

Η συμβολή των παιχνιδιών ρόλων στην επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών μιας ξένης γλώσσας

Κων/νος Γκαραβέλας, Πεδινή Ιωαννίνων

Περίληψη

Η συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια επιχειρεί να διαπιστώσει τις διαφορές μαθητών, που διδάχθηκαν κάποιες γλωσσικές δομές μέσω παιχνιδιών ρόλων και μαθητών που διδάχθηκαν τις ίδιες γλωσσικές δομές μέσω συνηθισμένων τρόπων διδασκαλίας, σχετικά με την δεξιότητα παραγωγής λόγου στην ξένη γλώσσα. Οι διαφορές αυτές επικεντρώθηκαν στην ικανότητα των μαθητών να χρησιμοποιούν λειτουργικά τις γλωσσικές δομές για να πετύχουν κάποιον συγκεκριμένο επικοινωνιακό σκοπό. Η έρευνα ήταν ποιοτική και διεξήχθη σε τέσσερα τμήματα φροντιστηρίων (δύο παιδικά και δύο ενηλίκων). Στη συνέχεια, οι μαθητές κλήθηκαν να επικοινωνήσουν κάτω από πραγματικές συνθήκες με τη βοήθεια ενός φυσικού ομιλητή της γλώσσας στόχου.

Λέξεις κλειδιά: παιχνίδια ρόλων, επικοινωνιακή ικανότητα, προφορικός λόγος

1. Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει πολλαπλασιαστεί ο αριθμός όσων μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα και αυτό δεν είναι τυχαίο. Η ξένη γλώσσα δεν αποτελεί πλέον πολυτέλεια και πλεονέκτημα των λίγων, αλλά κρίνεται ως καθημερινή ανάγκη

Ο κ. Κωνσταντίνος Γκαραβέλας είναι διδάκτορας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και διδάσκει τη Γερμανική Γλώσσα σε δημόσιο Γυμνάσιο στα Ιωάννινα και σε τμήματα του ΤΕΙ ΗΠΕΙΡΟΥ

του σύγχρονου ανθρώπου, καθώς του είναι απαραίτητη στην επικοινωνία και προσαρμογή στις σύγχρονες απαιτήσεις της εκπαίδευσης, της εργασίας, της καθημερινής ζωής. Είναι ανάγκη, λοιπόν, ο κάθε άνθρωπος που διδάσκεται μια ξένη γλώσσα να μπορεί να τη χρησιμοποιήσει λειτουργικά στην επικοινωνία του.

Από τη στιγμή που έγινε κατανοητό αυτό, άρχισε η διδασκαλία της ξένης γλώσσας να στηρίζεται σε τυπολογία ασκήσεων, που προσανατολίζεται στην ανάπτυξη επικοινωνιακής δεξιότητας στους μαθητές. Τα «παιχνίδια ρόλων» θεωρούνται τέτοιο είδος ασκήσεων. Πρέπει από την αρχή να διευκρινιστεί πως με τους όρους «παιχνίδια ρόλων» ή «δραστηριότητα ρόλων» περιγράφονται οι ασκήσεις που στα αγγλικά βιβλία αναφέρονται ως «role play» και στα γερμανικά ως «Rollenspiel». Όταν οι μαθητές υποκρίνονται ένα ρόλο, αποτελούν μέρος μιας συγκεκριμένης κοινωνικής κατάστασης. Οι μαθητές μέσα από τα παιχνίδια ρόλων «παίζουν», κάτι που σημαίνει ότι ο ρόλος μεταφέρεται σε ένα σίγουρο περιβάλλον (σχολική τάξη), όπου ένας από τους κινδύνους που συνοδεύουν μια πραγματική περίπτωση επικοινωνίας δεν υπάρχει εκεί οι μαθητές ανακαλύπτουν και παίζουν. Υποσυνείδητα δημιουργούν τη δική τους πραγματικότητα, πειραματίζονται με τη γνώση τους από τον πραγματικό κόσμο και αναπτύσσουν την ικανότητα να δρουν μαζί με άλλους ανθρώπους. Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι δεν περιλαμβάνονται απλοί διάλογοι, πρόβα ή άλλου τύπου ομαδικές δραστηριότητες¹.

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να διαπιστωθεί κατά πόσο τα «παιχνίδια ρόλων» συντελούν στην ανάπτυξη της ικανότητας παραγωγής λόγου. Για το λόγο αυτό κρίθηκε σκόπιμο να ακολουθηθεί μια πρακτική εφαρμογής παιχνιδιών ρόλων σε εφήβους αλλά και σε ενήλικες, που μαθαίνουν αγγλικά και στοχεύουν στην επιτυχία στην εξέταση “First Certificate in English” του Cambridge. Κύριος στόχος της έρευνας ήταν να διαπιστωθούν οι διαφορές μαθητών που διδάχθηκαν κάποιες γλωσσικές δομές μέσω δραστηριοτήτων ρόλων και μαθητών που διδάχθηκαν τις ίδιες γλωσσικές δομές μέσω των συνηθισμένων τρόπων διδασκαλίας, σχετικά με την ικανότητα παραγωγής προφορικού λόγου. Συγκεκριμένα διερευνήθηκε η ικανότητα των μαθητών να χρησιμοποιούν λειτουργικά τις γλωσσικές δομές, ώστε να πετύχουν κάποιον συγκεκριμένο επικοινωνιακό σκοπό.

1. Αναλυτικά για τα παιχνίδια ρόλων βλέπε τους: Warm, U., 1981 / Ladousse Gillian, P., 1987 / Griesshaber, W., 1987.

2. Μεθοδολογία

Αρχικά επιλέχθηκε ένα κοινό θέμα, σχετικά με κάποια περίσταση επικοινωνίας. Στη συνέχεια, σε ένα τμήμα ενηλίκων και σε ένα παιδικό - επιπέδου Elementary - εφαρμόστηκε ένα παιχνίδι ρόλων, σχετικό με το συγκεκριμένο θέμα, ενώ σε δύο άλλα αντίστοιχα τμήματα (παιδικό - ενηλίκων) χρησιμοποιήθηκε η σχετική ύλη από ένα τυχαίο διδακτικό εγχειρίδιο². Στο τέλος δόθηκε και στα δύο τμήματα ένας επικοινωνιακός σκοπός, τον οποίο οι μαθητές και των δύο τμημάτων κλήθηκαν να φέρουν εις πέρας. Στόχος δεν αποτέλεσε η εξέταση του επιπέδου των γνώσεων των μαθητών, αλλά οι διαδικασίες που ακολουθήθηκαν στο μάθημα και η συμβολή τους στην απόκτηση / κατάκτηση της επικοινωνιακής ικανότητας από τους διδασκόμενους μιας ξένης γλώσσας.

Όσον αφορά την αξιολόγηση της επικοινωνιακής απόδοσης των μαθητών, αυτή δεν μπορεί να στηριχθεί σε τυπικά μόνο κριτήρια, γιατί μπορεί μια γλωσσική εκφορά να είναι γραμματικώς λάθος αλλά κατανοητή, ενώ μια άλλη να είναι γραμματικώς σωστή αλλά μη κατανοητή. Γι' αυτό σε μια επικοινωνιακή περίπτωση πρέπει να αξιολογείται η γραμματική ορθότητα σε συνδυασμό με το πόσο κατανοητή, αλλά και το πόσο κατάλληλη είναι μια εκφορά για μια συγκεκριμένη περίπτωση³. Η Τοκατλίδου τονίζει πως δεν ενδιαφέρει απλώς η «κανονική» χρήση του γλωσσικού τύπου, δηλαδή η κατάκτηση του συστήματος, αλλά η εφαρμογή του συστήματος αυτού για επικοινωνία⁴. Έτσι αποφασίστηκε η αξιολόγηση να στραφεί προς δύο κατευθύνσεις: Τη γνώση του συστήματος της γλώσσας (τις γλωσσικές δομές) και την ταυτόχρονη *ικανότητα χρήσης* του για αποτελεσματική επικοινωνία.

Προκειμένου να αντληθεί το κατάλληλο υλικό για την έρευνα, κρίθηκε σκόπιμο να οργανωθεί η αξιολόγηση των μαθητών μέσα σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας και όχι στα πλαίσια μιας πλασματικής περίπτωσης.

Έπρεπε συγκεκριμένα οι μαθητές να μιλήσουν και να δράσουν σε ένα περιβάλλον με πραγματικές προκλήσεις, όπου θα χρειαζόταν να δείξουν αυτενέργεια και να υποστούν οι ίδιοι τις συνέπειες των επιλογών τους. Το ακίνδυνο περιβάλλον της τάξης, λοιπόν, στη συγκεκριμένη περίπτωση κρίθηκε ότι δεν είχε καμία χρησιμότητα.

2. Χρησιμοποιήθηκε το διδακτικό εγχειρίδιο Elsworth Steve-Rose Jim: «Go ! », Student Book 2, Longman

3. Heyd, G., 1991, σελ. 223.

4. Τοκατλίδου, Β., 1986, σελ. 91.

Για να επιτευχθεί ο στόχος αυτός έπρεπε να συνομιλήσουν οι μαθητές με έναν φυσικό ομιλητή της αγγλικής γλώσσας, με τον οποίο θα έκλειναν ένα πραγματικό ραντεβού για κάποιο πραγματικό σκοπό. Επιλέχτηκε ένας ελληνοαμερικανός καθηγητής αγγλικής, ο οποίος ζούσε και εργαζόταν στην Ελλάδα την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας και ο οποίος έχει ως μητρική γλώσσα την αγγλική.

Πρέπει να τονιστεί εδώ ότι η παραπάνω διαδικασία διεξήχθη αμέσως μόλις οι μαθητές διδάχθηκαν στην τάξη τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαν να κανονίσουν κάποια συνάντηση (είτε με παιχνίδι ρόλων, είτε με το υλικό απ' το βιβλίο "Go!"), λόγω του ότι έπρεπε να διαπιστωθούν τα άμεσα οφέλη από το μάθημα. Ο ομιλητής, προκειμένου να αιτιολογήσει την παρουσία του στο περιβάλλον της τάξης, παρουσιάστηκε ως σύμβουλος επαγγελματικού προσανατολισμού, ο οποίος έπρεπε να συνομιλήσει ιδιαίτερα με κάθε μαθητή και για αυτό τον λόγο έπρεπε να κανονίσει με τον καθένα χωριστά κάποια συνάντηση. Το ραντεβού κάθε φορά κλεινόταν μεμονωμένα και όχι μπροστά σ' όλη την τάξη. Ένας - ένας μαθητής στο διάλειμμα έμπαινε στο γραφείο των καθηγητών όπου βρισκόταν ο ομιλητής/σύμβουλος, αλλά και ο ερευνητής, ο οποίος προσποιούνταν ότι ήταν απασχολημένος με την ανάγνωση ενός εντύπου. Ο μαθητής και ο ομιλητής/σύμβουλος προσπαθούσαν να κλείσουν το ραντεβού, κάτι το οποίο δεν ήταν εύκολο, δεδομένου ότι από την αρχή ο ομιλητής/σύμβουλος είχε δεχτεί την οδηγία να παρουσιάζεται στους μαθητές με αρκετά βεβαρημένο πρόγραμμα, ώστε να τους προκάλεσει να μιλήσουν αναζητώντας τον ενδεδειγμένο για το ραντεβού χρόνο. Μάλιστα κάθε φορά συμβουλευόταν το προσωπικό του ημερολόγιο και σημείωνε την κάθε συνάντηση στο πρόγραμμά του.

Σε όλη τη διάρκεια της έρευνας η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν η παρατήρηση, η οποία επέτρεψε στον ερευνητή να συλλέξει πληροφορίες και να χωρήσει σε εκτιμήσεις. Κατά την διάρκεια της αξιολόγησης των αποτελεσμάτων των δύο τρόπων, με τους οποίους διεξήχθησαν τα μαθήματα, η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν η σύγκριση/συσχέτιση των αποδόσεων των μαθητών στα ραντεβού που κανόνισαν με τον αυτόχθονα ομιλητή.

Η καταγραφή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με κασετόφωνο, ώστε να είναι δυνατόν να αξιολογηθούν γλωσσικά οι εκφορές των μαθητών (ορθότητα, τόνος, φωνή κ.τ.λ.). Είναι αναγκαίο όμως να τονιστεί πως σε καμία περίπτωση δεν έγινε αντιληπτή από τους μαθητές η ύπαρξη του κασετόφωνου στις συζητήσεις που είχαν με τον φυσικό ομιλητή. Σε αντίθετη περίπτωση ίσως αυτοί να επηρεάζονταν. Εξάλλου, το γεγονός ότι (ιδιαίτερα οι μικροί μαθητές) βρέθηκαν αντιμέτωποι με φυσικό ομιλητή της αγγλικής, τους δημιούργησε ήδη αρκετή αμηχανία.

3. Αποτέλεσμα της αξιολόγησης

Πριν γίνει αναφορά στα αποτελέσματα τα οποία προέκυψαν από τη διαδικασία αξιολόγησης, που ακολουθήθηκε, για να διαπιστωθεί το κατά πόσο τα παιχνίδια ρόλων συντελούν στην ανάπτυξη της δεξιότητας παραγωγής λόγου των μαθητών, πρέπει να διευκρινιστεί ότι δεν αξιολογήθηκαν οι επιδόσεις όλων των μαθητών, αλλά από την κάθε μια από τις τέσσερις τάξεις elementary των σχολείων επιλέχθηκαν με τυχαία δειγματοληψία οι επιδόσεις πέντε ατόμων. Παράλληλα, πρέπει να τονιστεί ότι επιλογή του κοινού συγκεκριμένου θέματος («κανονίζω συνάντηση»), έγινε με σκοπό να μη βρεθούν οι μαθητές αντιμέτωποι με μια περίσταση επικοινωνίας, που θα απαιτούσε ειδικότερες γνώσεις πολιτισμικού τύπου. Με αυτόν τον τρόπο θεωρήθηκε πως θα ξεχώριζαν περισσότερο οι δεξιότητες που αποκτήθηκαν στο πλαίσιο του μαθήματος, και έτσι θα ήταν δυνατόν να προκύψουν πιο αξιόπιστα αποτελέσματα.

3.1 Συμπεράσματα στη γνώση του συστήματος

Η αναφορά στα συμπεράσματα αξιολόγησης θα γίνει σύμφωνα με τα δύο κριτήρια που τέθηκαν στην αρχή, δηλαδή της γνώσης του συστήματος και της ικανότητας χρήσης του από τους μαθητές, με σκοπό την αποτελεσματική επικοινωνία. Πρέπει σε αυτό το σημείο να τονιστεί πως η αξιολόγηση βασίστηκε πάνω στον τρόπο που περιγράφονται οι παράγοντες, οι οποίοι, σύμφωνα με το ΣτΕ, όταν συνδυάζονται αρμονικά, οδηγούν στην επικοινωνιακή δεξιότητα⁵.

Όταν γίνεται αναφορά στον όρο «γνώση του συστήματος», σύμφωνα με το ΣτΕ, εννοείται πως μια εκφορά πρέπει να είναι γνωσιολογικά σωστή. Να λαμβάνει υπ' όψιν της δηλαδή λεξικολογικούς, γραμματικούς, σημασιολογικούς και φωνητικούς κανόνες. Όταν ένα άτομο το κατορθώνει αυτό, θεωρείται πως έχει γλωσσολογική ικανότητα (Linguistic Competence).

Η πρώτη παρατήρηση που έγινε αφορά τη λεξικολογική δεξιότητα (Lexical Competence) των μαθητών. Οι μαθητές των δύο τμημάτων, στα οποία χρησιμοποιήθηκε το διδακτικό εγχειρίδιο, παρόλο που είχαν ασχοληθεί με ξεχωριστή άσκηση πάνω στο γλωσσικό τύπο «Would you...», δεν την χρησιμοποίησαν καθόλου. Πρόκειται για κάτι που επιβεβαιώνει την άποψη πως, αν η αποκτούμενη γνώση δεν ενεργοποιείται σε πράξεις μεταφοράς στην πραγματικότητα, παραμέ-

5. Βλέπε σχετικά *Common European Framework of reference: http://culture, coe, gr/lang, 2007.*

νει νεκρή⁶. Οι συγκεκριμένοι μαθητές είχαν μάθει τη σημασία της συγκεκριμένης γλωσσικής δομής, δεν έμαθαν όμως τη χρήση της.

Κάτι επίσης σημαντικό είναι πως οι μαθητές που είχαν την εμπειρία του παιχνιδιού ρόλων χρησιμοποιούσαν περισσότερες ολόκληρα διατυπωμένες εκφράσεις, είτε για να προτείνουν (κυρίως) είτε για να απαντήσουν στις προτάσεις που διατύπωσε ο «ειδικός». Αντίθετα διαπιστώθηκε πως όσοι είχαν διδαχτεί την ύλη του διδακτικού εγχειριδίου, πρότειναν ή απαντούσαν κυρίως μονολεκτικά ή με μικρές φράσεις.

Για παράδειγμα

- *On Friday?*

αντί για - *Are you free on Friday?*

ή - *Can you on Friday?*

όπως επίσης - *Jes, on Wednesday,*

αντί για - *Jes, I can on Wednesday.*

Ειδικά σε περιπτώσεις σαν τη δεύτερη, όπου την πρόταση διατυπώνει ο ομιλητής/σύμβουλος, χρειαζόταν να ρωτήσει τους μαθητές ξεχωριστά για μέρα, ξεχωριστά για ώρα και ξεχωριστά για τον τόπο συνάντησης, προκειμένου να κανονιστεί το «ραντεβού». Αυτό στα άτομα που συμμετείχαν στο παιχνίδι ρόλων δεν συνέβαινε, αφού συνήθως ανέφεραν το ολοκληρωμένα το πότε ακριβώς μπορούν.

π.χ. *I'm free on Friday morning at 11⁰⁰ a.m.* (Μαθητής 1 - παιδικό τμήμα - παιχνίδι ρόλων)

Αυτό πιθανότατα οφείλεται στο ότι οι μαθητές που διδάχθηκαν την ύλη του βιβλίου, ασχολήθηκαν με ασκήσεις που στοχεύουν κυρίως στην εκμάθηση του χρόνου «Present Continues» για μελλοντική χρήση. Μια περίσταση επικοινωνίας όμως δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί στα πλαίσια ενός γραμματικού φαινομένου. Εξάλλου, σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας παρουσιάζεται ένας συνδυασμός γλωσσικών δομών, ο οποίος πρέπει να συνδυάζεται αρμονικά με εξωγλωσσικούς παράγοντες για να προκύψει το επιθυμητό αποτέλεσμα. Απαιτείται οι γλωσσικές δομές να συμβάλλουν στην επικοινωνία και όχι οι επικοινωνιακές πράξεις να στοχεύουν στην εκμάθηση γλωσσικών δομών. Μέσα από το παιχνίδι ρόλων οι μαθητές είχαν την ευχέρεια να χρησιμοποιήσουν τις περισσότερες απαιτούμενες για την συγκεκριμένη περίπτωση επικοινωνίας δομές (άλλες επανέλαβαν, άλλες άσκησαν για πρώτη φορά) και, όταν χρειάστηκε να τις χρησιμοποιήσουν στην πράξη, ήταν πολύ πιο εύκολο.

6. Beyer K., Kreuder H.D., 1975, σελ. 51: "Wenn das erworbene Wissen nämlich nicht in Performationsakten immer wieder aktiviert wird, bleibt es tot".

Όσον αφορά τη γραμματική δεξιότητα (Grammatical competence)⁷, η οποία χαρακτηρίζεται από την παραγωγή ορθά διατυπωμένων φράσεων και προτάσεων με βάση πάντα τους γραμματικούς, μορφολογικούς και συντακτικούς κανόνες, αυτό που πρέπει να τονιστεί είναι πως δε διαπιστώθηκαν πολλά λάθη. Κάποια μικρά λάθη που έγιναν από τους μαθητές και των δύο κατηγοριών (παιχνίδι ρόλων - εγχειρίδιο) σχετίζονται με την πρόθεση που μπαίνει πριν από την μέρα:

– *in Saturday* (Μαθητής 2 - παιδικό με παιχνίδι ρόλων)

– *at Thursday* (Μαθητής 3 - παιδικό τμήμα με διδακτικό εγχειρίδιο)

Σχετικά με την φωνολογική ικανότητα (phonological competence) των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα έγινε μια παρατήρηση. Ο τόνος της φωνής, όσων μαθητών συμμετείχαν στο παιχνίδι ρόλων, ήταν πιο καθαρός, ενώ και η ταχύτητα του λόγου δεν φανέρωνε ιδιαίτερο άγχος. Αντίθετα, ο πιο χαμηλός τόνος ομιλίας των μαθητών που διδάχθηκαν την ύλη του εγχειριδίου έδειχνε μεγαλύτερη ανασφάλεια. Αυτή η διαφορά οφείλεται πιθανόν στο ότι οι μαθητές της πρώτης κατηγορίας είχαν ήδη ανάλογη εμπειρία μέσα από το παιχνίδι ρόλων⁸.

Τέλος, πρέπει να τονιστεί πως δεν έγινε παρατήρηση πάνω στη σημασιολογική δεξιότητα των μαθητών (Semantic competence)⁹. Εξάλλου, οι σημασίες των εκφορών που χρησιμοποιήθηκαν ήταν αρκετά σαφείς και δεν απαιτούσαν ιδιαίτερο έλεγχο και οργάνωση από τους μαθητές.

3.2 Συμπεράσματα στη χρήση του συστήματος

Αναφερόμενοι στο δεύτερο κριτήριο που αφορά την ικανότητα χρήσης του συστήματος με στόχο την επικοινωνία, πρέπει να τονιστεί πως ζητούμενο είναι να διαπιστωθεί το κατά πόσο οι μαθητές ανταποκρίνονται στους παράγοντες οι οποίοι εμπλέκονται στην επικοινωνία πέρα από την γλωσσική δεξιότητα. Σύμφωνα με το ΣτΕ στην επικοινωνιακή ικανότητα εμπεριέχονται άλλοι δύο παράγοντες: αυτός της πραγματολογικής δεξιότητας (pragmatic competence) και αυτός της κοινωνιογλωσσικής δεξιότητας (sociolinguistic competence)¹⁰.

Για να αξιολογηθεί η πραγματολογική δεξιότητα των μαθητών πρέπει να εξεταστούν τρεις παράμετροι. Η πρώτη είναι η ικανότητα συνομιλίας¹¹ (Discourse

7. *Common European Framework of reference: <http://culture.coe.gr/lang>, 2007, κεφ. 4.7.2.1.2: Στον όρο «γραμματική» περιλαμβάνονται και οι συντακτικοί κανόνες*

8. *Όπως παραπάνω, κεφ. 4.7.2.1.4.*

9. *Όπως παραπάνω κεφ. 4.7.2.1.3*

10. *Όπως παραπάνω κεφ. 4.7.2.2*

11. *Όπως παραπάνω κεφ. 4.7.2.3.1*

competence), η οποία περιλαμβάνει τη γνώση και την ικανότητα του ατόμου να ελέγχει και να ταξινομεί τις προτάσεις του κατά τέτοιο τρόπο, ώστε το λεγόμενο να δείχνει αληθινό και να δίνει τις απαραίτητες πληροφορίες, να έχει σχέση με το θέμα και να είναι σύντομο και περιεκτικό. Αυτό λοιπόν που πρέπει να τονιστεί σε σχέση με το συγκεκριμένο ζήτημα είναι πως η περίπτωση δεν απαιτούσε μεγάλες εκφορές, ώστε ο ομιλητής - μαθητής να χρειάζεται να δώσει ιδιαίτερη βαρύτητα στην αλληλουχία ή στην οργάνωση του θέματος. Ωστόσο, έγινε φανερό πως σε αρκετές περιπτώσεις οι εκφορές των παιδιών, που διδάχτηκαν την ύλη του διδακτικού εγχειριδίου, δεν είχαν και τις απαραίτητες πληροφορίες. Δεν ήταν για παράδειγμα λίγες οι περιπτώσεις όπου ο ομιλητής/σύμβουλος χρειάστηκε να επαναλάβει την ερώτηση για το πότε μπορούν να συναντηθούν, ώστε να λάβει πλήρη απάντηση για μέρα και ώρα από τους συνομιλητές του. Αποτέλεσμα ήταν να υστερεί σε πειστικότητα ο λόγος των συγκεκριμένων μαθητών. Σε αρκετές περιπτώσεις, λοιπόν, ο ομιλητής/ σύμβουλος χρειάστηκε να επαναλάβει μέρα, ώρα και τόπο συνάντησης για να βεβαιωθεί. Αντίθετα στα παιδιά που είχαν την εμπειρία του παιχνιδιού των ρόλων τις περισσότερες φορές δινόταν πλήρης η πληροφορία. Χαρακτηριστικά στους πίνακες 1-4 στο παράρτημα παρουσιάζονται οι συνομιλίες οκτώ μαθητών (δύο από κάθε τάξη).

Δεύτερη παράμετρος της πραγματολογικής δεξιότητας είναι η ικανότητα χρήσης προφορικού λόγου στο πλαίσιο της επικοινωνίας για συγκεκριμένους λειτουργικούς σκοπούς (Functional competence)¹². Οι λειτουργικοί σκοποί σύμφωνα με το ΣτΕ χωρίζονται σε Μακρολειτουργικούς (Macrofunctions) και Μικρολειτουργικούς (Microfunctions)¹³. Στη συγκεκριμένη περίπτωση επικοινωνίας από την πρώτη κατηγορία ξεχώριζε η λειτουργία «της δικαιολόγησης», κάθε φορά που δεν μπορούσε ένας μαθητής κάποια συγκεκριμένη μέρα να συναντηθεί με τον ομιλητή/σύμβουλο. Αυτό που παρατηρήθηκε είναι ότι σε γενικές γραμμές όλοι χρησιμοποιούσαν δικαιολόγηση, όταν το απαιτούσε η περίπτωση. Εξάλλου, δεν ήταν πολλές οι περιπτώσεις, όπου δεν μπορούσε κάποιος μαθητής. Συνήθως ο ομιλητής/σύμβουλος ήταν αυτός που παρουσιαζόταν με βεβαρημένο πρόγραμμα.

Όσον αφορά τις μικρολειτουργικές, αυτό που πρέπει να τονιστεί αρχικά είναι πως οι μαθητές που συμμετείχαν στο παιχνίδι ρόλων αποχαιρετούσαν πρώτοι φεύγοντας από το γραφείο, κάτι που φανερώνει μεγαλύτερη άνεση και μεγαλύτερη κοι-

12. Όπως παραπάνω, κεφ. 4.7.2.3.2.

13. Μικρολειτουργίες είναι, σύμφωνα με το ΣτΕ, κατηγορίες λειτουργιών χρήσης προφορικού ή γραπτού λόγου που συνδέονται με μια σειρά από προτάσεις. Τέτοιες είναι η περιγραφή, η διήγηση, το σχόλιο, η εξήγηση, η δικαιολόγηση, η διαμαρτία κτλ.

νωνικότητα, στοιχεία που πιθανότατα αποκόμισαν μέσα από την εμπειρία του παιχνιδιού. Αντίθετα, στους υπόλοιπους μαθητές χαιρετούσε πρώτος ο ομιλητής/σύμβουλος, χωρίς μάλιστα να λαμβάνει πάντα ανταπόδοση. Μόνο σε δύο περιπτώσεις, στο τμήμα ενηλίκων, παρατηρήθηκε να χαιρετούν πρώτοι οι μαθητές. Επίσης, αξιοσημείωτο είναι πως στο σύνολο τους οι μαθητές άφηναν κυρίως στον ομιλητή/σύμβουλο την πρωτοβουλία να προτείνει το χώρο και το χρόνο συνάτησης, ίσως γιατί δεν ένοιωθαν ισότιμοι συνομιλητές. Όταν, πάντως, ο ομιλητής/σύμβουλος άφηνε το περιθώριο στους ίδιους να κάνουν προτάσεις, παρατηρήθηκε ότι όσοι συμμετείχαν στο παιχνίδι ρόλων ήταν πιο φιλικό και έδειχναν μεγαλύτερο ενδιαφέρον διευκολύνοντας και το έργο του συνομιλητή τους. Αυτή η φανέρωση συναισθημάτων είναι ιδιαίτερα σημαντική, γιατί συναντάται σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας και σχετίζεται άμεσα με την αντιμετώπιση που δέχεται κάποιος από τον συνομιλητή του. Ιδιαίτερη σημασία έχει ο μαθητής να έχει την δυνατότητα να μάθει μέσα στο πλαίσιο του μαθήματος να εκφράζει τα συναισθήματα του ακόμη και σε μια ξένη γλώσσα.

Τρίτη και τελευταία παράμετρος, που οδηγεί στην πραγματολογική ικανότητα σύμφωνα με το ΣτΕ, είναι η ικανότητα να χειρίζεται και να εναλλάσσει ο ομιλητής σχήματα κοινωνικής δράσης, τα οποία υπόκεινται στην επικοινωνία¹⁴ (Schematic design competence). Τέτοιες περιπτώσεις στην απλή τους μορφή είναι για παράδειγμα το να ρωτά κανείς και να δέχεται απάντηση, να κάνει μια δήλωση στην οποία ο συνομιλητής είτε συμφωνεί είτε όχι ή να κάνει κάποια προσφορά, η οποία είτε γίνεται αποδεκτή είτε όχι. Πρέπει να τονιστεί, πάντως, πως αυτά τα σχήματα, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει το ΣτΕ, συναντάμε συνήθως στις επικοινωνιακές πράξεις που έχουν μεγάλη διάρκεια, κάτι που στην παρούσα έρευνα με το συγκεκριμένο θέμα (κανονίζω συνάντηση) δε συμβαίνει. Αυτό που χρειάζεται να αναφερθεί σε σχέση με το συγκεκριμένο θέμα είναι πως όλοι οι μαθητές συνέβαλαν στο να εκπληρωθεί ο κοινός στόχος και όλοι έκλεισαν εν τέλει κάποιο ραντεβού. Οι μαθητές όμως που είχαν την εμπειρία του παιχνιδιού ρόλων διευκόλυναν περισσότερο τον συνομιλητή τους με τη γενικότερη συμπεριφορά τους.

Η κοινωνιογλωσσική ικανότητα (Sociolinguistic competence) σύμφωνα με το ΣτΕ¹⁵, περιλαμβάνει ιδιαιτερότητες κοινωνικών σχέσεων, τρόπους ευγενείας, εκφράσεις λαϊκής σοφίας, καταγραφόμενες διαφορές όσον αφορά το ύφος, αλλά και διαλέκτους και διαφορές στην προφορά. Το πρώτο στοιχείο που πρέπει να

14. Όπως παραπάνω, κεφ. 4.7.2.3.2.

15. Όπως παραπάνω, κεφ. 4.7.2.2: *Οι αντίστοιχες εκφράσεις που χρησιμοποιεί το ΣτΕ είναι: markers of social relations, politeness conventions, expressions of folk-wisdom, register differences και dialect and accent.*

σημειωθεί είναι πως το γεγονός ότι οι μαθητές, που είχαν την εμπειρία του παιχνιδιού ρόλων, διατύπωναν με πιο πλήρεις εκφράσεις, πιθανότατα έχει και κοινωνιογλωσσικά αίτια εκτός από γλωσσικά. Το ότι είχαν μεγαλύτερη οικειότητα με την περίσταση της επικοινωνίας, τους έκανε πιο θαρραλέους. Έτσι τους ήταν πιο εύκολο να αντιμετωπίσουν τον συνομιλητή τους, να εκφραστούν οι ίδιοι με μεγαλύτερη άνεση και να ολοκληρώνουν την σκέψη τους. Αντίθετα, οι υπόλοιποι μαθητές, οι οποίοι δεν είχαν ξαναχρησιμοποιήσει την αγγλική γλώσσα, για να κλείσουν κάποιο ραντεβού, φαινόταν να αισθάνονταν μεγαλύτερη ανασφάλεια και να μην εμπιστεύονται τις γνώσεις τους.

Μια δεύτερη παρατήρηση που ακολούθησε, και η οποία σχετίζεται με το ύφος, είναι πως υπήρχε μια εναλλαγή ουδέτερου ύφους (neutral) και μη επισήμου ύφους (informal). Η συγκεκριμένη περίσταση επικοινωνίας δεν απαιτεί κάποιο επίσημο, αλλά χρειάζονταν οι συνομιλητές να δείχνουν μια άνεση, προκειμένου να κλείσουν ραντεβού. Αυτό έδειξε να το λαμβάνει υπ' όψιν του και ο ομιλητής/σύμβουλος και οι μαθητές, οι οποίοι σε γενικές γραμμές ανταποκρίθηκαν, σχετικά με το ύφος, στις ανάγκες της συγκεκριμένης επικοινωνιακής πράξης.

Επίσης, αξιοσημείωτο είναι πως οι μαθητές από το τμήμα, που εφαρμόστηκε το παιχνίδι ρόλων, έδειξαν να συμμετέχουν πιο ενεργά στη συζήτηση με χειρονομίες, μορφασμούς και χαμόγελα, απ' ότι οι υπόλοιποι μαθητές. Αποτέλεσμα ήταν με τους συγκεκριμένους μαθητές να είναι πιο άνετος και ο συνομιλητής τους. Εξάλλου, σε μια επικοινωνία συμμετέχουν τουλάχιστον δύο άτομα, τα οποία και αλληλοεπηρεάζονται με τις εκφορές που χρησιμοποιούν, αλλά και τις συμπεριφορές που δείχνουν.

Τέλος, πρέπει να αναφερθεί πως η συγκεκριμένη περίσταση της επικοινωνίας δεν απαιτούσε ιδιωματικές εκφράσεις, σλόγκαν ή άλλου τύπου εκφράσεις λαϊκής σοφίας (ο όρος από το ΣτΕ)¹⁶ και για αυτό τον λόγο δε χρησιμοποιήθηκαν ούτε από τον φυσικό ομιλητή, ούτε από τους μαθητές.

Ολοκληρώνοντας την συγκεκριμένη αξιολόγηση πρέπει να τονιστεί πως μέσω των παιχνιδιών ρόλων οι μαθητές έρχονται σε επαφή με πραγματικές πράξεις επικοινωνίας, όπου λύνουν υποθετικά προβλήματα, τα οποία τους δίνουν την εμπειρία και την άνεση στο να επιλύουν παρόμοιας φύσης προβλήματα, όταν βρεθούν σε μια αντίστοιχη κατάσταση. Σε αυτό συμβάλλει ακόμα και το στάδιο συζήτησης, το οποίο απαιτείται να υπάρχει μέσα στο παιχνίδι, γιατί μέσα απ' αυτό δημιουργούνται προβληματισμοί πάνω στην επικοινωνιακή πράξη, και έτσι γίνεται πιο συνειδητός ο επικοινωνιακός χαρακτήρας της δραστηριότητας.

16. Βλέπε προηγούμενη υποσημείωση

Γίνεται φανερό πως τα παιχνίδια ρόλων συμβάλλουν σημαντικά στην ανάπτυξη της ικανότητας παραγωγής λόγου των μαθητών. Ιδιαίτερα προάγουν την ικανότητα των μαθητών να χρησιμοποιούν το λόγο, αφού μέσα από πραγματικές πράξεις επικοινωνίας αναπτύσσουν την πραγματολογική αλλά και την κοινωνιογλωσσική δεξιότητα τους, στοιχεία τα οποία, όπως χαρακτηριστικά τονίζει και το ΣτΕ, μαζί με την γνώση της γλώσσας (γλωσσική δεξιότητα) οδηγούν στην επικοινωνιακή ικανότητα.

4. Επίλογος

Ολοκληρώνοντας το παρόν άρθρο πρέπει να τονιστεί πως το παιχνίδι ρόλων πρέπει να αποτελέσει αναπόσπαστο τμήμα ενός ξενόγλωσσου μαθήματος με επικοινωνιακούς προσανατολισμούς. Ο τρόπος που θα χρησιμοποιηθεί εξαρτάται από τον κάθε δάσκαλο ξεχωριστά. Μπορεί να είναι είτε το επίκεντρο του μαθήματος, όπου οι μαθητές θα χρησιμοποιήσουν τις διδαγμένες γνώσεις, είτε ένα μικρότερο μέρος του μαθήματος που στοχεύει σε άλλους πιο γενικούς σκοπούς. Αυτό που είναι σημαντικό είναι πως ο δάσκαλος πρέπει να είναι οργανωτής και παρατηρητής και με τη στάση του πρέπει να βοηθήσει την τάξη του να ανακαλύψει τη χρήση της γλώσσας στη καθημερινή ζωή.

Μέσα από το παιχνίδι ρόλων οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να ξεφύγουν από την αντίληψη ότι η γλώσσα αποτελείται από κάποια στερεότυπα, τα οποία αποκτούνται μια φορά και διαρκούν για πάντα, και να συνειδητοποιήσουν πως η γλώσσα είναι κάτι πλουσιότερο που συνεχώς μεταβάλλεται και αναγεννάται, προσαρμοζόμενη σε κάθε περίπτωση.

Βιβλιογραφία

- Beyer, K. & Kreuder, H.-D. (1975). *Lernziel: Kommunikation*. Stuttgart - Berlin - Köln - Mainz: W. Kohlhammer Verlag.
- Ellsworth, S. & Rose, J. (1997). «Go ! ». Student Book 2. Ney York -Edinburgh: Longman.
- Griesshaber, W. (1987). *Rollenspiele im Sprachunterricht*. Tübingen: Guenter Narr Verlag.
- Heyd, G. (1991). *Deutsch lehren*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Ladousse, G. P. (1987). *Role Play*. Oxford: Oxford University Press.
- Τοκαλίδου, Β. (1986). *Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.

The Council of Europe (2001). *A, Common European Framework of reference.*
[http// Culture, coe, gr, / lang](http://Culture, coe, gr, / lang).
 Warm, U. (1981). *Rollenspiel in der Schule*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Με την παύλα παρουσιάζονται τα λόγια του φυσικού ομιλητή και με το γράμμα τα λόγια των μαθητών.

Πίνακας 1: Παιδικό τμήμα με παιχνίδι ρόλων

<p>Μαθητής 1 – I want to ask you what day are you free you during this week so we can meet? N: Γ m free on Friday morning at 11 o’ clock. – Friday morning ... I thing Γ m busy on Friday morning. Can we make it an another day or at another time? N: Yes, on Monday afternoon at 7 o’clock.</p>	<p>Μαθητής 4 – I want to ask you, which day are free so we can make this appointment? Λ: Γ m free on Friday. – Friday at what time about? Λ: At 13⁰⁰ o’ clock. – 13⁰⁰ o’ clock. I thing Γ m busy on Friday at 13⁰⁰ o’ clock. Can you make it another day? Λ: On Saturday.</p>
<p>– O.K. Monday afternoon at 7 o’ clock is fine. And where should we meet? N: In the Cafe Bar. – O.K. in the Bar.</p>	<p>– Saturday? Yes, at what time? Λ : At 11⁰⁰ o’ clock. – In the morning? A: Yes! – O.K. It’s nice ... And where should we meet. At the school? Λ: No! In the Cafe! – O.K. So we meet Saturday morning. Yes!</p>

Πίνακας 2: Παιδικό τμήμα χωρίς παιχνίδι ρόλων

<p>Μαθητής 5</p> <p>– When do you thing we can arrange an appointment? Π: At Tuesday. – Tuesday is tomorrow ... Γ m afraid I have not the time on Tuesday. On another day maybe? Π: At Wednesday. – Wednesday? Π: Yes – At what time? Π : At 7 0' clock. – In the afternoon? Π :Yes! – I thing I will be available at 19 00 0' clock Wednesday? Π: Yes!</p>	<p>Μαθητής 6</p> <p>– When do you thing we cam arrange a meeting? Δ: At Friday. – Friday? Morning or evening? Δ: Evening. – About at what time you thing it would be good? Δ: Half past six? – Half past six ...! I thing I don't have time on Friday. What about another day? Δ: Saturday? – Saturday? Yes! Saturday it would be better. At what time? Δ: At 5 o' clock. – 5 0' clock ... And where should we meet?.. Δ:- - Here at the school? Δ: Yes! - Yes, 5 o' clock Saturday? Δ: Yes. -O.K..</p>
--	--

Πίνακας 3: Τμήμα ενηλίκων με παιχνίδι ρόλων

<p>Μαθητής 2</p> <p>– What day are you free so we can arrange something?</p> <p>M: Γ m free only weekends.</p> <p>– Only an weekends?</p> <p>M: Yes, only weekends. I have to study for the University these days.</p> <p>– O.K. What about Wednesday. Can you find some time on Wednesday?</p> <p>M: No, Γ m not free on Wednesday.</p> <p>– You are not free on Wednesday? Which day would you prefer?</p> <p>M: On Friday.</p> <p>– Friday? At what time?</p> <p>M: I can at 5 o’ clock.</p> <p>– O.K. and where should we meet?</p> <p>M: Wherever you want.</p> <p>– O.K. Can we meet here at the school?</p> <p>M: Yes, I’ll be here.</p>	<p>Μαθητής 7</p> <p>– When do you thing you have free time so we can meet?</p> <p>Σ: I thing on Thursday evening Γ’ free.</p> <p>– About what time Thursday?</p> <p>Σ: About six... six to eight.</p> <p>– I thing Γ m not available Thursday Afternoon. What about Saturday morning?</p> <p>Σ: I cant, because I have a football Match.</p> <p>– Are you playing football you are going to watch the match?</p> <p>Σ: Γ m playing.</p> <p>– Oh! You are playing. Maybe another day? Which other day do you have free time?</p> <p>Σ: I thing maybe on Friday ... I have free time.</p> <p>– What time on Friday?</p> <p>Σ: The whole day Γ m free.</p> <p>– O.K. What about 6 o’ clock? Is it good?</p> <hr/> <p>Σ: Yes!</p>
---	---

Πίνακας 4: Ενήλικες χωρίς παιχνίδια ρόλων

<p>Μαθητής 8</p> <p>– Which day do you think it would be fine that we meet up? Σ: On Thursday. – Next Thursday? £ :Yes! – At what time? Σ: At 6 o’ clock. – Where should we meet? Σ: At the school. – OK! Next Thursday, O.K.? E: Yes!</p>	<p>Μαθητής 9</p> <p>– Which day would be good for you? Let me know when you have free time. E: On Thursday. – Next Thursday? E: Yes! – What time about? E: At 6 o’ clock. – I m afraid next Thursday I m not available. What about some other day? E: On Tuesday? – Next Tuesday? E: Yes! – Yes, next Tuesday is fine! What time? E: At 10 °°. – Yes, probably it would be fine. Where should we meet? E: We meet at the school. – Here at the school? O.K. fine. E: O.K.</p>
--	---