθητές/τριες και να επιστρέφει σε αυτούς/τές. Οι δάσκαλοι/λες συντονίζουν την εξέλιξη της συνομιλίας και αποθαρρύνουν ή ενθαρρύνουν τα παιδιά να συνεχίσουν να μιλούν, τα διορθώνουν, αξιολογούν τις συνεισφορές τους και δρομολογούν τη συνομιλία προς την επιθυμητή κατεύθυνση³.

Στις τάξεις του δείγματός μου η δασκάλα/νηπιαγωγός κατεύθυνε και συντόνιζε τη συνομιλία προσπαθώντας να επιτύχει ίση κατανομή του λόγου ανάμεσα στους μαθητές και στις μαθήτριες. Η δασκάλα/νηπιαγωγός έδινε το λόγο σε ένα/μία μαθητή/τρια για να εκφράσει την άποψή του/της, και μετά την ολοκλήρωση της γλωσσικής εκφοράς ο λόγος επέστρεφε σε αυτήν. Αφού συμπλήρωνε, σχολίαζε ή διόρθωνε τη συνεισφορά του παιδιού, έδινε τον λόγο σε άλλο/η μαθητή/τρια. Η συνομιλία διεξαγόταν ομαλά, δεν εντοπίστηκε επιτόπια διαχείριση κατά τη διαδοχή των συνεισφορών και σε γενικές γραμμές η δασκάλα/νηπιαγωγός κυριαρχούσε απόλυτα στην εξέλιξη της συνομιλίας. Σε κάποιες περιπτώσεις ορισμένοι/νες μαθητές/τριες επιχείρησαν να επιβάλλουν τους δικούς τους συνομιλιακούς όρους μέσω διακοπών που άσκησαν στις δασκάλες τους, γεγονός όμως που δε συνιστά τον κανόνα σε καμιά περίπτωση.

² Βλπ. Sacks, Scegloff & Jefferson (1974: 725).

³ Πρβ. Stubbs (1983: 50-52).

2. Μεθοδολογία

Το υλικό της έρευνας αποτελείται από διδακτικές συνομιλίες μαθητών-νηπιαγωγού/δασκάλας σε 6 διαφορετικές σχολικές τάξεις, 2 τάξεις νηπιαγωγείου, 2 τάξεις πρώτης και 2 τάξεις δευτέρας δημοτικού σε σχολεία της Λευκωσίας κατά τη διάρκεια του μαθήματος των Ελληνικών και του παραμυθιού με σκοπό τον εντοπισμό και ανάλυση των βασικών χαρακτηριστικών της συνομιλίας δασκάλου/νηπιαγωγού και παιδιών. Για τον σκοπό αυτό ηχογραφήθηκαν και απομαγνητοφωνήθηκαν οι συνδιαλλαγές ανάμεσα στις εκπαιδευτικούς και τα παιδιά. Στο σύνολό τους οι συνομιλίες διαρκούν περίπου 20 ώρες.

Ένα δυνατό εργαλείο για την ανάλυση των συνομιλιακών αλληλεπιδράσεων είναι η πρόταση των Schegloff, Ochs & Thompson (1996) που ισχυρίζονται ότι η μελέτη των γλωσσικών δομών θα μπορούσε να εμπλουτιστεί λαμβάνοντας υπόψη τη θέση τους στο ευρύτερο πλαίσιο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης: το νόημα οποιασδήποτε ενιαίας γραμματικής κατασκευής χτίζεται κατά τη διάρκεια του διεπιδραστικού χρόνου σύμφωνα με τις διεπιδραστικές επικαιρότητες. Το νόημα σχετίζεται όχι με τον ομιλητή ούτε με τον παραλήπτη ούτε με την έκφραση μόνο, αλλά μάλλον με το διεπιδραστικό παρελθόν, την τρέχουσα και προβαλλόμενη επόμενη στιγμή (ο.π.).

Το μοντέλο διαδοχής των συνεισφορών που πρότειναν οι Sacks, Schegloff & Jefferson (1974: 702-705), περιλαμβάνει δυο επιμέρους συστατικά (components): το πρώτο αναφέρεται στη δόμηση των συνεισφορών (turn constructional component) και το δεύτερο στην κατανομή των συνεισφορών (turn allocation component). Ως προς τη δόμηση των συνεισφορών οι Sacks, Schegloff & Jefferson επισημαίνουν ότι μια δομική μονάδα σειράς (ΔΜΣ) διακρίνεται κυρίως βάσει των συντακτικών μονάδων που την αποτελούν και που κυμαίνονται από απλές λέξεις, φράσεις ή και προτάσεις. Σε αυτές συνεκτιμάται και η δυνατότητά τους να προβλέπουν (project) ένα σημείο δυνατής ολοκλήρωσης (completion point). Οι συνομιλητές επιτελούν κατά κάποιο τρόπο ανάλυση της προηγούμενης συνεισφοράς, παρακολουθούν δηλαδή τις διάφορες ενδείξεις που ειδοποιούν για την επικείμενη ολοκλήρωση μιας μονάδας. Το όριο καθεμιάς από τις μονάδες αυτές αποτελεί κατάλληλη θέση μετάβασης (transition relevance place), όπου ο/η επόμενος/η

ομιλητής/τρια έχει τη δυνατότητα να πάρει το λόγο⁴. Η μετατόπιση της εστίασης που προτείνεται, από προτάσεις σε ΔΜΣ, αποδεικνύεται ουσιαστική για αυτήν τη μελέτη.

Οι διάλογοι έχουν απομαγνητοφωνηθεί σύμφωνα με τις συμβάσεις της Jefferson (2004) που εμφανίζονται επιλεκτικά στο τέλος του κειμένου. Το σύστημα μεταγραφής προορίζεται να συλλάβει λεπτομερώς τα χαρακτηριστικά της αλληλουχίας των σειρών, συμπεριλαμβανομένων των χασμάτων, μικρών διακοπών και επικαλύψεων, ευδιάκριτης αναπνοής και του γέλιου (Hutchby & Drew, 1995). Για τη διαφύλαξη της ανωνυμίας των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών, δε χρησιμοποιήθηκαν τα πραγματικά τους ονόματα στα παραδείγματα που παρουσιάζονται.

3. Επιλογή επόμενου/ης ομιλητή/τριας

Τα κανονιστικά πρότυπα της εναλλαγής συνομιλητών είναι συστήματα κανόνων, συμβάσεις που υπάρχουν στην καθημερινή μας συνομιλία (Sacks, Schegloff και Jefferson, 1974) αλλά και διαφοροποιημένα συστήματα σε χώρους όπως η σχολική τάξη (McHoul 1978, Mehan, 1979).

Σύμφωνα με το κλασσικό μοντέλο των Sacks, Schegloff και Jefferson (1974), ο ομιλητής έχει στη διάθεσή του μια δομική μονάδα σειράς (ΔΜΣ), η οποία συνιστά μια συνομιλιακή μονάδα που περιέχει ένα προβαλλόμενο σημείο δυνατής μεταβίβασης (transition relevance place). Στο σημείο δυνατής μεταβίβασης υπάρχουν οι εξής εκδοχές: (α) ο ομιλητής μπορεί να παραδώσει τη σειρά, (β) κάποιος άλλος συνομιλητής μπορεί να λάβει τη σειρά με αυτοεπιλογή και (γ) μπορεί ο ομιλητής να συνεχίσει τη σειρά.

Σε ένα σύστημα εναλλαγής θεσμικού τύπου όπως η σχολική τάξη, το κλασσικό μοντέλο διαδοχής συνεισφορών μεταβάλλεται ελαφρώς (McHoul 1978, Mehan 1979, Orletti, 1981). Κατά τον McHoul υπάρχουν δύο δυνατότητες εναλλαγής στην πρώτη κάθε φορά κατάλληλη θέση μετάβασης στη σχολική τάξη: (α) ο/η εκπαιδευτικός ως τρέχων/ουσα συνομιλητής/τρια μπορεί να επιλέξει ένα/μία μαθητή/τρια ως επόμενο/η συνομιλητή/τρια ή (β) μπορεί να συνεχίσει να μιλάει μέχρι το επόμενο σημείο μετάβασης. Το σύστημα αυτό επαναλαμβάνεται σε όλη τη διάρκεια της συνομιλίας στην τάξη. Η

⁴ Schegloff (1996: 53-57, 83-87)

αλλαγή συνομιλητή είναι περιορισμένη γιατί τα συνομιλιακά δικαιώματα είναι άνισα κατανεμημένα και ο/η εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για την αλλαγή του συνομιλητή. Οι μαθητές έχουν το δικαίωμα και την υποχρέωση να δώσουν μια απάντηση όταν ο/η εκπαιδευτικός τους δίνει τον λόγο μέσα σε ένα συγκεκριμένο χρόνο που θα ορίσει εκείνος/η. Κατά τη διάρκεια αυτής της παύσης κανένας άλλος μαθητής δε δικαιούται να επέμβει χωρίς την έγκριση του/της εκπαιδευτικού. Επίσης, το σύστημα συνομιλίας της σχολικής τάξης δεν προσφέρεται για αυτοεπιλογές των μαθητών. Μια τεχνική ελέγχου των αυτοεπιλογών είναι το να σηκώνουν οι μαθητές το χέρι τους. Επίσης οι μαθητές δε μπορούν να επιλέξουν τον επόμενο συνομιλητή. Η αλλαγή μεταξύ ομιλητών είναι περιορισμένη επειδή οι εκπαιδευτικοί έχουν το δικαίωμα να παρατείνουν τις συνεισφορές τους χωρίς να γίνεται διακριτή κάποια κατάλληλη θέση μετάβασης. Έτσι ενώ η καθημερινή ομιλία χαρακτηρίζεται από τοπική κατανομή των συνεισφορών, στη σχολική τάξη επικρατεί η κατανομή εκ των προτέρων (“pre-allocation”).

Όπως φαίνεται στα παραδείγματα που ακολουθούν, στις τάξεις του δείγματός μου η επιλογή επόμενου ομιλητή/τριας γίνεται από τη δασκάλα/νηπιαγωγό που δίνει ονομαστικά το λόγο στο παιδί που επιλέγει. Η επιλογή του/της επόμενου/νης ομιλητή/τριας από την εκπαιδευτικό γίνεται με ανάταση του χεριού από την πλευρά των μαθητών/τριών. Άλλες φορές η εκπαιδευτικός δίνει η ίδια το λόγο σε κάποιο παιδί έστω και χωρίς ανάταση χεριού.

Παράδειγμα 1

1. Δ: → Ποια είναι η πρώτη μέρα της εβδομάδας; (2) ΔΕΝ ξέρετε; Νικόλα μου
2. εσύ::; Ποια είναι η πρώτη μέρα της εβδομάδας; Που ερχόμαστε:: στο::
3. σχολεί::ο;
4. N: Η ΔΕΥΤΕΡΑ

Όπως φαίνεται στο παράδειγμα 1 η ερώτηση της δασκάλας στην πρώτη ΔΜΣ της σειράς 1 («Ποια είναι η πρώτη μέρα της εβδομάδας;») απευθύνεται στο σύνολο των παιδιών. Στο σημείο αυτό μετά την ερώτηση θα ήταν αναμενόμενη η απάντηση των παιδιών. Η απουσία απάντησης, που ακολουθείται από παύση 2 δευτερολέπτων, οδηγεί σε αυτοεπιλογή της δασκάλας, που συνεχίζει να μιλά «ΔΕΝ ξέρετε;». Η δασκάλα επιλέγει ονομαστικά ένα παιδί («Νικόλα μου εσύ;») και αναδιατυπώνοντας την ερώτηση του δίνει τον χώρο να

απαντήσει «Ποια είναι η πρώτη μέρα της εβδομάδας; Που ερχόμαστε:: στο:: σχολεί::ο;»
 Στην επόμενη σειρά (4) το παιδί δίνει απάντηση: «Η ΔΕΥΤΕΡΑ».

Παράδειγμα 2

1. N: Το μικρό γλαράκι όμως ήταν αδέξιο μωρά. Σημαίνει πως δεν κατάφερνε να
2. κάνει κάτι, όσο κι' αν προσπαθούσε δεν τα κατάφερνε. Τι δεν κατάφερνε το
3. γλαράκι μας να κάνει; Τι δεν κατάφερνε να κάνει;
4. ((3 παιδιά σηκώνουν χέρι))
5. N: → Μαρίνα μου;
6. M: Να πετάξει

Στο παράδειγμα 2 η δασκάλα (σειρά 2-3) απευθύνει ερώτηση στα παιδιά «Τι δεν κατάφερνε το γλαράκι μας να κάνει; Τι δεν κατάφερνε να κάνει;» και ακολούθως επιλέγει ονομαστικά ένα από τα παιδιά που σηκώνουν χέρι: «Μαρίνα μου;». Στην επόμενη σειρά (6) η μαθήτρια που επιλέχθηκε, η Μαρίνα, δίνει απάντηση «Να πετάξει».

4. Ακολουθία τριών σειρών

Συχνά η εκπαιδευτικός κατεύθυνε και συντόνιζε τη συνομιλία απευθύνοντας ερωτήσεις στα παιδιά και προσπαθώντας να επιτύχει ίση κατανομή του λόγου ανάμεσα στους μαθητές και στις μαθήτριες. Με αυτό τον τρόπο η εκπαιδευτικός δίνει τον λόγο σε ένα/μία μαθητή/τρια για να εκφράσει την άποψή του/της και μετά την ολοκλήρωση της γλωσσικής εκφοράς ο λόγος επιστρέφει σ' αυτήν που συμπληρώνει, σχολιάζει ή διορθώνει τη συνεισφορά του παιδιού.

Ένα από τα βασικά μοτίβα στις τάξεις του δείγματός μου είναι η ακολουθία τριών σειρών η οποία εισάγεται από τη δασκάλα/νηπιαγωγό. Η ακολουθία αυτή αποτελείται από ένα γειτνισιακό ζεύγος (adjacency pair) ερώτηση-απάντηση και από μια τρίτη σειρά που εισάγει αξιολόγηση της απάντησης.

Τα γειτνιαστικά ζεύγη (adjacency pairs) είναι πολύ συχνά στους καθημερινούς διαλόγους. Αποτελούν ζευγάρια εκφωνημάτων που εκφέρονται μαζί και έχουν εμφανή πρώτα και δεύτερα μέρη π.χ. ερώτηση-απάντηση, πρόσκληση-αποδοχή/απόρριψη (Hutchby & Wooffitt, 1998). Το δεύτερο μέρος του ζευγαριού 'αναμένεται' με κάποιον τρόπο ως σχετικό μετά από το πρώτο μέρος. Η αποδοχή μιας παράκλησης είναι προτιμητέα

(preferred), με όρους ανάλυσης συνομιλίας ενώ η απόρριψη είναι μη-προτιμητέα (dispreferred· Hutchby & Wooffitt, 1998).

Ο πρώτος που ερεύνησε ερωταποκρίσεις ήταν ο Sacks (1987 [1973]: 57), που υποστήριξε ότι, εάν κανείς παρατηρήσει τις απαντήσεις σε ερωτήσεις, οι συμφωνίες είναι συχνότερες από τις διαφωνίες. Επιπλέον, έδειξε ότι υπάρχει μια ισχυρή προτίμηση για «τη συνάφεια και τη συμφωνία» μεταξύ των ερωταποκρίσεων⁵. Οι απαντήσεις που εκφράζουν συμφωνία εμφανίζονται αμέσως μετά την ερώτηση ενώ αυτές που εκφράζουν διαφωνία δεν εμφανίζονται καθυστερημένα και συνήθως προλογίζονται με συστατικά όπως «καλά», «δεν ξέρω» κ.λπ.⁶. Επιπλέον, έδειξε ότι η σύνδεση μεταξύ «της συνάφειας και της συμφωνίας» κατευθύνεται όχι μόνο από τους ερωτώμενους αλλά και από τους ερωτώντες. Για παράδειγμα, οι ερωτώντες μπορούν να αναδιατυπώσουν την αρχική ερώτησή τους στην κατεύθυνση της συμφωνίας εάν υπάρχουν στοιχεία ότι η αρχική διατύπωση θα αποκριθεί με διαφωνία⁷.

Ενώ στους καθημερινούς διαλόγους η ερώτηση συνήθως ακολουθείται από μια απάντηση, σε περιβάλλοντα τάξεων η ακολουθία ερώτηση-απάντηση φαίνεται να ακολουθείται από μια τρίτη σειρά που καταλαμβάνει τη θέση της αξιολόγησης ή διόρθωσης της συνεισφοράς και κλείνει την ακολουθία. Σύμφωνα με τον Schegloff (2007: 118), ένα γειτνισιακό ζεύγος ακολουθείται από μια ελάχιστη επέκταση (minimal post-expansion) της ακολουθίας μετά το δεύτερο μέρος του ζευγαριού που παίρνει τη θέση του τρίτου μέρους που κλείνει την ακολουθία (sequence closing third).

Σε αυτό το τμήμα εξετάζουμε την ακολουθία τριών σειρών που έχει τη δομή 1.ερώτηση-απάντηση-αξιολόγηση + αναδιατύπωση, 2.ερώτηση-απάντηση-συμφωνία + 2^η ερώτηση στο ίδιο θέμα, 3.ερώτηση-απάντηση-ετεροέναρξη διόρθωσης.

⁵ Sacks (1987 [1973]: 58)

⁶ Sacks (1987 [1973]: 59)

⁷ Sacks (1987 [1973]: 65)

4.1 Ερώτηση-Απάντηση-Επιδοκιμασία

Στα παραδείγματα που ακολουθούν βλέπουμε ακολουθίες των τριών σειρών, δηλαδή το γειτνισιακό ζεύγος ερώτηση-απάντηση ακολουθείται από τη θετική αξιολόγηση και αναδιατύπωση της δασκάλας, που κλείνει την ακολουθία.

Παράδειγμα 3

1. Δ: → τι σημαίνει θα προγραμματίσω το ταξίδι μου; Όταν μου πεις θέλουμε
2. ν' αποφασίσουμε;
3. Κ: → Ε να σημειώσει την ημέρα που θα πάει ΚΑΙ να σημειώσει και τη μέρα που
4. θα ρtei.
5. Δ: → Πολύ:: ωραία! Ν' αποφασίσει πρώτα και να σημειώ::σει.

Όπως φαίνεται στο παράδειγμα 3, η ερώτηση της δασκάλας στις σειρές 1-2 ακολουθείται από την απάντηση του μαθητή στις σειρές 3-4. Η απάντηση του μαθητή επιδοκιμάζεται από τη δασκάλα στη σειρά 5: «Πολύ:: ωραία!». Η δεύτερη δομική μονάδα της σειράς 5 εισάγει αναδιατύπωση της απάντησης: «Ν' αποφασίσει πρώτα και να σημειώ::σει.».

Παράδειγμα 4

1. Ν: ...εσύ γλαράκι μας είσαι ξεχωριστός, μπορεί να μην πετάς στον ουρανό,
2. → αλλά έχεις καλή καρδιά. Ποιος τα είπε τούτα;
3. Σ: → ο ήλιος
4. Ν: → μπράβο ρε Σωτήρη, ο ήλιος.

Στο παράδειγμα 4 η ερώτηση της νηπιαγωγού (σειρά 2), ακολουθείται από την απάντηση του μαθητή (σειρά 3). Η απάντηση αξιολογείται θετικά από τη νηπιαγωγό (σειρά 4) που επιβραβεύει το παιδί «μπράβο ρε Σωτήρη,» και επαναλαμβάνει την απάντηση του «ο ήλιος» κλείνοντας έτσι την ακολουθία.

Ως εισαγωγέας της ακολουθίας, η δασκάλα/νηπιαγωγός καλεί τους μαθητές και τους δίνει το λόγο, οργανώνοντας και διευθύνοντας τις συζητήσεις. Συγκεκριμένα, ενεργοποιώντας τη δομή Ερώτηση-Απάντηση-επιβράβευση + αναδιατύπωση ή επανάληψη, η δασκάλα/νηπιαγωγός αξιολογεί την απάντηση των μαθητών/μαθητριών και με αυτό τον τρόπο ελέγχει την πορεία της συζήτησης.

4.2 Ερώτηση-Απάντηση-Αποδοχή

Πολύ συχνά οι απαντήσεις των παιδιών στις ερωτήσεις της δασκάλας είναι μονολεκτικές με αποτέλεσμα η απάντηση του παιδιού να ακολουθείται από επανάληψη από την πλευρά τη δασκάλας στην πρώτη ΔΜΣ, πράγμα που εκφράζει αποδοχή και συμφωνία με την απάντηση του παιδιού και μια ερώτηση στο ίδιο θέμα στη δεύτερη ΔΜΣ με την οποία η δασκάλα ωθεί το παιδί να επεκταθεί στο θέμα.

Παράδειγμα 5

(Στις σειρές 1-2 η δασκάλα ολοκληρώνει την ανάγνωση)

1. Δ: Καινούρια εβδομάδα πιο φρέσκια η λιακάδα, όμως και συννεφιά έξω η
2. κακοκεφιά
3. ((χειροκρότημα από τα παιδιά))
4. Δ: → Χαμογελάσατε >γελάσατε< γιατί; Μαριλένα; Σου άρεσε;
5. Μ: → Εν πολλά::: αστείο.
6. Δ: → Είναι αστείο. Ποιο σου φάνηκε αστείο;

Στο παράδειγμα 5 η ερώτηση της δασκάλας στη σειρά 4 («>γελάσατε< γιατί; Μαριλένα; Σου άρεσε;») ακολουθείται από την απάντηση της μαθήτριας στη σειρά 5: «Εν πολλά::: αστείο». Με την επανάληψη της απάντησης στη σειρά 6 («Είναι αστείο») η δασκάλα εκφράζει συμφωνία με την απάντηση του παιδιού. Στην επόμενη ΔΜΣ η δασκάλα κάνει ερώτηση πάνω στο ίδιο θέμα «ποιο σου φάνηκε αστείο;», ωθώντας τη μαθήτρια να επεκταθεί δίνοντας πιο αναλυτική απάντηση.

Παράδειγμα 6

1. Δ: → Ποιο σου φάνηκε αστείο;
2. Μ: → Η Δευ – Τρί::τη
3. Δ: → Η ΤΡΙΤΗ. Γιατί σου φάνηκε αστεία η Τρίτη;
4. Μ Εμμ::: Επειδή

Το ίδιο μοτίβο φαίνεται να επαναλαμβάνεται και στο παράδειγμα 6. Η μονολεκτική απάντηση του παιδιού (σειρά 2) στην ερώτηση της σειράς 1 «Ποιο σου φάνηκε αστείο;», επαναλαμβάνεται από τη δασκάλα, η οποία εκφράζει συμφωνία με την απάντηση του παιδιού και ακολουθείται από μια δεύτερη ερώτηση με σκοπό την απόσπαση περισσότερων πληροφοριών «Γιατί σου φάνηκε αστεία η Τρίτη;»

4.3 Ερώτηση-Απάντηση-Ετεροέναρξη Διόρθωσης

Μια βασική αρχή της Ανάλυσης Συνομιλίας, πολύ κοινή στα υλικά μας, είναι η διόρθωση (repair) με την οποία «επιλύονται προβλήματα που ανακύπτουν στην ομιλία, την ακοή, και την κατανόηση»⁸. Στο υλικό μου η διόρθωση είναι μια βασική λειτουργία στο λόγο της εκπαιδευτικού. Και επειδή οτιδήποτε μπορεί να εμφανιστεί ως πηγή προβλήματος, η ετεροέναρξη της διόρθωσης μπορεί να εμφανιστεί μετά από οποιαδήποτε σειρά⁹. Η ετεροέναρξη (other-initiation) της διόρθωσης αναφέρεται σε διόρθωση που επιχειρείται με πρωτοβουλία του συνομιλητή, εδώ της δασκάλας/νηπιαγωγού. Επίσης, η ετεροέναρξη διόρθωσης χρησιμεύει συχνά ως έκφραση της διαφωνίας (“disagreement-implicated other initiated repair”)¹⁰. Στα παραδείγματα που ακολουθούν, η ερώτηση της δασκάλας ακολουθείται από απάντηση του παιδιού. Στην τρίτη σειρά η δασκάλα εκφράζει έμμεση διαφωνία απαντώντας με ερώτηση που καλεί σε διόρθωση της προηγούμενης απάντησης.

Παράδειγμα 7

1. Δ: Είναι χαρούμενη και 'λέει ότι αισθάνεται τι°; Ο::λη γη κι' ό::λος ο
2. ουρανός αισθάνεται ότι είναι δικός της. Δεν έχει σχολείο, και ΠΟΥ
3. → βρίσκεται Γεωργία; Πού είναι;
4. Γ: → Σπίτι.
5. Δ: → Είναι στο σπίτι; Συμφωνείτε με την Γεωργία;
6. Π: ΟΧΙ:::

Στο παράδειγμα 7 η ερώτηση της δασκάλας («ΠΟΥ βρίσκεται Γεωργία; Πού είναι;») ακολουθείται από την απάντηση της μαθήτριας: «Σπίτι» (σειρά 4). Στη σειρά 5 η δασκάλα θέτει την απάντηση υπό αμφισβήτηση εισάγοντας ετεροέναρξη διόρθωσης («Είναι στο σπίτι; Συμφωνείτε με την Γεωργία;»), καλώντας τα παιδιά να τη διορθώσουν. Στην επόμενη σειρά (6) τα παιδιά απαντούν «ΟΧΙ:::», κάτι που εκφράζει ευθυγράμμιση με τη διαφωνία που ήδη υπονοήθηκε από τη δασκάλα στη σειρά 5.

Παράδειγμα 8

1. Δ: Την Κυριακή:: πί::σω ξανά:: σβούρα ο καιρός κύκλους γυρνά:: >Έφυγε για
2. → το ταξίδι της και την Κυριακή:: τι πρέπει να κάνει;<

⁸ Schegloff κ.ά. (1977: 361)

⁹ Schegloff (2007: 150)

¹⁰ Πρβ. Schegloff (2007: 146-147).

3. Σ: → ΝΑ φύγει.
4. Δ: → Να φύγει::; Αφού έφυγε την Παρασκευή.
5. X: A:: (.) [α
6. Δ: [την Κυριακή;
7. X: Θα ρθει πίσω
8. Δ: θα ρθει πίσω γιατί λέει ο καιρός γυρνάει συ νέ:: χεια:: σαν την σβούρα.

Στο παράδειγμα 8 η ερώτηση στη σειρά 2 («και την Κυριακή:: τι πρέπει να κάνει;») ακολουθείται από την απάντηση του μαθητή στη σειρά 3: «ΝΑ φύγει». Σε αυτό το σημείο θα ήταν προτιμητέα η θετική αξιολόγηση της δασκάλας. Αντί αυτού μέσα από ετεροέναρξη διόρθωσης (σειρά 4) που παίρνει τη μορφή ερώτησης «Να φύγει::;», η δασκάλα εκφράζει έμμεση διαφωνία με την απάντηση. Έτσι η δασκάλα δίνει στους μαθητές την ευκαιρία να αναθεωρήσουν την απάντησή της σειράς 3. Στη σειρά 7 ένα από τα παιδιά απάντα με διόρθωση της προηγούμενης απάντησης.

5. Επίλογος

Η ανάλυση της συνομιλικής διεπίδρασης στην τάξη αποκαλύπτει τη δομή της αλληλεπίδρασης, συμπεριλαμβανομένων των παιδαγωγικών στόχων της δασκάλας/νηπιαγωγού, των γνωστικών δεξιοτήτων που απαιτούνται για την επιτυχή συμμετοχή των μαθητών στη δραστηριότητα, και των στρατηγικών των μαθητών για να επιτύχουν το στόχο. Μερικά από τα βασικά χαρακτηριστικά των συνομιλικών διεπιδράσεων στην τάξη είναι η διαδοχή των συνεισφορών, ο συντονισμός της συνομιλίας από τη δασκάλα/νηπιαγωγό, η ενθάρρυνση ή αποθάρρυνση των παιδιών να συνεχίσουν να μιλούν, η διόρθωση και αξιολόγηση των συνεισφορών, η κατεύθυνση της συζήτησης ώστε να επιτευχθεί ο επιδιωκόμενος σκοπός.

Η έρευνα αυτή κατέδειξε ότι υπάρχουν άνισα συνομιλικά δικαιώματα ανάμεσα στην εκπαιδευτικό και τα παιδιά. Η πορεία της συζήτησης ρυθμίζεται από την εκπαιδευτικό με ερωτήσεις και δίνοντας το λόγο στα παιδιά ονομαστικά με ή και χωρίς ανάταση του χεριού. Ο λόγος επιστρέφει σε αυτήν που αξιολογεί θετικά ή αρνητικά τη συνεισφορά των παιδιών. Το σύστημα επαναλαμβάνεται εκ νέου. Όπως φαίνεται μέσα από τα παραδείγματα που παρουσιάστηκαν, συχνά οι απαντήσεις των παιδιών στις ερωτήσεις των εκπαιδευτικών είναι μονολεκτικές. Αυτό οδηγεί συχνά σε αυτοεπιλογή της δασκάλας/νηπιαγωγού που

παίρνει το λόγο για να συμφωνήσει με τον/τη μαθητή/τρια, να αναδιατυπώσει την απάντηση, να ωθήσει τον/τη μαθητή/μαθήτρια να επεκταθεί στο θέμα ή να εισάγει ετεροέναρξη διόρθωσης.

Το άρθρο αυτό επικεντρώθηκε στην ανάλυση δυο βασικών χαρακτηριστικών της δομής των συνδιαλέξεων ανάμεσα στη δασκάλα/νηπιαγωγό και τα παιδιά που αποκαλύπτει σημαντικά συμπεράσματα για τους κοινωνικούς ρόλους δασκάλων και μαθητών και για τις σχέσεις μέσα στην τάξη. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι:

1. Η επιλογή του επόμενου ομιλητή από τη δασκάλα/νηπιαγωγό και
2. Η ακολουθία τριών σειρών που αρχίζει με ερώτηση της δασκάλας/νηπιαγωγού.

Όπως φαίνεται αναλυτικά στον πίνακα 1 η ακολουθία τριών σειρών παίρνει συχνά τρεις μορφές.

Πίνακας 1: Μοτίβα ακολουθιών τριών σειρών

Ακολουθία	Εκπαιδευτικός	Μαθητής/τρια	Εκπαιδευτικός
1.	Ερώτηση	Απάντηση	1 ^η ΔΜΣ: Επιδοκιμασία 2 ^η ΔΜΣ: Αναδιατύπωση
2.	Ερώτηση	Απάντηση	1 ^η ΔΜΣ: Αποδοχή-Συμφωνία 2 ^η ΔΜΣ: 2 ^η Ερώτηση επέκτασης
3.	Ερώτηση	Απάντηση	1 ^η ΔΜΣ: Ετεροέναρξη διόρθωσης 2 ^η ΔΜΣ: Ετεροέναρξη διόρθωσης

Όπως φαίνεται στον πίνακα 1, η τρίτη σειρά στην ακολουθία ερώτηση-απάντηση αποτελείται συνήθως από δυο δομικές μονάδες σειράς (ΔΜΣ). Στην πρώτη ακολουθία η εκπαιδευτικός φαίνεται να απαντά με επιδοκιμασία και αναδιατύπωση ή επανάληψη της απάντησης του παιδιού, συμπληρώνοντας κενά στην απάντησή του και κλείνοντας την ακολουθία. Στη δεύτερη ακολουθία η δασκάλα απαντά με επανάληψη της απάντησης του παιδιού στην πρώτη ΔΜΣ πράγμα που εκφράζει συμφωνία με τον/τη μαθητή/τρια και αποδοχή της απάντησης. Στη δεύτερη ΔΜΣ της ίδιας ακολουθίας, η δασκάλα ωθεί τον/τη μαθητή/τρια να επεκταθεί στο θέμα με μια δεύτερη ερώτηση. Στην τρίτη ακολουθία η

δασκάλα απαντά με δυο ερωτήσεις στην τρίτη σειρά που καταλαμβάνει ο λόγος της, θέτοντας την απάντηση του/της μαθητή/τριας υπό αμφισβήτηση και εισάγοντας ετεροέναρξη διόρθωσης.

Τα αναλυτικά εργαλεία της θεωρίας της Ανάλυσης Συνομιλίας είναι εξαιρετικά χρήσιμα για τη διερεύνηση του φαινομένου της συνομιλιακής διεπίδρασης στη τάξη και μπορούν να βοηθήσουν τους παιδαγωγούς να εντοπίσουν και να περιγράψουν τη διανοητική εργασία που επιτελείται ανάμεσα στους δασκάλους και τα παιδιά καθώς επίσης και τη μάθηση που πραγματώνεται μέσα από αυτές τις συνδιαλέξεις.

Σύμβολα απομαγνητοφώνησης (Παυλίδου, 2006, Jefferson, 2004)

[έναρξη επικάλυψης

] λήξη επικάλυψης

() παύση

::: ποσότητα φωνήεντος

° πτώση της έντασης της φωνής

= συγκόλληση εκφωνημάτων

> < επιτάχυνση

→ σημάδεμα εκφωνήματος

Λέξη έμφαση

ΛΕΞΗ ιδιαίτερη έμφαση (αύξηση έντασης της φωνής)

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αρχάκης, Α. 2006. Το φαινόμενο της διακοπής στη διεπίδραση της τάξης και η κατά φύλα διαφοροποίησή του. Στο Θ.-Σ. Παυλίδου (επιμ.), Γλώσσα-γένος-φύλο (2η έκδ.) (σελ. 118-137). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

Βασιλοπούλου, Α. 2006. Η εναλλαγή των συνομιλητών ως δεξιότητα προφορικής επικοινωνίας στο νηπιαγωγείο. Στο Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα. Πρακτικά της 26ης Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. (σελ. 69-80). Θεσσαλονίκη.

Παυλίδου Θ.-Σ. (επιμ.) 2006. Γλώσσα-γένος-φύλο (2η έκδ.). Θεσσαλονίκη: Ι.Ν.Σ.

Ξενόγλωσση

Einarsson, C. & Granström, K. 2002. Gender-biased interaction in the classroom: the influence of gender and age in the relationship between teacher and pupil. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46, 117-127.

Fairclough, N. 1989. *Language and Power*. London: Longman.

Hutchby, I. & Drew, P. 1995. Conversation analysis. In J.-O Ostman, J. Verschueren & J. Blommaert (eds.), *Handbook of Pragmatics* (pp. 182-190). Antwerp: John Benjamins.

Hutchby, I. & Wooffitt, R. 1998. *Conversation Analysis. Principles, Practices and Applications*. Cambridge: Polity Press.

Jefferson, G. 2004. Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. H. Lerner (ed.), *Conversation Analysis. Studies From the First Generation*. Amsterdam: John Benjamins.

McHoul, A. 1978. The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society*, 7, 183-213.

Mehan, H. 1979. *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Cambridge: Harvard University Press.

Sacks, H. 1973/1987. On the preferences for agreement and contiguity in sequences in conversation. In G. Button & J. R. Lee (eds.), *Talk and Social Organisation* (pp. 54 – 69). Clevedon: Multilingual Matters.

Sacks, H. 1992. *Lectures on Conversation*, vols. 1-2. Oxford: Basil Blackwell.

Sacks, H., E., Schegloff, E & Jefferson, G. 1974. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.

Schegloff, E. 2007. *Sequence Organization in Interaction: a Primer in Conversation Analysis*, vol. 1. Cambridge: Cambridge University Press.

Schegloff, E., Jefferson, G. & Sacks, H. 1977. The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53, 361-382.

Schegloff, E., Ochs, E. & Thompson, S. 1996. Introduction. In E. Ochs, E. A. Schegloff & S. A. Thomson. (eds.), *Interaction and Grammar* (pp. 1-52). Cambridge: Cambridge University Press.

Stubbs, M. 1983. *Discourse Analysis*. Oxford: Basil Blackwell.