

Η χρήση θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών στο μάθημα της ξένης γλώσσας: συμβολή σε ζητήματα ποιοτικής διδασκαλίας στην σχολική τάξη

Μαργαρώνη Μαίρη, Εκπαιδευτικός Γερμανικής Γλώσσας και Ειδικής Αγωγής – Κοινωνική Ανθρωπολόγος (Μ.Α.)

Κούβαρη Ελένη, Εκπαιδευτικός Γερμανικής Γλώσσας (Μ.Εδ.)

Περίληψη: Η παρούσα μελέτη εντάσσεται στο επιστημονικό πεδίο της διδακτικής των γλωσσών, και συγκεκριμένα της διδακτικής της γερμανικής γλώσσας ως ξένης (L2). Στηρίζεται στα εμπειρικά δεδομένα που συγκεντρώθηκαν, για τα γνωστικά και ευρύτερα παιδαγωγικά αποτελέσματα της συστηματικής χρήσης θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών, στο συγκεκριμένο μάθημα, σε μαθητές της Ε΄ Δημοτικού, στο 1^ο Ευρωπαϊκό Σχολείο Βρυξελλών, κατά το σχολικό έτος 2010-2011. Συγκεκριμένα, εξετάζεται η συμβολή των θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών, δηλαδή ενός παιγνιώδους, πολυαισθητηριακού-ολιστικού, αφηγηματικού και διαθεματικού τρόπου διδασκαλίας, στην άρση των αναστολών και της αμηχανίας, που δημιουργεί η αναγκαστική έκφραση σε μια ξένη γλώσσα, στην ενσωμάτωση όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από το γνωστικό τους επίπεδο, και στην δημιουργία ενός κλίματος χαράς και ευφορίας, στην σχολική τάξη, ψυχικών καταστάσεων απαραίτητων στην μαθησιακή διαδικασία, με αποτέλεσμα την παραγωγή πλούσιου λόγου, που, ακόμη και αν δεν ανταποκρίνεται, πάντα, στις απαιτήσεις ενός γραμματικοσυντακτικά και λεξιλογικά ορθού λόγου, ενθαρρύνει την έκφραση των μαθητών, σε μία ξένη γλώσσα, που προσλαμβάνεται, τουλάχιστον, σε συλλογικό φαντασιακό επίπεδο, ως δύσκολη και επίπονη, ως προς την εκμάθησή της.

Λέξεις-κλειδιά: θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές, ποιοτική διδασκαλία, διδακτική της Γερμανικής γλώσσας ως L2, Ευρωπαϊκά Σχολεία

1. Εισαγωγή

Σύμφωνα με την ευρωπαϊκή έκθεση για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης και τους 16 δείκτες ποιότητας που αυτή έθεσε (European Commission / Directorate-General for Education and Culture, 2000), η γνώση ξένων γλωσσών, σε υψηλό επίπεδο, από τους νεαρούς Ευρωπαίους, αποτελεί τον πέμπτο δείκτη ποιότητας (ό.π., σ. 26-28). Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι η γνώση πολλών κοινοτικών γλωσσών έχει γίνει απαραίτητη προϋπόθεση για τους πολίτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, προκειμένου να επωφεληθούν, σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο. Η γλωσσική επάρκεια αποτελεί βασικό μέσο για την κοινή κατανόηση των πολιτών της Ευρώπης αλλά και για την αξιοποίηση της πλούσιας πολιτισμικής της κληρονομιάς. Άλλωστε, η απόφαση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής να ανακηρύξει το 2001 «ευρωπαϊκό έτος των ξένων γλωσσών», υπογραμμίζει επιπλέον και την πολιτική σημασία που αποδίδεται στην γνώση ξένων γλωσσών (ό.π., σ. 26).

Τα ευρωπαϊκά σχολεία (<http://www.eursec.eu>), ακολουθώντας, πιστά, τον γενικό κανονισμό λειτουργίας τους (έγγραφο 2011-04-D-11-fr-1), εφαρμόζουν, εδώ και δεκαετίες, τον συγκεκριμένο δείκτη ποιότητας, καθώς αποτελούν μια εξαιρετική περίπτωση πολύγλωσσου και πολυπολιτισμικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Στόχος τους είναι η διδασκαλία των μαθητών, στην μητρική τους γλώσσα (L1), κατά την διετή προσχολική, την πενταετή πρωτοβάθμια και την επταετή δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η εισαγωγή της πρώτης ξένης γλώσσας (L2), ήδη, στην Α΄ Δημοτικού, και η εισαγωγή και άλλων ξένων γλωσσών (L3, L4, L5 κ.ο.κ.), στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών, στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, και μάλιστα, σύμφωνα με το ιδιαίτερα αποτελεσματικό παιδαγωγικό σύστημα της πρώιμης γλωσσικής εμβάπτισης

(immersion) (Johnstone, 2007, σ. 19-32). Έτσι, σε κάθε ευρωπαϊκό σχολείο, για κάθε τάξη των τριών εκπαιδευτικών βαθμίδων, υπάρχουν διαφορετικοί γλωσσικοί τομείς (language sections), οι οποίοι, όμως, εφαρμόζουν το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα, απλά σε διαφορετικές γλώσσες.

Η παρούσα μελέτη, η οποία εντάσσεται στο επιστημονικό πεδίο της διδακτικής των γλωσσών, και συγκεκριμένα της διδακτικής της γερμανικής γλώσσας ως ξένης, στηρίζεται σε εμπειρικά δεδομένα, που συγκεντρώθηκαν για τα γνωστικά και, ευρύτερα, παιδαγωγικά αποτελέσματα της συστηματικής χρήσης θεατρο-παιδαγωγικών πρακτικών, στο συγκεκριμένο μάθημα, σε μαθητές της Ε΄ Δημοτικού, στο 1^ο Ευρωπαϊκό Σχολείο Βρυξελλών, κατά το σχολικό έτος 2010-2011. Ως μεθοδολογικά ερευνητικά εργαλεία, χρησιμοποιήθηκαν η συμμετοχική παρατήρηση, οι ημιδομημένες συνεντεύξεις και ελεύθερες συζητήσεις με τους μαθητές, οι σημειώσεις πεδίου και αναλυτικό ημερολόγιο, σχεδόν, σε καθημερινή βάση.

2. Το 1^ο Ευρωπαϊκό Σχολείο ως χώρος: συνάντηση πολιτισμών και γλωσσών

Το 1^ο Ευρωπαϊκό Σχολείο Βρυξελλών, όπως φαίνεται και από τους πίνακες (1, 2, 3) που ακολουθούν, είναι ένα πολυπληθές σχολείο, με πολλούς γλωσσικούς τομείς, και στις τρεις εκπαιδευτικές βαθμίδες.

	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011
Προσχολική Εκπαίδευση	297	251	186	227	239
Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	1154	1186	1190	1137	1094
Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	1528	1610	1689	1760	1742
Σύνολο	2979	3047	3065	3124	3075

Πίνακας 1. 1^ο Ευρωπαϊκό Σχολείο Βρυξελλών – Σύνολο μαθητών 2006-2011

Ο πολυπληθέστερος γλωσσικός τομέας είναι ο γαλλικός, ενώ ακολουθεί ο αγγλικός και ο ιταλικός, με το γερμανικό και τον ισπανικό να μοιράζονται την τέταρτη θέση με 304 μαθητές, δηλαδή το 9,88% του συνολικού πληθυσμού. Ακολουθούν ο δανέζικος, ο πολωνικός και ο ουγγρικός, και κάποιοι άλλοι πολύ μικρότεροι, όπως λ.χ. ο μαλτέζικος με ελάχιστους μαθητές.

Γλωσσικός τομέας	Μαθητές 29.01.2010: 3124		Μαθητές 28.01.2011: 3075	
	Σύνολο μαθητών	%	Σύνολο μαθητών	%
Γαλλικά - ΓΑΛ	1004	32,13%	986	32,06%
Αγγλικά - ΑΓΓ	566	18,11%	557	18,11%
Ιταλικά - ΙΤ	356	11,39%	332	10,79%
Γερμανικά - ΓΕΡ	313	10,01%	304	9,88%
Ισπανικά - ΙΣΠ	309	9,89%	304	9,88%
Δανέζικα - ΔΑΝ	271	8,67%	264	8,58%
Πολωνικά - ΠΟΛ	148	4,73%	173	5,62%
Ουγγρικά - ΟΥΓ	157	5,02%	155	5,04%

Πίνακας 2. Αριθμός μαθητών, ανά γλωσσικό τομέα, στο 1^ο Ευρωπαϊκό Σχολείο Βρυξελλών, κατά τα σχολικά έτη 2009-2010 & 2010-2011

Από τους 3075 μαθητές του σχολείου, κατά το σχολικό έτος της έρευνας (2010-2011), οι 239 επισκέπτονται την προσχολική βαθμίδα, οι 1094 την πρωτοβάθμια και οι 1742 την δευτεροβάθμια.

	ΓΑΛ	ΑΓΓ	ΙΤ	ΓΕΡ	ΙΣΠ	ΔΑΝ	ΠΟΛ	ΟΥΓ	Σύνολο
Προσχολική	75	25	21	26	25	30	16	21	239
Πρωτοβάθμια	288	204	123	117	114	99	81	68	1094

Δευτεροβάθμια	623	328	188	161	165	135	76	66	1742
	986	557	332	304	304	264	173	155	3075

Πίνακας 3. Αριθμός μαθητών, στο 1^ο Ευρωπαϊκό Σχολείο Βρυξελλών, ανά εκπαιδευτική βαθμίδα, ανά γλωσσικό τομέα (28.01.2011)

Σε καθημερινή βάση, πραγματοποιούνται και στις τρεις βαθμίδες, 3495 διδακτικές ώρες, στα δέκα συνολικά κτήρια του σχολικού συγκροτήματος, που περιλαμβάνουν 129 αίθουσες διδασκαλίας. Σε αυτόν τον τόσο πολυπληθή εκπαιδευτικό χώρο, η συνάντηση διαφορετικών πολιτισμών και γλωσσών αποτελεί καθημερινό δεδομένο.

3. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα για την διδασκαλία της γερμανικής γλώσσας ως δεύτερης, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση των Ευρωπαϊκών Σχολείων

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα για την διδασκαλία της γερμανικής γλώσσας ως δεύτερης, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ψηφίστηκε, στις 27-28.4.1999, στο Βερολίνο, από το Ανώτατο Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Σχολείων (http://www.eursc.eu/fichiers/contentu_fichiers1/76/1999-D-65-de.pdf).

Σύμφωνα με αυτό, στο δημοτικό σχολείο, επιδιώκεται, στο γνωστικό επίπεδο, η καλλιέργεια γνώσεων, ιδεών, δεξιοτήτων και ικανοτήτων σε μία ξένη γλώσσα· στο συναισθηματικό επίπεδο, επιδιώκεται η ανάπτυξη ενδιαφέροντος και χαράς, στην γλωσσική εκμάθηση· στο κοινωνικο-πολιτισμικό επίπεδο, επιδιώκεται η αναγνώριση και ο σεβασμός των γλωσσικών και πολιτισμικών διαφορών (ό.π.).

Το μάθημα των γερμανικών ως L2, θέτει τους ίδιους στόχους, εστιάζοντας, ωστόσο, στην εξοικείωση των μαθητών με κοινωνικές, ιστορικές, γεωγραφικές και πολιτισμικές πτυχές των γερμανόφωνων χωρών. Η επιλογή των θεμάτων προσανατολίζεται στην ηλικία, τα ενδιαφέροντα, τις εκπαιδευτικές τους εμπειρίες και το επίπεδο γνώσεών τους, στην γερμανική γλώσσα.

Σύμφωνα με το συγκεκριμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα, τα γερμανικά ως L2, πρέπει να διδάσκονται σύμφωνα με τις αρχές:

Της ολιστικής μάθησης, καθώς οι διαφορετικές αισθητηριακές προσλήψεις και οι ιδιαίτερες ικανότητες του καθενός παιδιού, ξεχωριστά, αποτελούν πηγή εμπλουτισμού του μαθήματος και ενισχύουν την κοινή εκμάθηση.

Της παιγνιώδους μάθησης, που αποτελεί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μια βασική μορφή μάθησης, καθώς δίνει την δυνατότητα στο παιδί να εξασκείται στις βασικές δομές της γλώσσας, κατά τρόπο που συνάδει με την ηλικία και τις ανάγκες του.

Της μάθησης προσανατολισμένης στην δράση, καθώς δίνει στους μαθητές την ικανότητα να μεταφέρουν τις εμπειρίες τους και τις γλωσσικές τους ικανότητες σε αυθεντικές καταστάσεις.

Της διαθεματικής μάθησης, καθώς η ενσωμάτωση και άλλων γνωστικών αντικειμένων συμβάλλει στην αποφυγή κατακερματισμού της γνώσης.

Της αφηγηματικής μάθησης, που δίνει την δυνατότητα στο παιδί της αυτοβιογραφικής διήγησης και της συναισθηματικής έκφρασης.

Της μάθησης μέσα από *projects*, που συμβάλλει στην χρήση ποικίλων διδακτικών μεθόδων και καλλιεργεί στους μαθητές την περιέργεια και τον θαυμασμό, βασικές προϋποθέσεις για τα μαθησιακά κίνητρα.

4. Το διδακτικό πλαίσιο

Από τις αρχές Νοεμβρίου του 2010 μέχρι τα μέσα Μαΐου του 2011, διδάξαμε γερμανικά ως ξένη γλώσσα, με την βοήθεια θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών, σε ένα τμήμα της Ε΄ τάξης Δημοτικού, με 22 μαθητές, υπηρετώντας τις προαναφερθείσες

αρχές του αναλυτικού προγράμματος, που αποσκοπεί στην ποιοτική διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Από τους μαθητές, 12 ήταν κορίτσια και 10 αγόρια, διαφορετικής εθνοπολιτισμικής καταγωγής και μητρικής γλώσσας. Οι χώρες καταγωγής τους ήταν η Γαλλία, η Γερμανία, η Αγγλία, το Βέλγιο, η Ισπανία, η Ιταλία, η Ελλάδα, η Ουγγαρία, η Πολωνία, η Αυστρία, η Ρουμανία, το Μαρόκο και η Αλγερία. Χαρακτηριστικό γνώρισμα της πλειοψηφίας τους ήταν ο ενδοοικογενειακός τους εθνοπολιτισμικός και γλωσσικός πλουραλισμός, και, συνεπώς, η εξοικείωσή τους με την πολυγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα, ήδη, πριν έρθουν στο σχολείο.

Σε 7 από τις 22 περιπτώσεις, η γερμανική γλώσσα ήταν η μητρική γλώσσα τού ενός από τους δύο γονείς των μαθητών. Οι μαθητές αυτοί κατανοούσαν και παρήγαγαν με ιδιαίτερη άνεση γερμανικό προφορικό και γραπτό λόγο. 13 μαθητές είχαν ξεκινήσει να διδάσκονται γερμανικά ως L2, από την Α΄ Δημοτικού, ενώ 2 μαθητές είχαν, ήδη, ξεκινήσει να μαθαίνουν την γλώσσα, στα πλαίσια της προσχολικής τους εκπαίδευσης, σε γερμανόφωνη χώρα. Επίσης, στην συγκεκριμένη τάξη υπήρχαν δύο μαθήτριες, το γνωστικό επίπεδο των οποίων, για διαφορετικούς λόγους η καθεμιά, ήταν ιδιαίτερα χαμηλό. Πρόκειται για μια γνωστικά ετερογενή τάξη, που διδασκόταν γερμανικά ως L2, 5 ώρες εβδομαδιαίως. Οι μαθητές παρακολουθούσαν το υπόλοιπο σχολικό τους πρόγραμμα, στην μητρική τους γλώσσα, με –κατά κανόνα– ομοεθνείς τους συμμαθητές.

Στο προαναφερθέν χρονικό διάστημα, δοκιμάστηκε η διδασκαλία της γερμανικής ως L2, σε δύο παράλληλες ομάδες (μία ομάδα με την εκπαιδευτικό της τάξης, και μία ομάδα μαζί μας, εφαρμόζοντας θεατρικές πρακτικές). Η σύσταση των ομάδων δεν ήταν σταθερή, αλλά άλλαζε κάθε δύο βδομάδες (δέκα διδακτικές ώρες). Συγκεκριμένα, μια ομάδα 5-8 μαθητών, που καθοριζόταν, με τυχαία κριτήρια, όπως λ.χ. το επίπεδο γνώσης της γερμανικής γλώσσας ή το βαθμό συμμετοχής τους στην τάξη, σχημάτιζε μία ομάδα εργασίας, σε διπλανή αίθουσα, όπου, μαζί μας, διαπραγματευόταν, αποκλειστικά και μόνο μέσω θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών, τις βασικές θεματικές και γραμματικοσυντακτικές ενότητες, που δουλεύονταν, στην πρώτη ομάδα, με την εκπαιδευτικό της τάξης.

Χρησιμοποιούνταν, κυρίως (αλλά όχι μόνο) η δραματοποίηση μικρών γραπτών διαλόγων, για την ενίσχυση του προφορικού λόγου και της έκφρασης, οι οποίοι παρουσιάζονταν, στην συνέχεια, στην υπόλοιπη τάξη. Οι διάλογοι, καθώς δημιουργούσαν ένα πλαίσιο επικοινωνίας, αποτελούσαν την αφορμή για παραγωγή προφορικού λόγου, ενώ, παράλληλα, εφαρμόζονταν παιχνίδια ρόλων και προσομοιώσεις (Storch, 1999: 225-226). Αρχικά, οι μαθητές καλούνταν να συζητήσουν, μεταξύ τους, σε κύκλο, κάνοντας χρήση της γερμανικής γλώσσας, που λειτουργούσε ως *lingua franca*, τις ιδέες τους και τις προτάσεις τους, για την δραματοποίηση. Λειτουργούσαν, έτσι, ως σκηνοθέτες και ηθοποιοί ταυτόχρονα, ενώ, παράλληλα, παρατηρούσαν, άκουγαν, λάμβαναν αποφάσεις και δημιουργούσαν σχέσεις. Καλλιεργούνταν, έτσι, η αυτενέργεια και η εξοικείωση με τον επιχειρηματικό λόγο, στην L2. Ορίζαν μεταξύ τους αυτόν που θα κατέγραφε τις ιδέες. Συνήθως, κατέληγαν στην επιλογή κάποιου μαθητή που είχε μεγαλύτερη ευχέρεια, στον γραπτό λόγο, από ότι οι υπόλοιποι, εκτός και αν οριζόταν διαφορετικά από την εκπαιδευτικό.

Κατά την διάρκεια της σχολικής χρονιάς, με πρωτοβουλία των μαθητών-αφηγητών, δουλεύτηκαν και παρουσιάστηκαν 12 θεματικές, οι οποίες αφορούσαν τόσο πτυχές της οικογενειακής και σχολικής τους πραγματικότητας (λ.χ. ταξίδια, μαγειρική, σχολικά βιώματα, παιδικές αταξίες στο σπίτι), όσο και εντελώς φανταστικές καταστάσεις (λ.χ. ληστείες, βιονικοί άνθρωποι, μαγικά φίλτρα). Σύμφωνα με την Wardetzky (2009, σ. 196), η αφήγηση έχει την ρίζα της στην

καθημερινότητα, στην ιδιωτική ανταλλαγή βιωμάτων, εμπειριών και εντυπώσεων. Συνδέοντας μεμονωμένα γεγονότα και μνήμες, επιλέγοντας και αναδεικνύοντάς τα σε έναν αφηγηματικό ιστό, οι μαθητές κατασκευάζουν την αυτοεικόνα τους, στον χρόνο. Ενδιαφέρον έχει, επίσης, η εμπειρική παρατήρηση ότι, παίζοντας, τα παιδιά δεν αναπαρήγαγαν, μόνο, τις οικείες σκηνές της καθημερινότητάς τους, αλλά είχαν την δυνατότητα να διερευνήσουν, με παιγνιώδη τρόπο, αυτό το υλικό, μεταφέροντας το σε έναν φανταστικό κόσμο (Bonnet & Küppers, 2011, σ. 32-52).

Η πρώτη διδακτική ώρα κάθε δεκαπενθήμερου κύκλου δραματοποίησης, και μετά την σύναψη «θεατρικού συμβολαίου», που περιλάμβανε κανόνες και δεσμεύσεις, προκειμένου να επιτευχθεί ο κοινός στόχος (Huber, 2004, σ. 54) ήταν αφιερωμένη στην συζήτηση για το θέμα και τον εμπλουτισμό της αρχικής ιδέας, με σεναριογραφικές λεπτομέρειες, ανάλογα με την φαντασία και τα ενδιαφέροντά τους. Οι μαθητές, επιστρέφοντας σπίτι τους, καλούνταν να επεκτείνουν, γραπτά, το αρχικό σενάριο, εξασκώντας, έτσι, την δεξιότητα του γραπτού λόγου. Από την δεύτερη διδακτική ώρα μέχρι και την τελευταία, κατά την οποία παρουσιαζόταν το θεατρικό αποτέλεσμα στην υπόλοιπη τάξη, ένα μεγάλο μέρος των διδακτικών ωρών ήταν αφιερωμένο στην επεξεργασία και ενοποίηση των επιμέρους γραπτών σεναρίων των μαθητών, σε ένα ενιαίο σενάριο, όπως και στην ενεργητική προετοιμασία της δραματοποιημένης υπόθεσης. Οι δραματοποιημένες σκηνές εμπλουτίζονταν με επιλεγμένα, από τους μαθητές, τραγούδια, τους στίχους των οποίων οι ίδιοι αναζητούσαν, κυρίως, διαδικτυακά, και έφερναν μαζί τους. Έτσι, οι ίδιοι οι μαθητές συνέβαλλαν, ως ένα βαθμό, στον προσανατολισμό που θα λάμβανε το μάθημά τους, στην L2, συγκαθορίζοντάς το.

Σημαντικό θεωρούμε ότι η έννοια της πρόβας δεν είχε την σημασία ούτε τον στόχο μιας εξοντωτικής προετοιμασίας για την παρουσίαση ενός πολύ συγκεκριμένου αποτελέσματος. Οι πρόβες δεν θυσιάζονταν στον βωμό μιας «τέλειας» δραματοποίησης αλλά ήταν, από μόνες τους, ολοκληρωμένες και αυτοτελείς, αφού, είναι, κοινώς, αποδεκτό ότι η δημιουργική χρήση θεατροπαιδαγωγικών τεχνικών αποσκοπεί στην ολιστική ανάπτυξη των συμμετεχόντων και όχι στην προετοιμασία μιας παράστασης (Freeman, Sullivan & Fulton, 2003, σ. 131) και ότι στο μάθημα της ξένης γλώσσας μάς ενδιαφέρει, περισσότερο, η διαδικασία και, λιγότερο, το αισθητικό αποτέλεσμα (Oelschläger, 2004, σ. 24).

Η δραματοποιημένη παράσταση, μετά την ολοκλήρωση του κύκλου των διδακτικών ωρών προετοιμασίας για την κάθε ομάδα, λάμβανε χώρα στην συνήθη αίθουσα διδασκαλίας. Ωστόσο, δεν επρόκειτο για συνηθισμένη παράσταση, όπου οι «ηθοποιοί» διαδραμάτιζαν έναν ρόλο και οι «θεατές» απλώς κοίταζαν, σαφώς χωριστά οι μεν από τους δε. Αντίθετα, στις συγκεκριμένες δραματοποιήσεις, συμμετείχαν και τυχαία επιλεγμένοι μαθητές της υπόλοιπης τάξης, καθώς καλούνταν με ερωτήσεις να συγκαθορίσουν την εξέλιξη της υπόθεσης. Ο καθένας είχε τον ρόλο του, ανάλογα με τις γλωσσικές του δεξιότητες, καθώς οι θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές προσέφεραν την δυνατότητα διαφοροποιημένου μαθήματος και προσαρμογής ανάλογα με τις ανάγκες και τις δυσκολίες του εκάστοτε μαθητή (Fischäss, 2000, σ. 68). Τοιουτοτρόπως, ο κάθε μαθητής μετατρεπόταν σε «δυνάμει» ηθοποιό (Γραμματάς, 1996, σ. 188), ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού παρέμενε συντονιστικός και βοηθητικός, χωρίς να κατευθύνει, να μονοπωλεί ή να είναι το επίκεντρο του εκπαιδευτικού γίγνεσθαι.

5. Η χρήση των θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών στην υπηρεσία καλλιέργειας γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικο-πολιτισμικών δεξιοτήτων

Διαπιστώθηκε ότι οι θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές διέγειραν την φαντασία και την δημιουργικότητα των μαθητών (Even-Worcester, 2004, σ. 36), ενεργοποιώντας το ψυχοπνευματικό τους δυναμικό και λανθάνοντα γνωρίσματα της προσωπικότητάς τους (Γραμματάς, 1999, σ. 147). Χωρίς να είμαστε σε θέση να ποσοτικοποιήσουμε τα συμπεράσματά μας, καθώς η ερευνητική μας προσέγγιση παραμένει ποιοτική, διαπιστώσαμε ότι ενισχύθηκαν διαφορετικές δεξιότητες και γνώσεις των μαθητών, ανάλογα με το γνωσιακό τους υπόβαθρο, κατά την διάρκεια της εξάμηνης παρέμβασής μας. Κυρίως, οι μαθητές με τις λιγότερες δεξιότητες στην γερμανική, είχαν την ευκαιρία να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους και να χρησιμοποιήσουν καινούργιες συντακτικές δομές. Επίσης, καθώς η γερμανική διδασκόταν σύμφωνα με τις αρχές της διαθεματικής προσέγγισης, στις συγκεκριμένες διδακτικές ώρες, εμπλεκούνταν, πέραν της ξένης γλώσσας και του θεάτρου, πτυχές της γεωγραφίας, της ιστορίας και του πολιτισμού, της μουσικής και των εικαστικών (Heathcote, 1984, σ. 170). Τοιουτοτρόπως, οι μαθητές διεύρυναν τις γνώσεις τους και πέρα των αμιγώς γλωσσικών. Η πολυαισθητηριακή προσέγγιση της γλώσσας (όραση, ακοή, αφή, κίνηση), επομένως ο ολιστικός (γλωσσικός και καλλιτεχνικός) προσανατολισμός του μαθήματος (Schewe, 1993, σ. 161), είχε ως στόχο να συμβάλει στην ανάπτυξη της πολλαπλής νοημοσύνης.

Πέραν, όμως, της συμβολής των θεατρικών πρακτικών, στην καλλιέργεια της ξένης γλώσσας ως L2, οι μαθητές, κάνοντας χρήση της μεθόδου του «καθοδηγούμενου αυτοσχεδιασμού» (Davis, 1990, σ. 95), μάθαιναν να δουλεύουν μαζί (να συνεργάζονται), να μοιράζονται ιδέες και να δημιουργούν δραματικές κορυφώσεις. Μαθητές που θεωρούνταν ότι συμμετείχαν λιγότερο ενεργά, στην τυπική αίθουσα διδασκαλίας, αναδεικνύονταν σε, ιδιαίτερα, ενθουσιώδεις συμμετέχοντες στην αίθουσα που, αυτοσχέδια και καταχρηστικά, χρησιμοποιούνταν ως θεατρική σκηνή και παρασκήνια. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι οι συνεσταλμένοι μαθητές συμμετείχαν ξεπερνώντας, ως ένα βαθμό, τις αναστολές τους, ενώ τα πλέον εξωστρεφή παιδιά κατανόησαν την ανάγκη ομαδοσυνεργατικής εργασίας (Freeman, Sullivan & Fulton, 2003, σ. 136).

Η δραματική τέχνη, λοιπόν, ως μια, κατ' εξοχήν, κοινωνική τέχνη (Heathcote, 1984, σ. 196-197), καλλιέργησε, πολλαπλώς, κοινωνικές και πολιτισμικές δεξιότητες, στους μαθητές. Μέσα από την παιγνιώδη μάθηση, το μάθημα καθίστατο πλατφόρμα μεταφοράς των άμεσων προσωπικών εμπειριών στην ομάδα και έδινε ξεχωριστή θέση στις εμπειρίες των μαθητών, αφού αυτές αποτελούσαν συνήθως την πηγή, από όπου οι ίδιοι επέλεγαν τα θέματα των δραματοποιήσεών τους. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, ενισχυόταν η ομαδοσυνεργατικότητα των μαθητών (Piepho, 2003, σ. 52) και η επιτελεστική τους ικανότητα (Schewe, 2011, σ. 22), ενώ η αισθητική εμπειρία οδηγούσε, σταδιακά, στην μεταμόρφωση και τον μετασχηματισμό των μαθητών, που συμμετείχαν σε αυτή (Fischer-Lichte, 2004, σ. 341, στο Schewe, 2011, σ. 30).

6. Επίλογος

Θεωρώντας ως δεδομένο ότι η χρήση ολιστικών τεχνικών συνδέεται με αξιολόγηση όχι μετρήσιμων αριθμητικών δεικτών αλλά με την δημιουργία ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων, μπορούμε να συνοψίσουμε τα πορίσματα της μελέτης μας στα εξής: Η εκμάθηση της γερμανικής ως L2, με αυτόν τον παιγνιώδη, πολυαισθητηριακό-ολιστικό, αφηγηματικό και διαθεματικό τρόπο, ενθάρρυνε την παραγωγή πλούσιου λόγου, που, σαφώς, δεν ανταποκρινόταν, πάντα, στις απαιτήσεις ενός γραμματικοσυντακτικά και λεξιλογικά ορθού γερμανικού λόγου. Ωστόσο,

κατάφερνε να αίρει τις αναστολές και την αμηχανία που δημιουργεί η αναγκαστική έκφραση σε μια ξένη γλώσσα· ενσωμάτωνε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το γνωστικό τους επίπεδο· δημιουργούσε κλίμα χαράς και ευφορίας, ψυχικές καταστάσεις απαραίτητες στη μαθησιακή διαδικασία· συνέβαλλε στην καλλιέργεια ενός θετικού κλίματος τάξης και στην καλύτερη γνωριμία των μαθητών, αφού η σύσταση των ομάδων δεν ήταν σταθερή και απαρέγκλιτη· πάνω από όλα, συνέβαλλε στην συγκρότηση της άποψης ότι η εκμάθηση ακόμη και μιας θεωρούμενης –στο συλλογικό φαντασιακό– δύσκολης γλώσσας, μπορεί να είναι ευχάριστη.

Βιβλιογραφικές παραπομπές:

- Bonnet, Andreas & Küppers, Almut (2011). “Wozu taugen kooperatives Lernen und Dramapädagogik? Vergleich zweier populärer Inszenierungsformen?” In: Küppers, Almut, Schmidt, Torben & Walter, Maik (Hrsg.), *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen, Formen, Perspektiven*, 32-52. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Γραμματάς, Θόδωρος (1996). *Fantasyland. Θέατρο για Παιδικό και Νεανικό Κοινό* (Θεατρική Παιδεία, 1). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γραμματάς, Θόδωρος (1999). *Διδακτική του Θεάτρου* (Θεατρική Παιδεία, 6). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Davis, Paul (1990). “The Use of Drama in English Language Teaching”. In: *Tesl Canada Journal* 8. 87-99. (Ανακτήθηκε, στις 5 Απριλίου 2012, από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://journals.sfu.ca/tesl/index.php/tesl/article/view/581/412>)
- European Commission / Directorate-General for Education and Culture (2000). *European Report on the Quality of School Education. Sixteen Quality Indicators. Report based on the work of the Working Committee on Quality Indicators*. (Ανακτήθηκε, στις 5 Απριλίου 2012, από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/indic/rapinen.pdf>)
- Even-Worchester, Susanne (2004). “Dramagrammar in theory and practice”. In: *GFL (German as a foreign language)-Journal*, 1, 35-51 (Ανακτήθηκε, στις 8 Απριλίου 2012, από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.gfl-journal.de/1-2004/even.pdf>)
- Fischäss, Frank (2000). *Sprechakte – Sprachspiel – Szenisches Spiel: Zur pragmatischen Begründung des Fremdsprachenunterrichts*. Montreal: McGill University (αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). (Ανακτήθηκε, στις 9 Απριλίου 2012, από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.collectionscanada.ca/obj/s4/f2/dsk2/ftp03/MQ64149.pdf>).
- Freeman, Gregory, Sullivan, Kathleen & Fulton, Ray (2003). “Effects of Creative Drama on Self-Concept, Social Skills, and Problem Behavior”. In: *The Journal of Educational Research*, 96 (3), 131-138. (Ανακτήθηκε, στις 11 Απριλίου 2012, από την ηλεκτρονική διεύθυνση: [http://theactionresearch.wikispaces.com/file/view/ Effects+of+CD.pdf](http://theactionresearch.wikispaces.com/file/view/Effects+of+CD.pdf)).
- Heathcote, Dorothy (1984). *Collected Writings on Education and Drama*. In: Johnson, Liz & O'Neill, Cecily (eds). London: Hutchinson.
- Huber, Ruth (2004). “Persönlichkeit als Ressource. Rollenaushandlung und Gruppendynamik in theaterpädagogischen Prozessen”. In: *GFL (German as a foreign language)-Journal*, 1, 52-72 (Ανακτήθηκε, στις 12 Απριλίου 2012, από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.gfl-journal.de/1-2004/huber.pdf>).
- Johnstone, Richard (2007). “Characteristics of Immersion Programmes”. In: Garcia, Ofelia & Baker, Colin (eds), *Bilingual Education. An Introduction Reader*

- (Bilingual Education and Bilingualism, 61). Clevedon, Buffalo & Toronto: Multilingual Matters, 19-32.
- Oelschläger, Birgit (2004). "Szenisches Spiel im Unterrocht 'Deutsch als Fremdsprache". In: *GFL (German as a foreign language)-Journal*, 1, 24-34. (Ανακτήθηκε, στις 18 Απριλίου 2012, από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.gfl-journal.de/1-2004/oelschlaeger.pdf>).
- Piepho, Hans-Eberhard (2003). *Lernaktivierung im Fremdsprachenunterricht. "Szenarien in Theorie und Praxis"*. Hannover: Schrödel
- Règlement général des écoles européennes (Εγγραφο 2011-04-D-11-fr-1. Ανακτήθηκε στις 17 Απριλίου 2012, από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.euroschool.lu/luxschool/reglements/2011-04-D-11-fr-1.pdf>)
- Schewe, Manfred (1993). *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Universität Oldenburg / Zentrum für pädagogische Berufspraxis.
- Schewe, Manfred (2011). "Die Welt auch im fremdsprachlichen Unterricht immer wieder neu verzaubern – Plädoyer für eine performative Lehr- und Lernkultur". In: Schewe, Manfred (ed.). *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. 20-31. Oldenburg: Universität Oldenburg / Zentrum für pädagogische Berufspraxis.
- Storch, Günther (2011). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Fink.
- Wardetzky, Kristin (2009). "Erzählen in der theaterpädagogischen Ausbildung". In: Henstschel, Ulrike, Ritter, Hans-Martin (eds). *Entwicklungen und Perspektiven der Spiel und Theaterpädagogik. Festschrift für Hans Wolfgang Nickel*, 193-204. Berlin: Milow Strasburg.

Ιστογραφία

- <http://www.eursc.eu> (Ανακτήθηκε, στις 12 Μαρτίου 2012).
- http://www.eursc.eu/fichiers/contenu_fichiers1/76/1999-D-65-de.pdf (Ανακτήθηκε, στις 12 Μαρτίου 2012).