

Δεύτερη ή Ξένη: Επαναπροσδιορίζοντας τους όρους στη διδασκαλία της Ελληνικής σε διαφορετικά περιβάλλοντα μάθησης*

Μαρία Ανδριά & Μαρία Ιακώβου

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

mandria@phil.uoa.gr, mariak@phil.uoa.gr

Abstract

The aim of the current study is, firstly, to present the research project LETEGR2 and more specifically its sub-studies that focus (a) on teaching Greek as a Second/ Foreign Language in different learning contexts and (b) on teacher education. Secondly, to present an example of the use of the LETEGR2 corpus, in order to illuminate its research framework and methodology. As an example, the present paper explores the use of mediate language in the teaching of Greek in Greece and abroad through the analysis of multisource data (classroom observations, interviews and focus groups).

Keywords: Second/Foreign Language Acquisition, classroom observation, Second/Foreign Language Pedagogy, Greek as a Second/Foreign Language, mediate language, LETEGR2

1 Εισαγωγή

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι, πρώτον, να παρουσιαστεί το ερευνητικό πρόγραμμα LETEGR2 (*LEarning, TEaching and Learning to Teach in Greek as a second/foreign language: Evidence from different learning contexts*) (η στοχοθεσία και η μεθοδολογία του) και κυρίως οι Έρευνες 1 και 3 που έχουν ως αντικείμενο τη μελέτη της διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας (Γ2) από την πλευρά του διδάσκοντος και με τελικό αποδέκτη τον ίδιο στην προσέγγιση των διδακτικών του πρακτικών. Δεύτερον, να παρουσιαστεί ένα δείγμα διερεύνησης του σώματος δεδομένων του LETEGR2, με σκοπό να παρουσιαστεί το ερευνητικό πλαίσιο του προγράμματος και η μεθοδολογία που χρησιμοποιείται. Ως παράδειγμα, εδώ μελετάται η χρήση ενδιάμεσης γλώσσας στη διδασκαλία της Ελληνικής ως μη πρώτης γλώσσας (Γ2).

Βασικός άξονας για το LETEGR2 είναι το περιβάλλον μάθησης (*learning context*), το οποίο έχει αποδειχθεί ότι παίζει σημαντικό ρόλο στην Κατάκτηση Δεύτερης Γλώσσας, καθώς συνδέεται άμεσα με την ποιότητα και την ποσότητα του γλωσσικού εισαγομένου (*input*) (Collentine & Freed 2004). Το LETEGR2 υιοθετεί τη γεωγραφική διάκριση μεταξύ Δεύτερης και Ξένης γλώσσας, με τον όρο «Δεύτερη» να αφορά τη διδασκαλία εντός της χώρας στην οποία ομιλείται η γλώσσα-στόχος, ενώ με τον όρο «Ξένη» αναφέρεται στα περιβάλλοντα εκτός της χώρας αυτής (Ellis 1994). Στο πλαίσιο αυτό διαμορφώνονται οι Έρευνες 1 και 3 του προγράμματος. Η πρώτη ασχολείται με την αλληλεπίδραση τάξης και κυρίως με τις τεχνικές διδασκαλίας (*Έρευνα 1: «Αλληλεπίδραση τάξης σε διαφορετικά περιβάλλοντα μάθησης»*) και η 3

* Η παρούσα έρευνα χρηματοδοτείται από τη Γενική Γραμματεία Έρευνας και Τεχνολογίας (ΓΓΕΤ) και το Ελληνικό Ίδρυμα Έρευνας και Καινοτομίας (ΕΛΙΔΕΚ) (Κωδικός Έρευνας: 1656). Ευχαριστούμε το Διδασκαλείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας του ΕΚΠΑ, την Ελληνική Κοινότητα Καταλονίας και την Escola Oficial d'Idiomes de Barcelona-Drassanes για την πολύτιμη συνεργασία τους.

εντάσσεται στο πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης και ασχολείται με την εκπαίδευση εκπαιδευτικών, τον αναστοχασμό τους, καθώς και την επαγγελματική εξέλιξη μελλοντικών καθηγητών (Έρευνα 3: «Διδάσκοντας και μαθαίνοντας να διδάσκουμε τα ελληνικά ως Γ2: Εκπαίδευση εκπαιδευτικών, αναστοχασμός και επαγγελματική εξέλιξη»).

2 Θεωρητικό πλαίσιο

2.1 Γεφυρώνοντας το χάσμα ανάμεσα σε διδασκαλία και έρευνα

Βασική αφετηρία και για τις δύο έρευνες είναι η παραδοχή ότι το γλωσσικό μάθημα συνιστά χώρο αυτοαξιολόγησης, αλλά και αναστοχασμού και επαγγελματικής εξέλιξης τόσο για τον διδάσκοντα όσο και για τον παρατηρητή που εμπλέκεται άμεσα ή έμμεσα με τη διαδικασία αυτή (Richards & Farrell 2005). Ουσιαστικά, συνδέει αυτούς τους δύο πόλους διδάσκοντος και παρατηρητή και δίνει τη δυνατότητα και στους δύο να αναστοχαστούν επί της διδακτικής πράξης. Θεμελιώδης άξονας της μεθοδολογίας του LETEGR2 είναι η παρατήρηση τάξης (*classroom observation*), με επίκεντρο τον δάσκαλο. Ο δάσκαλος δεν είναι απλά διεκπεραιωτής της γλωσσικής διαδικασίας, αλλά τη διαμορφώνει, ενώ ταυτόχρονα διαμορφώνεται κι εκείνος από το περιβάλλον και τους μαθητές. Προκειμένου να γεφυρωθεί το χάσμα μεταξύ διδασκαλίας και έρευνας/θεωρίας, στόχος του προγράμματος είναι να μελετήσει διδακτικές εφαρμογές *in situ* για να εξετάσει αν πίσω από αυτές υπάρχει κάποιο θεωρητικό υπόβαθρο (θεωριών κατάκτησης Γ2). Η μεθοδολογία και τα εργαλεία που έχουν δημιουργηθεί (πάλι με επίκεντρο των δάσκαλο), βασίζονται στις θεωρητικές αρχές της Έρευνας Δράσης (*Action Research*) του Διδακτικού Αναστοχασμού (*Reflective Teaching*) και της Επαγγελματικής Ενδυνάμωσης των Καθηγητών (*Teacher Professional Development*).

2.2 Η Ελληνική ως Γ2

Ειδικότερα, στην περίπτωση της Ελληνικής ως Γ2, παρά το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια υπάρχει αυξανόμενη ανάγκη για εξειδικευμένους διδάσκοντες, παρατηρούμε ότι στον ελληνικό χώρο δεν υπάρχουν συστηματικές μελέτες με επίκεντρο τον ίδιο τον διδάσκοντα, καθώς οι περισσότερες στοχεύουν στους μαθητές και τον τρόπο που μαθαίνονται τα ελληνικά. Στο πλαίσιο της συστηματοποίησης της εκπαίδευσης/επιμόρφωσης καθηγητών, έχουν αναπτυχθεί σημαντικά προγράμματα, όπως για παράδειγμα το πρόγραμμα ΔΙΑΔΡΟΜΕΣ του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, διάφορα Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΠΜΣ) (ΕΚΠΑ, κλπ.), τα οποία αποτελούν σημαντικά εργαλεία. Ωστόσο, αυτό που επιχειρείται για πρώτη φορά εδώ είναι η δημιουργία μια βιβλιοθήκης πραγματικών διδασκαλιών με παραδείγματα από τη διδασκαλία της Ελληνικής στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, ώστε να δοθεί η δυνατότητα τόσο στον ερευνητή όσο και στον δάσκαλο να μελετήσει τις διδασκαλίες αυτές ως δείγματα παρόμοιων ή διαφορετικών πρακτικών εντός και εκτός του μαθησιακού περιβάλλοντος της γλώσσας-στόχου και να καταλήξει σε χρήσιμες παρατηρήσεις για τα στάδια υλοποίησής τους.

3 Μεθοδολογία LETEGR2

3.1 Συμμετέχοντες

Συμμετέχοντες στις Έρευνες 1 και 3 είναι: α) καθηγητές της Ελληνικής ως Γ2 στην Ελλάδα και στο εξωτερικό (n=15) και β) μελλοντικοί καθηγητές της Ελληνικής ως Γ2. Οι τελευταίοι ανήκουν σε δύο υποκατηγορίες i) φοιτητές του ΠΜΣ «Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας» του ΕΚΠΑ (n=15) και ii) φοιτητές που κάνουν πρακτική άσκηση (*student-teachers*) στο πλαίσιο του προγράμματος Erasmus + Placement (n=10) σε φορείς διδασκαλίας της Ελληνικής στην Ισπανία- χώρα η οποία εδώ εκπροσωπεί το περιβάλλον «ξένης γλώσσας».

3.2 Συλλογή δεδομένων

Η συλλογή δεδομένων λαμβάνει χώρα ταυτόχρονα και στα δύο περιβάλλοντα μάθησης, Ελλάδα και Ισπανία και βασικός της άξονας είναι η παρατήρηση τάξης (*classroom observation*). Στην Ελλάδα, η συλλογή δεδομένων εντάσσεται στο πλαίσιο του μαθήματος «Πρακτική Άσκηση-Τεχνικές Διδασκαλίας» του ΠΜΣ «Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας» του ΕΚΠΑ. Συγκεκριμένα, οι μεταπτυχιακοί φοιτητές καλούνται να παρακολουθήσουν μία σειρά από μαθήματα ελληνικών αποτελούμενα από μαθητές που ανήκουν σε διαφορετικά επίπεδα γλωσσομάθειας και προφίλ. Τα μαθήματα αυτά μαγνητοσκοπούνται και αποτελούν το Σώμα Δεδομένων Παρατήρησης Τάξης του LETEGR2. Στόχος των παρακολουθήσεων είναι να συνδέσουν οι φοιτητές τη θεωρητική τους γνώση για την κατάκτηση και διδασκαλία της Γ2 με την πρακτική εφαρμογή της μέσα από διεργασίες που συντελούνται στο περιβάλλον της τάξης. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι για λόγους δεοντολογίας και ορθής χρήσης προσωπικών δεδομένων όλοι οι εμπλεκόμενοι (διδάσκοντες, φοιτητές και μαθητές) έχουν δώσει πριν από τη συλλογή την έγγραφη συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή τους στην έρευνα και η ανωνυμία τους προστατεύεται πλήρως. Ομοίως, προστατεύονται τα πρόσωπα των μαθητών, καθώς η κάμερα είναι σταθερή και εστιάζει αποκλειστικά στον πίνακα και τον δάσκαλο. Η παρατήρηση τάξης αποτελεί αφορμή για αναστοχασμό, μετά το πέρας του πραγματικού χρόνου διδασκαλίας, τόσο για τους μεταπτυχιακούς φοιτητές όσο και για τους διδάσκοντες της κάθε τάξης: οι πρώτοι συμμετέχουν σε μια ανοικτή συζήτηση/ σχολιασμό που ακολουθείται από τη συμπλήρωση συγκεκριμένης φόρμας αναφοράς και τη σύνθεση μιας τελικής εργασίας, ενώ οι δεύτεροι μεταμορφώνονται σε παρατηρητές του εαυτού τους στο μαγνητοσκοπημένο μάθημα που έχουν στη διάθεσή τους και συμπληρώνουν την αναστοχαστική φόρμα που συνοδεύει την παρατήρησή τους αυτή. Η ίδια διαδικασία ακολουθείται και με τη συλλογή δεδομένων που λαμβάνει χώρα εκτός Ελλάδος (Ισπανία). (Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τη συλλογή δεδομένων και την επεξεργασία των αναστοχαστικών αναφορών, βλ. Andria 2020, Ιακονου 2020)

3.3 Εργαλεία έρευνας

Οι Έρευνες 1 και 3 ακολουθούν μία πολυμεθοδική προσέγγιση προκειμένου να πετύχουν μια περισσότερο αξιόπιστη καταγραφή των δεδομένων τους με τη χρήση των ακόλουθων εργαλείων: α) Μαγνητοσκοπήσεις μαθημάτων (Σώμα Δεδομένων Παρατήρησης Τάξης LETEGR2), β) Ερωτηματολόγια σε μαθητές γ) ερωτηματολόγια σε διδάσκοντες, δ) Φόρμες αναστοχασμού διδασκόντων, ε) Ημι-δομημένες συνεντεύξεις και ομάδες εστίασης (*focus groups*), στ) Αναφορές φοιτητών. Ειδικά για τις ανάγκες της μελέτης που θα παρουσιαστεί εδώ, χρησιμοποιήθηκαν τα εργαλεία α, γ, δ, ε και στ με τα οποία μεταφέρεται η οπτική των διδασκόντων (για αναλυτική παρουσίαση των ερευνητικών εργαλείων, βλ. Andria 2020, Ιακονου 2020).

4 Η παρούσα μελέτη: Ένα παράδειγμα αξιοποίησης του σώματος δεδομένων LETEGR2

4.1 Χρήση ενδιάμεσης γλώσσας σε δύο περιβάλλοντα μάθησης Δεύτερης και Ξένης γλώσσας

Οι αναφορές στη βιβλιογραφία και η συζήτηση που έχει αναπτυχθεί σε σχέση με την ορολογία Δεύτερης και/ ή Ξένης γλώσσας οδηγούν σε διχοτομήσεις που αφορούν κατά κύριο λόγο τη μαθησιακή διαδικασία από την πλευρά του μαθητή και τον τρόπο με τον οποίο η επαφή του με τη γλώσσα-στόχο, Ελληνική εν προκειμένω, επανακαθορίζει τη σχέση του με τη γλωσσική του αφετηρία (βλ. Μπέλλα 2011, Τσοκαλίδου 2017). Ωστόσο, οι διχοτομήσεις αυτές οδηγούν σε απολυτότητες κενές περιεχομένου μέσα σε έναν κόσμο που αλλάζει (Canagarajah 2005) και παραχωρεί τη θέση του σε πολύγλωσσα περιβάλλοντα και πρακτικές. Πρώτη αναφορά στη συστηματικότητα και την αποδεκτότητα χρήσης εκπαιδευτικών πρακτικών σε δυο γλώσσες στη διάρκεια του ίδιου διδακτικού γεγονότος απαντά στον Baker (2011) και αποδίδεται στη συνέχεια, με τον όρο «διαγλωσσικότητα» (*translanguaging*) για να χαρακτηρίσει την ευρύτερη ενσωμάτωση καινούριων γλωσσικών στοιχείων πάνω σε υπάρχοντα συστήματα και δεξιότητες (Garcia & Wei 2014), κυρίως από την πλευρά του μαθητή, χωρίς κανέναν στιγματισμό ή διαφοροποίηση για τις επιλογές του αυτές.

Στην περίπτωση της Ελληνικής, ωστόσο, οι γλωσσικές επιλογές των διδασκόντων στον βαθμό που ενεργοποιούν και νομιμοποιούν από την πλευρά τους διαφορετικά γλωσσικά συστήματα στο περιβάλλον της μίας διδασκόμενης γλώσσας-στόχου δεν έχουν μελετηθεί στην πράξη και τα δεδομένα από τη γλωσσική τάξη περιορίζονται σε αναφορές περί «ενδιάμεσης γλώσσας» στο πλαίσιο έρευνας που διεξήχθη στο Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης με την επωνυμία “Standardization of teaching methods of less popular European languages” πριν από 15 περίπου χρόνια (Αμβράζης 2009, Κοιλιάρη, Παναγοπούλου & Αμβράζης 2007).

Στο σώμα δεδομένων του LETEGR2 προσπαθήσαμε να δούμε πώς μεταφράζονται τα διαφορετικά περιβάλλοντα εκμάθησης της γλώσσας (εντός και εκτός Ελλάδας) ως προς την ενεργοποίηση εκπαιδευτικών τεχνικών που εμπίπτουν στη χρήση διαφορετικών γλωσσικών ρεπερτορίων από την πλευρά του διδάσκοντος και σε ποιο βαθμό αυτή η «ενδιάμεση γλώσσα» μπορεί να συνδεθεί με το περιβάλλον μέσα στο οποίο συντελείται η γλωσσική διδασκαλία.

Με τον όρο «ενδιάμεση γλώσσα» περιλαμβάνονται τα γλωσσικά επεισόδια στα οποία ο κώδικας από την πλευρά του διδάσκοντος εναλλάσσεται ανάμεσα στην Ελληνική ως γλώσσα-στόχο και άλλη/-ες γλώσσα/-ες με τον ίδιο είτε ως αφετηρία (ο διδάσκων προκαλεί την εναλλαγή του κώδικα από την Ελληνική σε άλλη γλώσσα) είτε ως απόκριση στην εναλλαγή που έχουν προκαλέσει οι ίδιοι οι μαθητές την οποία και συνεχίζει. Ο όρος επιλέχθηκε σκόπιμα, καθώς αφενός δεν πρόκειται για τις συστηματικές και ενσωματωμένες σε διαφορετικά γλωσσικά συστήματα χρήσεις που εμπίπτουν στο πεδίο της διαγλωσσικότητας και αφετέρου υποκρύπτει μια στάση, η οποία μας επιβεβαιώθηκε τόσο από τους εντός Ελλάδας (εν ενεργεία και μελλοντικούς) όσο και από τους εκτός Ελλάδας (Ισπανία) διδάσκοντες σχετικά με την αποδεκτότητα της χρήσης της.

Είναι χαρακτηριστικό ότι η ετικέτα «ενδιάμεση γλώσσα» καταλαμβάνει την πρώτη θέση στις αναφορές των μελλοντικών διδασκόντων ως απάντηση στο ερώτημα «*Σε τι επικεντρώθηκε η παρατήρησή σας; Τι ερωτήσεις είχατε πριν το μάθημα;*», με την παρατήρησή τους να επικεντρώνεται στον ίδιο τον διδάσκοντα και τον τρόπο με τον οποίο αυτός διαχειρίζεται το δικό του γλωσσικό προϊόν σε σχέση με τη γλώσσα-στόχο, ως αντικείμενο, αλλά και ως εργαλείο της διδασκαλίας του. Ακολουθούν κάποια ενδεικτικά παραθέματα από τις καταγραφές των μελλοντικών διδασκόντων:

Καταγραφή 1 ΕΛΛ

Κάτι που είχα στο μυαλό μου ήταν η ενδιάμεση γλώσσα και κυρίως στο αρχάριο επίπεδο, μου φαινόταν πολύ δύσκολο να εξηγηθεί λεξιλόγιο χωρίς καμία χρήση ενδιάμεσης ή μητρικής γλώσσας.

Καταγραφή 2 ΕΛΛ

Πριν το μάθημα με απασχολούσε η χρήση ενδιάμεσης γλώσσας για επιπλέον εξηγήσεις (εφόσον όλο το μαθητικό κοινό δεν είχε πρόσβαση σε μία κοινή γλώσσα).

Καταγραφή 3 ΕΛΛ

Αυτό που με απασχολούσε για το μάθημα της Ελληνικής ως Γ2 σε μία τάξη Α1 ήταν το πως θα εξηγηθούν οι άγνωστες λέξεις σε ένα τόσο αρχάριο επίπεδο, αν θα χρησιμοποιηθεί κάποια άλλη γλώσσα εκτός της Γ2 γι' αυτό το σκοπό και κατά πόσο οι μαθητές θα καταλάβουν την ομιλία και τις οδηγίες του εκάστοτε διδάσκοντος.

Ομοίως και οι εκτός Ελλάδας διδάσκοντες επαναφέρουν το θέμα της γλώσσας ή των γλωσσών στις οποίες γίνεται η διδασκαλία τους ως ένα αναπόσπαστο και συχνά «ενοχικό» κομμάτι της διδακτικής τους βιογραφίας. Ακολουθούν δύο παραθέματα από τις συνεντεύξεις τους:

Καταγραφή 4 ΙΣΠ

Στην αρχή, άρχισα να διδάσχω μιλώντας μόνο ελληνικά και χωρίς να χρησιμοποιώ σχεδόν ποτέ την ενδιάμεση γλώσσα, παρά μόνο σε κάποιες εντελώς απαραίτητες περιπτώσεις, που έπρεπε να πω ότι το τάδε ρήμα που είναι λίγο δύσκολο σε μεγαλύτερα επίπεδα πρέπει να το μεταφράσουμε έτσι κ.λπ. Σιγά σιγά όμως [...], είδα ότι δεν θα έπρεπε να είναι τόσο απαγορευτική η χρήση της ενδιάμεσης γλώσσας. Και θα λέγαμε ότι έχω βάλει νερό στο κρασί μου αλλά με την καλή έννοια, δηλαδή όχι ότι το θεωρώ ως βάρος, [...] αλλά ότι όντως μερικά πράγματα μπορούμε να τα εξηγήσουμε στην ενδιάμεση γλώσσα, γιατί πρώτον το μάθημα τρέχει πολύ πιο εύκολα, δεν αφήνει αμφιβολίες ως προς συγκεκριμένα πράγματα.

Καταγραφή 5 ΙΣΠ

Μερικές φορές είναι πάρα, πάρα πολύ δύσκολο να μην αλλάξεις γλώσσα. Έτσι, ναι, μερικές φορές νιώθω ένοχη.

Η ισχυρή αναφορά και στα δύο περιβάλλοντα εκμάθησης της Ελληνικής για τον ρόλο που παίζει η ενδιάμεση γλώσσα από την πλευρά του διδάσκοντος δημιούργησε το πλαίσιο μέσα στο οποίο διερευνήθηκαν και ποσοτικοποιήθηκαν τα δεδομένα που

προέκυψαν από το Σώμα Δεδομένων Παρατήρησης του LETEGR2 οδηγώντας, παράλληλα, στη διατύπωση του ερευνητικού ερωτήματος που ακολουθεί.

4.2 Ερευνητικό ερώτημα

Με δεδομένο ότι η ετικέτα «ενδιάμεση γλώσσα» εμφανίζεται σε υψηλή θέση σε όλες τις καταγραφές ως ένας παράγοντας που απασχολεί τη διδακτική διαδικασία, το ερευνητικό ερώτημα διαμορφώνεται ως εξής: μπορεί η ενδιάμεση γλώσσα να αποτελέσει αφενός στοιχείο προσμετρήσιμο στα διαφορετικά διδακτικά περιβάλλοντα και αφετέρου διαφοροποιητικό για τις διδακτικές τεχνικές που χρησιμοποιούν οι διδάσκοντες της Ελληνικής σε περιβάλλοντα εντός και εκτός Ελλάδος (παραπέμποντας με τον τρόπο αυτό και στην αρχική διάκριση περί Δεύτερης και Ξένης Γλώσσας, αντίστοιχα);

4.3 Ανάλυση δεδομένων και αποτελέσματα

Προκειμένου να απαντηθεί το παραπάνω ερευνητικό ερώτημα, χρησιμοποιήθηκε ως βασική πηγή δεδομένων το Σώμα Δεδομένων Παρατήρησης Τάξης του LETEGR2. Συγκεκριμένα, αναλύθηκαν 25 ώρες μαγνητοσκοπημένων μαθημάτων διαφορετικών επιπέδων γλωσσομάθειας από την Ελλάδα και την Ισπανία. Στα δεδομένα καταμετρήθηκε ο συνολικός χρόνος ομιλίας του διδάσκοντος και των μαθητών και καταγράφηκαν επεισόδια χρήσης ενδιάμεσης γλώσσας. Ως επεισόδιο (*episode*) με την έννοια της συνεκτικής ως προς το περιεχόμενο ακολουθίας προτάσεων που οδηγούν σε μια δομική μονάδα προφορικού λόγου με συγκεκριμένη λειτουργικότητα (Johnstone 2018) υπολογίζεται, εδώ, ο αριθμός των φορών που με επίκεντρο τον διδάσκοντα εμφανίζεται άλλος γλωσσικός κώδικας εκτός της γλώσσας-στόχου (Ελληνικής) στο πλαίσιο της διεπίδρασής του με τους μαθητές.

Ο Πίνακας 1 συνοψίζει τα αποτελέσματα για Ελλάδα και Ισπανία στις κατηγορίες «χρόνος διδάσκοντος», «χρόνος μαθητών» και «επεισόδια ενδιάμεσης γλώσσας» ως εξής:

Περιβάλλον	Συνολικός χρόνος σε λεπτά	Χρόνος διδάσκοντος σε λεπτά	Χρόνος μαθητής σε λεπτά	Επεισόδια ενδιάμεσης γλώσσας (φορές)
ΕΛΛΑΔΑ	854, 61	480, 29	168, 20	34
ΙΣΠΑΝΙΑ	612, 1	390, 15	79, 89	405

Πίνακας 1 | Συνολικά αποτελέσματα χρόνου διδάσκοντος, μαθητών και επεισοδίων ενδιάμεσης γλώσσας

Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει τα επεισόδια ενδιάμεσης γλώσσας σε καθένα από τα δύο περιβάλλοντα (Ελλάδα/ Ισπανία) ανά μαγνητοσκοπημένη διδασκαλία και το επίπεδο ελληνομάθειας στο οποίο αντιστοιχεί, σύμφωνα με την περιγραφή που δίνει ο κάθε φορέας (Διδασκαλείο Νέας Ελληνικής ΕΚΠΑ, Ελληνική Κοινότητα Καταλονίας, Escola Oficial d'Idiomes de Barcelona-Drassanes) για τα τμήματα στα οποία εφαρμόστηκε το πρωτόκολλο της παρατήρησης τάξης του LETEGR2:

Περιβάλλον Δεύτερης Γλώσσας (ΕΛΛΑΔΑ)		Περιβάλλον Ξένης Γλώσσας (ΙΣΠΑΝΙΑ)	
Επίπεδο & Αριθμός Βίντεο*	Επεισόδια Ενδιάμεσης Γλώσσας	Επίπεδο & Αριθμός Βίντεο*	Επεισόδια Ενδιάμεσης Γλώσσας
A1 (BINTEO 4)	0	A1 (BINTEO 12)	184
A2 (BINTEO 11)	0	A2 (BINTEO 13)	26

B1 (BINTEO 1)	2	A2 (BINTEO 14)	85
B1 (BINTEO 3)	7	B1 (BINTEO 15)	90
B1 (BINTEO 5)	0	B1.2 (BINTEO 16)	10
B2 (BINTEO 2)	14	B2.1 (BINTEO 17)	10
B2 (BINTEO 9)	4		
B2 (BINTEO 10)	0		
Γ1 (BINTEO 6)	7		
Γ1(BINTEO 7)	0		

*Σώμα Δεδομένων Παρατήρησης Τάξης LETEGR2

Πίνακας 2 | Επεισόδια ενδιάμεσης γλώσσας ανά επίπεδο γλωσσομάθειας και ανά περιβάλλον

Παράλληλα, εκτός από τις μαγνητοσκοπήσεις των μαθημάτων, αναλύθηκαν και δεδομένα από τα ερωτηματολόγια και τις συνεντεύξεις με τους διδάσκοντες που συμμετείχαν στην έρευνα και στα δύο περιβάλλοντα, καθώς και δεδομένα από τις αναφορές και την ομάδα εστίασης με τους φοιτητές του ΠΜΣ. Η ποιοτική τους ανάλυση βασίστηκε σε Ανάλυση Περιεχομένου (*Content Analysis*) της κατηγορίας «Χρήση άλλου γλωσσικού κώδικα στην Τάξη».

Τα ποσοτικά ευρήματα και από τα δύο περιβάλλοντα, εντός και εκτός Ελλάδας, συγκλίνουν στο ότι ο χρόνος του διδάσκοντος είναι μεγαλύτερος από τον χρόνο του μαθητή και στις δύο περιπτώσεις. Αντίθετα, ο αριθμός επεισοδίων ενδιάμεσης γλώσσας φαίνεται ότι είναι αισθητά μεγαλύτερος μόνο στο περιβάλλον της Ξένης Γλώσσας και ειδικά, στα χαμηλότερα επίπεδα γλωσσομάθειας.

Τα ποιοτικά δεδομένα που εξετάστηκαν δικαιολογούν εν μέρει τις μετρήσεις αυτές. Η διαχείριση της γλώσσας της τάξης είναι αμιγώς δασκαλοκεντρική. Αυτό συνδέεται και με την παραδοχή των ίδιων των διδασκόντων ότι ο λόγος τους συνιστά το γλωσσικό εισαγόμενο (input) στο οποίο εκτίθενται οι μαθητές τους από το πρώτο επίπεδο και δημιουργεί την επαφή τους με το προς διδασκαλία αντικείμενο. Είναι, άλλωστε, κοινή πεποίθηση σε όλους τους διδάσκοντες, ανεξαρτήτως του περιβάλλοντος εκμάθησης της Ελληνικής, ότι οι ίδιοι πρέπει να καταφέρουν τα μέγιστα με το γλωσσικό εργαλείο που αποτελεί και το αντικείμενο της διδασκαλίας τους:

Καταγραφή 6 ΙΣΠ

Η ιδέα είναι ότι ένας καθηγητής μέσα στο μάθημα είναι κάπως σαν ηθοποιός που βρίσκεται μέσα στη σκηνή και πρέπει με το σώμα του, με τη φωνή του, με τις κινήσεις του, με όλα αυτά να διευκολύνει το κοινό που έχει μπροστά του να καταλάβει την ατμόσφαιρα αυτής της γλώσσας που μαθαίνει. Και βέβαια, αυτό γίνεται καλύτερα όταν δεν αλλάζεις γλώσσα.

Καταγραφή 7 ΕΛΛ

*Προσπαθώ να χρησιμοποιώ **όσο το δυνατόν λιγότερο ενδιάμεση γλώσσα**, όταν διδάσκω, γιατί **α)** δεν τη γνωρίζουν όλοι οι διδασκόμενοι, **β)** **ωφελούνται και από τη χρήση της Ελληνικής ως εργαλείο κατάρτησής της**.*

Παράλληλα, οι ίδιοι δηλώνουν ότι δεν χρησιμοποιούν ή δεν θέλουν να χρησιμοποιήσουν ενδιάμεση γλώσσα στην τάξη, παρά μόνο σε περιπτώσεις που σχετίζονται με το επίπεδο των μαθητών και τις ανάγκες τους. Για αυτό και η χρήση ενδιάμεσης γλώσσας περιορίζεται σε μικρής χρονικής διάρκειας επεισόδια στα οποία η συμμετοχή των διδασκόντων είναι εξίσου μικρή και απλώς επιβεβαιωτική στοιχείων που οι ίδιοι οι μαθητές φέρνουν στο μάθημα:

Καταγραφή 8 ΕΛΛ

*Ειδικότερα, χρησιμοποιώ ενδιάμεση γλώσσα μόνο **όταν είναι απολύτως αναγκαίο και ανάλογα με την τάξη, δηλαδή: με το επίπεδο (σχεδόν ποτέ σε μεγαλύτερα επίπεδα), τις ανάγκες των μαθητών** (μπορεί να χρησιμοποιήσω ενδιάμεση γλώσσα την πρώτη μέρα για να*

αιτιολογήσω γιατί δεν χρησιμοποιώ ενδιάμεση γλώσσα γενικότερα), αλλά στο μάθημα ανταποκρίνομαι όταν οι μαθητές μου αποδίδουν μία λέξη σε ξένη γλώσσα.

Στο σημείο αυτό φαίνεται να υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στα δύο περιβάλλοντα, Δεύτερης και Ξένης γλώσσας, ως προς το ποιος ξεκινάει τη χρήση της ενδιάμεσης γλώσσας. Στις εντός Ελλάδας διδασκαλίες, η χρήση της ενδιάμεσης γλώσσας ξεκινάει συνήθως από τους μαθητές και ακολουθεί ο διδάσκων κατ' αντιδιαστολή προς τις εκτός Ελλάδας προερχόμενες όπου και οι δύο πόλοι της διδακτικής διαδικασίας, μαθητές και διδάσκοντες έχουν ισότιμη συμμετοχή στην αλλαγή του γλωσσικού κώδικα. Ανάλογου τύπου παρατηρήσεις από τα συγκεκριμένα αποσπάσματα φαίνεται ότι υπάρχει και ως προς τον λόγο για τον οποίο χρησιμοποιείται η ενδιάμεση γλώσσα στα δύο περιβάλλοντα. Στις εντός Ελλάδας διδασκαλίες, η αλλαγή του κώδικα συνδέεται κατ' εξοχήν με την απόδοση λεξικών σημασιών ή την επιβεβαίωση όρων που έχουν ήδη αποδοθεί στην Ελληνική και δευτερευόντως με τη γραμματική:

Καταγραφή 9 ΕΛΛ

Συνήθως, χρησιμοποιώ τα αγγλικά όταν θέλω να επεξηγήσω το λεξιλόγιο ή ένα δύσκολο γραμματικό φαινόμενο (σε χαμηλότερα επίπεδα), καθώς και για να είμαι σίγουρη ότι οι μαθητές το έχουν κατανοήσει.

Στο περιβάλλον εκτός Ελλάδας, η διαχείριση της ρουτίνας της τάξης (ασκήσεις για το σπίτι, διορθώσεις εργασιών) και η επεξήγηση γραμματικών κανόνων με μεταγλωσσικές αναφορές και συνδέσεις με την κοινή γλωσσική αφετηρία των μαθητών επιλέγονται συνειδητά να δίνονται στην ενδιάμεση γλώσσα, όπως υποστηρίζεται και από την εκπαιδευτρια που ακολουθεί:

Καταγραφή 9 ΙΣΠ

όντως μερικά πράγματα μπορούμε να τα εξηγήσουμε στην ενδιάμεση γλώσσα, γιατί πρώτον το μάθημα τρέχει πολύ πιο εύκολα, δεν αφήνει αμφιβολίες ως προς συγκεκριμένα πράγματα (...). Σίγουρα, για πολλά γραμματικά φαινόμενα για κάτι που πρέπει, που χρειάζεται να εξηγήσω στην τάξη, χρησιμοποιώ τα ισπανικά και τα καταλανικά ανάλογα με τον μαθητή. (...) Κι αυτό δουλεύει. Αν δεν δούλενε, δεν θα το είχα υιοθετήσει [...]. Νομίζω ότι εκτιμούν να γίνονται εξηγήσεις στη δική τους γλώσσα. Επίσης, επειδή καμιά φορά έχω μαθητές και άλλων ...Γάλλους, Ιταλούς κλπ ...ξέρω ότι οι μαθητές μου ξέρουν γαλλικά, η αγγλικά, ή κάποια άλλη γλώσσα (...) Υπάρχουν πράγματα που ίσως τα λέω και σε μια τρίτη γλώσσα, γιατί αυτή η άλλη γλώσσα βοηθάει, γιατί αυτή η άλλη γλώσσα έχει το συγκεκριμένο παρόμοιο φαινόμενο.

Κοινός παρονομαστής πίσω από όλες αυτές τις καταγραφές είναι το επίπεδο ελληνομάθειας των μαθητών, η ομοιογένεια της γλωσσικής τους αφετηρίας και ο βαθμός εξοικείωσης των εκπαιδευτών με τις ανάγκες των χαμηλότερων επιπέδων. Επομένως, επανερχόμενοι στο ερευνητικό μας ερώτημα, η απάντηση είναι καταφατική και η ενδιάμεση γλώσσα φαίνεται να έχει μικρότερη ποσοτικά συχνότητα εμφάνισης στα αρχάρια επίπεδα εντός Ελλάδας έναντι των αντίστοιχων επιπέδων εκτός. Αντίθετα, η ενδιάμεση γλώσσα δεν αποτελεί στοιχείο διαφοροποιητικό για τα μη αρχάρια επίπεδα, καθώς σε όλα τα περιβάλλοντα εκμάθησης της γλώσσας, είναι εμφανές ότι ο διδάσκων έχει συνειδητοποιήσει ότι είναι φορέας του κατανοητού εισαγόμενου (*comprehensible input*) για τους μαθητές του και ο ίδιος διαχειρίζεται το δικό του γλωσσικό προϊόν στη γλώσσα-στόχο ως αντικείμενο αλλά και ως εργαλείο της διδασκαλίας του.

5 Συμπεράσματα και προεκτάσεις

Στο συγκεκριμένο άρθρο παρουσιάστηκαν αφενός η στοχοθεσία και η μεθοδολογία του ερευνητικού προγράμματος LETEGR2 και αφετέρου πρώτες παρατηρήσεις από τρόπους με τους οποίους μπορεί να αξιοποιηθεί το Σώμα Δεδομένων παρατήρησης τάξης στη μελέτη της διδακτικής διαδικασίας σε διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα. Το παράδειγμα της ενδιάμεσης γλώσσας συνιστά διδακτική τεχνική για την οποία οι διδάσκοντες ανεξαρτήτως περιβάλλοντος εκμάθησης και χρόνων διδακτικής εμπειρίας νιώθουν ιδιαίτερη την ανάγκη αφενός να τη δικαιολογήσουν ως επιλογή τους για να μην θεωρηθεί ότι αντιβαίνει σε διδακτικά μοντέλα ολικής εμφάνισης στη γλώσσα-στόχο και αφετέρου να τη συνδέσουν με ανάγκες των μαθητών τους. Τα δεδομένα τάξης στον βαθμό που μπορούν να ποσοτικοποιηθούν και να αποκτήσουν συγκεκριμένες ετικέτες είναι αποκαλυπτικά τάσεων και στάσεων οι οποίες τις περισσότερες φορές επηρεάζουν και διαμορφώνουν το διδακτικό περιβάλλον χωρίς να γίνονται αντιληπτές ούτε από τους ίδιους τους μετέχοντες σε αυτό (βλ. δασκαλοκεντρική διαχείριση, μικρός χρόνος γλωσσικής παραγωγής μαθητών, εναλλαγές γλωσσικών κωδίκων). Με την έννοια αυτή, τα δεδομένα γίνονται χρήσιμο εργαλείο αναστοχασμού *in-action* και *on-action* (επί τη πράξει και για την πράξη), σύμφωνα με το γνωστικό μοντέλο του Schon (1987), τόσο για τους μελλοντικούς διδάσκοντες που μαθαίνουν πώς να διδάσκουν σε αλλοδαπούς μαθητές όσο και για τους ενεργούς διδάσκοντες, οι οποίοι αποκτούν την ευκαιρία να επανεξετάσουν τον τρόπο διδασκαλίας τους και να σταθούν κριτικά απέναντι σε αυτόν.

Για τον λόγο αυτό θα ήταν σημαντικό στο μέλλον να υπάρξει πρόσβαση σε ακόμα περισσότερα δεδομένα τάξης και κυρίως δεδομένα προερχόμενα από διαφορετικούς φορείς εντός και εκτός Ελλάδας ούτως ώστε να δημιουργηθεί μια όσο το δυνατόν πιο αντιπροσωπευτική εικόνα τόσο για τις διδακτικές τεχνικές όσο και για τους τρόπους διεπίδρασης διδασκόντων και μαθητών σε διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα και επίπεδα γλωσσομάθειας. Η ερευνητική ομάδα του LETEGR2 κινείται στην κατεύθυνση αυτή.

Βιβλιογραφία

- Αμβράζης, Νίκος. 2009. “Η χρήση ενδιάμεσης γλώσσας στην απόκτηση ξένης γλώσσας: το παράδειγμα της Ελληνικής.” Στο Selected Papers from the 18th International Symposium of Theoretical and Applied Linguistics, 419-28. Thessaloniki: Monochromia Publishing.
- Andria, Maria. 2020. “Learning to teach and teaching Greek as a Second/Foreign Language: A preliminary approach on teachers’ and student-teachers’ perceptions.” Στο Jessica Mackay, Marilisa Birello, and Daniel Xerri (επιμ.), *ELT Research in Action: Bringing together two communities of practice*, 49-52. Faversham, Kent: IATEFL.
- Baker, Colin. 2011. *Foundations of bilingual education and bilingualism, 5th edition*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Canagarajah, Suresh. 2005. *Reclaiming the local in language policy and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Collentine, Joseph, and Barbara F. Freed. 2004. “Introduction: Learning context and its effects on second language acquisition.” *Studies in Second Language Acquisition* 26:153-72.

- Ellis, Rod. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- García, Ofelia, and Li Wei. 2014. *Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education*. New York: Palgrave MacMillan.
- Johnstone, Barbara. 2018 (3^η έκδοση). *Discourse Analysis: An Introduction*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Iakovou, Maria. 2020. "Classroom observation in second language classrooms: Bridging the gap between theory and practice for pre-service and service teachers of Greek as an L2." *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education* 3(2):15-36.
- Κοιλιάρη, Αγγελική, Παναγοπούλου Ευαγγελία, και Νίκος Αμβράζης. 2007. *Τυποποιημένο πρόγραμμα διδασκαλίας για τις λιγότερο διδασκόμενες ευρωπαϊκές γλώσσες. Μέθοδος με επτά βήματα*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Μπέλλα, Σπυριδούλα. 2011. *Η Δεύτερη Γλώσσα: Κατάκτηση και Διδασκαλία*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Richards, Jack C., and Thomas S. C. Farrell. 2005. *Professional Development for Language Teachers: Strategies for Teacher Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schön, Donald. 1987. *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass
- Τσοκαλίδου, Ρούλα. 2017. *SiDaYes! Πέρα από τη Διγλωσσία στη Διαγλωσσικότητα. Beyond Bilingualism to Translanguaging*. Αθήνα: Gutenberg