

Θ.-Σ. ΠΑΥΛΙΔΟΥ
Επιστημονική Επιμέλεια

ΓΛΩΣΣΑ-ΓΕΝΟΣ-ΦΥΛΟ

2002

 παρατηρητής

Με αυτή την έννοια, λοιπόν, και παρά τις όποιες, μεγαλύτερες ή μικρότερες, ανακατατάξεις και επικαλύψεις, οι κοινωνικοί ρόλοι των δύο φύλων, τελικά, παραμένουν σε μεγάλο βαθμό αυστηρά διακριτοί.

4

ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΔΙΑΚΟΠΗΣ ΣΤΗ ΔΙΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ ΚΑΙ Η ΚΑΤΑ ΦΥΛΑ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ

ΑΡΓΥΡΗΣ ΑΡΧΑΚΗΣ

4.1 Εισαγωγή

Στόχος του κεφαλαίου αυτού είναι η ανάλυση του φαινομένου της διακοπής (interruption) στο επικοινωνιακό πλαίσιο της σχολικής τάξης και η διερεύνηση της κατά φύλα διαφοροποίησής του. Αρχικά παρουσιάζεται η προσέγγιση του φαινομένου από τους Zimmerman & West (1975) και West & Zimmerman (1983), η οποία στηρίζεται στο μοντέλο διαδοχής των συνεισφορών (turn-taking) των Sacks, Schegloff & Jefferson (1974). Επισημαίνεται ότι ο τρόπος με τον οποίο οι West & Zimmerman προσδιόρισαν τις διακοπές δεν αναδεικνύει όλο το εύρος των χρήσεών τους. Προτείνεται μια λειτουργική επαναπροσέγγιση του φαινομένου, βασισμένη κυρίως στις θέσεις της Tanpen (1990, 1994), και διακρίνονται δύο γενικές κατηγορίες διακοπών, οι κυριαρχικές και οι συνεργασιακές. Με βάση τη διάκριση αυτή αναλύονται οι διακοπές που εμφανίζονται στο υλικό μου. Στη συνέχεια διερευνάται η κατά φύλα διαφοροποίηση του φαινομένου μεταξύ μαθητών και μαθητριών και διαπιστώνεται ότι οι μαθητές ασκούν περισσότερες κυριαρχικές διακοπές στους/τις καθηγητές/τριές τους από ό,τι οι μαθήτριες, ενώ δέχονται λιγότερες κυριαρχικές διακοπές από ό,τι οι μαθήτριες. Ανάλογη διαφοροποίηση δεν παρατηρείται στις συνεργασιακές

διακοπές. Γενικότερα, από τη μελέτη του φαινομένου της διακοπής, εξάγεται, μεταξύ άλλων, το συμπέρασμα ότι στις ασύμμετρες συνθήκες της τάξης οι μαθήτριες παρουσιάζουν μικρότερη αντίσταση από ό,τι οι μαθητές στις επικοινωνιακές απαιτήσεις των καθηγητών/τριών τους και ότι οι μαθητές επιχειρούν περισσότερες φορές από ό,τι οι μαθήτριες να επιβάλουν τους δικούς τους συνομιλιακούς όρους στους/τις καθηγητές/τριές τους μέσω των κυριαρχικών διακοπών που ασκούν.

4.2 Το μοντέλο διαδοχής των συνεισφορών

Το μοντέλο διαδοχής των συνεισφορών που πρότειναν οι Sacks, Schegloff & Jefferson (1974) περιλαμβάνει δύο επιμέρους συστατικά (components): το πρώτο αναφέρεται στη δόμηση των συνεισφορών (turn constructional component) και το δεύτερο στην κατανομή των συνεισφορών (turn allocation component) (1974: 702-705). Ως προς τη δόμηση των συνεισφορών οι Sacks, Schegloff & Jefferson επισημαίνουν ότι διάφορες γλωσσικές μονάδες (unit-types) μπορούν να συναποτελούν τη συνεισφορά του/της ομιλητή/τριας, όπως: λέξεις (μπράβο), φράσεις (σ' ένα λεπτό), δευτερεύουσες προτάσεις (αν το θες), κύριες προτάσεις (θέλω να δανειστώ αίριο το αυτοκίνητο σου). Κάθε τέτοια μονάδα έχει ένα προβαλλόμενο σημείο ολοκλήρωσης (projectable completion point). Τα συνομιλούντα πρόσωπα, ως ενεργοί μέτοχοι στη συνομιλία, επιτελούν μια κατά κάποιον τρόπο ανάλυση (συντακτική, σημασιολογική, επιτονική) της προηγούμενης συνεισφοράς, παρακολουθούν, δηλαδή, τις διάφορες ενδείξεις που ειδοποιούν για την επικείμενη ολοκλήρωση μιας μονάδας. Το όριο καθεμίας από τις μονάδες αυτές αποτελεί κατάλληλη θέση μετάβασης (transition relevance place), όπου ο/η επόμενος/η ομιλητής/τρια έχει τη δυνατότητα να πάρει τον λόγο (βλ. και Schegloff 1996: 53-57, 83-87).

Η κατανομή των συνεισφορών στη συνομιλία βασίζεται σε δύο κανόνες (βλ. και 3.4), από τους οποίους ο πρώτος εφαρμόζεται στην πρώτη κατάλληλη θέση μετάβασης κάθε συνεισφοράς και παρέχει τις ακόλουθες τρεις δυνατότητες:

- (α) Αν ο/η τρέχων/ουσα ομιλητής/τρια επιλέξει τον/την επόμενο/η, τότε ο/η επιλεγμένος/η ομιλητής/τρια έχει το δικαίωμα και την υποχρέωση να συνεισφέρει στη συνομιλία. Κανένας/μία άλλος/η δεν έχει τέτοια δικαιώματα και υποχρεώσεις και η μετάβαση γίνεται σε αυτή τη θέση.
- (β) Αν ο/η τρέχων/ουσα ομιλητής/τρια δεν επιλέξει τον/την επόμενο/η, τότε μπορεί, χωρίς όμως να είναι απαραίτητο, να χρησιμοποιηθεί η αυτοεπιλογή (self selection) για τη μετάβαση στην επόμενη συνεισφορά.
- (γ) Αν ο/η τρέχων/ουσα ομιλητής/τρια δεν επιλέξει τον/την επόμενο/η και κανένας/μία συνομιλητής/τρια δεν έχει αυτοεπιλεχθεί, τότε μπορεί, χωρίς όμως να είναι απαραίτητο, ο/η τρέχων/ουσα ομιλητής/τρια να συνεχίσει.

Σύμφωνα με τον δεύτερο κανόνα, αν στην πρώτη κατάλληλη θέση μετάβασης μιας συνεισφοράς δεν έχουν χρησιμοποιηθεί οι παραπάνω δυνατότητες (α) ή (β) και ο/η τρέχων/ουσα ομιλητής/τρια ακολουθώντας τη δυνατότητα (γ) έχει συνεχίσει, τότε οι δυνατότητες (α-γ) εφαρμόζονται εκ νέου στην επόμενη κατάλληλη θέση μετάβασης ή σε κάθε επόμενη κατάλληλη θέση μετάβασης μέχρι να επιτευχθεί η μετάβαση.

4.3 Το φαινόμενο της διακοπής και η ανάλυσή του

Όπως προκύπτει από τους δύο κανόνες που ρυθμίζουν τους δυνατούς τρόπους διαδοχής των συνεισφορών, μια συνομιλία εξελίσσεται κατά τέτοιο τρόπο ώστε να αποφεύγονται τα κενά και οι επικαλύψεις. Κατά συνέπεια, σύμφωνα με το προτεινόμενο μοντέλο των Sacks, Schegloff & Jefferson, «κάθε φορά μιλάει ένα άτομο» (1974: 706).

Οι ταυτόχρονες εκφορές, όμως, είναι ένα φαινόμενο που παρατηρείται συχνά στις συνομιλίες. Οι Sacks, Schegloff & Jefferson επισημαίνουν περιπτώσεις επικαλύψεων (overlaps), όπως όταν ο/η συνομιλητής/τρια αρχίζει να μιλάει μέσα στα όρια του εκφωνήματος του/της προηγούμενου/ης ομιλητή/τριας εξαιτίας της επιμήκυνσης της τελευταίας συλλαβής ή της προσθήκης μιας προσφώνησης, ή όταν μπαίνει σε λειτουργία ο κανόνας της αυτοεπιλογής και δύο ή περισσότεροι/ες ομιλητές/τριες αρχίζουν να μιλούν ταυτόχρονα (1974: 706-707).

Οι Zimmerman & West (1975) και West & Zimmerman (1983) ήταν οι πρώτοι που ασχολήθηκαν συστηματικά με φαινόμενα ταυτόχρονων εκφορών, προτείνοντας τη διάκριση ανάμεσα σε επικαλύψεις (overlaps) και διακοπές (interruptions). Ως επικαλύψεις όρισαν τις ταυτόχρονες εκείνες εκφορές που εμφανίζονται στο πλαίσιο της πρώτης ή τελευταίας συλλαβής μιας γλωσσικής μονάδας (1983: 114). Θεώρησαν ότι οι επικαλύψεις προκύπτουν κυρίως λόγω των περιορισμών του συστήματος διαδοχής των συνεισφορών (1983: 104, 113 σημ. 4). Ως διακοπές (interruptions) όρισαν τις παρεμβάσεις στο εκφώνημα του/της τρέχοντος/ουσας ομιλητή/τριας που ξεκινούν τουλάχιστον δύο συλλαβές μετά την αρχή ή πριν από το τέλος μιας γλωσσικής μονάδας (1983: 104). Διέκριναν τις επικαλύψεις, που οφείλονται κυρίως σε περιορισμούς του συστήματος διαδοχής των συνεισφορών, από τις διακοπές, που αποτελούν βαθύτερες διεισδύσεις από ό,τι οι επικαλύψεις στην εσωτερική δομή του εκφωνήματος του/της τρέχοντος/ουσας ομιλητή/τριας. Επισήμαναν ότι οι διακοπές αποτελούν παραβίαση των συνομιλιακών κανόνων, δεδομένου ότι δεν συντελούνται κοντά σε κατάλληλη θέση μετάβασης (1983: 104, 114).

Ένας από τους στόχους των μελετών των Zimmerman & West ήταν η διερεύνηση του τρόπου κατανομής της εξουσίας ανάμεσα σε γυναίκες και άντρες στον μικροθεσμό της συνομιλίας (1975: 105). Θέλησαν, με άλλα λόγια, να εξετάσουν αν και στο

πλαίσιο της συνομιλίας η εξουσία κατανέμεται στα δύο φύλα με τον ίδιο τρόπο όπως στους άλλους κοινωνικούς θεσμούς.

Η πρώτη τους ερευνητική προσπάθεια (1975) βασίστηκε σε «φυσικά» δεδομένα μεικτών συνομιλιών, αλλά και συνομιλιών ατόμων ίδιου φύλου, τα οποία συλλέχθηκαν σε δημόσιους χώρους ή στα σπίτια των ομιλητών/τριών. Στις έντεκα μεικτές δυαδικές συνομιλίες που είχαν στη διάθεσή τους, μέτρησαν 48 διακοπές εκ των οποίων οι 46 ασκήθηκαν από άντρες. Σε μεταγενέστερή τους έρευνα οι West & Zimmerman (1983) χρησιμοποίησαν «μη φυσικά» δεδομένα που συλλέχθηκαν σε συνθήκες εργαστηρίου (laboratory conditions). Ζητήθηκε από άγνωστα μεταξύ τους άτομα (φοιτητές/τριες προπτυχιακού), που χωρίστηκαν τυχαία σε δυάδες, να συνομιλήσουν μεταξύ τους σε έναν εργαστηριακό χώρο φορώντας μικρόφωνα. Η συνομιλιακή αυτή κατάσταση επιλέχθηκε προκειμένου να μειωθεί η πιθανή επίδραση στα συνομιλούντα άτομα ποικίλων παραγόντων οι οποίοι θα μπορούσαν να επηρεάσουν τα αποτελέσματα. Επιπλέον, οι εργαστηριακές συνθήκες θεωρήθηκε ότι δεν θα ευνοούσαν την άσκηση διακοπών, δεδομένου ότι συνήθως η «επιθετική» συμπεριφορά αποφεύγεται κατά τη συνομιλία με ένα μη οικείο πρόσωπο, όταν μάλιστα είναι γνωστό ότι η συνομιλία θα αναλυθεί. Παρ' όλα αυτά, από άντρες προέκυψαν οι 21 από τις 28 διακοπές που παρατηρήθηκαν συνολικά.

Οι West & Zimmerman ερμήνευσαν εν γένει τις διακοπές των αντρών ως ενέργεια που επιδιώκει τον περιορισμό των επικοινωνιακών δικαιωμάτων των γυναικών και συνακόλουθα ως μέσο κυριαρχίας των αντρών στη συνομιλία (βλ. σχετικά και van Dijk 1993: 261, 279). Όπως χαρακτηριστικά σημειώνουν, οι διακοπές αποτελούν ένα μέσο «of 'doing' power in face-to-face interaction» (1983: 111).

Τις έρευνες των Zimmerman & West ακολούθησαν κι άλλες, τα ευρήματα των οποίων δεν συμφωνούν πάντα με τα πορίσματά τους (βλ. σχετικά Makri-Tsilipakou 1991: 157-158).

Από αυτές που επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματά τους, κάποιες επισημαίνουν στη συχνότερη ή μη άσκηση διακοπών, παράλληλα με το φύλο, τη συνεπίδραση και άλλων παραγόντων, όπως της μόρφωσης και της κοινωνικής θέσης (πρβ. Eakins & Eakins 1978: 69). Από τις έρευνες που καταλήγουν σε διαφορετικά πορίσματα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει αυτή των Murray & Covelli (1988). Χρησιμοποιώντας τον ίδιο ορισμό με αυτόν που εισηγήθηκαν οι Zimmerman & West και αναλύοντας δεδομένα από ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις διαπίστωσαν ότι «interruption is, after all, a part of middle class, North American women's communicative repertoire» (1988: 104).

Παράλληλα όμως έχει ασκηθεί κριτική στον τρόπο που οι Zimmerman & West όρισαν και ερμήνευσαν τη διακοπή. Η Tannen (1990: 189-90, 1994: 34-36, 57-59) καταδεικνύει τα μηχανιστικά, μη λειτουργικά κριτήρια με τα οποία ορίστηκε η διακοπή. Επισημαίνει ότι δεν λαμβάνονται υπόψη στην ερμηνεία των διακοπών παράγοντες όπως η σχέση μεταξύ των συνομιλητών/τριών, οι προθέσεις των ομιλητών/τριών, το θέμα της συζήτησης και γενικότερα τα συμφραζόμενα της συνομιλίας (βλ. επίσης και Greenwood 1996: 79).

Ειδικότερα, η κριτική της Tannen (ό.π.) αποκαλύπτει ότι οι Zimmerman & West, αλλά και όσοι/ες ακολούθησαν τον τρόπο που αυτοί όρισαν και ερμήνευσαν τις διακοπές, παρέβλεψαν ότι η ανάλυση της συνομιλιακής συμπεριφοράς δεν μπορεί να γίνεται ανεξάρτητα από συμφραστικούς παράγοντες (πρβ. και Taylor & Cameron 1987: 116). Οι Zimmerman & West θεώρησαν ότι οι διακοπές, ως συστηματικές παραβιάσεις των κανόνων της συνομιλιακής νόρμης (όπως τους περιγράφει το μοντέλο των Sacks, Schegloff & Jefferson 1974), λειτουργούν ως κατεξοχήν μέσα της κυριαρχίας στη συνομιλία. Ερμήνευσαν, δηλαδή, με έναν και μοναδικό τρόπο την απόκλιση από τη συνομιλιακή νόρμα, χωρίς να λάβουν υπόψη τους τις ιδιαιτερότητες του συνομιλιακού πλαισίου και των προθέσεων του/της ο-

μιλητή/τριας. Με άλλα λόγια, ο προσδιορισμός της διακοπής από τους Zimmerman & West φαίνεται να μην αναδεικνύει, αλλά, αντίθετα, να περιορίζει σημαντικά το εύρος των συνομιλιακών της χρήσεων.¹

Η Tannen (1990: 201 κ.ε., 1994: 59 κ.ε.), στη δική της ανάλυση του συνομιλιακού φαινομένου της διακοπής, αναφέρεται σε συμπεράσματα διαφόρων ερευνών που λαμβάνουν υπόψη την υφολογική ποικιλότητα και καταλήγει στη διαπίστωση ότι η διακοπή δεν συνεπάγεται αναγκαστικά την πρόθεση ενός ατόμου να πάρει τον λόγο παραβιάζοντας τα συνομιλιακά δικαιώματα του/της τρέχοντος/ουσας ομιλητή/τριας και να κυριαρχήσει (dominate) στη συνομιλία. Αντίθετα, μπορεί να έχει συνεργασιακό (cooperative) χαρακτήρα, να αποτελεί δηλαδή μέσο έκφρασης ενδιαφέροντος, συμμετοχής και επαφής (βλ. και Coates 1988 καθώς και 1996: 118, 126). Κατά συνέπεια, η διακοπή μπορεί να αποτελεί τόσο μέσο κυριαρχίας όσο και μέσο συνεργασίας στη συνομιλία (Tannen 1990: 215).² Ως προς την κατά φύλα διαφοροποίηση του φαινομένου αυτού, η Tannen (ό.π.) παρατηρεί ότι οι διακοπές αποκτούν τη λειτουργία τους βάσει του στόχου που το κάθε φύλο προσπαθεί να επιτύχει στο πλαίσιο της συνομιλίας που συμμετέχει. Σύμφωνα λ.χ. με ορισμένα από τα πορίσματα της έρευνας της Makri-Tsilirakou (1991, 1994a και στον τόμο αυτό), η οποία στηρίχτηκε σε δεδομένα από 20 ώρες μεικτών συνομιλιών 62 ατόμων μεσαιας αστικής προέλευσης, οι γυναίκες παρεμβαίνουν

¹ Πολύ εύστοχα ο Fasold (1990: 109) παρατηρεί σχετικά: «it is true that West and Zimmerman would have erroneously counted the elaborate support strategies of a high-involvement style speaker as interruption, especially if the other person did not share that style». Το ίδιο, βέβαια, ισχύει και για έρευνες που κατέληξαν σε αντίστροφα αποτελέσματα από αυτά των West & Zimmerman χρησιμοποιώντας τα ίδια ακριβώς ακουστικά κριτήρια, όπως αυτή των Murray & Covelli (1988).

² Για σχετικές διακρίσεις, βλ. επίσης Goldberg 1990, Murata 1994, Makri-Tsilirakou 1991, 1994a και Tzanne 2001.

στη συνεισφορά του/της συνομιλητή/τριας τους για να επιβεβαιώσουν τόσο το συγκεκριμένο πρόσωπο όσο και τη μεταξύ τους συνομιλία περίπου δύο φορές περισσότερο από ό,τι οι άντρες, ενώ αντίθετα οι παρεμβάσεις των αντρών δηλώνουν κυρίως τη διαφωνία τους περίπου δύο φορές περισσότερο από ό,τι αυτές των γυναικών (1994a: 413).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, καταλήγω στο ακόλουθο συμπέρασμα στο οποίο θα βασιστεί η ανάλυσή μου: η διακοπή δεν συνιστά μόνο κυριαρχική παραβίαση των συνομιλιακών δικαιωμάτων του ομιλούντος ατόμου. Μπορεί, παράλληλα, να λειτουργήσει και συνεργασιακά, ανάλογα βέβαια με τις προθέσεις των ομιλητών/τριών και την ιδιαιτερότητα του συνομιλιακού πλαισίου. Η διπλή αυτή δυνατότητα χρήσης της διακοπής θεωρώ ότι μπορεί να ερμηνευθεί με βάση την παρατήρηση του Levinson (1983: 112) ότι όποτε προκύπτει κάποια σύμβαση ή προσδοκία για τη χρήση της γλώσσας –όπως, λ.χ., η χρήση της διακοπής ως μέσου κυριαρχίας–, είναι πιθανόν να προκύψει ταυτόχρονα και η δυνατότητα της μη συμβατικής εκμετάλλευσής αυτής της σύμβασης ή προσδοκίας –η χρήση της διακοπής ως μέσου συνεργασίας– (βλ. επίσης Tannen 1994: 19, 23-24).

4.4 Το υλικό της έρευνας και η συνομιλιακή διεπίδραση στην τάξη

Το υλικό με το οποίο δούλεψα προέρχεται από το επικοινωνιακό πλαίσιο της τάξης και συλλέχθηκε από μια καθηγήτρια της Μέσης Εκπαίδευσης με μαγνητοφωνήσεις μαθημάτων δικών της ή συναδέλφων της, σε δύο επαρχιακά σχολεία της Βόρειας Ελλάδας. Η βιντεοσκόπηση, που θα ήταν ευκαταία, καθώς θα μας έδειχνε τις μη γλωσσικές πτυχές της διεπίδρασης, δεν ήταν δυνατή για τεχνικούς λόγους. Παρά την αρχική αμηχανία που δημιουργήσε η παρουσία του μαγνητοφώνου στα παιδιά, η έ-

νταση και η εγρήγορση που απαιτεί η διδακτική διαδικασία απορρόφησε την προσοχή τους, μειώνοντας έτσι τους κινδύνους που ενέχει το «παράδοξο του παρατηρητή».

Η παρούσα έρευνα στηρίζεται σε δέκα απομαγνητοφωνημένες διδακτικές ώρες φιλολογικών μαθημάτων (αρχαία ελληνικά από μετάφραση, ιστορία, νεοελληνική γλώσσα) της Β΄ (6 ώρες) και Γ΄ (4 ώρες) Γυμνασίου από τα δύο επαρχιακά σχολεία της Βόρειας Ελλάδας. Οι μισές από τις ώρες του υλικού μου διδάχθηκαν από δύο καθηγήτριες και οι άλλες μισές από δύο καθηγητές (βλ. σχετικά Αρχάκης 1992: 57, 75, Τσολακίδου 1995: 182-183, Παυλίδου 1999β: 650-651, Pavlidou 2001).

Το βασικό χαρακτηριστικό της συνομιλιακής διεπίδρασης στην τάξη (classroom interaction) είναι τα ασύμμετρα συνομιλιακά δικαιώματα των καθηγητών/τριών από τη μια και των μαθητών/τριών από την άλλη (πρβ. Stubbs 1983: 53, 58-60). Οι καθηγητές/τριες είναι το κέντρο της συνομιλιακής διεπίδρασης στην τάξη και ελέγχουν την κατανομή του λόγου. Στο σχολείο δεν παρατηρείται επιτόπια διαχείριση (local management, βλ. Sacks, Schegloff & Jefferson 1974: 725) κατά τη διαδοχή των συνεισφορών, όπως στις αυθόρμητες συνομιλίες. Η μετάβαση του λόγου, δηλαδή, δεν ρυθμίζεται ξεχωριστά σε κάθε περίπτωση, αλλά η διανομή του λόγου είναι κατά τέτοιο τρόπο προκαθορισμένη ώστε οι καθηγητές/τριες να δίνουν τον λόγο και ο λόγος να επιστρέφει πάντα σε αυτούς/ές.³ Έτσι μπορούν να αποτρέπουν ή να ενθαρρύνουν τα παιδιά να συνεχίσουν, να αξιολογούν (θετικά ή αρνητικά) τις συνεισφορές τους, να τις διορθώνουν, να καθορίζουν ή να επανακαθορίζουν το θέμα της συζήτησης, την ορθότητα και τη συνάφεια των όσων λένε, την ποσότητα λόγου κλπ. (πρβ. Stubbs 1983: 50-52, Swann 1992:

³ Βλ. τις σχετικές παρατηρήσεις της Orletti (1981: 540-541, 544) και των Sacks, Schegloff & Jefferson (1974: 729) για τον μερικό προκαθορισμό των συνεισφορών.

48). Παράλληλα με τη βασική αυτή τάση διανομής των συνεισφορών που επικρατεί στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, παρατηρούνται, σε περιορισμένο βαθμό, περιπτώσεις αυτοεπιλογής από τους/τις μαθητές/τριες (πρβ. Orletti 1980: 534 κ.ε.), όπως λ.χ. όταν διατυπώνουν τις απορίες τους.

Η ιδιομορφία της συνομιλίας στην τάξη (τα ασύμμετρα συνομιλιακά δικαιώματα των καθηγητών/τριών και των μαθητών/τριών) μπορεί να αποδοθεί στην κοινωνική της φύση και στους στόχους της: ο θεσμικά κατοχυρωμένος ρόλος των καθηγητών/τριών ή αλλιώς, σύμφωνα με την ορολογία του Fairclough (1989: 38-40, 178), η θέση υποκειμένου (subject position) που καταλαμβάνουν στη συνομιλική διεπίδραση στην τάξη, τους δίνει το δικαίωμα και την υποχρέωση της μετάδοσης της γνώσης. Οι μαθητές/τριες, αντίθετα, είναι οι δέκτες/τριες της γνώσης. Αυτό σημαίνει ότι οι καθηγητές/τριες έχουν την κύρια ευθύνη και τον έλεγχο για την οργάνωση και εξέλιξη του μαθήματος.⁴

4.5 Ο προσδιορισμός του φαινομένου της διακοπής στη σχολική διεπίδραση

Αφετηρία μου για τον εντοπισμό των διακοπών στο επικοινωνιακό πλαίσιο της τάξης είναι ο ορισμός των West & Zimmerman (1983: 104): Οι διακοπές είναι παρεμβάσεις στο εκφώνημα του/της τρέχοντος/ουσας ομιλητή/τριας που ξεκινούν τουλάχιστον δύο συλλαβές μετά την αρχή ή πριν από το τέλος μιας γλωσσικής μονάδας. Ακολουθώντας, δηλαδή, τους West & Zimmerman (ό.π.) βασίστηκα, για τον εντοπισμό των διακοπών, σε κριτήρια ακουστικού τύπου (μέτρησης των συλλαβών). Σε σχέση με τον τρόπο με τον οποίο εμφανίζεται στο υλικό μου

⁴ Για μια συστηματική ανάλυση του σχολικού πλαισίου, βλ. Τσολακίδου 1995.

η διακοπή πρέπει επιπλέον να σημειώσω ότι με την έναρξή της συνήθως ο/η τρέχων/ουσα ομιλητής/τρια σταματάει την ανάπτυξη της συνεισφοράς ή συνεχίζει για λίγες συλλαβές (βλ. σχετικά και Murata 1994: 386). Η διακοπή, όμως, μπορεί να συνοδεύεται από ταυτόχρονες (επικαλυπτόμενες) εκφορές, όταν ο/η τρέχων/ουσα ομιλητής/τρια επιχειρήσει να ολοκληρώσει, παρά την εισβολή, την τρέχουσα συνεισφορά ή όταν η ίδια η διακοπή τον/την προτρέπει να συνεχίσει την ανάπτυξη της συνεισφοράς (βλ. παρακάτω τις κατηγορίες συνεργασιακών διακοπών).

Τις διακοπές που εντόπισα στο υλικό μου με βάση το τυπικό κριτήριο μέτρησης των συλλαβών τις ταξιόνησα στις δύο γενικές κατηγορίες των κυριαρχικών και συνεργασιακών διακοπών, ανάλογα με τον ιδιαίτερο λειτουργικό ρόλο που αναλαμβάνουν.

4.5.1 Κυριαρχικές διακοπές

Όπως προκύπτει από τη συζήτηση στην ενότητα 4.3, οι διακοπές με τις οποίες επιχειρείται ο περιορισμός των δικαιωμάτων του/της συνομιλητή/τριας, ο έλεγχος και η καθοδήγηση της συνομιλίας, η διατύπωση διαφωνίας κ.λπ. έχουν κυρίως κυριαρχικό χαρακτήρα. Οι διακοπές αυτές στις ασύμμετρες επικοινωνιακές συνθήκες της τάξης ασκούνται συνήθως από τους/τις καθηγητές/τριες εξαιτίας της θέσης εξουσίας που κατέχουν στο πλαίσιο αυτό. Αντίθετα, ο ρόλος των μαθητών/τριών είναι ιεραρχικά κατώτερος και η θεσμικά καθορισμένη συμπεριφορά τους συνίσταται στο να συμμορφώνονται στις επικοινωνιακές και άλλες υποδείξεις των καθηγητών/τριών. Δεν απουσιάζουν, όμως, οι περιπτώσεις που οι μαθητές/τριες προσπαθούν να κυριαρχήσουν και να επιβάλουν τους δικούς τους συνομιλιακούς όρους (πρβ. Stubbs 1983: 56), προβαίνοντας και σε κυριαρχικές διακοπές.

Στη συνέχεια παραθέτω τις υποκατηγορίες κυριαρχικών διακοπών που διέκρινα στο υλικό μου, είτε αυτές ασκούνται από τον/την καθηγητή/τρια προς τους/τις μαθητές/τριες είτε αντίστροφα:⁵

Ορισμός επόμενου/ης ομιλητή/τριας από τον/την καθηγητή/τρια

(1)

((με το εκφώνημά του ο Τάκης δικαιολογείται για το ότι δεν ξέρει το μάθημα))

Τάκης Κύριε έχω σημειωμένο εδώ: το: //[διαγώνισμα]
→ Κης // [Ο: Νίκος], ο Νίκος
Νίκος [...]

Διεκδίκηση του λόγου από τον/την μαθητή/τρια

(2)

Κα Αυτό εδώ το σημείο, δηλαδή. Το σημείο που ο Έκτορας//
→ Γιώργος // Κυρία.
Κα Μιλώω ένα λεπτό. Το σημείο [...]

Καθορισμός του θεματικού προσανατολισμού από τον/την καθηγητή/τρια

(3)

Μαρία Γιατί ο Αχιλλέας δε:ν άφησε να γίνει κι έδωσε αμέσως το://
→ Κα // Γιατί δεν άφησε να γίνει;
[...]
Μαρία Ε γιατί έδωσε: αμέσως το πρώτο: το://
→ Κα // Και γιατί το έδωσε αμέσως, λέει;

⁵ Στα αποσπάσματα που ακολουθούν χρησιμοποίησες τις συντομογραφίες Κης και Κα για τις λέξεις «Καθηγήτης», «Καθηγήτρια» και Μης/Μα για τις λέξεις «Μαθητής»/«Μαθήτρια», όταν δεν αναγνωρίζεται η ταυτότητα του παιδιού που μιλάει.

Καθορισμός του θεματικού προσανατολισμού από τον/τη μαθητή/τρια

(4)

Κα Βλέπετε μιλάμε για/ για πόλεμο των μικροτσίπς, των κομπιούτερ δηλαδή. Για ηλεκτρονικό πόλεμο μιλάμε. Δεν είναι πλέον πόλεμος//
→ Κώστας // Στο τέλος, κυρία/ ο Αϊνστάϊν είχε πει, κύριε, ότι: δεν ξέρω με ποιον/ με ποιον θα γίνει ο δεύτερος/ ο τρίτος παγκόσμιος πόλεμος [...]

Επιβολή περιορισμών στην ανάπτυξη ενός θέματος από τον/την καθηγητή/τρια

(5)

Τάκης [...] δεν μπορεί, ας πούμε, να στηρίξει μόνος του τον εαυτό του, χρειάζεται ένας φίλος/ από ένα φίλο
Κα Μάλιστα.
Τάκης για να τον κοιτάει.
Κα Εντάξει.
Τάκης Γιατί://
→ Κα // Ως εδώ.

Διατύπωση αντίθετης γνώμης από τον/την καθηγητή/τρια

(6)

((συζήτηση σχετικά με τον τρόπο που ολοκληρώνεται το σχολιαζόμενο κείμενο))
Κα Ένα λεπτό λιγάκι. Όχι, μα/ είναι τέλος.
Νίκος Ε, πώς είναι τέ//
→ Κα // Ισα ίσα. Αυτό είναι τέλος. [...]

Διατύπωση αντίθετης γνώμης από τον/τη μαθητή/τρια

(7)

Κης Σήμερα θα κάνουμε από την άλλη μεριά της σε/σε/σελίδας, του φύλλου, όπου έχει το σχεδιάγραμμα. Από την άλλη απ' το φυλλάδιο για την επόμενη

φορά που θα μπορούμε στη:ν περίληψη των // [επόμενων] κεφαλαίων.

- Άρης // [Τι:;]. Κύριε, μετά από την επόμενη φορά πρέπει να πάμε:/ ν' αρχίσουμε καινούργιο. Δεν θ' αρχίσουμε καινούργιο;

Διορθώσεις από τον/την καθηγητή/τρια

Η διόρθωση (repair) είναι ένας μηχανισμός με τον οποίο επιχειρείται η επαναδιαχείριση συνομιλιακών αποσπασμάτων που έχουν προηγηθεί (βλ. Schegloff, Jefferson & Sacks 1977). Στο υλικό μου διαπίστωνα την άσκηση διακοπών κατά την πραγμάτωση ετεροενάρξεων αυτοδιορθώσεων (other-initiated self-repair) όπου ο/η συνομιλητής/τρια παρακινεί τον/την τρέχοντα/ουσα ομιλητή/τρια να επεξεργαστεί ένα προηγούμενο απόσπασμα του λόγου του (βλ. Levinson 1983: 340). Οι ετεροενάρξεις αυτοδιορθώσεων που εντόπισα αφορούν:

i. το κανάλι της επικοινωνίας

(8)

- Νίκος ((διαβάζει)) «Ο πόνος και: η μανία του Αχιλλέα συνεχίζονται // [αμείωτα.]»
→ Κα // [Δυνατά, ε:]
Νίκος [...]

ii. τη γλωσσική έκφραση του/της μαθητή/τριας

(9) —

- Γιώργος Στη:ν Ευρώπη άρχισαν να: ε/ η Ευρώπη άρχισε να: βγάξει μεγάλα προϊόντα και: βέβαια η://
→ Κα // Μεγάλα, εννοείς ε:
Γιώργος Πολλά προϊόντα
Κα Α πολλά.

iii. το νοηματικό περιεχόμενο του εκφωνήματος του/της μαθητή/τριας (10)

- Άρης Ε: η μετανάστευση αυτή του: Μισάμεθ, λέγεται/λεγό:τα::ν Εγί/ λέγεται Εγίρα, και έγινε: το: τριακόσια//
→ Κης // Πρόσεχε
Άρης Το εξακόσια είκοσι δύο.

Στο υλικό μου διαπίστωνα επίσης και την άσκηση διακοπών κατά την πραγμάτωση ετεροενάρξεων ετεροδιορθώσεων (other-initiated other-repair) όπου ο/η συνομιλητής/τρια παρέχει ο ίδιος την επεξεργασία ενός προηγούμενου αποσπάσματος του λόγου του/της τρέχοντος/ουσας ομιλητή/τριας (βλ. Levinson, 1983: 340). Οι ετεροενάρξεις ετεροδιορθώσεις που εντόπισα αφορούν:

i. τη γλωσσική έκφραση του/της μαθητή/τριας

(11)

- Μάγδα Λοιπόν. Το εξακόσια είκοσι δύο στην ε: πόλη Μέκκα υπήρχε κάποιος//
→ Κης // Ζούσε.
Μάγδα ε: ναι ζούσε κάποιος ε: ενοχλητικός [...]

ii. το νοηματικό περιεχόμενο του εκφωνήματος του/της μαθητή/τριας

(12)

- Μίμης Ε: μετά από σαράντα χρόνια, όχι, ναι ε: μετά (από σαράντα χρόνια) άρχισε κήρυγμα:, κατά τ/της λιθοκρατεί/ λιθο:λατρίας//
→ Κης // Σαράντα χρονών ήταν όταν άρχισε το κήρυγμά του, Μίμη!
Μίμης Ναι.
Κης Όχι αφότου άρχισε το κήρυγμά του και μετά σαράντα χρόνια θα γινότανε ογδόντα.

Συνοψίζοντας, από την ανάλυση του υλικού μου προέκυψε ότι στο επικοινωνιακό πλαίσιο της τάξης οι διακοπές με κυρίαρχο χαρακτήρα ασκούνται τόσο από τους/τις καθηγητές/

τριες όσο και από τους/τις μαθητές/τριες. Στις διακοπές με κυριαρχικό χαρακτήρα μπορούν να ενταχθούν:

- ο καθορισμός της εναλλαγής των ομιλητών/τριών,
- ο καθορισμός του θεματικού προσανατολισμού,
- η επιβολή περιορισμών στην ανάπτυξη ενός θέματος,
- η διατύπωση αντίθετης γνώμης,
- οι διορθώσεις που αφορούν το κανάλι της επικοινωνίας, τη γλωσσική έκφραση και το νοηματικό περιεχόμενο των εκφωνημάτων.

4.5.2 Συνεργασιακές διακοπές

Περνούμε τώρα στις συνεργασιακές διακοπές με τις οποίες, όπως είδαμε στην ενότητα 4.3, εκφράζεται ενεργή συμμετοχή, ενίσχυση και επιβεβαίωση του λόγου του/της συνομιλητή/τριας. Στο επικοινωνιακό πλαίσιο της τάξης, όπως θα δούμε αμέσως παρακάτω, συνεργασιακές διακοπές ασκούνται από τους/τις καθηγητές/τριες για να ενθαρρύνουν τους μαθητές και τις μαθήτριές τους να συνεχίσουν την ανάπτυξη της συνεισφοράς τους, αλλά και για να δείξουν ενδιαφέρον για όσα λέγονται από τα παιδιά. Χρησιμοποιούνται όμως και από τα παιδιά όταν θέλουν να (επι)δείξουν ότι ακούν προσεκτικά τον/την καθηγητή/τρια τους και ότι συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα:

Σχόλια προτροπής από τον/την καθηγητή/τρια

- (13)
- | | |
|-------|---|
| Μάρα | Και: οι πόλεις αρχίζουν να μεγαλώνουν σιγά σιγά.
//[κι έτσι] |
| → Κης | //[ναι] |
| Μάρα | δημιουργείται η αστική τάξη. |
- (14)
- | | |
|-------|---|
| Κης | Τι πρέπει να ξέρετε για την Αγγλία: για λέγε Άκη. |
| Άκης | Ε: η //[Αγγλία] |
| → Κης | //[Τι συ]γκράτησες εσύ; |
| Άκης | Ε: το χίλια εξήντα έξι ε: [...] |

Σχόλια προτροπής από τον/τη μαθητή/τρια

(15)

- | | |
|---------|--|
| Κης | Α: για τη Μάγκνα Χάρτα, δεν είπαμε την προηγούμε//[νη φορά]. |
| → Νίκος | //[Οχι κύριε] |
| Κης | Ωραία. Θα σας πω εγώ με δυο λόγια, ποιο είναι το νόημα αυτής της ιστορίας. |

Έκφραση επιδοκμασίας από τον/την καθηγητή/τρια

(16)

- | | |
|-------|--|
| Τάκης | Ε:: που τους είχε πως ε:μ ένας ε: γιατρός [...] δίνει φάρμακα στον //[άρρωστο;] |
| → Κα | //[Έτσι.] Έτσι. Ω:ραία, ακριβώς έτσι, μόνο που ε: είναι λίγο πιο ακραία η κατάσταση. |

Από κοινού δόμηση της συνεισφοράς

(17)

- | | |
|--------|---|
| Κώστας | Ε: αυτή ήτανε: η επικοινωνία μ' αυτούς τους ανθρώπους, το λέγανε να: το λέγανε: να: σκέφτεται να:// |
| → Κης | //[Να διευρύνει τους ορίζοντές του. |
| Κώστας | Να: ναι. |

(18)

- | | |
|---------|---|
| Κης | Στην Κέρκυρα, όπως φαντάζομαι όλοι σας θα θυμάστε, είχαν δώσει το ραντεβού τους οι Αθηναίοι, προκειμένου να// |
| → Μάκης | //Με τους συμμάχους. |
| Κης | Με τους συμμάχους ακριβώς προκειμένου να ξεκινήσουν την εκστρατεία τους. |

Πρόωρη εκφορά προτιμώμενης απάντησης από τον/την καθηγητή/τρια

(19)

- | | |
|-------|--|
| Μα | Κύριε, εκεί που λέτε: «υποχώρηση Συρακουσίων στο:ν Τάραντα ε:/ με πανιά» τι εννοεί; Οι Συρακούσιοι για οι:// |
| → Κης | //Πάντα οι Αθηναίοι. |

Πρόωρη εκφορά προτιμώμενης απάντησης από τον/τη μαθητή/τρια

(20)

- | | |
|---------|---|
| Κα | Σ' αυτή την απόφαση των θεών διαφωνούν δύο θεές. Που δεν θέλουν να σταματήσει ο Αχιλλέας να σέρνει το πτώμα του Έκτορα. Ποιες θεές; Γιώργο. |
| Γιώργος | Η Ήρα και η Αθηνά. |
| Κα | Η Ήρα και η Αθηνά. Γιατί αυτές τώρα/ πώς// |
| → Νίκος | //Γιατί ο:/γιατί ο: Πάρης είχε δώσει το μίλο στην ε: Αφροδίτη και [...] |

Συνοψίζοντας, από την ανάλυση του υλικού μου προέκυψε ότι στο επικοινωνιακό πλαίσιο της τάξης οι διακοπές με συνεργασιακό χαρακτήρα ασκούνται τόσο από τους/τις καθηγητές/τριες όσο και από τους/τις μαθητές/τριες. Στις διακοπές με συνεργασιακό χαρακτήρα μπορούν να ενταχθούν:

- τα σχόλια προτροπής,
- η έκφραση επιδοκμασίας,
- η από κοινού δόμηση μιας συνεισφοράς,
- η πρόωρη εκφορά μιας προτιμώμενης απάντησης.

4.6 Υπόθεση έρευνας και αποτελέσματα

Έχοντας προσδιορίσει το φαινόμενο της διακοπής στο επικοινωνιακό πλαίσιο της τάξης τόσο με τυπικά, ακουστικά κριτήρια μέτρησης των συλλαβών όσο και με λειτουργικά (διάκριση σε συνεργασιακές και κυριαρχικές), μπορώ να προχωρήσω στην υπόθεση της έρευνάς μου η οποία αφορά τη διαφοροποιημένη χρήση της διακοπής από τους μαθητές και τις μαθήτριες.

Πριν από τη διατύπωση της υπόθεσής μου όμως πρέπει να διευκρινίσω ότι ως βάση για την καταμέτρηση των διακοπών εκλαμβάνω το σύνολο των μεταβάσεων του λόγου. Στις περιπτώσεις διακοπής βέβαια οι μεταβάσεις δεν πραγματοποιούνται σε κατάλληλες θέσεις, αφού παραβιάζεται η εσωτερική δομή

του τρέχοντος εκφωνήματος. Η καταμέτρηση, δηλαδή, των διακοπών που ασκούν οι μαθήτριες γίνεται σε σχέση με το σύνολο των μεταβάσεων του λόγου από τους/τις καθηγητές/τριες στις μαθήτριες και αντίστοιχα η καταμέτρηση των διακοπών που ασκούν οι μαθητές γίνεται σε σχέση με το σύνολο των μεταβάσεων του λόγου από τους/τις καθηγητές/τριες στους μαθητές.

Πρέπει, επιπλέον, να διευκρινίσω ότι ο αριθμός των μεταβάσεων (βλ. τους πίνακες παρακάτω) δεν ανάγεται στο πλήθος των ατόμων του υλικού μου. Όπως προκύπτει από τους πίνακες που ακολουθούν, στο υλικό μου παρατηρούνται περισσότερες μεταβάσεις από τους/τις καθηγητές/τριες στους μαθητές και από τους μαθητές στους/τις καθηγητές/τριες σε σχέση με τις μεταβάσεις από τους/τις καθηγητές/τριες στις μαθήτριες και από τις μαθήτριες στους/τις καθηγητές/τριες.⁶ Η διαφοροποίηση αυτή μπορεί να οφείλεται σε διάφορους λόγους, όπως π.χ. στο ότι οι καθηγητές/τριες απευθύνονται περισσότερο στους μαθητές σε σχέση με τις μαθήτριες ή ότι δίνουν μεγαλύτερη διάρκεια στις επιμέρους συνομιλίες με τους μαθητές (κάτι που έχει ως αποτέλεσμα μεγαλύτερο αριθμό μεταβάσεων του λόγου στους μαθητές) ή ότι οι ίδιοι οι μαθητές αυτοεπιλέγονται περισσότερο σε σχέση με τις μαθήτριες και διεκδικούν μεγαλύτερη διάρκεια στις συνομιλίες με τους/τις καθηγητές/τριες. Η διαφοροποίηση στις μεταβάσεις δεν οφείλεται πάντως στη διαφορά πλήθους μεταξύ μαθητών και μαθητριών, διότι οι τελευταίες είναι συνήθως αριθμητικά περισσότερες ή ίσες με τους μαθητές στις τάξεις από τις οποίες προέρχεται το υλικό μου.

Τέλος, πρέπει να σημειώσω ότι, όταν σε μια τρέχουσα συνεισφορά παρεμβάλλεται μια συνεργασιακή διακοπή (ή μια συνεργασιακή συνεισφορά, στο ενδιαμέσο κάποιος παύσης), τότε θεωρώ ότι υπάρχει μεν μετάβαση από την τρέχουσα συνεισφορά σε αυτήν που εισάγεται με τη διακοπή, αλλά, δεδομένου ότι έχουμε επικαλυπτόμενες εκφορές και ο/η τρέ-

⁶ Ανάλογα είναι τα ευρήματα που παρουσιάζει η Swann (1992: 58 κ.ε.).

χων/ουσα ομιλήτης/τρια συνεχίζει να έχει τον λόγο, δεν υπάρχει και δεύτερη μετάβαση από τη συνεργασιακή συνεισφορά στην τρέχουσα. Και αυτό γιατί ο λόγος, το βήμα (floor) σύμφωνα με την ορολογία της Edelsky (1981: 401), χωρίς να έχει φύγει από το άτομο που εκφέρει την τρέχουσα συνεισφορά, έχει ενισχυθεί από την επικαλυπτική συνεργασιακή διακοπή (βλ. σχετικά Yngve 1970: 568, Παυλίδου 1999: 651, Pavlidou 2001. Έτσι λ.χ. στο παράδειγμα (13) θεωρώ ότι υπάρχει μία συνεισφορά της μαθήτριας, αντίθετα με την εντύπωση δύο συνεισφορών που δημιουργεί το απομαγνητοφωνημένο κείμενο.

Έχοντας υπόψη τα παραπάνω και σύμφωνα με τα πορίσματα της μέχρι τώρα έρευνας (βλ. λ.χ. Swann 1992: 28, 33-34, 82-83), η υπόθεσή μου μπορεί να διατυπωθεί ως εξής:

Οι μαθητές στο σύνολο των μεταβάσεων του λόγου από τους/τις καθηγητές/τριες σε αυτούς ασκούν

α) περισσότερες κυριαρχικές διακοπές και

β) λιγότερες συνεργασιακές

σε σχέση με τις αντίστοιχες διακοπές που ασκούν οι μαθήτριες στο σύνολο των μεταβάσεων του λόγου σε αυτές από τους/τις καθηγητές/τριες.

Πίνακας 1: Οι διακοπές των μαθητών και των μαθητριών προς τους/τις καθηγητές/τριές τους (Κ)

Είδος Διακοπών	Μεταβάσεις με κυριαρχικές διακοπές	Μεταβάσεις με συνεργασιακές διακοπές	Μεταβάσεις χωρίς διακοπές	Σύνολο
Φύλο				
Μεταβάσεις από Κ σε μαθήτριες	2,68% (14)	7,47% (39)	89,84% (469)	100% (522)
Μεταβάσεις από Κ σε μαθητές	8,76% (69)	6,22% (49)	85,00% (669)	100% (787)
Σύνολο	(83)	(88)	(1138)	(1309)

$p < 0.001$ ($\chi^2 = 19,9$ με δύο βαθμούς ελευθερίας)

Με βάση τον Πίνακα 1, οδηγούμαστε στις ακόλουθες διαπιστώσεις:

- Η μεγάλη μερίδα των μεταβάσεων γίνεται χωρίς διακοπές (1138 έναντι 177 [83+88]).

- Παρατηρούνται περισσότερες μεταβάσεις λόγου από τους/τις καθηγητές/τριες στους μαθητές (787) από ό,τι στις μαθήτριες (522).

- Παρατηρείται έντονη διαφοροποίηση μεταξύ των κυριαρχικών διακοπών που ασκούνται από τους μαθητές προς τους/τις καθηγητές/τριές τους (8,76%) από αυτές που ασκούνται από τις μαθήτριες προς τους/τις καθηγητές/τριές τους (2,68%). Με άλλα λόγια, οι κυριαρχικές διακοπές που ασκούν οι μαθητές είναι περίπου τέσσερις φορές περισσότερες από αυτές που ασκούν οι μαθήτριες.

- Δεν παρατηρείται έντονη διαφοροποίηση μεταξύ των συνεργασιακών διακοπών που ασκούνται από τους μαθητές προς τους/τις καθηγητές/τριές τους (6,22%) από αυτές που ασκούνται από τις μαθήτριες προς τους/τις καθηγητές/τριές τους (7,47%).

- Παρατηρείται έντονη διαφοροποίηση μεταξύ των κυριαρχικών και των συνεργασιακών διακοπών που ασκούνται από τις μαθήτριες προς τους/τις καθηγητές/τριές τους (2,68% έναντι 7,47%). Με άλλα λόγια, οι συνεργασιακές διακοπές που ασκούν οι μαθήτριες όταν διακόπτουν είναι περίπου τρεις φορές περισσότερες από τις κυριαρχικές.

- Δεν παρατηρείται έντονη διαφοροποίηση μεταξύ των κυριαρχικών και των συνεργασιακών διακοπών που ασκούνται από τους μαθητές προς τους/τις καθηγητές/τριές τους (8,76% έναντι 6,22%).

Στη συνέχεια, για να σχηματίσουμε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα της κατανομής των διακοπών στις συνομιλίες των μαθητών/τριών με τους/τις καθηγητές/τριές τους, θεωρώ σκόπιμο να εξετάσω και την ύπαρξη ή όχι διαφοροποίησης στις διακοπές (κυριαρχικές και συνεργασιακές) που δέχονται οι μαθητές και οι

μαθήτριες από τους/τις καθηγητές/τριές τους. Και εδώ, η καταμέτρηση των διακοπών που δέχονται οι μαθήτριες γίνεται σε σχέση με το σύνολο των μεταβάσεων του λόγου από αυτές στους/τις καθηγητές/τριες και αντίστοιχα η καταμέτρηση των διακοπών που δέχονται οι μαθητές γίνεται σε σχέση με το σύνολο των μεταβάσεων του λόγου από αυτούς στους/τις καθηγητές/τριες.

Πίνακας 2: Οι διακοπές των καθηγητών/τριών (Κ) προς τους μαθητές και τις μαθήτριές τους

Είδος Διακοπών / Φύλο	Μεταβάσεις με κυριαρχικές διακοπές	Μεταβάσεις με συνεργασιακές διακοπές	Μεταβάσεις χωρίς διακοπές	Σύνολο
Μεταβάσεις από μαθήτριες σε Κ	21,07% (114)	5,17% (28)	73,75% (399)	100% (541)
Μεταβάσεις από μαθητές σε Κ	12,45% (100)	5,00% (40)	82,56% (663)	100% (803)
Σύνολο	(214)	(68)	(1062)	(1344)

$p < 0.001$ ($\chi^2 = 18,27$ με δύο βαθμούς ελευθερίας)

Με βάση τον Πίνακα 2, οδηγούμαστε στις ακόλουθες διαπιστώσεις:

- Η μεγάλη μερίδα των μεταβάσεων γίνεται χωρίς διακοπές (1062 έναντι 282 [214+68]).
- Παρατηρούνται περισσότερες μεταβάσεις λόγου από τους μαθητές στους/τις καθηγητές/τριες (803) από ό,τι στις μαθήτριες (541).
- Παρατηρείται έντονη διαφοροποίηση μεταξύ των κυριαρχικών διακοπών που ασκούνται από τους/τις καθηγητές/τριες προς τις μαθήτριες (21,076%) από αυτές που ασκούνται από τους/τις καθηγητές/τριες προς τους μαθητές (12,45%). Με άλλα λόγια, οι κυριαρχικές διακοπές που δέχονται οι μαθήτριες είναι περίπου διπλάσιες από αυτές που δέχονται οι μαθητές.
- Δεν παρατηρείται διαφοροποίηση μεταξύ των συνεργασιακών διακοπών που ασκούνται από τους/τις καθηγητές/τριες προς τις μαθήτριες (5,17%) από αυτές που ασκούνται από τους/τις καθηγητές/τριες προς τους μαθητές (5%).

σιακών διακοπών που ασκούνται από τους/τις καθηγητές/τριες προς τις μαθήτριες (5,17%) από αυτές που ασκούνται από τους/τις καθηγητές/τριες προς τους μαθητές (5%).

- Παρατηρείται έντονη διαφοροποίηση μεταξύ των κυριαρχικών και των συνεργασιακών διακοπών που ασκούνται από τους/τις καθηγητές/τριες προς τις μαθήτριες (21,07% έναντι 5,17%). Με άλλα λόγια, οι κυριαρχικές διακοπές που ασκούν οι καθηγητές/τριες προς τις μαθήτριες, όταν τις διακόπτουν, είναι περίπου τέσσερις φορές περισσότερες από τις συνεργασιακές.

- Παρατηρείται έντονη διαφοροποίηση μεταξύ των κυριαρχικών και των συνεργασιακών διακοπών που ασκούνται από τους/τις καθηγητές/τριες προς τους μαθητές (12,45% έναντι 5%). Με άλλα λόγια, οι κυριαρχικές διακοπές που ασκούν οι καθηγητές/τριες προς τους μαθητές, όταν τους διακόπτουν, είναι περίπου δύο φορές περισσότερες από τις συνεργασιακές.

4.7 Συμπεράσματα

Η παραπάνω ποσοτική διερεύνηση της συμπεριφοράς των μαθητών και των μαθητριών ως προς το φαινόμενο της διακοπής με οδηγεί στα ακόλουθα συμπεράσματα:

Το πρώτο μέρος της υπόθεσης –ότι δηλαδή οι μαθητές ασκούν στους/τις καθηγητές/τριες περισσότερες κυριαρχικές διακοπές σε σχέση με τις μαθήτριες– φαίνεται να επαληθεύεται (βλ. Πίνακα 1). Με βάση αυτό το δεδομένο θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι η συμπεριφορά των μαθητών και των μαθητριών του δείγματός μου ως προς τις κυριαρχικές διακοπές που ασκούν στους/τις καθηγητές/τριες προδίδει την αφομοίωση των κοινωνικών ρόλων που συνήθως συνεπάγεται το φύλο: οι μαθητές παρουσιάζονται περισσότερο ισχυροί και οι μαθήτριες περισσότερο ανίσχυρες, με την έννοια ότι οι μαθητές πολύ συχνά διακόπτουν τους καθηγητές ή τις καθηγήτριές τους για να απαντήσουν, να σχολιάσουν, να προβάλουν τη γνώμη και

την άποψη τους, να πάρουν τον λόγο και γενικά να επιβάλουν τους δικούς τους συνομιλιακούς όρους.

Το δεύτερο μέρος της υπόθεσης -ότι δηλαδή οι μαθητές ασκούν στους/τις καθηγητές/τριες λιγότερες συνεργασιακές διακοπές σε σχέση με τις μαθήτριες- φαίνεται να μην επαληθεύεται (βλ. Πίνακα 1). Η απουσία διαφοροποίησης ως προς την άσκηση συνεργασιακών διακοπών από μαθητές και μαθήτριες του δείματός μου θα μπορούσε ίσως να μας οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι, τόσο για τους μαθητές όσο και για τις μαθήτριες, οι συνεργασιακές διακοπές, ως πρόσφορο μέσο έκφρασης συμμετοχής και ενδιαφέροντος, συμβάλλουν στην επίτευξη μιας κοινής επιδίωξης: της καλύτερης δυνατής αξιολόγησης από τον/την καθηγητή/τρια. Η επίδειξη συνεργασίας προς τον/την καθηγητή/τρια έχει, νομίζω, αιώτερο σκοπό, τόσο από τους μεν όσο και από τις δε, την καλή εντύπωση που πιθανώς θεωρούν ότι θα οδηγήσει στην ανταμοιβή, στην υψηλή βαθμολογία. Αξίζει, όμως, να επισημανθεί ότι στο σύνολο των διακοπών που οι μαθήτριες ασκούν στους/τις καθηγητές/τριές τους οι περισσότερες είναι συνεργασιακές. Ανάλογη διαφοροποίηση δεν παρατηρείται στη συμπεριφορά των μαθητών (βλ. Πίνακα 1). Συνάγουμε, επομένως, ότι οι μαθήτριες έχουν περισσότερο συνεργασιακή συμπεριφορά όταν διακόπτουν τους/τις καθηγητές/τριές τους από ό,τι οι μαθητές.

Γενικότερα, θα παρατηρούσα, κρίνοντας από το φαινόμενο της διακοπής, ότι στις ασύμμετρες επικοινωνιακά συνθήκες της τάξης-οι μαθήτριες φαίνεται ότι παρουσιάζουν μικρότερη αντίσταση από ό,τι οι μαθητές στην εξουσία των καθηγητών/τριών τους, και, επιπλέον, εμφανίζουν μεγαλύτερη διάθεση συνεργασίας μαζί τους.

Στα παραπάνω συμπεράσματα θα μπορούσαμε να προσθέσουμε και ορισμένες παρατηρήσεις που προκύπτουν από την αντίθετη κατεύθυνση μέτρησης των διακοπών (κυριαρχικών και συνεργασιακών), από τη μέτρηση δηλαδή των διακοπών

που δέχονται οι μαθήτριες και οι μαθητές του υλικού μου από τους/τις καθηγητές/τριές τους.

Όπως είδαμε, οι μαθήτριες δέχονται περισσότερες κυριαρχικές διακοπές από τους/τις καθηγητές/τριές τους σε σχέση με τους μαθητές (βλ. Πίνακα 2). Οι συγκεκριμένοι/ες δηλαδή καθηγητές και καθηγήτριες δείχνουν να αντιμετωπίζουν τους μαθητές και τις μαθήτριές τους βάσει των κοινωνικά άνισων ρόλων που συνήθως συνεπάγεται το φύλο τους, καθώς διακόπτουν κυριαρχικά με διαφοροποιημένο τρόπο σε βάρος των μαθητριών. Ανάλογη διαφοροποίηση δεν παρατηρείται ως προς τις συνεργασιακές διακοπές που δέχονται οι μαθητές και οι μαθήτριες από τους/τις καθηγητές/τριές του δείματος. Το γεγονός αυτό θα μπορούσε ίσως να μας οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι οι συνεργασιακές διακοπές, ως συνομιλιακό μέσο ενθάρρυνσης και προτροπής των παιδιών να συμμετέχουν στο μάθημα, χρησιμοποιείται αδιάκριτα τόσο προς τους μαθητές, όσο και προς τις μαθήτριες.

Αξίζει, όμως, να επισημανθεί ότι, από το σύνολο των διακοπών που οι καθηγητές/τριές του υλικού μου ασκούν, τόσο προς τους μαθητές όσο και προς τις μαθήτριες, οι περισσότερες είναι κυριαρχικές (βλ. πίνακα 2). Συνάγουμε, επομένως, κρίνοντας από το φαινόμενο της διακοπής, ότι η συμπεριφορά των καθηγητών/τριών του υλικού μου είναι κυρίως κυριαρχική τόσο προς τους μαθητές όσο και προς τις μαθήτριες. Η συμπεριφορά αυτή επιβεβαιώνει τον ρόλο εξουσίας που έχουν οι καθηγητές/τριές και γενικότερα τις ασύμμετρες συνθήκες επικοινωνίας που επικρατούν στη σχολική τάξη.

Τέλος, θα πρέπει να παρατηρήσουμε ότι, όπως προκύπτει και από τους δύο πίνακες, επαληθεύεται και στο πλαίσιο της συνομιλιακής διεπίδρασης στην τάξη η γενική θέση των Sacks, Schegloff & Jefferson (1974) σύμφωνα με την οποία κατά τις μεταβάσεις του λόγου αποφεύγονται οι ταυτόχρονες εκφορές και οι εναλλαγές σε μη κατάλληλες θέσεις μετάβασης. Με άλ-

λα λόγια, το φαινόμενο της διακοπής στην τάξη –τόσο στην κυριαρχική όσο και στη συνεργασιακή του εκδοχή– είναι περιθωριακό δεδομένου ότι παρατηρούνται πολύ λιγότερες διακοπές συγκριτικά με τις περιπτώσεις ομαλής μετάβασης του λόγου και η συνομιλία εξελίσσεται σε πολύ μεγάλο ποσοστό βάρσει της αρχής ότι κάθε φορά μιλάει ένας/μία. Κυρίως, δηλαδή, στην τάξη, μιλάει ο/η καθηγητής/τρια ή κάποιος από τα παιδιά στα οποία έχει δοθεί ο λόγος από τον/την καθηγητή/τρια. Επομένως, η κυριαρχία των καθηγητών/τριών, και όταν δεν διακόπτουν, είναι καθοριστική. Στην κυριαρχία αυτή οι μαθητές, όπως είδαμε, παρουσιάζουν μεγαλύτερη αντίσταση από ό,τι οι μαθήτριες, καθώς ορισμένες φορές επιχειρούν να επιβάλουν τους δικούς τους συνομιλιακούς όρους με τις κυριαρχικές διακοπές που ασκούν. Οι μαθήτριες, αντίθετα, και όταν διακόπτουν, ενεργούν τις περισσότερες φορές με τρόπο συνεργασιακό.

5

«ΔΗΜΟΤΙΚΗ», «ΚΑΘΑΡΕΥΟΥΣΑ» ΚΑΙ ΟΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΔΥΟ ΦΥΛΩΝ

ΜΑΡΙΑ ΑΡΑΠΟΠΟΥΛΟΥ

5.1 Εισαγωγή

Το 1976 με κυβερνητική απόφαση η δημοτική αναγνωρίζεται ως η επίσημη γλώσσα του ελληνικού κράτους σε όλους τους τομείς: διοίκηση, εκπαίδευση, νομοθεσία. Το γλωσσικό ζήτημα, το ζήτημα της (θεσμικής) διγλωσσίας (βλ. Ferguson 1959, Fishman 1967, Fasold 1984: 34-60, Britto 1985 και για τα ελληνικά μεταξύ άλλων Τριανταφυλλίδης 1981 [1938], Sotiropoulos 1977, Philippaki 1980, Πετρούνιας 1984) λύνεται πλέον νομοθετικά. Ωστόσο, τις δεκαετίες που ακολούθησαν αυτή τη νομοθετική ρύθμιση το γλωσσικό ζήτημα μεταμφιέστηκε σε πρόβλημα, ικανό να προκαλέσει ακόμη και δημόσιους διαλόγους για τη γλώσσα. Το πρόβλημα εντοπίζεται, για ορισμένους, στη χαμηλή ποιότητα του λόγου μας, στην υποβάθμιση της γλώσσας μας λόγω της κακοποίησης, της ισοπέδωσης, της ξενομανίας κλπ. (βλ. *Δημόσιος Διάλογος για τη Γλώσσα* 1988). «Λάθη» στη χρήση της γλώσσας αποδίδονται στην ανεπάρκεια της δημοτικής και προτείνεται ως θεραπεία η επαναφορά στο Γυμνάσιο της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών από το πρωτότυπο. Η καθαρρεύουσα, που φάνηκε να έχει επιτελέσει τον ιστορικό της ρόλο, επανέρχεται στο προσκήνιο –έμμεσα πλέον– με αναφορές στη γλωσσική ελευθερία και την αδιάσπαστη συνέχεια της ελληνικής γλώσσας. Πρακτικές όπως η κριτική των λαθών, η ηθελημένη ανάμειξη στοιχείων της κα-