

Τι κι αν λαλεί άλλη γλώσσα ο Αλί; Σενάρια γλωσσικής ανάπτυξης και διαπολιτισμικότητας μέσω δράματος

Περίληψη

Σήμερα στην πολυπολιτισμική τάξη του Ελληνικού σχολείου η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση μπορεί να γίνει το μέσον για να προωθηθεί τόσο η διαπολιτισμικότητα των Ελλήνων και Αλλοδαπών μαθητών όσο και η πολυγλωσσία, που σημαίνει σεβασμό και αποδοχή της ταυτότητας και του πολιτισμικού πλούτου του άλλου, αλλά και διεύρυνση γλωσσική και κοινωνική.

Με την προσέγγιση και εκμάθηση των γλωσσών των αλλοδαπών μαθητών, όπως έχουν προτείνει γλωσσολόγοι και ήδη έχουν διεξαχθεί διευρυμένα ευρωπαϊκά προγράμματα, μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, της βιωματικότητας και συνεργατικότητας που αυτή παρέχει, οι μαθητές μπορεί να αντιληφθούν ότι στον κόσμο υπάρχει μια ποικιλία γλωσσών, που όλες έχουν την αξία και το ενδιαφέρον τους και είναι φορείς πολιτισμού. Ακόμα θα αντιληφθούν ότι στην ίδια χώρα μπορεί να μιλιούνται πολλές γλώσσες, ότι κάθε γλώσσα και κουλτούρα εξελίσσεται, μοιράζεται, επιδρά και επηρεάζεται, ενώ σχετίζεται με το χώρο, με το χρόνο και τις σχέσεις που αναπτύσσουν οι πληθυσμοί μεταξύ τους.

Η πρότασή μας στηρίζεται στη σύγχρονη έρευνα που έχει αποδείξει ότι τα παιδιά που έρχονται σε επαφή με ένα δεύτερο γλωσσικό σύστημα έχουν πλεονεκτήματα ως προς τη γλώσσα. Αποκτούν νωρίς συνείδηση της αυθαιρεσίας του γλωσσικού σημείου, της αυθαίρετης σύνδεσης του ήχου και της έννοιας που χαρακτηρίζει τις ανθρώπινες γλώσσες. Αποκτούν μια αυξημένη μεταγλωσσική συνείδηση ως προς τα μονόγλωσσα παιδιά κάτι που πιθανότατα διευκολύνει την εκμάθηση της πρώτης γραφής και ανάγνωσης και οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα σχολικής επιτυχίας. Επίσης κάθε γλωσσικό σύστημα έχει τη δική του δομή και μορφολογία, επομένως ένας που εισάγεται σε αυτό κατακτά άλλα γλωσσικά σχήματα.

Λέξεις-κλειδιά: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, Δρώμενα, Μιμική, «Forum Theatre», «Θέατρο Εικόνων», γλώσσα, πολυπολιτισμικότητα, διαπολιτισμικότητα, πολυγλωσσία, γλωσσική ευαισθητοποίηση, γλωσσική μάθηση, λογοτεχνία, δημιουργικότητα, έκφραση, επικοινωνία, βιωματικότητα.

Plots for language development and interculturalism through drama

Abstract

Drama in Education in today's multicultural Greek School classrooms can be the means to promote an inter-cultural attitude among Greek and foreign students, as well as multilingualism, hence also an acceptance and respect of one another's identity and cultural wealth along with a widening of one's social and language skills.

It has been a suggestion of linguists, already taken up within broadened European programs, that through Drama in Education and the collaborative, experience-based learning it offers, students may realize that there exists a variety of languages in the world, each valuable and interesting in its own right, and a carrier of civilization. Students will also realize that many different languages can be spoken within the same country; that each language and culture evolve, share, influence and become influenced, while in close association to the place, the times and the relations that develop among populations.

Our proposal rests on an established conclusion of modern research, namely that children that have been in contact with a second linguistic framework stand in comparative advantage as to their language skills. They become aware at an early stage of the arbitrariness of linguistic signs and symbols, of the arbitrary connection between the sound and the meaning which characterizes human languages. They attain a meta-linguistic awareness higher than monolingual children, which most probably assists them in learning how to read and write and leads to increased levels of school success. It also ought to be mentioned that upon being introduced to another linguistic framework, one manages to master novel linguistic constructs, as each such framework possesses its own distinct structure and morphology.

Key words: Drama in Education, Acting out, Mime, Forum Theatre, Image Theatre, Language. Multiculturalism. Interculturalism, multilingualism, language awareness, language learning, literature, creativity, expression, communication.

Σήμερα είμαστε μια χώρα υποδοχής μεταναστών, ευτυχώς μια πολυπολιτισμική χώρα. Αν αναλογιστείτε την ιστορία μας, πάντα υπήρξαμε, εκτός από μικρά διαστήματα. Κατά την αρχαιότητα αποτελούμε ένα πολυπολιτισμικό κράτος και Έλληνες είναι «οι της ημετέρας παιδείας μετέχοντες». Ανυπέρβλητο. Η παιδεία διαμορφώνει εθνική ταυτότητα.

Τα βυζαντινά χρόνια και τα μετέπειτα, η Ελλάδα αποτελεί ένα χώρο συμβίωσης του διαφορετικά εθνικού και εν μέρει θρησκευτικού. Αν περιδιαβούμε τη χώρα μας έναν αιώνα πριν θα βρούμε στη Ρόδο, στη Θεσσαλονίκη, στο Βόλο, στα Γιάννενα, στην Τήνο, στη Σύρο μέχρι το Λαύριο και σε πολλά άλλα μέρη τούρκικους μαχαλάδες, ιταλικές γειτονιές, καθολικές συνοικίες, Αρβανίτικα μέρη, Τσιγγάνικους καταβλυσμούς, Βλάχικα χωριά. Από το 1922 και μετά, μετά την ανταλλαγή των πληθυσμών και με άλλες πολιτικές – ιστορικές συγκυρίες η χώρα μας γίνεται μονοπολιτισμική.

Η φτώχεια, ιδιαίτερα μετά τον πόλεμο του '40, μας αναγκάζει να γίνουμε εμείς με-

τανάστες προς Γερμανία, Αμερική, Αυστραλία και εσωτερικοί μετανάστες προς το μεγάλο άστυ.

Η αστυφιλία συνιστά μια εσωτερική μετανάστευση και είναι δεμένη με την εγκατάλειψη της υπαίθρου, τη φτώχεια, την εύρεση εργασίας, το νόμο της αντιπαροχής και το επάγγελμα του θυρωρού.

Συμπερασματικά, το DNA της χώρας μας φέρει τρεις κλώνους μετανάστευσης. Χώρα υποδοχής μεταναστών, χώρα εξαγωγής «μεταναστών» και χώρα εσωτερικής μετανάστευσης.

Αυτό σημαίνει ότι έχουμε ζήσει τις δυσκολίες και τον πόνο του μετανάστη πλένοντας τόνους πιάτων σε άλλες ηπείρους, έχουμε ζήσει τη μεθοριακότητα (Turner, 1974) που είναι η ενδιάμεση κατάσταση του να μην νιώθεις πουθενά ότι είναι πατρίδα σου, ούτε ο ένας χώρος ότι είναι δικός σου, ούτε ο άλλος, και ο ίδιος να είσαι μια θρυμματισμένη προσωπικότητα (Campbell, 2004). Έχουμε ζήσει την ταλαιπωρία ή την απόγνωση του εσωτερικού μετανάστη στην πλατεία της Ομόνοιας και αντίστοιχα την εκμετάλλευση, την περιφρόνηση και την απόρριψη της Αθήνας ή των μεγάλων κέντρων προς τους υποδεέστερους επαρχιώτες «ξένους», οι οποίοι σήμερα αποτελούν και το ζωντανό κύτταρο της κοινωνίας. (Ζήνωνος).

Παράλληλα έχουμε ζήσει και τη δύναμη του Έλληνα μετανάστη που αγωνίστηκε και πέτυχε σε όλες τις ηπείρους ή του παλινοστούντα Οδυσσέα. Έχουμε ζήσει τους Έλληνες της Μικράς Ασίας, οι οποίοι με το πολιτισμικό τους φορτίο, με ανεπτυγμένη ελληνική συνείδηση, με προσδοκίες και λαχτάρα για την πατρίδα, διωγμένοι, έφτασαν στην πατρίδα που τους υποδέχτηκε ως «Τουρκόσπορους». Ζητάμε συγγνώμη για αυτό. Είναι γεγονός ότι προσέφεραν στον πολιτισμό μας ιδιαίτερα (Βόλος). Και ακόμα στα άσπλαχνα σπλάχνα της χώρας μας, Βορειοηπειρώτες, Πόντιοι, Βλάχοι, Αρβανίτες, Τσιγγάνοι, Πομάκοι και άλλοι.

Με τόσο πλούσιες εμπειρίες, θετικές και αρνητικές, σήμερα μπορούμε πολύ εύκολα να περάσουμε στην *ενσυναίσθηση*, δηλαδή να μπούμε στη θέση και τα συναισθήματα του άλλου, εννοώ του πρόσφυγα ή του μετανάστη στη χώρα μας, που κλονίζεται η ταυτότητά του, που αφανίζεται η γλώσσα του.

Σήμερα έχουμε ξεπεράσει την αντίληψή μας για την εθνική ομοιογένεια της χώρας μας; Εμείς μπορούμε να αποδεχτούμε το *διαφορετικό*, το έτερο; Μπορούμε να αντιμετωπίσουμε την κοινωνική πολυχρωμία μας με σεβασμό και μια αντιρατσιστική, συνεργατική στάση και συμπεριφορά; Σκεφτείτε, στην αρχαιότητα υπήρχε η θεά του ετέρου, του άλλου, της μετάβασης. Η Άρτεμις.

Μπορούμε να *ανεχτούμε τις αντιφάσεις* στη ζωή μας;

Θέλουμε να *επικοινωνήσουμε* με τους άλλους και να διευρύνουμε, να εμπλουτίσουμε τον κόσμο μας;

Αυτοί είναι τέσσερεις πυλώνες της διαπολιτισμικότητας. (Γκόβαρης, 2001)

Η άποψή μου είναι ότι ΝΑΙ, μπορούμε, αρκεί να θελήσουμε *συνειδητά* να γίνουμε μια διαπολιτισμική κοινωνία.

Ακριβώς στο πλαίσιο της διαπολιτισμικότητας ο Δαμανάκης (2001) προτείνει μια δυναμική κοινωνική διαδικασία μάθησης στην οποία θα εμπλέκονται όλοι οι κοινωνικοί εταίροι, και φυσικά οι φορείς εξουσίας, διαδικασία που θα είναι μια «συνάντηση» και «αλληλεπίδραση» αυτών των πολιτισμών κατά την οποία θα παραμερίζονται

όποια εμπόδια υπάρχουν και θα οδηγήσουν σε «πολιτισμικές ανταλλαγές» και «πολιτισμικό εμπλουτισμό»

Με αυτό ως άξονα θα εξετάσουμε το θέμα της γλώσσας που είναι το κομβικό σημείο στη διαπολιτισμικότητα:

Αυτή τη στιγμή συμβιώνουμε με πολλούς μετανάστες που προέρχονται από διαφορετικά έθνη, με διαφορετικές γλώσσες, οι οποίες είναι και φορείς των πολιτισμών τους. Μέσα στην πολυπολιτισμική μας κοινωνία μπορούμε άραγε να είμαστε μονόγλωσσοι;

Η ερώτηση είναι ρητορική αφού μονογλωσσία σημαίνει μονοπολιτισμικότητα (Knutnabb-Kangas, 1988). Τα μονόγλωσσα άτομα βλέπουν τον κόσμο από μια οπτική γωνία και είναι δύσκολο να κατανοήσουν τον άλλον. Ζώντας μέσα στη γλώσσα τους και κατανοώντας μόνο τον πολιτισμό τους, γιατί αυτόν γνωρίζουν, θεωρούν ότι οι άλλοι είναι υποδεέστεροι. Μέσα στην υπεροψία τους θα έχετε ακούσει να επικρίνουν κάθε πρόσμεξη, για παράδειγμα γλωσσικούς κώδικες, αυτός μιλάει greeklish, (για τα ελληνικά – αγγλικά), Franglais (γαλλικά – αγγλικά στο Κεμπέκ), Fragnol (γαλλικά και ισπανικά στην Αργεντινή), Tex-Mex (αγγλικά και μεξικάνικα στο Τέξας). Στην υπεροπτική αυτάρκεια των μονόγλωσσων έρχονται να προστεθούν και οι δυσμενείς συνθήκες του «αλλοδαπού», η φτώχεια, το χαμηλό βιολογικό επίπεδο, με αποτέλεσμα να τον αντιμετωπίζουν ως έναν άνθρωπο β' κατηγορίας, ή να τον καθιστούν αποδιοπομπαίο (Giddens, 2002) τράγο αποδιδονιάς του κάθε αρνητικό, με αποτέλεσμα αυτός να ετεροκαθορίζεται.

Η γλώσσα είναι ο επικοινωνιακός κώδικας. Πώς μπορεί λοιπόν να υπάρχει επικοινωνία μέσα σε τέτοια πλαίσια; Είναι δυνατόν μια κοινωνία να πορεύεται μέσα στην αντίφαση (αναίρεσή της): Πολυπολιτισμική-μονογλωσσική;

Αντίθετα, η πολυγλωσσία θεωρείται πηγή δύναμης καθώς δίνει τη δυνατότητα επικοινωνίας με ανθρώπους διαφορετικών γλωσσικών κοινοτήτων, καθώς υποκινεί το ενδιαφέρον για έναν άλλο πολιτισμό και τις αξίες του, καθώς υπάρχει μια άλλη πρόταση και έτσι δίνεται η δυνατότητα σύγκρισης, αναθεώρησης και αλλαγής.

As έρθουμε στην Εκπαίδευση, στη σημερινή πολυπολιτισμική τάξη. Τα μεταναστούποια είναι δίγλωσσα. Χρησιμοποιούν εναλλακτικά τη γλώσσα τους και τη γλώσσα της ευρύτερης ομάδας, καθώς είναι μέλη της και συνυπάρχουν με αυτήν (Σκούρτου, 1999β)⁸. Πρώτη γλώσσα θεωρείται (δεν είναι πάντα) αυτή που έμαθε το παιδί από μικρό στα πλαίσια της οικογένειάς του, η μητρική γλώσσα, και δεύτερη αυτή που μαθαίνει ως επί το πλείστον το παιδί στο σχολείο (Σκούρτου, 1999α). Το παιδί δομεί τη σκέψη του ακόμα και το ασυνείδητό του, σύμφωνα με τους ψυχαναλυτές, σε γλώσσα και μάλιστα στη μητρική του γλώσσα, που άκουσε τους πρώτους ήχους τους οποίους συνδύασε με τα πρώτα του βιώματα και τον πόθο της μητέρας του. Στη μητρική γλώσσα έχει εσωτερικεύσει όλες τις εμπειρίες και τη γνώση του που θα αποτελέσουν τη βάση για να μάθει μια άλλη γλώσσα. Η διδασκαλία λοιπόν της μητρικής

8. Αυτή είναι η δίγλωσσία, η εναλλακτική χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών που προκύπτει όταν δύο ομάδες ανθρώπων οι οποίες μιλούν διαφορετικές γλώσσες, έρχονται σε επαφή μεταξύ τους και πρέπει να επικοινωνήσουν (Σκούρτου 1997).

γλώσσας είναι ένα ανθρώπινο δικαίωμα. Πρόσφατη εξέλιξη άλλωστε θεωρείται η υποχρέωση της προστασίας του γλωσσικού και του θρησκευτικού δικαιώματος. Όπως υποστηρίζουν πολλοί γλωσσολόγοι, (Cummins, 2005) η αποδοχή της μητρικής γλώσσας στην τάξη συντελεί στην ενδυνάμωση της ταυτότητας του μαθητή και στην ενίσχυση της αυτοεικόνας του. Όταν η γλώσσα ενός μαθητή αντιμετωπίζεται με σεβασμό από την κοινότητα του σχολείου, τότε ο μαθητής νιώθει ισότιμος και αποδεκτός με αποτέλεσμα να συμμετέχει στην σχολική καθημερινή πράξη, να επικοινωνεί με τους συμμαθητές του, τη σχολική κοινότητα, την ευρύτερη κοινότητα και τέλος να εκφράζεται δημιουργικά.

Ο Τσιάκαλος γράφει ότι η μητρική γλώσσα των παιδιών αποτελεί σημαντικό στοιχείο του πολιτισμού τους και συνεπώς πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στο σχολείο. Και προχωρά ακόμα παρά πέρα, δηλώνοντας ότι η μητρική γλώσσα πρέπει να καλλιεργείται τόσο ως αυταξία όσο και ως μέσο διδασκαλίας άλλων μαθημάτων (Τσιάκαλος, Γ, 2001)

Το σημερινό σχολείο ασχολείται κυρίως με όσους μετέχουν στο κοινωνιογλωσσικό σύστημα αξιών του σχολείου και της ευρύτερης κοινωνίας. Σύμφωνα με τον Ντάλτα (1997) και με μια μεγάλη ομάδα γλωσσολόγων, κοινωνιολόγων, ψυχολόγων και παιδαγωγών το σύγχρονο σχολείο οφείλει να αναπτύξει μια διαφοροποιημένη στρατηγική σύμφωνα με τις γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών που έχει. Δεν μπορεί να έχει πλέον στόχο την αφομοίωση, ένα μοντέλο μη αποδεκτό σήμερα, αλλά οφείλει να ασχολείται με τις διαφορές της κάθε ομάδας, τις οποίες να αποδέχεται και εν μέρει να αναδεικνύει, ώστε κάθε μέλος ανεξάρτητα από την προέλευσή του να αισθάνεται ότι ο πολιτισμός του, η γλώσσα του και η ίδια του η ύπαρξη είναι αποδεκτά και σεβαστά στο νέο περιβάλλον. Οι διαφορές αυτές δεν μπορεί πλέον να μετασχηματίζονται σε ανισότητα και η ανισότητα αυτή να οδηγεί στην περιθωριοποίηση μαθητές ικανούς προς όλα. Οι γλωσσικές προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών και μαθητών απέναντι στις γλωσσικές και πολιτισμικές καταβολές των αλλοδαπών καθορίζουν σημαντικά την επίδοση των αλλοδαπών. Είναι η λεγόμενη αυτο-εκπληρούμενη προφητεία⁹ (Hudson, 1980). Άλλωστε έχει καταρριφθεί πλέον από την κοινωνιογλωσσική έρευνα η άποψη ότι υπάρχουν γλώσσες και πολιτισμοί μειωμένου κύρους ή υποδεέστερες. Με βάση την ισότητα, με την αποδοχή του σχολείου και τον σεβασμό, το μεταναστώποιο θα αναπτύξει όλες του τις ικανότητες και θα ξεπεράσει τις αντικειμενικές του δυσκολίες.

Η πρόταση μας λοιπόν είναι¹⁰ «Το άνοιγμα της πόρτας στη γλωσσική μάθηση», συγκεκριμένα στο σχολείο επικοινωνία στην Ελληνική, την Αγγλική αλλά και τη γλώσσα του μετανάστη με τη χρησιμοποίηση, εκτός των άλλων μέσων, της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση.

«Το άνοιγμα της πόρτας στη γλωσσική μάθηση» θεωρούμε ότι θα είναι σημαντικό τόσο για τους αλλοδαπούς όσο και για τους Έλληνες μαθητές. Αν, καθώς η γλώσ-

9. Ο όρος στην αγγλική αποδίδεται ως self-fulfilling prophecy,

10. Αυτός ήταν ο τίτλος προγράμματος του Comenius (2001-2004). (Door Opening to Language Learning).

σα είναι ο φορέας του πολιτισμού, οι Έλληνες μαθητές αφουγκραστούν, ακούσουν, εξοικειωθούν, μάθουν τη γλώσσα του μετανάστη, είναι σαφές ότι θα διευρυνθούν από κάθε άποψη ως προς τη σχέση τους με τον εαυτό τους, τους άλλους, τον κόσμο (Candelier, Macaire, 2001).

Η σύγχρονη έρευνα έχει αποδείξει ότι τα παιδιά που έρχονται σε επαφή με ένα δεύτερο γλωσσικό σύστημα έχουν πλεονεκτήματα ως προς τη γλώσσα. Αποκτούν νωρίς συνείδηση της αυθαιρεσίας του γλωσσικού σημείου, της αυθαίρετης σύνδεσης του ήχου και της έννοιας που χαρακτηρίζει τις ανθρώπινες γλώσσες (Αρχάκης, Κονδύλη, 2004). Αποκτούν μια αυξημένη μεταγλωσσική συνείδηση¹¹ (Τριάρχη-Herrmann, 2000) ως προς τα μονόγλωσσα παιδιά, θέση που υποστήριξε πρώτα ο Ronjat (Saville-Troike, 1982), αργότερα ο Leopold (McLaughlin, 1978) και ο Vygotsky (1962)¹² και που αφενός προωθεί την ανάπτυξη της γνωστικής ακαδημαϊκής ικανότητας (Cummins, 1986), αφετέρου διευκολύνει την εκμάθηση της πρώτης γραφής και ανάγνωσης ενώ οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα σχολικής επιτυχίας (Baker, 1993). Ο Vygotsky (1962) συγκεκριμένα υποστήριξε ότι όταν ένα παιδί μπορεί να εκφράζεται σε περισσότερες από μια γλώσσες έχει την ικανότητα να βλέπει τη γλώσσα του ως ένα επι μέρους σύστημα ανάμεσα σε άλλα και να συνειδητοποιεί τις γλωσσικές λειτουργίες της. Επίσης κάθε γλωσσικό σύστημα έχει τη δική του δομή και μορφολογία, επομένως ένας που εισάγεται σε αυτό κατακτά άλλα γλωσσικά σχήματα. (Volterra, Taeschner, 1978) και παρουσιάζει μια ελευθερία κινήσεων σε αυτά ως προς τους συντακτικούς και μορφολογικούς κανόνες.

Μέσα από μια καλή συζήτηση τα παιδιά εύκολα θα αναγνωρίσουν τα πλεονεκτήματα που έχουν σήμερα όσοι μιλάνε δύο ή περισσότερες γλώσσες, ανεξάρτητα από το κύρος των γλωσσών που μιλάνε.

Αυτή η προσέγγιση της γλώσσας και της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης σχετίζεται με τις ιδέες του Eric Hawkins (1977,1979,1987a,1987b) που εκφράστηκαν στη δεκαετία του '70 και αφορούσαν την τη διδασκαλία της γλώσσας ως γέφυρα της Αγγλικής γλώσσας και των ξένων γλωσσών στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου (Hawkins, 1974). Ο Hawkins στις προτάσεις του αυτές, οι οποίες δεν εφαρμόστηκαν τότε, επανήλθε και πρόσφατα στα 90 του χρόνια. Υποστηρίζει τα εξής πέντε κομβικά σημεία:

1. *Ο μαθητής πρέπει να κατέχει τη μητρική του γλώσσα.* Υπογραμμίζει την ανάγκη ειδικής οργάνωσης ενισχυτικών μαθημάτων για τα παιδιά που προέρχονται από υποβαθμισμένες οικογένειες και στις οποίες ο ρόλος των γονέων είναι αδύναμος ως προς τη διδασκαλία της γλώσσας. Επιπρόσθετα πρότεινε στην Αγγλία να υπάρχουν δύο κεντρικές επιτροπές για την οργάνωση και προώθηση των γλωσσών

11. Οι όροι που χρησιμοποιήθηκαν, χωρίς η έννοιά τους να ταυτίζεται απόλυτα, είναι Language Awareness, Linguistic Consciousness, Metalinguage, Language Intuition, και στα ελληνικά Μεταγλωσσική Επίγνωση, Μεταγλωσσικές Ικανότητες, Μεταγλωσσική Εγρήγορηση (Σκούρτου, 1997).

12. Οι θέσεις αυτές επιβεβαιώθηκαν από τους ερευνητές όπως Ben-Zeev, Ianco-Worrail, Lambert, Tucket (1972), Cummins (1978b, 1986), Hakuta, et al (1987).

(Bullock, 1975, Kingman 1988) όπως και καλοκαιρινά σχολεία, διδάσκοντες επαγγελματίες από άλλους χώρους για τη διεύρυνση της γλώσσας (Doughty et al., 1971), νέοι οι οποίοι να διδάσκουν άλλους νέους (Goodlad, 1979), ακόμα έδωσε έμφαση και στην αξιοποίηση του πολύτιμου δυναμικού των συνταξιούχων σε κάθε κοινότητα.

2. *Γλωσσική κοινωνική ευαισθητοποίηση – εγρήγορση στο αναλυτικό πρόγραμμα.*¹³ Πρότεινε μια δίκαιη κατανομή της γλώσσας ως προς τις διάφορες διαστάσεις της και ειδικότερα αυτές που σχετίζονται με την κοινωνία, γιατί η γλώσσα συνδέεται με τη ζωή και την κοινωνία (Bentolila, 1998). « Η γλώσσα είναι το μέσον επικοινωνίας χιλιάδων εκατοντάδων νέων ανθρώπων. Οι διαφορές τους πρέπει να γίνονται σεβαστές στο σχολείο και να λαμβάνονται υπόψη, γιατί κάθε αξιόλογο παιδαγωγική πρέπει να αρχίζει από αυτό που είναι οι μαθητές, γλωσσικά και πολιτισμικά» (Bentolila, 1998).
3. *Εκπαίδευση του αφιού (της ενεργητικής ακρόασης).* Το να μαθαίνει κάποιος να ακούει (MacCarthy, 1978) αυτό είναι το προαπαιτούμενο για την επιτυχή εκμάθηση της γλώσσας. Άλλωστε υπάρχει μέσα σε κάθε σπίτι, η Τηλεόραση. Ας προκύψει και ένα καλό μέσο σε όλα τα αρνητικά της. Το να ακούει κανείς μια ξένη γλώσσα οδηγείται γενικότερα στη μάθηση (αποκωδικοποίηση της γλώσσας, συγκράτηση μνημάτων στη βραχεία μνήμη, σύνδεση με πολιτισμικά δεδομένα).
4. *Άνοιγμα στις άλλες γλώσσες.* Οι διαφορές των γλωσσών μπορεί να βιωθούν από τους μαθητές όχι ως απειλή, αλλά ως κάτι ενδιαφέρον (Hawkins, 1999) και να τις προσεγγίσουν με διάφορους ενδιαφέροντες τρόπους. Το Διαδίκτυο δίνει δυνατότητες τέτοιας προσέγγισης.
5. *Το να μαθαίνει κανείς πώς μαθαίνει τη ξένη γλώσσα.* Η μάθηση αυτή είναι πολύ σημαντική γιατί μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές στην εκμάθηση άλλων γλωσσών αργότερα. Επιτυγχάνεται με τη σύγκριση των γλωσσών τόσο με τη μητρική όσο και με άλλες γλώσσες, με συζήτηση για την ίδια τη γλώσσα και με ασκήσεις ή τέστ που ενδυναμώνουν το ενδιαφέρον για τη γλώσσα.

Σε αυτές τις θέσεις αναπτύχθηκαν διεθνή προγράμματα, και το πλέον πρόσφατο είναι αυτό του οποίου δανειστήκαμε τον τίτλο «Ανοίγοντας την πόρτα στη γλωσσική μάθηση» (Opening the Door to Language Learning, www.opendoor2languages.net) που εντάχθηκε στο Comenius (2001-2004). Το πρόγραμμα στόχευε στην ανάπτυξη της μεταγλωσσικής ικανότητας, της θετικής στάσης προς τη γλώσσα και στην πολιτισμική διαφορετικότητα, το οποίο έδινε ιδιαίτερη έμφαση στις γλώσσες που χρησιμοποιούνται ελάχιστα και στις γλώσσες των μεταναστών, ώστε οι μαθητές να διατηρήσουν τη μητρική τους γλώσσα. Γενικά επεδίωξε να δημιουργήσει στους μαθητές κίνητρα για την εκμάθηση γλωσσών. Πολλά κράτη πήραν μέρος με ποικίλες δραστηριότητες όπως αναγνώσεις βιβλίων, εφημερίδων περιοδικών, ακρόαση ραδιοφωνικών εκπομπών, συνομιλιών, διαλέξεων, παρακολούθηση τηλεοπτικών προγραμμά-

13. Ο αγγλικός όρος είναι Language Awareness, (LA), ενώ (ALA) είναι ο Σύλλογος για τη γλωσσική ευαισθητοποίηση.

των και φίλμς, συναντήσεις με ανθρώπους από διαφορετικές εθνότητες, συγγραφή γραμμάτων, ποιημάτων, ιστοριών, πρακτικές δραστηριότητες όπως, εκθέσεις ζωγραφικής, μαγειρέματα, δημιουργία βίντεο, ποιητικές ομάδες και θεατρικές δραστηριότητες. Το Εθνικό Πανεπιστήμιο της Ιρλανδίας (Maynooth), ένας από τους εταίρους του προγράμματος, χρησιμοποίησε τη Δραματική Τέχνη προκειμένου οι μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες ομιλίας και γραφής. Το πρόγραμμα τους έδωσε τη δυνατότητα να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους με την προετοιμασία μικρών σεναρίων που σχετίζονταν με τη ζωή τους, να επικοινωνήσουν μεταξύ τους και με άλλους προκειμένου να παρουσιάσουν τα σενάρια τους, να συζητήσουν για τους χαρακτήρες και το περιβάλλον και τέλος να συνδυάσουν τα σενάρια προκειμένου να καταλήξουν σε κοινές δημιουργίες. Κατόπιν ένας συντονιστής τους βοήθησε ώστε από τα σενάρια να περάσουν στη δραματοποίηση, γεγονός που συντέλεσε στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Επίσης στο ίδιο διεθνές πρόγραμμα πολύ ενδιαφέρον είχε και η συμμετοχή της Σλοβενίας του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου της Λουμπλιάνα που εργάστηκε με το θέμα ενός τοπικού καρναβαλιού, ξεκινώντας από τις ομοιότητες των λέξεων «καρναβάλι» και «μάσκα» στις διάφορες γλώσσες και προχωρώντας με θεατρικές τεχνικές (Fidler, Avsenik, Klavs, 2004).

(Πίνακας – KARNEVAL – KARNEVAL – CARNAVAL – CARNEVALE – CARNIVAL MASKA – MASKE – MASQUE – MASCHERA – MASK)

Οι συγγραφείς καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι σε σχέση με την προώθηση της γλωσσικής μάθησης σε περιβάλλοντα με αυξημένη κινητικότητα ο δάσκαλος μπορεί να αναδείξει τις γνώσεις και εμπειρίες που έχουν οι μαθητές σε διαφορετικές γλώσσες μέσα στην ίδια του την τάξη. Είναι αναγκαίο να επωφεληθεί από τους «ειδικούς της τάξης» μαθητές και να κινητοποιήσει τους υπόλοιπους να μοιραστούν τις γνώσεις τους, αξιοποιώντας τις μέσα σε ποικίλες μαθησιακές δραστηριότητες.

Εμείς συμφωνούμε απόλυτα με αυτό και προτείνουμε η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση να στηρίζει την επαφή και εξοικείωση με τη γλώσσα – γλώσσες, κυρίως με τα παιχνίδια ρόλων αλλά και με άλλες τεχνικές ή γλωσσικά παιχνίδια.

Στην Ελλάδα έχουν γίνει προγράμματα για τη γλώσσα που αφορούν μαθητές παλιννοστούντες, μετανάστες ή μαθητές διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων ή εθνοτήτων (Γεωργογιάννης 1999, 2000, Δαμανάκης 1997, Φραγκουδάκη, (2003). Τα οποία έγιναν στα πλαίσια πανεπιστημιακών ερευνητικών κέντρων ή σε πρόγραμμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, κυρίως όμως για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας.

Θα αναφέρουμε εν συντομία δύο διαπολιτισμικά προγράμματα για τη γλώσσα που χρησιμοποίησαν τεχνικές της ΔΤΕ με πολύ θετικά αποτελέσματα.

Το «Μ όπως Μαχαλά, Μπ όπως Μπογιά» ήταν ένα πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που υλοποιήθηκε σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο της Αθήνας, όπου η πλειοψηφία των μαθητών ανήκε σε οικογένειες μεταναστών από διάφορες χώρες προέλευσης, καθώς και από τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης. Στόχοι του προγράμματος ήταν η δημιουργία ενός κλίματος διαπολιτισμικής επικοινωνίας και ανταλλαγής μέσα από την αξιοποίηση ποικίλων καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων.

Οι δραστηριότητες επελέγησαν και οργανώθηκαν με βάση δύο κεντρικούς θεμα-

τικούς άξονες. Ο πρώτος αφορούσε τις διαφορετικές μητρικές γλώσσες των παιδιών¹⁴, ενώ ο δεύτερος την κοινή περιοχή κατοικίας, τη κοινή γειτονιά, όπου ζούσαν οι μαθητές και οι οικογένειές τους (Μάγος, 2004).

Επίσης το σχέδιο εργασίας «Μου λες, σου λέω, λέμε...» αποτέλεσε ένα μέρος του προγράμματος του ΤΕΑΠΗ που εφαρμόστηκε στο προσωπικό του Α΄ Παιδικού Σταθμού του Δήμου Αθηναίων και στα παιδιά του σταθμού και αφορούσε τις δυσκολίες ένταξης των αλλόγλωσσων παιδιών και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και του βοηθητικού προσωπικού (Μάγος, Νικολούδη, 2001). Στόχοι του προγράμματος ήταν:

- Το άκουσμα των διαφορετικών γλωσσών
- Η προσπάθεια να κατανοήσουν τα παιδιά ότι μπορεί να επικοινωνήσουν με άλλους ακόμα και όταν δεν μιλάνε την ίδια γλώσσα.
- Η αξιοποίηση της γλώσσας του σώματος, των συναισθημάτων, των εκφράσεων
- Η εξοικείωση με διαφορετικούς τύπους γραμμάτων.
- Η προσέγγιση της έννοιας της μετάφρασης.
- Η ευαισθητοποίηση του εκπαιδευτικού και βοηθητικού προσωπικού.

Το πρόγραμμα περιείχε δραστηριότητες ακρόασης από διαφορετικές γλώσσες, επισημάνση στη μητρική γλώσσα κοινών λέξεων οι οποίες αποτελούσαν και το συνδυαστικό κρίκο των παιδιών και αναπαραστάσεις σε γραφή ζωγραφική, κίνηση και δράματα παντομίμας. Επίσης δημιουργήθηκε κοινό λεξικό με εικόνες και λέξεις και κοινή εφημερίδα με κολλάζ μετά από το ξεφύλλισμα εφημερίδων από διαφορετικές χώρες.

Με βάση τις προτάσεις ερευνητών (Candelier, Macaire, 2001) και με στόχο τη θετική αποδοχή και το ενδιαφέρον για τη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα θεωρούμε σημαντικό μέσω της δραματικής τέχνης να καλλιεργήσουμε στους μαθητές:

- *Την επιθυμία για την εκμάθηση γλωσσών.* Η επιθυμία αυτή μπορεί να καλλιεργηθεί εισάγοντας τα παιδιά σε μια γλώσσα που δεν τους είναι οικεία και αυτό να γίνει με διάφορες δραστηριότητες. Μπορεί να δημιουργηθεί στα παιδιά η περιέργεια για τον τρόπο λειτουργίας της γλώσσας και το ενδιαφέρον να αποκωδικοποιήσουν αυτή τη λειτουργία ή ακόμα να τη χαρούν ως κάτι άγνωστο που μπορεί εν μέρει να οικειοποιηθούν. Τα αλλοδαπά παιδιά μιλώντας τη μητρική τους γλώσσα μπορούν να παρουσιάσουν ένα διάλογο μεταξύ τους, να παίξουν ένα κουκλοθέατρο, να δημιουργήσουν ένα δράμα με τα παιχνίδια τους, να πάρουν το ρόλο του δασκάλου κ.ά. Η συμμετοχή αλλοδαπών γονιών ή φίλων μπορεί να βοηθήσει με αφηγήσεις, ντοκουμέντα, μουσική. Επίσης για την εργασία αυτή προσφέρονται αποσπάσματα από βίντεο ή φιλμ από άλλες χώρες στα οποία ακούγεται η «άλλη» γλώσσα και συνδέεται με τόπους, πρόσωπα ή σενάρια, τα οποία μπορεί μετά να αναπαρασταθούν με διάφορες τεχνικές, όπως δραματοποίηση, διάλογοι της ομάδας, μονόλογοι της ομάδας, forum theatre, θέατρο εικόνων.
- *Την αποδοχή και ενδιαφέρον για τις γλωσσικές διαφοροποιήσεις στο εσωτερικό της ίδιας γλώσσας.* Είναι ενδιαφέρον να ασχοληθούν τα παιδιά με τις ντοπιολαλιές της χώρας μας και αυτό μπορεί να γίνει με παιχνίδια ρόλων βασισμένα σε λαϊκά

14. Οι γλώσσες των μαθητών ήταν δέκα.

παραμύθια, με караγκιόζν, όπου κάθε ήρωας θα προέρχεται από άλλο μέρος της Ελλάδας και θα μιλάει διαφοροποιημένα, με αφηγήσεις γονιών, παππούδων που κατάγονται από διάφορα μέρη της Ελλάδας, και οι αφηγήσεις μπορεί να συνδυαστούν με δραματοποιήσεις, δρώμενα συναντήσεων, διαλόγους κ.ά.

- *Την ανάλυση μιας μη οικείας γλώσσας μέσω μιας γραπτής ή προφορικής πρότασης* που επιτρέπει στα παιδιά να κατανοήσουν την οργάνωση και το νόημα. Τα παιδιά μπορεί να αντιληφθούν πώς γίνεται η συντακτική και μορφολογική οργάνωση της γλώσσας, πώς σχηματίζονται οι λέξεις, πώς χωρίζονται οι λέξεις, ποια είναι τα σημεία στίξης. Όλα αυτά μπορεί να τα συσχετίσουν με την οικεία γλώσσα και να βρουν ομοιότητες και διαφορές. Μετά την ανάλυση αυτή μπορεί να γράψουν την πρόταση που ανέλυσαν και να οργανώσουν ένα δρώμενο που να στηρίζεται σε αυτή ή αντίστοιχα πολλά μηνύματα που θα οδηγήσουν σε δρώμενο, ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών. Δρώμενα μπορεί να στηριχτούν σε παροιμίες (Γαλάντης, 1993, Άλκπστις, 1989) ή σύντομες προτάσεις από εφημερίδες ή από το κουτί των λέξεων-φράσεων-προτάσεων.
- *Την αντιστοίχιση φθόγγων και γραμμάτων σε δύο μη οικείες γλώσσες ή περισσότερες*, τη διάκριση των οικείων και μη οικείων φθόγγων. Εδώ μπορεί να γίνουν γλωσσικά παιχνίδια με τους φθόγγους και τις διαφορές τους (π.χ. β, b, v). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να προχωρήσει με τους μαθητές του στην ακουστική αναγνώριση των ομοιοτήτων ανάμεσα σε διαφορετικές γλώσσες με παιχνίδια και δρώμενα. Επίσης ο μανδύας του ειδικού με ρόλους – εκπροσώπους γλωσσών ή παιχνίδια ρόλων σχετικά με το θέμα όπως «το λεξικό», «ο κουβάς της αλφαβήτου», «οι δύο κασέτες», «το μουσείο των γραμμάτων» κ.ά.
- *Τη διάκριση τονικών σχημάτων αλλά και ρυθμικών* που διέπουν μια γλώσσα καθώς επίσης και την ηχητική συνέχειά της. Αυτά μπορεί να αναπαρασταθούν σε ζωγραφιές με χρώματα και να συνδεθούν με τα συναισθήματα των παιδιών, σε γραμμικό σκίτσο ή σε ένα κινητικό σχήμα ή σε ομαδικό αυτοσχέδιο χορό μέχρι να φτάσουν σε τελετουργικό δρώμενο αφιερωμένο στη γλώσσα.
- *Τη χρήση πολλών γλωσσών με στόχο την επικοινωνία*. Στην περίπτωση αυτή μπορεί να ακουστούν διαφορετικές γλώσσες από τα παιδιά μέσα στην τάξη. Μεταξύ τους αν χωριστούν σε ζευγάρια μπορεί πάνω σε ένα θέμα να δημιουργήσουν διαλόγους στους οποίους όμως κάθε παιδί θα μιλάει τη γλώσσα του. Μετά μπορεί να επαναλάβουν τους ίδιους διαλόγους, αλλά να δοκιμάσουν μεταξύ τους να αλλάξουν γλώσσα. Επίσης μπορεί η ομάδα να δημιουργήσει ένα δρώμενο συνάντησης όπου καθένας στη γλώσσα του θα συναντήσει τους φίλους του και θα απευθύνει σε αυτούς κάτι στη γλώσσα του. Επίσης μπορεί να γίνει ένα δρώμενο από τα αλλοδαπά παιδιά στη γλώσσα τους και οι υπόλοιποι μαθητές να το «μαντέψουν» και να το αποδώσουν στα ελληνικά. Ένα θέμα μπορεί να αποκτήσει δράση σύμφωνα με τις ιδέες των παιδιών, μπορεί να αποδοθεί πρώτα με παντομίμα και μετά να επαναληφθεί με λόγια και να τελειώσει με γραφή μηνύματος-αποχαιρετισμού κ.ά.
- *Την επικοινωνία με απουσία κοινού γλωσσικού κώδικα*. Πολύ ευχάριστα παιχνίδια επικοινωνίας μπορεί να αναπτυχθούν μέσω της σωματικής έκφρασης και απλά δρώμενα μπορεί να γίνουν σε παντομίμα. Η δυσκολία επικοινωνίας δείχνει στα

παιδιά και τη χρησιμότητα της γλώσσας καθώς και τη χρησιμότητα της εκμάθησης άλλων γλωσσών. Το ίδιο δρώμενο μπορεί να γίνεται πρώτα σε παντομίμα και μετά με λόγο/ομιλία.

- *Την ικανότητα αναγνώρισης μιας μη οικείας γλώσσας*, τις διαφορές και ομοιότητες γλωσσών, τον αριθμό λέξεων που χρησιμοποιούν για να εκφράσουν την ίδια έννοια, τα μέρη του λόγου που έχουν ή ορισμένες γλώσσες δεν έχουν π.χ. τα φινλανδικά ή τα τουρκικά δεν έχουν γένος, άρθρο κ.ά., τους πηπτικούς συνδυασμούς, την κατεύθυνση γραφής και ανάγνωσης η οποία μπορεί να είναι διαφορετική (ααββικά), τις διαφοροποιήσεις της γλώσσας σε σχέση με τη γεωγραφική ή κοινωνική προέλευση των ομιλητών και τις συνθήκες που επικρατούν κατά την χρήση της. Όλα τα παραπάνω μπορεί να οδηγήσουν σύμφωνα με τις ιδέες των παιδιών σε παιχνίδια ρόλων, σε απλά δρώμενα και παιχνίδια γραφής και επικοινωνίας.

Τα παιδιά μπορεί να μην μάθουν μια άλλη γλώσσα μέσω της θεατρικής έκφρασης, που και αυτό είναι δυνατό, αν τεθεί ως στόχος του δασκάλου. Εδώ στόχος μας είναι τα παιδιά να διακρίνουν, να επικοινωνήσουν, να αποδεχτούν, να ενδιαφερθούν για τη γλώσσα – γλώσσες του περιβάλλοντος.. Με μια τέτοια εργασία τα παιδιά θα αντιληφθούν ότι στον κόσμο υπάρχει μια ποικιλία γλωσσών, που όλες έχουν την αξία τους και το ενδιαφέρον τους και μεταφέρουν τον πολιτισμό ενός ολόκληρου λαού. Ακόμα θα αντιληφθούν ότι στην ίδια χώρα μπορεί να μιλιούνται πολλές γλώσσες, ότι κάθε γλώσσα και κουλτούρα εξελίσσεται, μοιράζεται, επιδρά και επηρεάζεται, ενώ σχετίζεται με το χώρο, με το χρόνο και τις σχέσεις που αναπτύσσουν οι πληθυσμοί μεταξύ τους Λογοτεχνία.

Στην ευαισθητοποίηση των παιδιών σε άλλες γλώσσες μπορεί να βοηθήσει η *λογοτεχνία*, η οποία εν συνεχεία μπορεί να συνδυαστεί με τη Δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα τα ημεδαπά παιδιά μπορεί να εξοικειωθούν με τη λογοτεχνία των χωρών των αλλοδαπών παιδιών της τάξης. Αυτό θα συντελέσει τα μεν αλλοδαπά παιδιά να αισθανθούν την αποδοχή, να γνωρίσουν τη λογοτεχνία τους, ενώ τα ημεδαπά να ασχοληθούν με τον πολιτισμό και τις εκφράσεις των χωρών των αλλοδαπών συμμαθητών τους με αποτέλεσμα να πλησιαστούν και να βελτιώσουν την επικοινωνία τους. Για τα παιδιά μικρής ηλικίας το παραμύθι, τόσο το λαϊκό όσο και το λογοτεχνικό, αποτελεί ένα διαπολιτισμικό εργαλείο (Μητσιάκη, Τακούδα, Μάρκου, 2002) που βοηθά στη γλωσσική εκπαίδευση των παιδιών, αρκεί να είναι σωστά επιλεγμένο (Βερβερίτης, Καπουρκατσίδου, 2003, Μπογιάνοβα – Μίνκοβα, 2000). Ένα παραμύθι μπορεί να καλλιεργήσει στα παιδιά αντιρατσιστικές αντιλήψεις και στάσεις (Ιωάννου, 2003) ή να τα οδηγήσει να επανεξετάσουν απόψεις, στάσεις, αντιλήψεις μέσω του αναστοχασμού. Σκηνές από παραμύθια μπορεί τα παιδιά να τις δραματοποιήσουν ή ακόμα μετά από επεξεργασία του παραμυθιού με τεχνικές της ΔΤΕ μπορεί να δραματοποιήσουν ολόκληρο το παραμύθι. Στη δυναμική σχέση της γλώσσας, της λογοτεχνίας, της ΔΤΕ και της διαπολιτισμικότητας (Παπαχρήστος, 2001) μέσα στην τάξη θα συμβάλλει η δημιουργία μιας βιβλιοθήκης με επιλεγμένα λογοτεχνικά βιβλία, ελληνόγλωσσα και ξενόγλωσσα (Αρβανίτη, 2001).

Από το λογοτεχνικό κείμενο ή το παραμύθι μπορεί να προχωρήσει ο δάσκαλος στη προσέγγιση της γλώσσας καθιστώντας και τους αλλοδαπούς μαθητές «δάσκαλους»

της γλώσσας τους. Μέσα από τα κείμενα μπορεί να προκύψουν πολλές ιδέες για δρώμενα στα οποία ένας διάλογος ή μια λέξη ή μια φράση μπορεί να αποδίδεται στην «άλλη» γλώσσα, προφορικά ή γραπτά.

Η εργασία αυτή μπορεί να έχει και ένα τρίτο επίπεδο εξέλιξης το οποίο είναι η δημιουργική γραφή στην ελληνική γλώσσα. Μέσα από τα δρώμενα τα παιδιά μπορεί να οδηγηθούν στην παραγωγή κειμενικών ειδών, όπως ένα άρθρο για έναν ήρωα, ένα γράμμα προς έναν ήρωα, ένα ποίημα, ένα διήγημα, ένα παραμύθι μέχρι ένα πολυτροπικό κείμενο (Kress, 1997). Με αφορμηση ένα κείμενο ή ένα παραμύθι τα παιδιά μπορεί να δημιουργήσουν τα δικά τους διαπολιτισμικά σενάρια με τους τρόπους που πρότεινε ο Rodari (1985) και ο Βλαντιμίρ Προπ (1987), αναλύοντας ρώσικα παραμύθια (Κουρετζής, Αλκκισις, 1993). Τα κείμενα αυτά είναι πολύ σημαντικά, γιατί έχουν δημιουργηθεί από τα ίδια τα παιδιά και σε αυτά έχουν εκφραστεί οι εμπειρίες τους και οι γνώσεις τους, δεν είναι έτοιμα σενάρια. Κατά τον Cummins (2005) η συγγραφή αφηγημάτων ή αναλύσεων που εκφράζουν την αναπτυσσόμενη αυτοσυνειδησία των μαθητών και την ταυτότητά τους, βοηθά τους μαθητές να εντοπίσουν από πού ήρθαν και πού πηγαίνουν. Άρα η επίδραση που ασκεί στα παιδιά η εργασία αυτή είναι πολύ βαθειά και αμφίδρομη. Επίσης ορισμένα πολύ απλά ελληνικά κείμενα μπορεί να μεταφραστούν στη γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών, είτε από τους ίδιους, είτε από τους γονείς τους, οι οποίοι μπορεί να είναι συνεργάτες σε όλη αυτή τη διαδικασία.

Στο διεθνή χώρο αναφέρονται ορισμένοι εμπνευσμένοι καθηγητές που εργάζονται σε σχολεία οι οποίοι πειραματίστηκαν με λογοτεχνικά κείμενα και Δραματική Τέχνη με στόχους την ευαισθητοποίηση στη λογοτεχνία και την ενδυνάμωση της γλώσσας μέσω δραματικών δραστηριοτήτων (Deblase, 2005), την κατανόηση της ποίησης και τη δημιουργία της (Lindblom, 2005), τις γλωσσικές επινοήσεις, τη συγγραφή κειμένου και την ανάπτυξη της δημιουργικότητας (Dickenson, 2006). Όλες οι έρευνες έδειξαν υψηλού βαθμού θετικά αποτελέσματα.

Στην Ελλάδα επίσης έρευνα με θετικά αποτελέσματα (Κατσαρίδου, 2004) επεσήμανε ότι η Δραματοποίηση προωθεί τα παιδιά να αποκτήσουν γλωσσικές εμπειρίες και ακούσματα από τα κείμενα, να συνειδητοποιήσουν τη διαφορετικότητα στη γλώσσα από εποχή σε εποχή, από περιοχή σε περιοχή, από ήρωα σε ήρωα.

Από τα παραπάνω διαπιστώνουμε τα οφέλη που θα προκύψουν από τη θετική στάση των παιδιών και του σχολείου απέναντι στις γλώσσες των μεταναστών και κατά προέκταση απέναντι στον πολιτισμικό πλούτο. Η θετική αυτή στάση των παιδιών και το ενδιαφέρον τους μπορεί να ενδυναμωθεί μέσα από τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, η οποία στη συνέχεια θα συντελέσει στη βιωματική κατάκτηση γνώσεων.

Η ΔΤΕ δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να επεξεργαστούν τη γλώσσα, είτε πρόκειται για τη μητρική είτε για τη δεύτερη γλώσσα και να οδηγήσει στην κατανόηση, την εκμάθηση, τον εγγραμματισμό και τη λογοτεχνική προσέγγιση. Ας μην ξεχνάμε ότι τα δρώμενα που δημιουργούνται από τα ίδια τα μέλη της ομάδας και αντικατοπτρίζουν τις ανάγκες, επιθυμίες, προβλήματα, τραύματα, γενικά τον κόσμο τους, διέπονται από λόγο/ομιλία. Ακόμα και στη μιμική υπάρχει λόγος μη εκφωνούμενος. Ο λόγος εκφέ-

ρεται, δένεται με τη δραματική εμπειρία, αποκτά συναισθήματα χροιά και επιτονισμό, κατακτιέται μέσω των ρόλων, των διαλόγων, των συζητήσεων, των αντιπαραθέσεων, ενώ διευκολύνει τη σκέψη, την αυτοσυνειδητότητα, αναδιαμορφώνει την ταυτότητα, προσεγγίζει τον κόσμο, γνωστό και άγνωστο, οικειοποιείται αντικείμενα και γεγονότα. Μέσω αυτού αναπτύσσεται ο διάλογος, η συνεργασία, η επικοινωνία.

Η ΔΤΕ μπορεί να λειτουργήσει και σε ένα άλλο επίπεδο, της αποδοχής της γλώσσας του άλλου, αφού τα δρώμενα μπορεί να γίνουν σε δύο γλώσσες, κάτι πολύ σημαντικό, γιατί αυτό σημαίνει όχι μόνο αποδοχή της γλώσσας αλλά και του άλλου. Ας μην ξεχνάμε και τα γλωσσικά παιχνίδια, τις παιγνιώδεις αξιολογήσεις, καθώς και άλλες τεχνικές που κατεξοχήν αναπτύσσουν το λόγο, όπως τα παιχνίδια ρόλων, οι τηλεφωνικές συνδιαλέξεις, οι συνεντεύξεις, οι αντιμαχίες κ.ά.

Όλες οι δράσεις της δραματικής πράξης έχουν πλαίσιο την ομάδα και εκφέρονται με λόγο. Ο λόγος/ομιλία είναι κοινωνική πράξη που διέπεται από περίπλοκους κοινωνικούς κανόνες. Με τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και τη διαδικασία της, μέσα από την εξέλιξη του λόγου/ομιλίας και της σκέψης, όταν το υποκείμενο αποκτά αυτοσυνειδητότητα και αρθρώνει το λόγο του μπορεί ακόμα να φτάσει να διεκδικήσει τα δικαιώματά του και τελικά να μετασχηματίσει τους κοινωνικούς κανόνες και τον κόσμο του, σύμφωνα με τον υπέροχο Boal.

Ευτυχώς που λαλεί άλλη γλώσσα ο Αλί!

Βιβλιογραφία

- Αλκπσις (1983). *Η Δραματοποίηση για παιδιά*, Αθήνα Ελληνικά Γράμματα.
- Αρβανίτη, Ι., Βαμβακίδου, Ι. Ελευθερίου, Π., Ματβέγιεβα, Α. (2001). *Σχολική Βιβλιοθήκη και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση : Πρόταση για Διαβαλκανική Βιβλιοθήκη*; Στα Πρακτικά του 4ου Συνεδρίου του Κέντρου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Πάτρα.
- Αρχάκης, Α., Κονδύλη, Μ., (2004). *Εισαγωγή σε Ζητήματα Κοινωνιογλωσσολογίας*, Αθήνα, Νήσος.
- Baker, C., (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και στη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, Μ. Δαμανάκης, (επιμ.), Αθήνα Gutenberg.
- Bentolila, A., (1998). *Les Faux Semblants du Franchais Branche'. The Learner and the School*, Harmondsworth: Penguin.
- Βερβερίτης, Ν., Καπουρκατσίδου, Μ., (2003). Το Παραμύθι ως μέσο διαπολιτισμικής γλωσσικής Εκπαίδευσης. Στα Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου του Κέντρου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Πάτρα
- Bullock, A., (Chairman) (1975). *A Language for Life. Report of Committee of Inquiry*, London: HMSO
- Γαλάντης, Γ., (1993) Παροιμίες και ανιγμάστα, Κίνητρο για θεατρικό αυτοσχεδιασμό. Στα Πρακτικά Η' Διήμερου Εκπαιδευτικού Προβληματισμού, «Λαϊκός Πολιτισμός και Σχολείο», Αθήνα, 22-23 Μαΐου.
- Campbell, S. (2004). Δημιουργικότητα και Συνοχή. Εξερευνώντας τη Φύση της Τέχνης και τη Ζωή των Προσφύγων, Εκπαίδευση και Θέατρο, *Πέρα από τα Όρια της Σκηνής*, Αθήνα, Πα-νελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο

- Candelier, M. & Macaire, D. (2001). L'éveil aux langues à l'école primaire et la construction de compétences – pour mieux apprendre les langues et vivre dans une société multilingue et multiculturelle. στο L. Collés, J.-L. Dufays, G. Fabry & C. Maeder (dir.), *Actes de colloque de Louvain "Didactique des langues romanes: le développement des compétences chez l'apprenant"*, 495-506. Bruxelles, De Boeck – Duculot.
- Γεωργογιάννης, Π., (1999). Μοντέλα Εκπαίδευσης Μειονοτικών Παιδιών και Μετακινούμενων Πληθυσμών στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π., (2000) (επιμ.). *Η Ελληνική ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, μια Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, Πάτρα, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Γκόβαρης, Χ., (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα, Ατραπός.
- Cummins, J., (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση, Εκπαίδευση με Σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*, Αθήνα, Gutenberg.
- Cummins, J., (1978b). Bilingualism and the Development of Metalinguistic Awareness, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, V., 9, pp. 131-149
- Cummins, J., (1986). The Construct of Language Proficiency in Bilingual Education, στο J. Alatis, (ed.), *Perspectives on Bilingualism and Bilingual Education*, Washington, Georgetown University Press, pp. 209-231.
- Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η εκπαίδευση των Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg..
- Δαμανάκης, Μ., (2001). Η Περίπτωση της Νέας Μχανιώνας και οι Προεκτάσεις της. Στο *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ομάδες με Πολιτισμικές Ιδιαιτερότητες*, Θεσσαλονίκη, Οι Φίλοι του Ιδρύματος Μελίνα Μερκούρη
- DeBlase, G., (2005). Teaching Literature and Language through Guided Discovery and Informal Classroom Drama, *English Journal*, V. 95, N. 1, pp. 29-32
- Doughty, P., Pearce, J., Thornton, G., (1971). *Language in Use*, London: Edward Arnold
- Fidler, S., Avsenik, B., Klavs, T. (2004). *Language and International Awareness in Primary School*, JaLing Comenius, 2001-2004.
- Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία*, Αθήνα, Gutenberg
- Goodlad, S., (1979). *Learning by Teaching*, Community Service Volunteers, London, NI 9NJ.
- Hakuta, K., Ferdman, B., Diaz, R., (1987). Bilingualism and Cognitive Development: Three Perspectives, στο R. Sheldon (ed.), *Advances in Applied Psycholinguistics*, V. 1, Disorders of First Language Development, N. York, University Press, pp. 284-319.
- Hawkins, E., (1974). Modern Languages in the Curriculum. Στο G. Perren (ed.), *The Space Between: English and Foreign Languages at School*, London: CILT (Centre for Information on Language Teaching and Research)
- Hawkins, E. (1977). A Possible Way Forward. Στο P. Hoy (ed.), *The Early Teaching of Modern Languages*, London: Nuffield Foundation.
- Hawkins, E. (1979). Language as a Curriculum Study. Στο G. Perren (ed.), *The Mother Tongue and Other Languages in Education*, NCLE Papers 2, London: CILT (Centre for Information on Language Teaching and Research).
- Hawkins, E. (1987a). *Modern Languages in the Curriculum*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Hawkins, E. (1987b). *Awareness of Language: An Introduction*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Hawkins, E. (1999). Foreign Language Study and Language Awareness, *Language Awareness*, V. 8, No 3 & 4.
- Hudson, R., (1980). *Sociolinguistics*, Cambridge, Cambridge University Press.

- Ιωάννου, Α., (2003). «Παραμύθια με τους Άλλους». *Διαπολιτισμική και Αντιρατσιστική Αγωγή μέσα από Παραμύθια για Παιδιά Α΄ και Β΄ Τάξης Δημοτικού Σχολείου*. Στα Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου του Κέντρου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Πάτρα
- Κατσαρίδου, Μ., (2004). Η Διδασκαλία της Παιδικής Λογοτεχνίας με τη Χρήση της Μεθόδου της Δραματοποίησης: Μια Εναλλακτική Πρόταση, στο Ν. Γκόνας (επιμ.), *Δημιουργικότητα και Μεταμορφώσεις*, Αθήνα Δίκτυο Θεάτρου στην Εκπαίδευση.
- Kingman, J. (Chairman) (1988). *Report of Commission of Inquiry into the Teaching of the English Language*. London: HMSO.
- Κουρετζής, Α., Άλκποτις, (1993). *Θεατρική Αγωγή*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, ΟΕΔΒ
- Kress, G. (1997). *Before Writing. Rethinking the Paths to Literacy*. London, Routledge
- Lambert, W., Tucket, G., (1972), *The Bilingual Education of Children*, Newbury House, Rowley.
- Lindblom, K., (2005). Teaching English in the World, *English Journal*, September, V., 95, N 1, p. 116
- MacCarthy, P., (1978). *The Teaching of Pronunciation*. Cambridge: University Press.
- Μάγος, Κ., Νικολούδη, Φ. (2001) «Μου λες, σου λέω, λέμε...» Η διαπολιτισμική διάσταση σ' ένα πιλοτικό πρόγραμμα επιμόρφωσης», *Γέφυρες*, τ.5, σ. 16-27
- Μάγος, Κ. (2004) «Μ όπως Μαχαλά, Μπ όπως Μπογιά. Τα καλλιτεχνικά μαθήματα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση», *Εικαστική Παιδεία*, τ. 20. σ. 50-54
- McLaughlin, B., (1978). *Second Language Acquisition in Childhood*, N. Jersey, Hillsdale.
- Μητσιάκη, Μ., Τακούδα, Χ., Μάρκου, Α. (2002). *Το Παραμύθι ως Διδακτικό Διαπολιτισμικό Εργαλείο*. Στα Πρακτικά του 5ου Διεθνούς Συνεδρίου του Κέντρου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Πάτρα
- Μπογιάννοβα-Μίνκοβα, Ν. (2000). *Το Παιχνίδι Ρόλων στη Διδασκαλία και Εκμάθηση της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Στα Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου του Κέντρου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα
- Ντάλτας, Π., (1997) *Κοινωνιογλωσσική Μεταβλητότητα, Θεωρίες και Μεθοδολογία της έρευνας*, Αθήνα, Επικαιρότητα.
- Παπαχρήστος, Κ., (2001). *Διαπολιτισμική Διάσταση στην Παιδική Λογοτεχνία: Οι Προϋποθέσεις*. Στα Πρακτικά του 4ου Συνεδρίου του Κέντρου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Πάτρα.
- Προπι, Βλ. (1987). *Μορφολογία του Παραμυθιού*, Αθήνα, εκδ. Καρδαμίτσα.
- Rodari, G. (1985). *Η Γραμματική της Φαντασίας*, Αθήνα, Τεκμήριο
- Saville-Troike, M., (1982). The Development of Bilingual and Bicultural Competence in Young Children, στο L. Katz (ed.), *Current Topics in Early Childhood Education*, Norwood, VD IV, pp. 1-16.
- Σκούρτου, Ε., (επιμ.), (1997). *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Νήσος.
- Σκούρτου, Ε., (1997). Διγλωσσία και Εισαγωγή στον Αλφαριθμητισμό, στο Ε. Σκούρτου (επιμ.), *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Νήσος.
- Σκούρτου, Ε., (1999α). Η Παραδειγματική Σχέση Πρώτης και Δεύτερης Γλώσσας και οι Παιδαγωγικές της Συνέπειες, στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Gutenberg.
- Σκούρτου, Ε., (1999β). Οδηγεί η Δίγλωσση Εκπαίδευση Πάντα στη Διγλωσσία; στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Gutenberg,
- Τριάρχη-Herrmann, Β (2000). *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία, Μια Ψυχολογιστική Προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg.
- Τσιάκαλος, Γ, (2001) Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Κοινωνικός Αποκλεισμός. Στο *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Ομάδες με Πολιτισμικές Ιδιαιτερότητες*, Θεσσαλονίκη, Οι Φίλοι του Ιδρύματος Μελίνα Μερκούρη.

- Turner, V., (1974). *Dramas, Fields and Metaphors: Symbolic Action in Human Action Society*, Ithaca, Cornwell University Press.
- Volterra, V., Taeschner, T., (1978). The Acquisition and Development of Language by Bilingual Children, *Journal of Child Language*, V. 5, pp. 311-326
- Vygotsky, L., (1962). *Thought and Language*, Cambridge, Massachusetts, MIT Press.
- Φραγκουδάκη, Α. (2003). Η Ικανότητα του Λόγου, Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων, *Κλειδιά και Αντικείμενα*, ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Διεύθυνση Επικοινωνίας

Άλκηστις Κοντογιάννη, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Αργοναυτών και Φιλελλήνων, Βόλος
e-mail: alkistis@pre.uth.gr