

«ΑΝΩ - ΚΑΤΩ»: ΜΙΑ ΝΕΑ ΑΠΟΨΗ ΣΤΗ ΜΕΘΟΔΟ PROJECT ΣΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

SIXSMITH P.¹, και ΤΣΑΛΙΚΗ Ε.²

e-mail: etsaliki@eled.auth.gr

ΕΚΤΕΝΗΣ ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εργασία αυτή παρουσιάζουμε μία στρατηγική του εκπαιδευτικού δράματος, γνωστή ως «Ο Μανδύας του Ειδικού», η οποία αναπτύχθηκε και έτυχε επεξεργασίας τα τελευταία είκοσι χρόνια από την εκπαιδευτικό του δράματος, Dorothy Heathcote. Περιγράφουμε τα συστατικά της στοιχεία και εξετάζουμε την καταλληλότητά της ως ένα πλαίσιο για την υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Αναφερόμαστε, επίσης, πολύ σύντομα, στη μέθοδο project, στην ιστορική της αναφορά και στην ανάπτυξή της ως μεθόδου που αποτελεί την κύρια μεθοδολογική προσέγγιση στην περιβαλλοντική εκπαίδευση στο σχολείο. Τέλος, παρουσιάζουμε δύο παραδείγματα, ένα για παιδιά προσχολικής ηλικίας και ένα για παιδιά του δημοτικού σχολείου. Μέσα από αυτά τα παραδείγματα δείχνουμε με ποιο τρόπο μπορεί να εφαρμοστεί η μέθοδος αυτή για τη διερεύνηση περιβαλλοντικών θεμάτων, τονίζοντας μία στάση κριτικής σκέψης, να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να βρουν ένα τρόπο για να πετύχουν αυτή τη σημαντική συνάντηση δασκάλου / μαθητή και με ποιο τρόπο η μέθοδος μπορεί να εμπλουτίσει τα σχολικά προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Την προτείνουμε ως μία προσέγγιση που πιθανά μπορεί να βοηθήσει να ξεπεραστούν κάποια από τα ενδογενή προβλήματα που συναντά κανείς στην εφαρμογή της μεθόδου project.

SIXSMITH P.¹ and TSALIKIE.²

e-mail: etsaliki@eled.auth.gr

ABSTRACT

In this paper we present a drama in education strategy known as “The Mantle of the Expert”, which has been developed and refined over the last twenty years by the drama educator, Dorothy Heathcote. We describe its component parts and consider its appropriateness as a frame for the delivery of environmental education projects. We also refer briefly to the project method, its historical origins and its development as a method used widely in environmental education in schools. Finally, we present two examples, one appropriate for pre-school children and the second for children of primary school age. Through these examples we demonstrate how this method can be employed for the exploration of environmental issues emphasizing a critical thinking stance, help teachers to find a way to make a significant shift in the teacher/learner interface and how the method can enhance environmental projects practiced in school. We propose it as a method which might help to overcome some of the inherited problems which are met in the application of the project method.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικό δράμα, μανδύας του ειδικού, περιβαλλοντική εκπαίδευση.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην ταινία του Μάικ Λη «Topsy Turvy» που σημαίνει «Άνω Κάτω» για τους δημιουργούς των Savoy Operas, W.S.Gilbert and Arthur Sullivan, ο υπέροχα πένθιμος Jim Cartwright, που παίζει το ρόλο του λυρικού Gilbert, παραπονιέται, ότι οι κριτικοί δεν μπορούν να σκεφτούν τίποτε άλλο να πουν για την πρόσφατη δουλειά του, παρά το ότι είναι ένα ακόμη παράδειγμα ενός κόσμου άνω κάτω, κάτι που ο συγγραφέας απέδειξε ότι είναι ειδικός στο να δημιουργεί σε όλη του την καριέρα. Αυτό που δεν γίνεται καθαρό σε μας, ωστόσο, είναι πια ακριβώς σημασία αποδίδει σκόπιμα στη φράση αυτή. Ο ίδιος ο κ. Gilbert, χωρίς αμφιβολία, θα προτιμούσε τον ορισμό ότι όλα είναι άνω κάτω, ότι δεν είναι όπως φαίνονται, ένας ορισμός που ταιριάζει απόλυτα με τους φανταστικούς κόσμους που δημιουργεί, στους οποίους τα ξωτικά εμπλέκονται με τους άρχοντες του βασιλείου και ένας ναυτικός από χαμηλή τάξη μπορεί να γίνει στρατηγός. Ίσως να ήταν λιγότερο ευχαριστημένος με την άλλη σημασία της φράσης – απόλυτη σύγχυση.

Και εμείς, σε αυτό το τελευταίο, συμφωνούμε απόλυτα με τον αξιοθαύμαστο κ. Gilbert. Στόχος μας είναι να προσφέρουμε μια στρατηγική του δράματος που είναι αρκετά ξεκάθαρη στη σύλληψή της για κάθε εκπαιδευτικό που θα ήθελε να τη χρησιμοποιήσει ως ένα τρόπο για να πλαισιώσει τη δουλειά του στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, αναγνωρίζοντας τη δυναμική της και το πόσο ταιριάζει αυτή η διαθεματική προσέγγιση στα προγράμματά του. Την προτείνουμε, ως ένα τρόπο, ο οποίος μπορεί να βοηθήσει στο να λυθούν πολλά από τα ενδογενή προβλήματα της μεθόδου project, όπως αυτή συχνά υιοθετείται από τους εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα στο θέμα της διασφάλισης του ενδιαφέροντος των παιδιών καθ' όλη τη διάρκεια του project. Ο Kilpatrick είχε πει ότι το πιο σημαντικό στοιχείο της μεθόδου είναι η διάθεση των παιδιών να συμμετέχουν. Λέει χαρακτηριστικά: «όταν ο σκοπός πεθάνει και ο δάσκαλος συνεχίζει να απαιτεί την ολοκλήρωση αυτού που έχει ξεκινήσει τότε το project γίνεται καθήκον» (Kilpatrick1925: 348). Επιπλέον, την προτείνουμε ως ένα τρόπο με τον οποίο η μάθηση μπορεί πράγματι να γίνει μια ισότιμη συνεργασία μεταξύ μαθητή και δασκάλου, με νέες ιδέες και για τις δύο πλευρές, οι οποίες κερδίζονται μέσα από την υιοθέτηση μιας περισσότερο διαφωτιστικής και διερευνητικής προσέγγισης προς το περιεχόμενο που έχει επιλεγεί, παρά μιας αναζήτησης προ – αποφασισμένων απαντήσεων. Επίσης, ως ένα τρόπο αποφυγής της πλήρους σύγχυσης που μπορεί να προκληθεί από ένα project, το οποίο μπορεί μεν να επισκεφθεί μια σειρά από περιοχές του αναλυτικού προγράμματος, αλλά να έχει αβέβαιες συνδέσεις, οι οποίες να παραμένουν ένα κλειστό βιβλίο για τα παιδιά που βιώνουν τη συγκεκριμένη εμπειρία.

Πράγματι, η μέθοδος project είναι από τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιήθηκαν από πολύ νωρίς (Γαρδέλη 1986, Αθανασάκης κ.ά. 1987) και συνεχίζουν να χρησιμοποιούνται και σήμερα στα προγράμματα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Έχει τρομερές δυνατότητες, τις οποίες, όπως σημειώνει ο Frey (1986) προσπαθώντας να δώσει ένα ορισμό για τη μέθοδο, τις ανακαλύπτει κανείς κατά τη διάρκεια της βίωσης και της εξέλιξής ενός project. Μπορεί να θεωρηθεί ως μια προσέγγιση 'ομπρέλα', η οποία μπορεί να δώσει 'καταφύγιο' σε πολλές διαφορετικές στρατηγικές και τεχνικές. Συνεχίζει να είναι πολύ καινοτόμος, ενώ ταυτόχρονα πρόκειται για μία μέθοδο που αναπτύχθηκε πριν πολλά χρόνια, αν αναλογιστούμε τις ρίζες της, οι οποίες φθάνουν στο 1590 (Knoll 1997)¹. Από τότε μέχρι σήμερα ανακαλύπτεται ξανά και ξανά από τους εκπαιδευτικούς ανά τον κόσμο². Αναμφίβολα, όμως, θεωρείται ως γέννημα θρέμμα της περιόδου του Προοδευτικού Κινήματος στην Αμερική, κατά την οποία και γνώρισε τη μεγαλύτερη ανάπτυξή της, ενώ η δεύτερη μεγάλη εποχή της μεθόδου, η εποχή της αναγέννησής της, τοποθετείται στα τέλη της δεκαετίας του '60 και στη δεκαετία του '70 ως μία εναλλακτική προσέγγιση στην παραδοσιακή διδασκαλία κυρίως στη Βόρεια και στην Κεντρική Ευρώπη. Οι

1 Ο Knoll (1997) διακρίνει σε πέντε περιόδους τη μακρά ιστορία της μεθόδου project:

- 1) 1590-1765: το ξεκίνημα της εργασίας με τη μέθοδο project αρχιτεκτονικές σχολές της Ευρώπης
- 2) 1765-1880: το project ως μία κανονική μέθοδος διδασκαλίας και η μεταφορά του στην Αμερική
- 3) 1880-1915: εργασία με projects στην χειρωνακτική εκπαίδευση και στα γενικά δημόσια σχολεία
- 4) 1915-1965: Επαναορισμός της μεθόδου project και μεταφορά της από την Αμερική στην Ευρώπη
- 5) 1965-μέχρι και σήμερα: Επανανακάλυψη της ιδέας του project και το τρίτο κύμα διεθνούς διάχυσής της.

2 Στο άρθρο του ο Γιώργος Γρόλιος (2005) παρουσιάζει μία εμπειριστατωμένη και σφαιρική επισκόπηση της ιστορικής εξέλιξης της μεθόδου project και της όλης συζήτησης για την εφαρμογή της παλαιότερα και σήμερα.

προσεγγίσεις αυτές θεωρήθηκαν ως ένας τύπος μάθησης μέσα από το βίωμα και την αναζήτηση και υποστηρίχτηκαν για τη σχέση τους με την πράξη και τη διεπιστημονικότητά τους και τον κοινωνικό τους προσανατολισμό (Knoll 1997). Προσεγγίσεις, που συνάδουν με τους ιδεολογικούς προσανατολισμούς και τις αξίες που συνδέονται με μια εκπαίδευση που θέλει να καλλιεργήσει το παιδί συνολικά, όχι μόνο τις γνώσεις και τις δεξιότητές του, αλλά και τις συγκινησιακές, ηθικές και αισθητικές πλευρές του (Katz & Chard 1989). Στην Αγγλία και στην Ουαλία για παράδειγμα, μπορεί να δει κανείς με ποιο τρόπο το τότε Υπουργείο Παιδείας συμπεριέλαβε αυτές τις αρχές στην περίφημη έκδοση τη γνωστή ως Plowden Report (1967), η οποία αποτέλεσε τη βάση για μια σειρά καινοτομιών στο σχολείο στις περιοχές αυτές.

Τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας η μέθοδος αυτή εκτός από τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, χρησιμοποιείται και σε άλλες διεπιστημονικές και διαθεματικές προσεγγίσεις όπως στην Αγωγή Υγείας, στην Κυκλοφοριακή Αγωγή, στην Αγωγή του Καταναλωτή, στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ή στα προγράμματα πολιτιστικών θεμάτων. Η πλέον επίσημη αποδοχή της μεθόδου project, βέβαια, έγινε στα πλαίσια της ευέλικτης ζώνης, της διαθεματικής προσέγγισης και του ολοήμερου σχολείου ως μια προσπάθεια ανανέωσης και ολοκλήρωσης των αναλυτικών προγραμμάτων. Τα βασικά χαρακτηριστικά αυτής της μεθόδου έχουν περιγραφεί συχνά³. Θα θυμηθούμε μόνο τις τρεις λέξεις με τις οποίες την όρισε ο Kilpatrick (1925), ως “heartly purposeful act”, μία δράση, δηλαδή, που είναι σκόπιμη και γίνεται με ενθουσιασμό, ο οποίος νομίζουμε ότι εμπερικλείει όλη τη φιλοσοφία και την παιδαγωγική αξία της μεθόδου. Είναι σαφές ότι η μέθοδος project υιοθετήθηκε από όλους εκείνους τους εκπαιδευτικούς που αναζητούσαν μια πνοή ελευθερίας και ισοτιμίας στη δουλειά τους με τους μαθητές και μαθήτρες τους και τη βρήκαν δουλεύοντας στα πλαίσια της μεθόδου αυτής στα προγράμματα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (Παπαδημητρίου 1995). Η μέθοδος αυτή έφερε τον ενθουσιασμό ξανά σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, τη γοητεία της αναζήτησης και της ανακάλυψης της γνώσης που έχει νόημα και για τους μεν και για τους δε, έδωσε διέξοδο στην έκφραση των συναισθημάτων, διευκόλυνε το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και βοήθησε στην αλλαγή των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (Τσαλίκη 1990, Ριτσακάκης κ.ά. 1999, Μάγος 2005).

2. Ο ΜΑΝΔΥΑΣ ΤΟΥ ΕΙΔΙΚΟΥ – ΚΑΠΟΙΕΣ ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ

Η στρατηγική αυτή, η οποία ονομάστηκε ως «ο μανδύας του ειδικού» αναπτύσσεται εύγλωττα στο βιβλίο των Dorothy Heathcote και Gavin Bolton (1995), στο οποίο αναδεικνύεται η δυναμική της και αποδεικνύεται η πρακτική της μέσα από παραδείγματα. Πρόκειται για μία μεθοδολογική προσέγγιση που αναπτύχθηκε σχετικά πρόσφατα από τη δασκάλα του εκπαιδευτικού δράματος, Dorothy Heathcote - αντίθετα με τη μέθοδο project που έχει τις ρίζες της πολύ παλιά. Ωστόσο και οι δύο μοιράζονται κοινές βασικές φιλοσοφικές και παιδαγωγικές αρχές. Μέχρι σήμερα η δουλειά αυτή έχει περάσει από επεξεργασία είκοσι χρόνων περίπου και οι φιλοσοφίες και οι πρακτικές της προσέγγισης αυτής διερευνώνται σε βάθος στο παραπάνω κείμενο. Εδώ, ο μανδύας παρουσιάζεται στην καθαρότερη του μορφή, αλλά αναγνωρίζουμε ότι αυτό μπορεί να είναι ένα μεγάλο βήμα για κάποιους εκπαιδευτικούς για να το αναλάβουν άμεσα. Για το λόγο αυτό, ελπίζουμε, ότι τα παραδείγματα που συμπεριλάβαμε σε αυτή την εργασία, θα δώσουν στον αναγνώστη μια καλή ιδέα για το πως μπορεί να προσαρμοστεί αυτού του είδους η δουλειά στην Ελλάδα, πως μπορεί να την χρησιμοποιήσει κανείς στο πλαίσιο των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και να αναγνωρίσει τις δυνατότητες που εμπεριέχει για ποιοτική μάθηση, για μάθηση με νόημα.

Κεντρικό στοιχείο σε αυτή τη διαδικασία μάθησης είναι η σύμβαση κατά την οποία οι μαθητές εμπλέκονται σε ένα φανταστικό κόσμο και γνωρίζουν ότι εμπλέκονται σε ένα φανταστικό κόσμο. Δεν γίνεται καμία προσπάθεια να ξεγελαστούν οι συμμετέχοντες για να πιστέψουν ότι η κατάσταση στην οποία εργάζονται, μολονότι **μοιάζει** με τον πραγματικό κόσμο, στην πραγματικότητα **είναι** ο πραγματικός κόσμος. Παρομοίως, στην καρδιά αυτής της προσέγγισης είναι η ιδέα ότι απολύτως και χωρίς καμία συζήτηση, απαιτεί από τα παιδιά να δουλέψουν αναλαμβάνοντας ρόλους. Ο ρόλος δεν είναι η υπόδυση ενός χαρακτήρα όπως θα τον έπαιζε ένα

3 Υπάρχει εξαιρετικά πλούσια αρθρογραφία πλέον και στα ελληνικά. Ενδεικτικά αναφέρουμε: Frey (1986), Helm & Katz (2002), Χρυσοφίδης (1994).

άτομο για ένα εξωτερικό ακροατήριο. Ούτε, ο ρόλος στο εκπαιδευτικό δράμα, έχει το νόημα του όρου που κάποιες φορές παρατηρείται όταν τα παιδιά παίρνουν μέρος σε προσομοιώσεις στις οποίες αναμένεται να ακολουθήσουν μία σειρά από επακριβώς αποφασισμένες οδηγίες που τους δίνονται σε μία κάρτα. Ο ρόλος είναι μάλλον όπως τον χαρακτηρίζει ο John O'Toole (1992: 85):

«ο συμμετέχων μπαίνει στα παπούτσια του άλλου για να βιώσει υποκειμενικά κάποια πλευρά του άλλου, ή της κατάστασης στην οποία βρίσκεται ο άλλος. Για να το κάνει αυτό, το υποκείμενο πρέπει να προσδιορίσει σιωπηρά τα στοιχεία και το πνεύμα του χαρακτήρα του άλλου, να δεχτεί ότι μπορεί να είναι ικανός να αναλάβει τις δράσεις του άλλου και έτσι να ταυτιστεί με το χαρακτήρα στην συγκεκριμένη κατάσταση»

Επομένως, εδώ δεν έχουμε να κάνουμε με σταθερές, μόνιμες στάσεις, αξίες και απόψεις, όπως σε εκείνο τον τύπο παιχνιδιού ρόλων που συχνά παρουσιάζεται στα παιδιά στα σχολικά ή άλλα βιβλία (είναι καλύτερα νομίζουμε να είμαστε ειλικρινείς και να τα ονομάσουμε όλα αυτά προσομοιώσεις μια και έξω), αλλά είναι κάτι συνολικά πιο ανοιχτό, ρέον, που σέβεται τις περιπλοκότητες της ανθρώπινης κατάστασης και είναι αισιόδοξο για τη δυνατότητα επιρροής της προσωπικής και της κοινωνικής αλλαγής μέσα από ατομικές και συλλογικές δράσεις, μολονότι όλα αυτά συμβαίνουν σε ένα επινοημένο / φανταστικό πλαίσιο. Η Cecily O'Neil (1995: 80) προσθέτει τα παρακάτω που εξηγούν τη μορφή παιζιματος ρόλων που είναι απαραίτητη για να έχουμε έναν πετυχημένο Μανδύα του Ειδικού:

«οι συμμετέχοντες στο παίξιμο ρόλων είναι παράλληλα ακροατήριο των δικών τους δράσεων και παρατηρητές των συνεπειών των δράσεων αυτών. Η κατανόησή τους για την ανθρώπινη συμπεριφορά αντικειμενικοποιείται μέσα από την γλώσσα και τις χειρονομίες και είναι διαθέσιμη και για αναδόμηση και για στοχασμό».

Οι συμμετέχοντες σε ένα project που έχει στηθεί στο πλαίσιο ενός μανδύα του ειδικού, αναλαμβάνουν ρόλους 'ειδικών' σε μια προαποφασισμένη εταιρεία, επιχείρηση, σύλλογο ή οργάνωση και μετά τους ζητείται να δανείσουν την ειδικότητά τους στο να βοηθήσουν κάποιον άλλο, ένα εξωτερικό παράγοντα, που έχει κάποιο πρόβλημα για την επίλυση του οποίου χρειάζεται βοήθεια. Αυτός ο άλλος, συνήθως, εκπροσωπείται από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος έξυπνα και σοφά, επιτελεί αυτή την αλλαγή της σχέσης ανάμεσα σε μαθητή και εκπαιδευτικό. Στη νέα αυτή σχέση, ο εκπαιδευτικός **σε ρόλο**, είναι το άτομο που έχει ανάγκη αυτή τη βοήθεια των ειδικών, δηλαδή των μαθητών. Δεν υπάρχει καμία μόνιμη απειλή για την κοινωνική θέση του εκπαιδευτικού στον πραγματικό κόσμο του σχολείου με όλες τις συμβάσεις, τις ιεραρχίες και τα πρωτόκολλα. Δεν αποτελεί στόχο αυτού του άρθρου να καθορίσει εάν τέτοιες δομές είναι καλό ή κακό πράγμα για την εκπαίδευση. Πρέπει απλά να δεχτούμε ότι υπάρχουν. Παρ' όλα αυτά, ακόμη και η σχετικά απλή πράξη του εκπαιδευτικού που δουλεύει μέσω του ρόλου με τα παιδιά, απαιτεί ένα συγκεκριμένο είδος σχέσης δασκάλου / μαθητή. Οι μαθητές πρέπει να μπορούν να εμπιστεύονται το δάσκαλό τους, να αναγνωρίζουν ότι, όταν ο αυτός δουλεύει μαζί τους με αυτόν τον τρόπο, τότε έχουν μεγαλύτερες ευθύνες για προχωρήσουν τη δουλειά και να αναγνωρίσουν ότι, όταν ο εκπαιδευτικός παίρνει στα σοβαρά το ρόλο του, τότε στην ουσία ο ίδιος δίνει εγκυρότητα στην όλη προσέγγιση της διερεύνησης του κόσμου μέσα από συμφωνημένες από κοινού φανταστικές καταστάσεις. Για τον ίδιο λόγο, ο εκπαιδευτικός που θα δει την ανάληψη ρόλων και την προσέγγιση του μανδύα ως μια ευκαιρία για να δώσει ο ίδιος παράσταση στα παιδιά, θα αποτύχει. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ειλικρινής, αυθεντικός και πιστευτός στο ρόλο του. Πρέπει να είναι έτοιμος να μετακινείται μεταξύ του ρόλου που παίζει και του ρόλου του ως δασκάλου στην πραγματική ζωή για να επιτρέπει στοχασμό και σχόλια πάνω στη δράση του εξελισσόμενου δράματος. Καθώς το δράμα ξετυλίγεται τα παιδιά αναλαμβάνουν εργασίες και τις πραγματοποιούν και στην εξέλιξη αυτή διάφοροι έλεγχοι γίνονται για να προκληθεί και να τύχει βαθύτερης επεξεργασίας η σκέψη των παιδιών. Είναι αυτές οι προκλήσεις, οι οποίες συχνά αντιπροσωπεύονται από τους διαφορετικούς ρόλους που αναλαμβάνει είτε ο δάσκαλος, ή άλλοι ενήλικες συνεργάτες (συνάδελφοι, γονείς, ειδικοί), οι οποίες είναι πολύ σημαντικές στη διατήρηση του κινήτρου και της διάθεσης για συμμετοχή των παιδιών στο πρόγραμμα. Δεν τους επιτρέπεται ποτέ να νοιώσουν ικανοποιημένα με τη δουλειά που κάνουν. Τη στιγμή που νοιώσουν ότι έχουν όλες τις απαντήσεις κάποια καινούργια και απροσδόκητη νέα οπτική γωνία μπορεί να προταθεί, η οποία θα οδηγήσει τους συμμετέχοντες να επανεξετάσουν όλες τις αποφάσεις και τα συμπεράσματα που έβγαλαν μέχρι εκείνη τη στιγμή κάτω από το φως των νέων στοιχείων

/απόψεων που έχουν να αντιμετωπίσουν. Η αναζήτηση για συναίνεση με ακεραιότητα στη δουλειά τους, χωρίς να χαθούν οι αναπόσπαστες αρχές, πρέπει να συνεχιστεί. Εάν υπάρχουν προθεσμίες λήξης για τη δουλειά, τόσο το καλύτερο, καθώς η ενέργεια δυναμώνει από το χρονοδιάγραμμα. Είναι μια περίπλοκη και μακράς διάρκειας διαδικασία. Ο Gavin Bolton γράφει (Bolton, 1992: 192):

«Αυτό είναι το μυστικό της Dorothy Heathcote στην εκπαιδευτική προσέγγιση του 'Μανδύα του Ειδικού'. Εργάζεται με τους μαθητές της για να δημιουργήσει μία εταιρεία ειδικών (επαγγελματιών, τεχνητών, επιστημόνων) πριν φτάσουν στην περιοχή κλειδί του αναλυτικού προγράμματος που πρέπει να μελετήσουν. Ότι ρόλο και να παίζουν, είναι οι ειδικοί, όχι ηθοποιοί που δοκιμάζουν το ρόλο τους. Η προσοχή στη λεπτομέρεια είναι σχολαστική: το υλικό είναι αυθεντικό και ενήλικο, η καταγραφή των όσων έχουν μάθει είναι υψίστης σπουδαιότητας. Πρόκειται για μια δουλειά μακροπρόθεσμη, έτσι ώστε για βδομάδες ή και μήνες η λειτουργία των παιδιών ως ειδικών γίνεται μέρος της συνολικής αυτοπεποίθησης στην τάξη: *να ποιοι είναι*».

Προκειμένου να απομυθοποιήσουμε αυτό το μυστικό, παραθέτουμε μια σειρά από σημεία διακριτά που μπορούν στην ουσία να ορίσουν τα συστατικά της προσέγγισης του Μανδύα του Ειδικού:

- Απαιτεί την ίδρυση κάποιου είδους εταιρείας, επιχείρησης, συλλόγου, οργάνωσης. Αυτό διασφαλίζει ότι κριτήρια όπως λογικότητα, καταλληλότητα και βιωσιμότητα κάθε προτεινόμενης λύσης είναι πάντα παρόντα.
- Επακόλουθο αυτού είναι μία συμφωνία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στα παιδιά να αναλάβουν ένα λειτουργικό ρόλο (π.χ. όχι ένα χαρακτήρα αλλά μάλλον κάποιον που είναι ειδικός στο να διευθύνει κάτι).
- Ανατρέπει τη σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή. Τώρα ο εκπαιδευτικός (σε ρόλο) είναι το άτομο που έχει ένα πρόβλημα να λύσει, το άτομο που έχει ανάγκη από τη βοήθεια των ειδικών (η τάξη σε ρόλο).
- Είναι ελκυστική στον μη ειδικό στο δράμα διότι, όπως στην πλειοψηφία του το παιχνίδι ρόλων στο εκπαιδευτικό δράμα δεν απαιτεί δεξιότητες ηθοποιίας από τον εκπαιδευτικό. Πράγματι, κάποιες φορές, τέτοιες δεξιότητες, εάν χρησιμοποιηθούν απρόσεκτα, θα έχουν το αντίθετο αποτέλεσμα.
- Είναι γνήσια διαθεματική διότι επιτρέπει σε πολλές όψεις του αναλυτικού προγράμματος να αντιμετωπιστούν ολιστικά.
- Παρουσιάζει στην τάξη την κινητήρια δύναμη για να λειτουργήσει. Αυτό δίνει στη δουλειά την συνολική της δυναμική, κινείται συνέχεια προς τα μπρος και όλο και βαθύτερα καθώς στρώσεις νοήματος αποκαλύπτονται και γίνονται νέες ανακαλύψεις.
- Δεν απαιτεί τη χρήση ενός ειδικού χώρου. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά σε μια τάξη με μικρές αλλαγές στη διάταξη της αίθουσας.
- Ενδυναμώνει τους μαθητές και τις μαθήτριες και έτσι δίνει ένα ισχυρό κίνητρο για μάθηση για να μπορέσουν να εκπληρώσουν τις «σε ρόλο» δεσμεύσεις τους.
- Προσφέρει απόσταση από την εμπειρία ενθαρρύνοντας τα παιδιά να υιοθετήσουν τους επαγγελματικούς κώδικες / την ηθική του επιλεγμένου επαγγέλματος.

Ψυχολόγοι και παιδαγωγοί για χρόνια ενδιαφέρονται για την αξία αυτού που ονομάζουν 'situational learning', δηλαδή, την τοποθέτηση της μάθησης σε αυθεντικά πλαίσια, παρόλο που αποθαρρύνονται από τις πρακτικές δυσκολίες, για παράδειγμα να εδράσουν τη μάθηση για τη μελέτη του ανθρώπινου γενετικού υλικού σε ένα εργαστήριο. Για τον Christofer Anderson (2004: 283-284), ο μανδύας του ειδικού, όπως ορίζεται πιο πάνω, προσφέρει μια εφικτή λύση:

«Παρ' όλα αυτά οι μέθοδοι του εκπαιδευτικού δράματος έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν 'σαν να' κόσμους μέσα στην τάξη που μπορούν να ενθαρρύνουν τη μάθηση υπό περιστάσεις (situational learning). Τα δραματικά πλαίσια μπορούν να δημιουργηθούν με ουσιαστικά στοιχεία αυθεντικών πλαισίων, όπως το να φέρουν το εργαστήριο (ή το στούντιο, ή την αρχαιολογική ανασκαφή, κλπ.) στην τάξη. Μολονότι προφανώς δεν είναι ταυτόσημο με το αντίστοιχο της πραγματικής ζωής η συμπερίληψη ουσιαστικών στοιχείων από την αυθεντική κατάσταση μπορεί να είναι αρκετά αποτελεσματική προσομοίωση για την υποστήριξη της μάθησης υπό περιστάσεις. Μέσα από το κτίσιμο της πεποίθησης, τα παιδιά τοποθετούνται στη θέση για να αναλάβουν την ευθύνη του καθήκοντος του ειδικού που περιμένει».

3. ΤΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ

Παρακάτω παρουσιάζουμε δύο παραδείγματα⁴, ένα για την προσχολική και ένα για την σχολική ηλικία, για τον τρόπο με τον οποίο η προσέγγιση του μανδύα του ειδικού προσαρμόστηκε για να χρησιμοποιηθεί στις ηλικίες αυτές, ενώ παράλληλα τηρεί τα κύρια χαρακτηριστικά της μεθόδου. Σε κάθε μία από τις δύο περιπτώσεις θα περιγράψουμε μόνο εκείνα τα στοιχεία που ταιριάζουν σε αυτό το άρθρο και όσο χρειάζεται από το πλαίσιο, για να μπορέσει ο αναγνώστης να δει με ποιο τρόπο μπορεί να ταιριάξει σε ένα σχολικό πλαίσιο. Και τα δύο παραδείγματα τα έχουμε εφαρμόσει με παιδιά σε σχολεία στην Ελλάδα. Το κύριο στοιχείο που μας έλειπε ήταν ένα εκτεταμένο χρονοδιάγραμμα που σύμφωνα με τον Bolton απαιτεί αυτός ο τρόπος δουλειάς.

3.1. ΝΗΣΠΑΓΩΓΕΙΟ – Η ΧΡΥΣΟΜΑΛΛΟΥΣΑ ΚΑΙ ΟΙ ΤΡΕΙΣ ΑΡΚΟΥΔΕΣ

Όταν δουλεύεις με παιδιά μικρότερα των έξι χρονών δεν είναι τόσο απαραίτητο να στήσεις μία εταιρεία. Αντί αυτού είναι καλύτερα να βασιστείς σε μια άμεση επινόηση στο πλαίσιο της οποίας θα καλέσεις τα παιδιά να βοηθήσουν έναν άλλο άνθρωπο που φαίνεται λίγο προβληματισμένος και μπερδεμένος. Τα παιδιά αυτής της ηλικίας προσφέρουν τη βοήθειά τους άμεσα χωρίς να χρειαστεί να θεσμοθετηθεί η διαδικασία, μολονότι είναι εφικτό να θέσεις την ιδέα ότι τα παιδιά εργάζονται σε ένα μέρος που βοηθά τους άλλους που είναι σε ανάγκη. Οι Toye & Prendiville (2000: 70) μιλούν για το πόσο ταιριάζει αυτή η προσέγγιση σε αυτή την ηλικία:

«Στην προσαρμοσμένη εκδοχή, ο βαθμός ειδίκευσης παραμένει μόνο στα πρώτα στάδια. Η ειδίκευση είναι πιο προσποιητή και βασίζεται σε πράγματα ήδη γνωστά. Δεν τίθενται απαιτήσεις στα παιδιά που θα αποκαλύψουν κάποια έλλειψη ικανότητας ή θα υποσκάψουν την πεποίθησή τους. Οι ρόλοι επιλέγονται έτσι ώστε τα παιδιά να μπορούν να δεχτούν την ειδίκευση. Για παράδειγμα, ως ειδικοί οργάνωσης πάρτι, ακόμη και τα πιο μικρά παιδιά θα φέρουν γνώση και ιδέες που μπορούν να τις συναρμολογήσουν και να χρησιμοποιήσουν για να βοηθηθούν να νοιώσουν ειδικοί»

Η ιστορία της Χρυσομαλλούσας αφορά ένα κορίτσι που μπαίνει στο σπίτι των τριών αρκούδων, συμπεριφέρεται άσχημα και αναγκάζεται να τρέξει να φύγει όταν την ανακαλύπτουν. Φυσικά, αυτό το παραμύθι, προσφέρει στον εκπαιδευτικό όλων των ειδών τις δυνατές παρεμβάσεις, αλλά στη συγκεκριμένη περίπτωση μας ενδιέφεραν οι περιβαλλοντικές δυνατότητες. Έτσι, μετά από κάποια εισαγωγική δουλειά, τα παιδιά συναντούν την Χρυσομαλλούσα (εκπαιδευτικός σε ρόλο) όταν επιστρέφει στο σπίτι των αρκούδων. Ανακαλύπτουν ότι έχει μετανιώσει και ντρέπεται για την κακή συμπεριφορά της και θέλει να επανορθώσει προσφέροντας στις αρκούδες πατατάκια, μαστίχες και σοκολάτες. Είναι πολύ σίγουρη ότι αυτή είναι η σωστή τροφή για τις αρκούδες. Τα παιδιά δεν πείθονται. Τελικά, την πείθουν να σκεφτεί άλλες τροφές όπως μέλι, μούρα, καρπούς, ψάρια κλπ. Η Χρυσομαλλούσα συμφωνεί, αλλά προκαλεί τα παιδιά να βρουν με ποιο τρόπο μπορεί να βρει αυτές τις τροφές. Τα παιδιά, ίσως κάπως ακαθόριστα, να γνωρίζουν ότι μπορούν να τα βρουν στη φύση (κάποια παιδιά μπορεί να ξέρουν πολλά περισσότερα!), αλλά ο μανδύας αναλαμβάνει το ρόλο του όταν η Χρυσομαλλούσα τους δίνει ένα χρονικό διάστημα μέχρι την επόμενη συνάντησή τους για να ανακαλύψουν όλα όσα μπορούν να μάθουν για αυτές τις τροφές και να της δείξουν με ποιο τρόπο να τις μαζέψει για 'την συγγνώμη' της προς τις αρκούδες. Έτσι, τα μικρά παιδιά εμπλέκονται σε ένα ερευνητικό πρόγραμμα για τα οφέλη των φυσικών έναντι των μεταποιημένων τροφών, για τις συνθήκες που είναι απαραίτητες για να μεγαλώσουν τα φρούτα και τα βατόμουρα, για τις εποχές που μπορεί να βρει κανείς νόστιμες πέστρφες, για τον τρόπο με τον οποίο οι μέλισσες παράγουν μέλι, για την αλληλεξάρτηση των στοιχείων σε ένα οικοσύστημα για την παραγωγή φυσικών τροφών και ούτω καθεξής, εξαρτάται από τους ειδικούς στόχους του εκπαιδευτικού για το πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που υλοποιεί με την τάξη του. Στη συνέχεια είναι στην ευθύνη των μικρών τετράχρονων και πεντάχρονων παιδιών να επιδείξουν στο δάσκαλό τους (σε ρόλο) την ειδίκευση που απέκτησαν, όταν εργάστηκαν με το δάσκαλό τους

⁴ Στο άρθρο του Phil Sixsmith (2005) δέστε για μία διερεύνηση της έννοιας της αειφορίας μέσω της προσέγγισης του μανδύα του ειδικού κατάλληλη για παιδιά της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και για ενήλικες.

(εκτός ρόλου) να κάνουν αυτές τις ανακαλύψεις. Αυτό σπάνια μπορεί να αποτελέσει πρόβλημα, διότι τα μικρά παιδιά νοιώθουν μεγάλη χαρά να δείξουν και να διηγηθούν, αναλαμβάνοντας τον έλεγχο της μάθησής τους, ευτυχισμένα γνωρίζοντας ότι όλα αυτά είναι μια προσποίηση τελικά. Αλλά η μάθηση είναι πολύ πραγματική.

Πιθανοί δρόμοι ανάπτυξης της εργασίας:

α) Οι αρκούδες αποκαλύπτουν ότι το σπίτι τους είναι τοποθετημένο σε ένα καταφύγιο και ένας φύλακας τους πάει φαγητό. Μπορούν τα παιδιά να σχεδιάσουν ένα μέρος στο οποίο οι αρκούδες θα είναι ασφαλείς (θα πρέπει πρώτα να ερευνήσουν τις απειλές που δέχονται πλάσματα σαν τις αρκούδες και τους λύκους στην φύση), αλλά και να μπορούν να έχουν πρόσβαση σε άγρια, φυσική τροφή.

β) Ο φύλακας συμφωνεί ότι τα σχέδια των παιδιών είναι καλύτερα, αλλά ένα τέτοιο μέρος σαν αυτό που προτείνουν είναι ακριβό. Με ποιο τρόπο θα συλλέξουν χρήματα; (π.χ. θα ερευνήσουν άλλες φιλανθρωπικές καμπάνιες για να πάρουν ιδέες, θα γράψουν γράμματα στο δήμαρχο, τι άλλο;).

3.2. ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ - ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΥΛΗΣ

Το πρόγραμμα αυτό σχεδιάστηκε μετά από αίτημα εκπαιδευτικών του 2^{ου} Δημοτικού Σχολείου Συκεών Θεσσαλονίκης⁵, που είχαν αποφασίσει να κάνουν ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για την σχολική αυλή και ήθελαν να ενσωματώσουν κάποια δουλειά δράματος μέσα στη δουλειά των παιδιών και όχι να το χρησιμοποιήσουν με κάποιο επιφανειακό τρόπο στην τελική παρουσίαση του project. Θέλαμε πολύ να βοηθήσουμε τις εκπαιδευτικούς και μετά από κάποιες πρώτες συναντήσεις μαζί τους, προτείναμε στη δασκάλα με την οποία είχαμε τις συνομιλίες, την προσέγγιση του μανδύα του ειδικού. Έδειξε μεγάλη προθυμία στο να τη δοκιμάσουμε. Έτσι, συναντήσαμε τα παιδιά της τάξης της για πρώτη φορά και μοιραστήκαμε μαζί τους κάποιες στρατηγικές του δράματος που τις σχεδιάσαμε για να βοηθήσουν αυτά τα μεγαλύτερα παιδιά να κτίσουν την πεποίθησή τους. Βαθμιαία προχωρήσαμε σιγά σιγά μέσα από αυτή τη δουλειά πιο κοντά στο μοντέλο της ίδρυσης μιας εταιρίας. Τα παιδιά σε ρόλο δοκίμασαν τις διάφορες δουλειές που γίνονται σε ένα γραφείο και πριν φύγουμε συμφωνήσαμε στο να κάνουν τις παρακάτω εργασίες:

- να βρουν ένα όνομα για την εταιρία
- να σχεδιάσουν το χώρο του γραφείου
- να αποφασίσουν με ποιο τρόπο διαλέγονται με το κοινό
- να δημιουργήσουν ένα πορτφόλιο / ντισιέ στο οποίο να παρουσιάζουν τα προηγούμενα επιτυχημένα προγράμματα της εταιρίας τους.

Στο διάστημα που μεσολάβησε για την επόμενη συνάντησή μας, τα παιδιά έλαβαν αυτό το γράμμα:

*Eurofix
Maestricht House
Rue Eddie Merckx
Brussels*

Αγαπητά παιδιά,

Εκπροσωπούμε μια μεγάλη Ευρωπαϊκή Εταιρεία, την «Eurofix», που δουλειά της είναι να βοηθά τους πελάτες μας να λύνουν πολύ δύσκολα προβλήματα. Εδώ στην «Eurofix» δεν κάνουμε ότι ξέρουμε τις απαντήσεις για όλα τα θέματα, αλλά είμαστε περήφανοι διότι μπορούμε να βρούμε κάθε φορά τους καλύτερους ανθρώπους και τις καλύτερες εταιρείες που υπάρχουν και να ζητήσουμε την βοήθειά τους όποτε χρειάζεται.

Αυτή την εποχή έχουμε αναλάβει μια δουλειά με κάποιες κυβερνήσεις, που μπορεί να μας οδηγήσει να κλείσουμε ένα πολύ μεγάλο συμβόλαιο. Μολονότι πιστεύουμε ότι έχουμε ήδη κάποιες

⁵ Πρόκειται για πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που εγκρίθηκε στα πλαίσια των ΣΠΠΕ του Πανεπιστημίου του Αιγαίου και υλοποιήθηκε από την Ε1 τάξη του 2^{ου} Δημοτικού Σχολείου Συκεών για το σχολικό έτος 2003-2004 με υπεύθυνες εκπαιδευτικούς τις: Αλεξάνδρα Καραντζέλη και Μαρία Παπαδοπούλου και θέμα «Κόσμο λένε την αυλή μας».

εξαιρετικές λύσεις για το συγκεκριμένο πρόβλημά τους, είναι τόσο μεγάλη η δουλειά που νομίζουμε ότι δεν θα μπορούσαμε να την ολοκληρώσουμε μόνοι μας. Γι αυτό ψάχνουμε για άλλους «που λύνουν προβλήματα» για να συνεργαστούν μαζί μας.

Από φήμες που φτάσανε στα αυτιά μας μάθαμε για κάποιες ενδιαφέρουσες δουλειές που έχετε κάνει τελευταία. Επειδή όμως δεν σας έχουμε συναντήσει ακόμα και δεν σας γνωρίζουμε, αναρωτιόμαστε εάν θα μπορούσαμε να συναντηθούμε. Εάν μας ικανοποιήσετε αποδεικνύοντάς μας ότι η ποιότητα της δουλειά σας είναι το ίδιο υψηλή σαν τη δική μας τότε μπορούμε να συζητήσουμε τη δουλειά σε λεπτομέρειες.

Θα βρισκόμαστε στην περιοχή σας την Τετάρτη 25 Φεβρουαρίου και θα προτεινάμε να συναντηθούμε στο γραφείο σας στις 8.30 το πρωί. Παρακαλούμε επιβεβαιώστε μας ότι δέχεστε αυτή την ημερομηνία, απαντώντας με μια επιστολή σας.

Περιμένουμε με ανυπομονησία να σας συναντήσουμε την άλλη βδομάδα.

Με εκτίμηση
Phil Sixsmith και Βέτα Τσαλίκη

ΥΓ. Σας προτείνουμε να βάλετε ένα όνομα στην εταιρεία σας. Σας το προτείνουμε αυτό διότι γνωρίζουμε ότι είστε καινούργια εταιρεία και δεν έχετε ακόμη όνομα. Αν θέλετε μπορούμε να σας βοηθήσουμε να επινοήσετε κάποιο.

Η απόκριση των παιδιών ήταν ενθουσιώδης. Όπως τα ίδια περιγράφουν: «*Ικανοποιηθήκαμε πολύ με την επιστολή που λάβαμε και με μεγάλη όρεξη και χαρά απαντήσαμε με την παρακάτω επιστολή την οποία συντάξαμε όλοι μαζί*»

KOSMOS
ΟΔ.ΦΩΚΑ 17, Τ.Κ. 56626
ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ GREECE

Αγαπητοί συνάδελφοι

Λάβαμε την επιστολή σας και πραγματικά χαρήκαμε πολύ που επιλέξατε την εταιρεία μας για το δύσκολο πρόβλημα που αντιμετωπίζετε. Θα σας περιμένουμε με χαρά στα γραφεία της Εταιρείας μας την Τετάρτη και θα σας αποδείξουμε ότι μπορούμε να λύσουμε όλα τα προβλήματά σας. Θα σας δείξουμε βεβαίως κάποιες πετυχημένες μας υποθέσεις, τις οποίες καταφέραμε να λύσουμε στο παρελθόν. Τέλος θα δείτε πόσο οργανωμένη εταιρεία είμαστε και πόσο καλά και ομαδικά δουλεύουμε. Σας περιμένουμε λοιπόν με ανυπομονησία την επόμενη Τετάρτη στην εταιρεία μας και ευχαριστούμε πολύ που μας προτιμήσατε.

Θα μας τιμήσετε με την παρουσία σας
Με εκτίμηση
Η Εταιρεία Επίλυσης Προβλημάτων KOSMOS

Το γράμμα αυτό των παιδιών που πήραμε, γραμμένο από ολόκληρη την τάξη –φαντάζεστε τις μαθησιακές δυνατότητες που είχε στη διάθεσή της η εκπαιδευτικός στη γλώσσα- νομίζουμε ότι δείχνει ξεκάθαρα το επίπεδο της εμπλοκής των παιδιών και του ενδιαφέροντός τους.

Για το διάστημα μέχρι την επόμενη με ανυπομονησία προσδοκώμενη συνάντηση τα παιδιά λένε: «...στη συνέχεια όλοι οι μαθητές υποδουθήκαμε τους υπαλλήλους αυτής της εταιρίας και κάθε ομάδα ανέλαβε να ετοιμάσει τη λύση ενός δύσκολου προβλήματος για να αποδείξει τις ικανότητες της εταιρείας ..» και αυτό δείχνει ότι ο μανδύας είχε ήδη «φορεθεί».

Στην επόμενη συνάντηση αποκαλύψαμε ότι το 'συμβόλαιο' που κλείσαμε ήταν να επανασχεδιάσουμε τις σχολικές αυλές της Ευρώπης. Παρουσιάσαμε τα σχέδιά μας στα παιδιά (είχαμε ετοιμάσει σχέδια κάτοψης από μία σχολική αυλή που προτεινάμε). Με φρίκη ανακάλυψαν ότι σε αυτά τα σχέδια είχαμε συμπεριλάβει χώρο για πάρκινγκ αυτοκινήτων, τσιμεντένιους πάγκους για να τους νοικιάζει το σχολείο για πωλητές σε ανοιχτή αγορά για να βγάζει χρήματα, κάποιο γυάλινο θερμοκήπιο δίπλα στο γήπεδο μπάσκετ, κλπ., πράγματα δηλαδή αταίριαστα σε μια σχολική αυλή. Η εταιρία «KOSMOS» αμέσως αντέδρασε σε αυτές τις ιδέες, είχε καλύτερες δικές της αμέσως, αλλά τους ζητήθηκε να συμβουλευτούν μια σειρά από ειδικούς πριν τελειοποιήσουν τις προτάσεις τους. Και το project συνεχίστηκε.

Πιθανοί δρόμοι ανάπτυξης της εργασίας:

- α) ανακάλυψη του τρόπου με τον οποίο τα σχολεία και άλλοι δημόσιοι οργανισμοί παίρνουν αποφάσεις.
- β) διερεύνηση κάποιων σχημάτων Τοπικής Ατζέντας 21 που συμπεριέλαβαν την συμμετοχή των πολιτών.
- γ) παραγωγή κριτηρίων για υγιείς πόλεις
- δ) να αντιμετωπίσουν την τοποθέτηση προτεραιοτήτων των πόρων – σχολικές αυλές έναντι νοσοκομείων ή φροντίδας για υπερήλικες, κλπ.

4. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Ελπίζουμε ότι αυτή η αιτιολόγηση της χρήσης μιας μεθοδολογίας του εκπαιδευτικού δράματος για τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας και της μάθησης που συμβαίνει στα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι αρκετά ξεκάθαρη για να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να πειραματιστούν με αυτή την προσέγγιση. Αξίζει σίγουρα για την εμπλοκή και την κινητοποίηση που παρέχει στα παιδιά όλων των ηλικιών, για την ευελιξία της και για την ικανότητά της να μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να θέσει δύσκολα και άβολα ερωτήματα κοινωνικό – πολιτικής φύσης που πολύ εύκολα μπορούν να παραλειφθούν από τις παραδοσιακές προσεγγίσεις στη μέθοδο project. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι σε μια συνεχή εξέλιξη και αλλαγή. Ίσως η υιοθέτηση της προσέγγισης του μανδύα του ειδικού για το κατάλληλο θεματικό περιεχόμενο είναι μία αλλαγή που θα έπρεπε να πάρουμε υπόψη μας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Αθανασάκης, Α. & Κουσουρήs Θ. (1987), *Οικολογική Παιδεία & Περιβαλλοντική Αγωγή*, Μπουκουμάνης.
2. Bolton, G. (1992), *Researching Drama and Arts Education*, Falmer Press.
3. Anderson, C. (2004) *Theory into practice* Ohio State University.
4. Γαρδέλη, Σ. (1986), Περιβαλλοντική – κοινωνική εκπαίδευση, *Λόγος και Πράξη*, 28.
5. Γρόλλιος, Γ. (2005), Πλευρές της ιστορίας της μεθόδου project στο *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*, επιμέλεια Α. Γεωργόπουλος, Gutenberg.
6. Frey, K. (1986), *Η μέθοδος project*, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη.
7. Heathcote, D. & Bolton, G. (1995) *Drama for Learning*, Heinemann.
8. Helm, J.H. & Katz, L. (2002), *Μέθοδος project και προσχολική εκπαίδευση*, *Μικροί Ερευνητές*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
9. Katz, L.G. & Chard, S.C. (1989), *Engaging children's minds: The project approach*, Norwood: Ablex.
10. Kilpatrick, W.H. (1925), *Foundation of method: informal talks on teaching*. New York: MacMillan.
11. Knoll, M. (1997), The project method: Its vocational education origin and international development, *Journal of Industrial Teacher Education*, 34, 3.
12. Μάγος (2005), «Από τους πλανήτες στη γειτονιά μας». Όταν η περιβαλλοντική συναντά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα σε ένα σχέδιο εργασίας, στο *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*, επιμέλεια Α. Γεωργόπουλος, Gutenberg.
13. O' Neill, C. (1995). *Drama Worlds*. Portsmouth, Heinemann.
14. O' Toole, J. (1992). *The Process of Drama Negotiating Art and Meaning*. London, Routledge.
15. Παπαδημητρίου, Β. (1995), Εκπαιδευτικοί και περιβαλλοντική εκπαίδευση, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 22: 215-231.
16. Plowden Committee Report (1967) *Children and their primary schools*, Vol.1 London: Her Majesty's Stationery Office.
17. Ριτσακάκης, Μ., Γεωργόπουλος, Α., Αποστόλου, Α., Μπάλτας, Τ. (1999), Ένα project περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για το Λαύριο, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*: 107 και 108.
18. Sixsmith, P. (2005), Αγκινάρες, αδελφότητες και αειφορία: η σχέση του εκπαιδευτικού δράματος με την εκπαίδευση για την αειφορία, *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*, επιμέλεια Α. Γεωργόπουλος, Gutenberg.
19. Toye, N. & Prendiville, F. (2000), *Drama and traditional story for the early years*, Routledge, Falmer.

20. Τσαλίκη Ε. (1990), Σύντομη παρουσίαση των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που εφαρμόστηκαν στο Γυμνάσιο Καπνοχωρίου Κοζάνης κατά την χρονική περίοδο 1984-1988. Μία προσπάθεια για αξιολόγηση και παιδαγωγική προσέγγιση, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 55: 30-38.
21. Χρυσαφίδης, Κ. (1994), *Βιωματική – Επικοινωνιακή Διδασκαλία*, Gutenberg, Αθήνα.