

Με αφορμή ένα μικρό πρίγκιπα. Το Εκπαιδευτικό δράμα στη Διδασκαλία των Αγγλικών

Χρυσοβιτισινού Σούζαν, Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπαίδευσης

Ριστάνη Μαρία, Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπαίδευσης

Ξεκινώντας την παρουσίαση μας, οφείλουμε πρώτα απ' όλα ένα μεγάλο ευχαριστώ στο 1^ο Δημοτικό Σχολείο Ανατολής. Χωρίς την ενθουσιώδη συμμετοχή των παιδιών της πέμπτης τάξης και χωρίς την ευγενική συναίνεση της διευθύντριας του σχολείου, το σχέδιο εργασίας μας δεν θα μπορούσε να υλοποιηθεί.

Αφιερώματα αυτής της ανακοίνωσης υπήρξε ένας προβληματισμός: Πόσο συχνά η χρήση της γλώσσας, στα πλαίσια του ξενόγλωσσου μαθήματος, είναι συνδεδεμένη με την σκέψη ή την πράξη; Μήπως τις περισσότερες φορές απλά εξαντλείται σε μια διεργασία μηχανιστική, μια διαδικασία αναπαραγωγής έτοιμων, σχεδόν τυποποιημένων γλωσσικών φορμών όπως αυτές εμπεριέχονται στα διδακτικά εγχειρίδια; Η πρώτη μας μέριμνα στα πλαίσια αυτού του σχεδίου εργασίας ήταν να κινηθούμε πολύπλευρα και ολιστικά, με βάση και τους τρεις άξονες της γλώσσας, της σκέψης και της πράξης. Τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα αφού πρώτα σκεφτούν για τον κόσμο που τα περιβάλλει και θελήσουν να πράξουν, να ενεργήσουν για να αλλάξουν κάτι σ' αυτόν. Η γλώσσα ως προϊόν σκέψης και παράγων πράξης...

Βασικό μας εργαλείο σε αυτή την προσπάθεια υπήρξε το εκπαιδευτικό δράμα. Ποια είναι όμως ακριβώς η έννοια του εκπαιδευτικού δράματος, και ποια η χρησιμότητα και η σημασία του στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας;

Κάθε δράμα εμπεριέχει την αφήγηση μιας ιστορίας, και ο καθένας μας είναι εξοικειωμένος με την έννοια του δράματος καθώς το συναντάμε στην καθημερινότητα μας – μέσα από τα θεατρικά έργα, την τηλεόραση, τις ταινίες ή το δραματικό παιχνίδι των παιδιών. Ό,τι γνωρίζουμε για το δράμα γενικά ισχύει και στην περίπτωση του εκπαιδευτικού δράματος. Η διαφορά είναι ότι εδώ συχνά κάνουμε λόγο για παιχνίδι ρόλων και για αυτοσχεδιασμό, και έχουμε συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους που αφορούν την εξάσκηση της ακουστικής και προφορικής ικανότητας των παιδιών καθώς και την ενίσχυση της δημιουργικότητας και της αυτόνομης έκφρασης τους.

Όλοι μας έχουμε μια συγκεκριμένη ασυνείδητη αντίληψη του δράματος ανάλογα με το πολιτισμικό μας υπόβαθρο, και όλοι μας ακούμε ή αφηγούμαστε ιστορίες που έχουν δραματική μορφή. Τα παιδιά πρώτα – δεδομένης της έμφυτης κλίσης τους στο παιχνίδι – στρέφονται στο δράμα αυθόρμητα και φυσικά, γεγονός πάνω στο οποίο εμείς, ως εκπαιδευτές τους, μπορούμε να βασιστούμε. Μια ακόμη βασική ανθρώπινη δραστηριότητα είναι η αφήγηση ιστοριών. Κατανοούμε καλύτερα τη συμπεριφορά των άλλων όταν αφηγούμαστε τις εμπειρίες μας με μορφή ιστοριών και όταν προσπαθούμε να εξηγήσουμε τη συμπεριφορά τους μέσα από ιστορίες που επινοούμε. Όπως αναφέρουν οι Winston και Tandy (1998:vii), δεδομένης της απόστασης από τα γεγονότα που μας διασφαλίζει η αφήγηση μιας ιστορίας, μπορούμε να επεξεργαστούμε καλύτερα θέματα που επηρεάζουν τις ζωές μας σημαντικά. Όπως ακριβώς στον κινηματογράφο ο δραματικός χρόνος κυλάει πολύ πιο γρήγορα από ότι ο πραγματικός, έτσι και στο δράμα μας δίνεται η δυνατότητα να ανατρέξουμε πίσω ή να προχωρήσουμε μπροστά στο χρόνο σε μια προσπάθεια να αναλογιστούμε και να αναζητήσουμε τις συνέπειες των πράξεων μας.

Στα πλαίσια του σχολείου, το δράμα μπορεί να λάβει χώρα στην τάξη ή στην αίθουσα τελετών, ενώ χρησιμοποιούνται συγκεκριμένες στρατηγικές προκειμένου να μεταμορφώσουμε τον εκάστοτε χώρο. Στο εκπαιδευτικό δράμα οι συμμετέχοντες αναλαμβάνουν διάφορους ρόλους – αυτόν του θεατρικού συγγραφέα, του σκηνοθέτη ή του ηθοποιού - καθώς πλάθουν ένα σενάριο το οποίο πιθανότατα ποτέ δεν θα καταγραφεί και θα παιχτεί μόνο μια φορά. Το δράμα χρησιμοποιεί κανόνες και τεχνικές δανεισμένες από το θέατρο, αλλά και άλλες που έχουν διαμορφωθεί αποκλειστικά για το δράμα στην εκπαίδευση.

Αφορμές για δράμα (ή προ-κείμενα) μπορούν να δοθούν από οποιαδήποτε πηγή – από μύθους, από διηγήματα, από μικρές ιστορίες, από άρθρα εφημερίδων, ή και από πραγματικές εμπειρίες από τη ζωή των συμμετεχόντων. Το συγκεκριμένο θεματικό πλαίσιο καθορίζεται κάθε

φορά ανάλογα με τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών, την πολυπολιτισμική τους αντίληψη, καθώς και το γλωσσικό τους επίπεδο.

Προκειμένου το εκάστοτε δράμα να έχει επιτυχία, είναι αναγκαίο τα παιδιά να βρίσκουν την ιστορία αρκετά ενδιαφέρουσα, και για τον λόγο αυτό απαραίτητη είναι η ύπαρξη δραματικής έντασης. Ακριβώς όπως οι θεατές που παρακολουθούν ένα έργο, έτσι και οι συμμετέχοντες στο δράμα κρατούνται σε αγωνία περιμένοντας να δουν πως θα εξελιχθεί η ιστορία και ποιο θα είναι το αποτέλεσμα. Στην περίπτωση του δράματος που ξεκινάει με ένα δεδομένο γεγονός, όπως ένας θάνατος, και που επομένως το αποτέλεσμα είναι από την αρχή γνωστό, η ένταση είναι πάλι παρούσα στη πορεία της αναζήτησης αυτή τη φορά, καθώς οι μαθητές ταξιδεύουν πίσω στο χρόνο και ερευνούν τους λόγους που οδήγησαν στο τραγικό συμβάν.

Το εκπαιδευτικό δράμα απαρτίζεται από τη δημιουργία και εφαρμογή ενός δραματικού αυτοσχεδιασμού. Όλοι οι μαθητές συμμετέχουν σε αυτό, μαζί με τον εκπαιδευτή και χωρίς να υπάρχουν θεατές, αν και οι συμμετέχοντες ουσιαστικά δρουν και ως ηθοποιοί και ως θεατές του εαυτού τους τη στιγμή που επεξεργάζονται τη δουλειά τους και ελέγχουν τη δράση και τη συμμετοχή τους σε αυτήν. Αυτό είναι και μια από τις μεγαλύτερες προσφορές του εκπαιδευτικού δράματος – οι μαθητές κατανοούν καλύτερα τη συμπεριφορά τόσο τη δική τους όσο και των άλλων.

Ποια είναι όμως η προσφορά του εκπαιδευτικού δράματος στα πλαίσια της διδασκαλίας των Αγγλικών;

Η ιστορία στο δράμα δημιουργείται από τους συμμετέχοντες με βάση πάντα ένα πλάνο που ετοιμάζεται από τον εκπαιδευτή με αναφορά σε συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους και θεματικό πλαίσιο. Στη περίπτωση της διδασκαλίας των Αγγλικών ως δεύτερης γλώσσας, ο εκπαιδευτής θα πρέπει να έχει συμπεριλάβει τόσο γλωσσικούς στόχους όσο και ευρύτερους σκοπούς που αφορούν τη γενικότερη κοσμοθεωρία των παιδιών.

Πιο συγκεκριμένα, και σύμφωνα και με τους Kao και O'Neill (1998:20), στο μάθημα των Αγγλικών το δράμα προσφέρει:

1. πρωτότυπα θεματικά πλαίσια
2. διαφορετικούς ρόλους, στάσεις και οπτικές
3. πιο δημοκρατικές σχέσεις μέσα στην τάξη
4. περισσότερες ευκαιρίες για γλωσσική εξάσκηση
5. πρόσβαση στις τρέχουσες πολιτισμικές αντιλήψεις

Ο διάλογος είναι βασικός σε κάθε μορφή γλωσσικής εκμάθησης. Ήδη από την εποχή του Σωκράτη έχει καθιερωθεί ως το ιδανικό μέσο διδασκαλίας. Ο Bachtin (1986) ισχυρίζεται ότι πρόκειται για την πιο απλή και την πιο κλασική μορφή προφορικής επικοινωνίας. Ο Friere (1970) πάλι πιστεύει ότι μια τάξη που βασίζεται στο διάλογο απαιτεί και μια ισότιμη σχέση μεταξύ των συμμετεχόντων. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτή, απαραίτητη είναι η ύπαρξη αμοιβαίας εμπιστοσύνης την οποία το δράμα διασφαλίζει, αφού η καθιερωμένη ισορροπία δυνάμεων της τάξης μεταλλάσσεται στον φαντασιακό κόσμο του δράματος. Ο ρόλος του εκπαιδευτή πλέον είναι να ενθαρρύνει και να διευκολύνει τη διαδικασία μάθησης λειτουργώντας μέσα από το δράμα. (Heathcote and Bolton, 1995:4). Αυτή η ενθαρρυντική παρουσία ενός ενήλικα η και ενός συμμαθητή, σύμφωνα και με την εξελικτική θεωρία του Vygotsky, μπορεί να βοηθήσει ένα παιδί να ξεπεράσει τις ίδιες τις δυνατότητες του διεκπεραιώνοντας μια δραστηριότητα. Είναι επομένως ευνόητο ότι μέσα από όλη αυτή τη διαδικασία διαμόρφωσης μιας ιστορίας και εμπλοκής σε έναν φαντασιακό κόσμο, τα παιδιά αβίαστα θα πετύχουν και περισσότερα όσο αφορά την εκμάθηση της γλώσσας.

Ως εμπειρική μέθοδος, το εκπαιδευτικό δράμα συμβάλλει στην βίωση ποικίλων εμπειριών μέσα σε μια τάξη πολύπλευρης και ολιστικής γλωσσικής μάθησης (Whole Language Approach), και ταυτόχρονα προσφέρει ευκαιρίες για πλαισιακή μάθηση και χρήση της επικοινωνιακής προσέγγισης, όπως συνίσταται και από το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Γλωσσών (European Framework for Language, 2006). Επιπλέον ενθαρρύνει την αυτόνομη μάθηση, και από μαθητές με τέλειες γραμματικές γνώσεις αλλά ελάχιστη επικοινωνιακή ικανότητα μας οδηγεί σε μαθητές που μπορούν

να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά στην ξένη γλώσσα.

Η μέθοδος αυτή επίσης απελευθερώνει τους μαθητές από τους περιορισμούς ενός συμβατικού μαθήματος, όπου συχνά χρειάζεται να καταβάλλουν προσπάθεια για να μαντέψουν την απάντηση που θέλει να ακούσει ο εκπαιδευτής, και τους δίνει τη δυνατότητα να εκφραστούν ελεύθερα χωρίς τον ανασταλτικό φόβο του λάθους. Αξίζει τέλος να σημειωθεί ότι στα πλαίσια του εκπαιδευτικού δράματος δημιουργούνται ευκαιρίες και για γραπτή έκφραση των μαθητών, πραγματώνοντας έτσι μία από τις πιο σημαντικές παραμέτρους της ουσιαστικής γλωσσικής εκμάθησης που θέλει τους μαθητές να εξασκούνται γραπτά έχοντας ρεαλιστικά ερεθίσματα και να παράγουν εξίσου αυθεντικά κείμενα.

Χρησιμοποιώντας λοιπόν το εκπαιδευτικό δράμα, σχεδιάσαμε μια σειρά μαθημάτων την οποία και εφαρμόσαμε στα πλαίσια της διδασκαλίας των Αγγλικών στην Ε' τάξη του 1^{ου} Δημοτικού Σχολείου Ανατολής, Ιωαννίνων. Αφορμή στάθηκε ένα διήγημα του Oscar Wilde που ήδη επεξεργάζονταν τα παιδιά, η ιστορία του Ευτυχισμένου Πρίγκιπα, που από τη θέση ως άγαλμα στην πλατεία της πόλης βλέπει τη δυστυχία των ανθρώπων και με τη βοήθεια ενός μικρού χελιδονιού προσπαθεί να τους βοηθήσει. Η ανάγκη να εμπλουτίσουμε τη μαθησιακή εμπειρία της τάξης, να προχωρήσουμε πέρα από την απλή λογοτεχνική ανάγνωση και αξιολόγηση του κειμένου και να εμπλέξουμε τους μαθητές σε πιο βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας ήταν οι λόγοι που αρχικά μας ώθησαν στην ανάληψη αυτής της εκπαιδευτικής πρωτοβουλίας. Προετοιμάσαμε ένα αρχικό πλάνο δράσης όπου τίτλος και βασικός θεματικός μας άξονας ήταν «Άνθρωποι που έχουν την ανάγκη μας» (People in need).

Οι γλωσσικοί μας στόχοι αφορούσαν την πλαισιακή μάθηση και σταδιακή αφομοίωση του σχετικού λεξιλογίου, την εξάσκηση της ακουστικής ικανότητας των παιδιών, την καλύτερη γραπτή και προφορική χρήση της γλώσσας με αυθεντικά ερεθίσματα και μέσα από ρεαλιστικές καταστάσεις, καθώς και την ασυνείδητη εξάσκηση συντακτικών και γραμματικών φαινομένων όπως αυτή θα υπαγορευόταν όχι από μηχανιστικές ασκήσεις αλλά από επικοινωνιακές ανάγκες. Πέραν του πρακτικού οφέλους, στόχος και ελπίδα μας ήταν τα παιδιά να εμπλακούν ενεργά στη διαδικασία, να το διασκεδάσουν, να ξεφύγουν από τη συμβατική πραγματικότητα της τάξης, και ταυτόχρονα να προβληματιστούν ουσιαστικά για καταστάσεις της καθημερινότητας και να αναθεωρήσουν παγιωμένους τρόπους αντίληψης του κόσμου. Σε διάστημα τριών εβδομάδων πραγματοποιήσαμε 5 συνολικά συναντήσεις με τα παιδιά.

Ξεκινήσαμε γύρω στα μέσα Μαΐου με μία πρώτη συνάντηση που είχε χαρακτήρα καθαρά εισαγωγικό. Αφού γνωστοποιήσαμε στα παιδιά το θέμα με το οποίο θα δουλεύαμε, τους δώσαμε ένα πρώτο διαγνωστικό quiz που αφενός θα μας επέτρεπε να διαπιστώσουμε τις γνώσεις τους γύρω από το σχετικό λεξιλόγιο, και αφετέρου θα μας βοηθούσε να αξιολογήσουμε αργότερα τα πρακτικά αποτελέσματα της προσπάθειας μας. Η πρώτη επαφή με το θέμα έγινε μέσα από μια Power Point παρουσίαση φωτογραφιών ανθρώπων που έχουν ανάγκη – παιδιά από χώρες του Τρίτου Κόσμου, παιδιά σε ορφανοτροφεία, πρόσφυγες, ζητιάνοι, άστεγοι, ασθενείς, θύματα πολέμου... Με βάση αυτά τα οπτικά ερεθίσματα, ακολούθησε συζήτηση με τα παιδιά – μια προσπάθεια ευαισθητοποίησης αλλά και μια πρώτη πλαισιακή παρουσίαση του σχετικού λεξιλογίου, το οποίο αυθόρμητα και αβίαστα χρησιμοποιήθηκε και από τα παιδιά δειλά στην αρχή, αλλά με μεγαλύτερη ευχέρεια και αυτοπεποίθηση όσο εξελισσόταν το δράμα. Αξίζει να σημειωθεί ότι σε όλες μας τις συναντήσεις τα παιδιά επικοινωνούσαν στα Αγγλικά – καταφύγαμε στη χρήση της μητρικής γλώσσας μόνο όταν χρειάστηκαν σαφέστερες διευκρινίσεις για τις δραστηριότητες.

Επιλέξαμε πέντε φωτογραφίες από αυτή την πρώτη παρουσίαση και στην δεύτερη συνάντησή μας χωρίσαμε τα παιδιά σε ομάδες των 5 ατόμων και τους ζητήσαμε να περιγράψουν τις εικόνες, γράφοντας στον πίνακα τις λέξεις που τα παιδιά χρησιμοποιούσαν – μια βασική υπενθύμιση του λεξιλογίου που παρουσιάστηκε στην πρώτη συνάντηση. Αφού δώσαμε σε κάθε ομάδα από μια φωτογραφία, τους ζητήσαμε να δημιουργήσουν - με τη συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας- μια παγωμένη εικόνα (χωρίς λέξεις και κίνηση) που θα αναπαριστούσε την αντίστοιχη σκηνή που είχαν στα χέρια τους. Η παγωμένη εικόνα – βασική τεχνική του εκπαιδευτικού δράματος – είναι πολύ χρήσιμη, ιδιαίτερα σε αυτή την πρώιμη φάση αφομοίωσης του απαραίτητου λεξιλογίου, καθώς δεν απαιτεί τη χρήση λέξεων, δεν πιέζει τα παιδιά σε άμεση προφορική χρήση

της ξένης γλώσσας κι έτσι τους αφήνει το χρόνο και το χώρο που χρειάζονται για να κατανοήσουν πρώτα καλύτερα το σχετικό λεξιλόγιο.

Η δική μας παρέμβαση σε αυτή τη δραστηριότητα ήταν ελάχιστη, και τα παιδιά καλούνταν τώρα να χρησιμοποιήσουν τη δημιουργική τους φαντασία, να σκεφτούν και να αποφασίσουν ποιο πρόσωπο θα ήταν ο καθένας, το ρόλο του, την έκφρασή του, τη θέση του σε σχέση με τους υπόλοιπους. Τους δόθηκε ο απαραίτητος χρόνος, και όταν η κάθε ομάδα ήταν έτοιμη και «πάγωνε» στην εικόνα της οι υπόλοιπες παρατηρούσαν, μιλούσαν γι' αυτό που έβλεπαν, απαντούσαν σε σχετικά μας ερωτήματα και παράλληλα καλούνταν να συμφωνήσουν σε έναν τίτλο – μια κατάλληλη λεζάντα για την κάθε παγωμένη εικόνα. Άρχισαν με το τρόπο αυτό να εισχωρούν στον κόσμο του δράματος που μόλις ξεκινούσε, και αβίαστα να χρησιμοποιούν το απαραίτητο λεξιλόγιο για να περιγράψουν τις εικόνες που ξεδιπλώνονταν μπροστά τους.



Παγωμένες Εικόνες

Τραβήξαμε φωτογραφίες από αυτές τις «παγωμένες εικόνες» των ομάδων και με τις φωτογραφίες αυτές ξεκινήσαμε την επόμενη μας συνάντηση, υπενθυμίζοντας έτσι στα παιδιά αυτά που προηγήθηκαν και εξασφαλίζοντας την ομαλή σύνδεση με ότι θα ξεκινούσε. Η νέα δραστηριότητα για τις 5 ομάδες μας, ήταν ο «ρόλος στον τοίχο». Πρόκειται για μια ακόμη τεχνική του εκπαιδευτικού δράματος που βοηθάει τα παιδιά να πιστέψουν περισσότερο στο φαντασιακό κόσμο του δράματος, κι έτσι να αντιμετωπίσουν πιο σοβαρά και να εμπλακούν πιο ενεργά στη δραστηριότητα. Σε κάθε ομάδα δόθηκε ένα χαρτόνι με μια φιγούρα που αντιστοιχούσε σε κάποιο από τα πρόσωπα των φωτογραφιών (ο πρόσφυγας ή ο μετανάστης ή ένα παραμελημένο παιδί). Τα μέλη της κάθε ομάδας καλούνταν τώρα να γράψουν, σε όποιο σημείο της φιγούρας έκριναν, επίθετα που, κατά τη γνώμη τους, θα εξέφραζαν καλύτερα αυτά που μπορεί να νιώθει το καθένα από τα πρόσωπα αυτά. Τα παιδιά μπήκαν στη δραστηριότητα με ενθουσιασμό, οι φιγούρες γέμισαν με λέξεις και το όφελος ήταν διπλό: η δραστηριότητα αφενός βοήθησε τα παιδιά να συγκρατήσουν και να χρησιμοποιήσουν το απαραίτητο λεξιλόγιο και αφετέρου συνέβαλε στην περαιτέρω ευαισθητοποίηση τους βάζοντας τα σε μια διαδικασία προβληματισμού για το πώς μπορεί να αισθάνεται ένας άστεγος, ένας ζητιάνος ή ένα παραμελημένο παιδί.



Ο Ρόλος στον Τοίχο

Αφού η κάθε ομάδα είδε τη δουλειά της άλλης και όλοι μαζί διαβάσαμε τα επίθετα που υπήρχαν τώρα πάνω στις φιγούρες, ζητήσαμε οι ομάδες να επιστρέψουν στις παγωμένες εικόνες της προηγούμενης συνάντησης. Εδώ χρησιμοποιήθηκε μια άλλη τεχνική που ανήκει καθαρά στο εκπαιδευτικό δράμα – «ο Δάσκαλος σε Ρόλο». Πρόκειται για μια ιδιαίτερα χρήσιμη τεχνική που επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να εμπλακεί και ο ίδιος ενεργά στο δράμα, να ενεργοποιήσει περισσότερο και τους μαθητές υποβάλλοντας τους ρεαλιστικά ερωτήματα, και ταυτόχρονα να κατευθύνει και να ελέγξει – μερικώς τουλάχιστον- την πορεία του δράματος. Στην δική μας περίπτωση, η καθηγήτρια, ανέλαβε ρόλο δημοσιογράφου και, στα πλαίσια ενός υποτιθέμενου τηλεοπτικού ρεπορτάζ, πλησίασε τα παιδιά – που ήταν και αυτά στους ρόλους των εικόνων τους - και τους υπέβαλε ερωτήματα σχετικά με την καθημερινότητα τους και τις συνθήκες διαβίωσης. Ακούστηκαν οι απαντήσεις των παιδιών και στη συνέχεια οι ρόλοι άλλαξαν: η καθηγήτρια σε ρόλο εκδότη εφημερίδας και οι μαθητές σε ρόλο δημοσιογράφων που καλούνται από τον εκδότη τους να γράψουν – η κάθε ομάδα το δικό της άρθρο – με θέμα ένα κοινωνικό πρόβλημα της πόλης. Εδώ περάσαμε σε μια γνωστή τεχνική του εκπαιδευτικού δράματος – τη «γραφή στα πλαίσια ρόλου».

Τα παιδιά εμπλέκονται σε γραπτή εξάσκηση της γλώσσας, όχι όμως επειδή αυτό μηχανιστικά απαιτείται από κάποια γλωσσική άσκηση του βιβλίου – όπως συμβαίνει συνήθως. Σε αυτή τη περίπτωση, υπάρχει γνήσιο ερέθισμα και μια αντικειμενική, ρεαλιστική κατάσταση που τους ενδιαφέρει και στην οποία συμμετέχουν ενεργά – άρα και τα κείμενα που παράγουν οι μαθητές είναι καλύτερα. Έτσι και στη δική μας συνάντηση, στα πλαίσια ρόλου πλέον και σε απόλυτη συνεργασία μεταξύ τους, τα μέλη της κάθε ομάδας επέλεξαν το θέμα με το οποίο ήθελαν να ασχοληθούν, κατένειμαν τους ρόλους εργασίας, συμφώνησαν για αυτά που ήθελαν να γράψουν και μετά το σχετικό χρόνο παρουσίασαν τη δουλειά τους στον εκδότη και στις υπόλοιπες δημοσιογραφικές ομάδες.

Κατά τη διάρκεια της τέταρτης συνάντησης με τα παιδιά, μεταφερθήκαμε νοητά σε έναν άλλο χώρο. Μεριμνήσαμε ώστε η διάταξη των θρανίων να θυμίζει αίθουσα συνεδριάσεων και η καθηγήτρια ενημέρωσε τα παιδιά ότι επρόκειτο να αναλάβουν ένα διαφορετικό, συλλογικό αυτή τη φορά, ρόλο – εκείνο των δημοτικών συμβούλων με την ίδια ως δήμαρχο. Δεδομένου του νεαρού της ηλικίας των παιδιών, προηγήθηκε σχετική συζήτηση για το ρόλο των δημοτικών συμβουλίων με τη βοήθεια και αντίστοιχων φωτογραφιών από συμβούλια και συνεδριάσεις. Η σύνδεση με τα προηγούμενα υπήρξε πάλι, αφού η καθηγήτρια - σε ρόλο δημάρχου - παρουσίασε στους συμβούλους τα άρθρα εκείνα για τα κοινωνικά προβλήματα της πόλης ως βασικά ερεθίσματα προβληματισμού και δράσης από την πλευρά του συμβουλίου. Οι μαθητές - σύμβουλοι κλήθηκαν

να εκφράσουν τις σκέψεις τους και να προτείνουν λύσεις και πρακτικούς τρόπους βοήθειας των ανθρώπων που έχουν ανάγκη στην πόλη. Οι ιδέες τους – διατυπωμένες έστω και σε σύντομες φράσεις - (να προσφέρουμε χρήματα, να χτίσουμε σπίτια, κλπ.) ήταν αρκετές. Κάποιο μάλιστα από τα παιδιά πρότεινε την ίδρυση νοσοκομείου ορμώμενο από τις προηγούμενες παγωμένες εικόνες όπου τα εγκαταλελειμμένα παιδιά φαίνονταν άρρωστα, γεγονός που μας έδειξε πως το δράμα είχε πλέον την απαραίτητη συνοχή: κάθε κρίκος δράσης προετοιμάζε και ενίσχυε αυτό που θα ακολουθούσε.

Ενώ τα παιδιά διατύπωναν προτάσεις, μια μαθήτρια σε ρόλο γραμματέα κρατούσε σημειώσεις που αποτελούσε μια λίστα ουσιαστικά με τις προτεινόμενες λύσεις. Αφήσαμε αρκετό χρόνο στους μαθητές-συμβούλους να προβληματιστούν για το πώς μπορούν να βοηθήσουν ουσιαστικά. Προσπαθήσαμε πάλι μέσα από ρόλο, η καθηγήτρια ως κοινωνικός λειτουργός υπεύθυνη για το θέμα των προσφύγων, να τους κατευθύνουμε να σκεφτούν και πέρα από την παροχή απλής υλικής βοήθειας, και όταν διαπιστώσαμε πως τα παιδιά πίεστηκαν και δυσκολεύτηκαν με την προφορική διατύπωση προτάσεων, τους ενθαρρύνουμε να γράψει ο καθένας σε ένα χαρτί μία μόνο πρόταση για το πώς μπορεί να βοηθήσει.

Επιστρέφοντας έπειτα στις αρχικές ομάδες, τους ζητήσαμε να στήσουν ξανά τις «παγωμένες εικόνες», προσθέτοντας αυτή τη φορά στην εικόνα ένα νέο στοιχείο; την παροχή κάποιας μορφής βοήθειας. Οι εικόνες στήθηκαν ξανά χωρίς λόγια και κίνηση, και αφού η κάθε ομάδα παρατήρησε τη δουλειά της άλλης, τους ζητήσαμε να ζωντανέψουν αυτές τις ίδιες εικόνες λέγοντας ο καθένας λίγες μόνο λέξεις. Τους δώσαμε χρόνο να προετοιμαστούν και η κάθε ομάδα παρουσίασε τη δουλειά της. Ο χρόνος παρατήρησης και συζήτησης που έπεται της κάθε δραστηριότητας είναι κι αυτός ιδιαίτερα σημαντικός στο εκπαιδευτικό δράμα – είναι εδώ που τα παιδιά στιγμιαία αποστασιοποιούνται, γίνονται θεατές του δράματος, επεξεργάζονται και κατανοούν καλύτερα αυτά που προηγήθηκαν, αξιολογούν και αυτό-αξιολογούνται. Στα πλαίσια μιας σχολικής πραγματικότητας που επιβραβεύει την άμεση διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων, αλλά σπάνια αφήνει στους μαθητές χρόνο να επεξεργαστούν την ουσία και τη χρησιμότητα τους, ο χρόνος αυτός παρατήρησης, επεξεργασίας και αφομοίωσης δεν μπορεί παρά να είναι πολύτιμος.

Η πέμπτη και τελευταία συνάντησή μας, η οποία ήταν μεγαλύτερη σε διάρκεια από τις προηγούμενες αφού κάλυψε 2 διδακτικές ώρες, είχε περισσότερο τη μορφή δρώμενου, στη διάρκεια του οποίου οι μαθητές ενεπλάκησαν βιωματικά με τις αντικειμενικές δυσκολίες ενός παιδιού πρόσφυγα που παλεύει να προσαρμοστεί στα ελληνικά δεδομένα. Καθηγήτρια και παιδιά μπήκαν σε ρόλο κοινωνικών λειτουργών που θα έσπευδαν σε βοήθεια. Φροντίσαμε πρώτα να εξηγήσουμε στα παιδιά το ρόλο των κοινωνικών λειτουργών προς αποφυγή παρανόησης και όταν ο καθένας είχε πλέον κατανοήσει το ρόλο του, το δρώμενο μας ξεκίνησε.

Η καθηγήτρια, σε ρόλο κοινωνική λειτουργός, αφηγείται στους συναδέλφους της (μαθητές) την ιστορία ενός μικρού κοριτσιού από την Αλβανία, της Αλκίτας ή αλλιώς Μαρίας όπως προτιμάει να την φωνάζουν στην Ελλάδα, που βρέθηκε από την αστυνομία μόνη της στο παγκάκι ενός πάρκου κρατώντας μόνο τη σχολική της τσάντα. Το κορίτσι είναι φοβισμένο και αρνείται να μιλήσει, ενώ στην τσάντα της βρέθηκαν μερικά σχολικά βιβλία, μολύβια, μια σελίδα από το προσωπικό της ημερολόγιο, αποκόμματα από άρθρα εφημερίδων και ένα γράμμα από τη γιαγιά της. Οι κοινωνικοί λειτουργοί αναλαμβάνουν δράση, επεξεργάζονται τα περιεχόμενα της τσάντας, βγάζουν συμπεράσματα και οι βασικές πληροφορίες που αντλούν για τη Μαρία καταγράφονται στον πίνακα – μια αβίαστη παρουσίαση του σχετικού λεξιλογίου αλλά και μια μόνιμη υπενθύμιση βασικών στοιχείων της υπόθεσης. Η δράση διακόπτεται όταν στην σκηνή μπαίνει και ο αστυνομικός του τμήματος, η δεύτερη καθηγήτρια σε ρόλο, που εξηγεί στα παιδιά την δύσκολη ψυχολογία της Μαρίας και τους παρακαλεί να βοηθήσουν. Διπλό το όφελος από την παρέμβαση αυτή: τα παιδιά αρχίζουν να εμπλέκονται ακόμη πιο σοβαρά στη δραστηριότητα καθώς πείθονται ακόμη περισσότερο για την κατάσταση που ξεδιπλώνεται μπροστά τους. Από την άλλη, η έκκληση βοήθειας από την πλευρά του αστυνομικού τους τοποθετεί αυτόματα σε μια θέση κύρους, στη «θέση του ειδικού», αυτού που ξέρει και μπορεί να βοηθήσει.

Η «θέση του ειδικού» είναι μία ιδιαίτερα χρήσιμη τεχνική, όπως υποστηρίζει και η Heathcote (1995:4), καθώς ενισχύεται η αυτοπεποίθηση των παιδιών και μέσα από τη θέση αυτή

σταδιακά αναμένεται να απελευθερωθούν και εκφραστικά, και να ξεπεράσουν τις δυνατότητές τους. Όταν έρχεται η ώρα να καλέσουν τη Μαρία, μαθητές και καθηγήτρια, όλοι σε ρόλο κοινωνικών λειτουργών, συζητούν για το πώς θα την προσεγγίσουν και τι είδους ερωτήσεις θα μπορούσαν να της υποβάλλουν.

Ακολουθεί το στάδιο της «ανακριτικής καρέκλας»: η καθηγήτρια αναλαμβάνει το ρόλο της Μαρίας (έτσι μπορεί και διακριτικά να κατευθύνει τη συζήτηση), ενώ οι μαθητές, διατηρώντας το ρόλο τους ως κοινωνικοί λειτουργοί, της κάνουν ερωτήσεις προσπαθώντας να βγάλουν συμπεράσματα. Μια ενδιαφέρουσα αναστροφή ρόλων πραγματοποιείται εδώ: η καθηγήτρια αναλαμβάνει έναν αδύναμο ρόλο συγκριτικά με το ρόλο των μαθητών, που ως κοινωνικοί λειτουργοί είναι αυτοί που θα προκαλέσουν και θα κατευθύνουν τη συζήτηση.

Αυτή η ενδυνάμωση του ρόλου των μαθητών στο δράμα έχει ως αποτέλεσμα και την καλύτερη χρήση της γλώσσας από την πλευρά τους. Το συμπέρασμα αυτό δεν είναι αυθαίρετο. Αν συγκρίνουμε με το διάλογο που διαδραματίστηκε στα πλαίσια του προηγούμενου ρόλου των παιδιών, ως σύμβουλοι με το δήμαρχο τους, θα διαπιστώσουμε μεγάλες διαφορές όσον αφορά το βαθμό ευχέρειας στην προφορική χρήση της γλώσσας και το επίπεδο των Αγγλικών που χρησιμοποιήθηκαν από τα παιδιά. Είναι προφανές ότι στην προηγούμενη περίπτωση τα παιδιά εξακολουθούσαν να βλέπουν στο πρόσωπο του υποτιθέμενου δημάρχου τη δασκάλα τους – τη στιγμή μάλιστα που η συνηθισμένη ισορροπία δυνάμεων δεν είχε ανατραπεί.

Είναι χαρακτηριστικό ότι παρόλο που ήταν σε ρόλο, σήκωναν τα χέρια τους για να απαντήσουν στις ερωτήσεις του δημάρχου, εμφανώς μη απαλλαγμένοι από τη μαθησιακή τους, παραδοσιακά πιο αδύναμη, ιδιότητα. Με το νέο τους ρόλο όμως ως κοινωνικοί λειτουργοί οι μαθητές βρέθηκαν να κινούν αυτοί τα νήματα, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να προκαλούν αναγκαστικά οι ίδιοι την συζήτηση, και να υποβάλλουν αυτοί τα ερωτήματα στη δασκάλα τους, που στο ρόλο της Μαρίας πλέον δεν θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει τη γλώσσα με την ίδια ευχέρεια και θα περιοριζόταν σε σύντομες μόνο απαντήσεις. Τους δόθηκε η κατάλληλη ενθάρρυνση, ένας ρόλος ενεργός και ισχυρός – πέρα από τη παθητική ιδιότητα του απλού δέκτη – και τα αποτελέσματα στην προφορική χρήση της γλώσσας επιβεβαίωσαν τη Heathcote που θεωρεί βασική την ενθάρρυνση και την ενδυνάμωση των μαθητών από τον δάσκαλο μέσα από το δράμα.

Ο διάλογος που ακούστηκε στην περίπτωσή μας ήταν αβίαστος, σίγουρα με λάθη, όπως γλωσσικά λάθη γίνονται και στους πραγματικούς διαλόγους της καθημερινότητας, αλλά και με τη φυσική ροή της αυθεντικής επικοινωνίας. Είναι χαρακτηριστικό το παράδειγμα μιας μαθήτριας που όταν άκουσε τη δασκάλα στο ρόλο της Μαρίας να απαντάει πώς τα χρήματα τα δανείστηκε από μια φίλη της αντέδρασε άμεσα λέγοντας: «Μα, μας είπες πώς δεν έχεις φίλους», απάντηση κάθε άλλο παρά μηχανιστική, με τον αυθορμητισμό και τη γνησιότητα της αυθεντικής επικοινωνίας που σπάνια συναντά κανείς στο μάθημα των Αγγλικών με τους κατευθυνόμενους διαλόγους των σχολικών εγχειριδίων και τις τυποποιημένες απαντήσεις. Ο διάλογος στο δρώμενό μας συνεχίστηκε και με τον υπεύθυνο αστυνομικό του τμήματος (σε ρόλο η δεύτερη καθηγήτρια) για το πώς μπορούν καλύτερα όλοι μαζί να χειριστούν την περίπτωση της Μαρίας. Οι μαθητές, ως κοινωνικοί λειτουργοί, προβληματίζονται και διατυπώνουν προτάσεις.

Μετά το μικρό αυτό δρώμενο, χωρίσαμε τους μαθητές σε ομάδες των 5 ατόμων και τους ζητήσαμε να φανταστούν μια μέρα στη ζωή της Μαρίας – συγκεκριμένα την προηγούμενη της εξαφάνισής της. Μοιράσαμε σε κάθε ομάδα και από έναν τίτλο μιας σκηνής στην ημέρα της Μαρίας και τους ζητήσαμε με βάση αυτόν να δημιουργήσουν μια παγωμένη εικόνα. Στόχος μας μέσα από αυτή τη δραστηριότητα ήταν αφενός να υπενθυμίσουμε και να συνοψίσουμε όσα είχαν διάσπαρτα ειπωθεί στη διάρκεια του δρώμενου, και αφετέρου να βάλουμε τα παιδιά στη θέση της Μαρίας σε μια προσπάθεια να κατανοήσουν καλύτερα τις εμπειρίες, τις πιθανές σκέψεις και τα συναισθήματά της. Έτσι, η μια ομάδα ανέλαβε μια σκηνή στην τάξη της Μαρίας σε διάρκεια μαθήματος, η άλλη ομάδα μια σκηνή στην αυλή του σχολείου σε ώρα διαλείμματος, ενώ η άλλη μια σκηνή στο τέλος της σχολικής μέρας όταν όλοι φεύγουν αλλά η Μαρία μένει πίσω. Αφού οι εικόνες πάγωσαν, ζητήσαμε στις ομάδες να τις ζωντανέψουν προσθέτοντας στα πρόσωπα λίγες λέξεις. Οι σύντομες αυτές σκηνές παίχτηκαν και έτσι τα παιδιά έστω και στιγμιαία έζησαν σε πρώτο πρόσωπο τις εμπειρίες ενός παιδιού πρόσφυγα που δεν είναι αποδεκτό από το περιβάλλον του.



The bell rings at the end of the school day.
Maria doesn't go straight home...



In the classroom – during a lesson.

Λίγο πριν το κλείσιμο της συνάντησης, σκεφτήκαμε να επιστρέψουμε στο αρχικό μας ερέθισμα - την ιστορία του Ευτυχισμένου Πρίγκιπα. Ζητήσαμε από κάθε μαθητή με τη σειρά να πάρει τη στάση του πρίγκιπα και απευθυνόμενος υποθετικά στο χελιδόνι της ιστορίας να του ζητήσει να κάνει κάτι για να βοηθήσει να αλλάξει η ζωή της Μαρίας. Διατυπώθηκαν ρεαλιστικές προτάσεις, κάποιες μάλιστα συνέδεαν την περίπτωση της Μαρίας με την ιστορία στο βιβλίο, όπως όταν ένα παιδί ζήτησε από το χελιδόνι να δώσει το χρυσό του και τα μπλε του ζαφείρια για να μπορέσουν οι γονείς της Μαρίας να έρθουν στην Ελλάδα. Κλείνοντας τη συνάντηση, πληροφορήσαμε τα παιδιά πως τα γενέθλια της ηρωίδας της ιστορίας μας, της Μαρίας, πλησιάζουν και τους καλέσαμε να γράψουν μια κάρτα από κοινού. Το κάθε παιδί συμπλήρωσε το δικό του μήνυμα και το αποτέλεσμα ήταν συγκινητικό. Κάποιο παιδί της ευχήθηκε να βρει φίλους, σπίτι, φαγητό και χρήματα, κάποιο άλλο να μπορέσει να ξεκινήσει μια καινούργια ευτυχισμένη ζωή... Ο κύκλος των συναντήσεών μας έκλεισε αφού δώσαμε στα παιδιά το ίδιο διαγνωστικό quiz όπως και στην αρχή, σε μια προσπάθεια να διαπιστώσουμε τι αποκόμισαν πρακτικά από την όλη διαδικασία.

Η σύγκριση των αποτελεσμάτων των αρχικών διαγνωστικών quiz με αυτά των τελικών είναι από μόνο της ενδεικτική της επιτυχίας της προσπάθειας. Στα quiz αυτά, μέσα από μια λίστα λέξεων σχετικών με το θέμα τους ζητήσαμε να βάλουν σταυρό σε αυτές που θεωρούσαν γνωστές, ενώ στο δευτερο ζητούμενο με μια τυπική άσκηση συμπλήρωσης κενών θέλαμε να ελέγξουμε ποιες από τις παραπάνω λέξεις γνωρίζουν οι μαθητές πραγματικά και μπορούν αποτελεσματικά να χρησιμοποιήσουν μέσα σε προτάσεις. Η εικόνα των πρώτων γραπτών είναι ενδεικτική της ιδιαιτερότητας του λεξιλογίου, που καθώς δεν συναντάται συχνά σε εγχειρίδια δημοτικού, είναι κατά ένα μεγάλο ποσοστό άγνωστο στα παιδιά.

Συγκεκριμένα, σε αυτή την πρώτη φάση μόλις ένα 20% των μαθητών κατάφερε να απαντήσει σωστά στα μισά τουλάχιστον ερωτήματα, ενώ ένα 33% των παιδιών είχε ελάχιστες σημειωμένες σωστές απαντήσεις, και ένα 47% έδωσε πίσω το quiz χωρίς να συμπληρώσει σχεδόν τίποτα. Η εικόνα άλλαξε με την ολοκλήρωση του δράματος: με το ίδιο ακριβώς quiz, μόνο ένα 31% των παιδιών είχε πετύχει ελάχιστες σωστές απαντήσεις. Το υπόλοιπο 69% έδωσε πολύ ικανοποιητικά γραπτά ενδεικτικά της αφομοίωσης του σχετικού λεξιλογίου. Απ' αυτό το ποσοστό, το 22% είχε παραπάνω από τις μισές απαντήσεις σωστές, ενώ ένα 47% των παιδιών είχε απαντήσει σωστά σε όλες τις ερωτήσεις με ένα ή δύο μόνο λάθη.

Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα ενός κοριτσιού που ενώ στην πρώτη φάση σχεδόν δεν συμπλήρωσε καμία απάντηση, στο τελικό quiz πέτυχε πολύ παραπάνω από τις μισές σωστές

απαντήσεις. Και το αποτέλεσμα αυτό χωρίς πίεση, χωρίς κουραστικές ασκήσεις και κοπιώδη απομνημόνευση, παρά μόνο με ευχάριστες γνήσια επικοινωνιακές δραστηριότητες βασισμένες στη φυσική ροπή των παιδιών στο δράμα.

Σε μια προσπάθεια απολογισμού της όλης διαδικασίας, τα συμπεράσματα που προκύπτουν είναι ποικίλα. Δουλέψαμε με μια τάξη μικτών ικανοτήτων που δεν διέφερε πολύ από το μέσο όρο της αντίστοιχης βαθμίδας του Δημοτικού σχολείου. Τα παιδιά δεν είχαν ξανά αντίστοιχη προηγούμενη εμπειρία μαθήματος με το εκπαιδευτικό δράμα, ανταποκρίθηκαν όμως με ενθουσιασμό, ήταν ανοιχτά σε κάθε καινούργια τεχνική που δοκιμάζαμε και σε γενικές γραμμές ενεπλάκησαν στις δραστηριότητες με την απαιτούμενη σοβαρότητα. Όχι πως έλειψαν οι περιπτώσεις διακωμώδησης, όπως όταν μια ομάδα αγοριών ξέσπασε σε γέλιο κατά τη διάρκεια της παγωμένης εικόνας - μια νευρική αντίδραση αμηχανίας ίσως, ή μια ένδειξη για μας πως δεν αφιερώθηκε αρκετός χρόνος προκαταβολικά ώστε τα παιδιά να πιστέψουν και να εισχωρήσουν ουσιαστικά στο κόσμο του δράματος.

Μια γενική μας παρατήρηση βέβαια ήταν πως, παρόλο που τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια συμμετείχαν εξίσου στη συζήτηση με την καθηγήτρια τους για τους ανθρώπους σε ανάγκη ή για το ρόλο των δημοτικών συμβουλίων σε μια πόλη, όταν κλήθηκαν να δουλέψουν σε ρόλο, τα κορίτσια ήταν αυτά που ανταποκρίθηκαν περισσότερο. Στη διάρκεια της δραστηριότητας της «ανακριτικής καρέκλας» για παράδειγμα, όταν επρόκειτο να υποβάλουν ερωτήματα στη δασκάλα τους στο ρόλο της Μαρίας, 5 κορίτσια ανέλαβαν πρωτοβουλία, ενώ μόνο ένα αγόρι πήρε μέρος στην ανάκριση. Το ίδιο και στην προτελευταία δραστηριότητα με τα παιδιά στη στάση του αγάλματος του πρίγκιπα: τα κορίτσια διατύπωσαν εμφανώς πιο μεγάλες και καθαρές προτάσεις. Η ίδια διαφορά παρατηρήθηκε και στα διαγνωστικά quiz ακόμη, όπου τα κορίτσια τα πήγαν πολύ καλύτερα (από το 47% των ολόσωστων γραπτών, το 40% ανήκε στα κορίτσια), γεγονός που αποδεικνύει πόσο καλύτερα μαθαίνουν οι μαθητές όταν το αντικείμενο τους ενδιαφέρει και όταν τους επιτρέπεται ενεργή συμμετοχή στη διαδικασία μάθησης. Ο λόγος για αυτή τη διαφορά βρίσκεται ίσως στο περιεχόμενο της ίδιας της ιστορίας του βιβλίου που αποτέλεσε το αρχικό μας ερέθισμα. Το ρομαντικό και το παραμυθένιο στοιχείο του διηγήματος γοήτευσε τα κορίτσια, αλλά από την αρχή δεν είχε την αντίστοιχη απήχηση στα αγόρια.

Σε γενικές γραμμές όμως, ολόκληρη η τάξη διασκέδασε με τη διαδικασία. Δουλέψαμε σε μια συνάντηση για 2 συνεχόμενες ώρες και ο ενθουσιασμός τους ήταν αμείωτος, ενώ και μετά το τέλος της διαδικασίας συχνά ζητούσαν να το επαναλάβουμε!. Πέρα από το ευχάριστο της διαδικασίας και τα χαρούμενα πρόσωπα που βλέπαμε κάθε φορά, ελπίζουμε πως η δραστηριότητα αυτή βοήθησε τα παιδιά να κατανοήσουν περισσότερο τις ανάγκες και τα προβλήματα ανθρώπων από άλλες χώρες, να ταυτιστούν σε κάποιο βαθμό μαζί τους, και με αυτόν τον τρόπο να προβληματιστούν και να αναθεωρήσουν τις αντιλήψεις και τη στάση τους απέναντι σε ανθρώπους που προέρχονται από διαφορετικό περιβάλλον.



Ολόκληρη η τάξη διασκέδασε με το Δράμα

Όσο αφορά τους γλωσσικούς μας στόχους, ο αριθμός και η διάρκεια των συναντήσεων μάλλον ήταν ο σωστός, δεν κούρασε τα παιδιά και ταυτόχρονα επέτρεψε τη σταδιακή και ουσιαστική αφομοίωση του λεξιλογίου και των γραμματικών φαινομένων που πλαισιακά και ασυνείδητα παρουσιάστηκαν. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά έμαθαν και αβίαστα χρησιμοποίησαν αρκετές καινούργιες λέξεις, και εκφράστηκαν στα αγγλικά πάνω σε θέματα που μαθητές Δημοτικού δεν τα συναντάνε συχνά στα σχολικά εγχειρίδια.

Παράλληλα, εξασκήθηκαν στη χρήση του απλού ενεστώτα όταν για παράδειγμα μιλούσαν και ρωτούσαν τη Μαρία για την καθημερινότητα της, του συνεχή ενεστώτα όταν περιέγραφαν τις παγωμένες εικόνες και τις φωτογραφίες του Power Point, αλλά και στη χρήση μελλοντικών χρόνων και εκφράσεων συμβουλών όταν κλήθηκαν ως δημοτικοί σύμβουλοι ή ως κοινωνικοί λειτουργοί να διατυπώσουν προτάσεις και λύσεις. Το σημαντικό της διαδικασίας αυτής είναι πως οι γραμματικοί αυτοί τύποι παρουσιάστηκαν και χρησιμοποιήθηκαν ασυνείδητα από τα παιδιά. Ήταν το συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο που τους απαίτησε και όχι κάποια παραδοσιακή άσκηση γραμματικής που συνήθως εμμένει στην ολόσωστη χρήση της εκάστοτε φόρμας και αμελεί την επικοινωνιακή της διάσταση. Ο φόβος του λάθους έλειπε από τη διαδικασία, βοήθησε και το νεαρό της ηλικίας των παιδιών που αναγκαστικά τα κάνει πιο αυθόρμητα, αλλά και η ανάληψη δραματικών ρόλων από τα παιδιά καθώς το ενδιαφέρον τότε αυτόματα εστιάζεται στο τι θα πει κάποιος και όχι πως θα το πει.

Μάθαμε κι εμείς πράγματα μέσα από την όλη διαδικασία, παρατηρώντας ποιες από τις δραστηριότητες είχαν και τη μεγαλύτερη απήχηση στα παιδιά. Οι πιο επιτυχημένες ήταν σίγουρα αυτές όπου τα παιδιά καλούνταν να γράψουν κάτι στα πλαίσια ρόλου, καθώς και αυτές στις οποίες τα παιδιά είχαν ενεργό και ισχυρό ρόλο. Λιγότερο πετυχημένη ήταν η σκηνή του δημοτικού συμβουλίου. Εκεί για πρώτη φορά τα παιδιά δεν ανταποκρίθηκαν ιδιαίτερα, ίσως γιατί τα κούρασε η καθιστική στάση της δραστηριότητας που και με την κατανομή των ρόλων θύμιζε περισσότερο ένα τυπικό μάθημα, ή και γιατί δυσκολεύτηκαν και μπερδεύτηκαν με το τυπικό και τελετουργικό κομμάτι της διαδικασίας του συμβουλίου, και κυρίως με το λεξιλόγιο που χρησιμοποιήθηκε στη διάρκεια της δραστηριότητας.

Αυτό που θα αλλάζαμε λοιπόν στο μέλλον θα ήταν μία πιο προσεκτική επιλογή του κειμένου ώστε να κινεί το ενδιαφέρον των παιδιών ανεξαρτήτως φύλου, καθώς και τη χρήση δραστηριοτήτων που θα δίνουν ενεργούς ρόλους στα παιδιά χωρίς να τα εγκλωβίζουν σε παθητικές στάσεις. Η χρήση ενός κλασικού διηγήματος ως προ-κείμενο για δράμα ενδείκνυται σίγουρα. Αρκετές τεχνικές μπορούν να χρησιμοποιηθούν και τα παιδιά διασκεδάζουν, αλλά και σκέφτονται, ενεργούν, αναθεωρούν, και χρησιμοποιούν τη γλώσσα για σκοπούς επικοινωνιακούς.

Friere, P. (1970) *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum: New York.

Heathcote, D. & Bolton, G. (1995) *Drama for Learning*. Heinemann: Portsmouth, NH.

Kao, S.M & O'Neill, C. (1998) *Words into Worlds, Learning a Second Language Through Process Drama*. Ablex Publishing Corporation: London, England.

Language Policy Implications of the Expansion of the European Union (2005) Concluding Document, Common European Framework of Reference for Languages. Cambridge University Press, www.coe.int. (accessed on 24/8/2006).

Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in Society, The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press: Cambridge, Massachusetts & London, England.

Winston, J & Tandy, M. (1998) *Beginning Drama 4-1*, David Fulton Publishers, London.