**ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ**

**ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ - ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ**

**ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ**

**ΕΛΕΝΗΣ Ι. ΚΑΤΣΑΡΟΥ**

**ΑΝΑΜΟΡΦΩΣΗ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ**

**ΜΕ ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ :**

**ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ**

**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**

**ΤΟΜΟΣ A’**

**ΑΘΗΝΑ 1998**

2.5.1.1. Το σχέδιο ΑΠ που αναπτύξαμε

Από την αρχή της προσπάθειάς μας με τον όρο ΑΠ εννοούσαμε ό,τι πραγματικά συμβαίνει στην τάξη κι όχι ό,τι έχει προγραμματιστεί από το επίσημο ΑΠ να συμβεί. Έτσι επικεντρώσαμε την προσοχή μας στο υλικό που οι διδάσκουσες επέλεγαν να περιλάβουν στις δραστηριότητες που υλοποιούσαν στην τάξη τους, στους τρόπους που οργάνωναν και αντιμετώπιζαν τη γνώση και στους παράγοντες που επηρέαζαν τις επιλογές τους. Σκοπός μας δεν ήταν να διερευνήσουμε μόνο τα ουσιαστικά θέματα που εγείρονται από την ανάλυση της γνώσης που χρησιμοποιείται στην πράξη, αλλά και τη διαδικασία μέσω της οποίας διενεργήσαμε την αναμόρφωση του ΑΠ.

Ενεργήσαμε στο μικροεπίπεδο σχεδιασμού της διδακτικής πράξης που αφορούσε τις τάξεις μας και περιελάμβανε σχεδιασμό και υλοποίηση παρεμβάσεων στο ΑΠ της Ν.Γλ., όπως το εφαρμόζαμε ως τότε, καθώς και διαμορφωτική αξιολόγηση. Με τα στοιχεία που προήλθαν από τους βραχυπρόθεσμους αυτούς σχεδιασμούς μας, φτάσαμε σταδιακά στη σύνθεση μιας πρότασης ΑΠ που, αν και δεν προοριζόταν βέβαια για το μακροεπίπεδο της εκπαιδευτικής πράξης, περιελάμβανε στοιχεία μακροπρόθεσμου σχεδιασμού της.

Προσεγγίσαμε το ΑΠ της Ν.Γλ. με την πρόθεση να βελτιώσουμε την εφαρμογή του και καταλήξαμε να αναπτύξουμε ένα σχέδιο, θεωρώντας το ΑΠ -σύμφωνα με τον ορισμό του Stenhouse- ως μια απόπειρα κοινοποίησης των βασικών στοιχείων και αρχών μιας εκπαιδευτικής πρότασης κατά τέτοιον τρόπο ούτως ώστε να επιδέχεται λεπτομερή κριτική εξέταση και να είναι δυνατό να μεταφερθεί με επιτυχία στην πράξη. Προσπαθήσαμε δηλαδή μέσω κριτικού στοχασμού πάνω στις πρακτικές μας να διαμορφώσουμε ένα σύνολο με εύστροφους τρόπους, με έξυπνες προτάσεις δοκιμασμένες στις τάξεις μας και ανεπτυγμένες στα πλαίσια της δικής μας ομάδας ΕΣΕ.

Αυτό το σχέδιο ΑΠ επηρέασε την πρακτική των μελών της ομάδας μας και έχει την προοπτική δοκιμής και σε άλλα περιβάλλοντα τάξεων. Δε στοχεύσαμε να αναπτύξουμε ένα σχέδιο ΑΠ για να εφαρμοστεί από άλλους διδάσκοντες σε διάφορες τάξεις. Πρόθεσή μας δεν ήταν να διαμορφώσουμε εκπαιδευτική θεωρία που να χρησιμοποιηθεί από την επιστημονική κοινότητα. Κυρίως μας ενδιέφερε να εμπλακούμε σε μία διαδικασία κατά την οποία ενεργά να ασχοληθούμε με το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση του ΑΠ κάτω από αληθινές (κι όχι υποθετικές) μαθησιακές συνθήκες και με αληθινούς (κι όχι φανταστικούς) μαθητές. Θέλαμε έτσι να συμβάλουμε στη διαμόρφωση μιας θεωρίας για τη διδασκαλία την οποία απλώς να δημοσιοποιήσουμε στην εκπαιδευτική κοινότητα. Δεν προσπαθήσαμε με την έρευνά μας να καταλήξουμε σε γενικεύσεις, αλλά σε υποθέσεις.

Το σχέδιο ΑΠ που αναπτύξαμε γνωρίζαμε ότι αποτελεί μια υπόθεση και μπορεί να μην εφαρμόζεται σε περιστάσεις που δεν ερευνήθηκαν. Σκεφτόμαστε το ΑΠ ως τον τρόπο με τον οποίο μια ομάδα ανθρώπων δρα και αλληλεπιδρά σε συγκεκριμένες συνθήκες. Δεν υπάρχει ΑΠ πέρα από τις ανθρώπινες διαδράσεις. Το κοινωνικό περιβάλλον της τάξης και του σχολείου παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του ΑΠ**.** Kάτω από αυτό το πρίσμα, η ανάπτυξη ΑΠ θεωρείται μία διαδικασία μέσω της οποίας εκπαιδευτικοί και μαθητές αλληλεπιδρούν για να κατανοήσουν τον κόσμο**.**

Αντιληφθήκαμε την προσπάθειά μας ως επιχείρηση ανάπτυξης μιας καινοτομίας. Στην επιχείρηση αυτή ιδιαίτερα προσέξαμε την αλληλεπίδραση της καινοτομίας με το περιβάλλον όπου εφαρμόστηκε και τον τρόπο με τον οποίο αυτή επηρέασε το περιβάλλον και αντίστροφα. Και είχαμε βέβαια να κάνουμε με μια καινοτομία που αναπτυσσόταν στη βάση της αναζήτησης τρόπων για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι της παροχής έτοιμων προγραμμάτων. Ξεφύγαμε δηλαδή από το γραφειοκρατικό μοντέλο που χαρακτηρίζεται και ως επιβαλλόμενη καινοτομία, επειδή απορρέει από μια κεντρική εξουσία και εφαρμόζεται με βάση τους σχετικούς κανονισμούς, χωρίς την ενεργό παρέμβαση ή συμμετοχή των φορέων υλοποίησης. Καθώς αναπτύξαμε ΑΠ με καινοτόμα στοιχεία μέσα στις τάξεις μας, αποφύγαμε τα προβλήματα που δημιουργούνται όταν εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν καινοτομίες που τους επιβάλλονται και έχουν σχεδιαστεί αλλού, καθώς και της συνειδητής ή ασυνείδητης αντίστασής τους σε αυτές.

Δε θεωρήσαμε το ΑΠ που αναπτύσσαμε ως ένα σχέδιο που έπρεπε να εφαρμόσουμε, αλλά ως ένα ζωντανό οργανισμό που εξελίσσεται δυναμικά και μέσα από μια ενεργητική διαδικασία στην οποία αναμειγνύονται σχεδιασμός, δράση και αξιολόγηση. Η ανάπτυξη σχεδίου ΑΠ είναι μια μορφή παραγωγής γνώσης σημαντική στην ιστορία της κίνησης των εκπαιδευτικών - ερευνητών. Αυτή τη γνώση χρησιμοποιώντας, με τα ευρήματα της έρευνας αναπτύξαμε σχέδιο ΑΠ, το οποίο εφαρμόσαμε και στο ίδιο περιβάλλον όπου το αναπτύξαμε. Στην επιχείρηση αυτή προσανατολιστήκαμε στο μοντέλο διαδικασίας, γιατί μας ταίριαζε, αφού εστιάζεται στις εσωτερικές ανάγκες του σχολείου ή και της τάξης, χωρίς να επιδιώκει γενικεύσεις**.**

Ξεκινήσαμε την ερευνητική μας προσπάθεια καθοδηγούμενοι από κάποιες γενικές ιδέες για τους σκοπούς της εκπαίδευσης γενικά και το μάθημα της Ν.Γλ. ειδικότερα. Όλοι πιστεύαμε μέσα στην ομάδα ότι οι εκπαιδευτικές διαδικασίες δεν είναι απαραίτητο να αποτελούν τα μέσα για την επίτευξη ενός στόχου, αλλά μπορεί και να έχουν εσωτερική αξία. Τέτοιες ιδέες μάς οδήγησαν σε πρακτική κρίση, η οποία δεν είναι δεξιότητα, αλλά αναπτύσσεται μέσω διαδικασίας στοχασμού. Δράση αναλάβαμε στη συνέχεια με βάση και την κατανόηση της κατάστασης.

Το αποτέλεσμα που επιδιώκαμε μέσω της δράσης ήταν η δημιουργία τέτοιας αλληλόδρασης που να δίνει μαθησιακές ευκαιρίες που να υπηρετούν τους αρχικούς γενικούς σκοπούς. Σταδιακά συνειδητοποιήσαμε ότι το ΑΠ που αναπτύσσαμε διαμορφωνόταν κάτω από μια «πενταπολική αλληλεπίδραση»: διδάσκουσα - ομάδα εκπαιδευτικών που συνεργάζονται - μαθητής - μαθητές της τάξης - ύλη. Στο επίκεντρο της δράσης δε θέσαμε τα αποτελέσματα των μαθησιακών καταστάσεων, αλλά τη σημασία και την αξία των μαθησιακών εμπειριών για τον ίδιο το μαθητή. Δίνοντας δηλαδή προσοχή στη σημασία της μαθησιακής εμπειρίας για τους μαθητές μας, θέσαμε ως στόχο της βελτίωσης που επιδιώκαμε τις δικές μας πρακτικές. Οι αρχές διαδικασίας που ορίσαμε στη συνέχεια καθόριζαν τι μπορούν να κάνουν διδάσκουσες και μαθητές μέσα στην τάξη και δε συγκεκριμενοποιούσαν τι θα έπρεπε να γνωρίζουν οι μαθητές στο τέλος της διδακτικής διαδικασίας.

Την αξιολόγηση του σχεδίου ΑΠ που αναπτύσσαμε θεωρήσαμε σύνθετη και πολυδιάστατη διαδικασία. Mαρτυρίες που αφορούν τα αποτελέσματα της μάθησης των μαθητών δεν αποτελούν μόνες τους μαρτυρίες για την ποιότητα της διδασκαλίας. Τα αποτελέσματα πρέπει πάντα να εξηγούνται. Η ποιότητα της δράσης εξαρτάται από τη συνέπεια της δράσης προς τις εκπαιδευτικές αξίες που τη στηρίζουν. Οι διαδικασίες που οργανώνονται δημιουργούν συνθήκες που δίνουν τη δυνατότητα να υλοποιηθούν εκπαιδευτικές αξίες και να αναπτύξουν οι μαθητές τις φυσικές τους δυνάμεις. Γι' αυτό τα αποτελέσματα των διαδικασιών είναι απρόβλεπτα και το έργο της αξιολόγησης δύσκολο.

Επειδή, όπως αναφέρθηκε, οι συγκεκριμένοι τρόποι δράσης που επιλέγει ο διδάσκων αντανακλούν εκπαιδευτικές του αξίες, στην πράξη ερευνήσαμε ποιες δράσεις είναι ενδεικτικές αυτών των αξιών. Έτσι κατά την πορεία της έρευνάς μας κι όχι από την αρχή, καθορίσαμε τους ποιοτικούς δείκτες που διευκόλυναν την αξιολόγησή μας. Αποφύγαμε τους προκαθορισμένους ποιοτικούς δείκτες, γιατί ενέχουν τον κίνδυνο να καταντήσουν συνταγή για το τι πρέπει να κάνει ο διδάσκων για να κατανοήσει τις εκπαιδευτικές του αξίες.

**3.3.2.2. To Μοντέλο Διαδικασίας**

3.3.2.2.1. Οι λόγοι για την επιλογή του

Θεωρήσαμε ότι το μοντέλο διαδικασίας ταίριαζε στις αντιλήψεις και θεωρίες της ομάδας μας γιατί :

α) Είναι εστιασμένο στο ΑΠ όπως αυτό πραγματικά εφαρμόζεται κι όχι όπως θα έπρεπε να εφαρμόζεται. Εμείς ως άνθρωποι της πράξης ενδιαφερόμαστε για ό,τι πραγματικά συμβαίνει στην τάξη κι όχι για τις προθέσεις των σχεδιαστών του ΑΠ.

β) Αναγνωρίζει τον κεντρικό ρόλο που μπορεί να παίξει ο εκπαιδευτικός στη διαδικασία ανάπτυξης ΑΠ, κάτι που αποτελούσε και δική μας πρόθεση.

γ) Συσχετίζει άμεσα την αποτελεσματική ανάπτυξη και εφαρμογή του ΑΠ με την εξέλιξη των εκπαιδευτικών, κάτι που και εμείς προσπαθούσαμε να πετύχουμε μέσω κριτικής ανάλυσης και στοχασμού πάνω στην πρακτική μας.

δ) Το Μ.Δ. στηρίζεται στην άποψη ότι η εκπαίδευση είναι ουσιαστικά η βοήθεια που πρέπει να προσφέρουμε στο μαθητή για να αναπτύξει συγκεκριμένες νοητικές και γνωστικές ικανότητες, τη δημιουργική και κριτική του σκέψη και όχι για να αποθηκεύσει πληροφορίες ή να αλλάξει τη συμπεριφορά του προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση. Ο εκπαιδευτικός, σύμφωνα με το Μ.Δ., δεν αναρωτιέται πώς θα διδάξει το καινούργιο μάθημα, αλλά τι συνθήκες θα φροντίσει να δημιουργηθούν ώστε να βελτιώσουν οι μαθητές τις επικοινωνιακές ικανότητές τους μέσα από τις κατάλληλες δραστηριότητες μάθησης. Ο δάσκαλος δεν είναι πια ο απόλυτος διαχειριστής της γνώσης. Γίνεται ο συντονιστής των μαθητών που συνεργάζονται, για να βρουν τις καλύτερες λύσεις στα “προβλήματα” που τους μεταφέρονται στην τάξη από τον εξωσχολικό χώρο.

Οι απόψεις αυτές ευθυγραμμίζονται πλήρως με την αντιμετώπιση της γλωσσικής διδασκαλίας από την επικοινωνιακή μεθοδολογία και την επαγωγική προσέγγιση των φαινομένων που υπαγορεύει και προσπαθούσαμε στα πλαίσια της ομάδας μας να εφαρμόσουμε, αλλά και με τις προθέσεις των συντακτών του ΑΠ / συγγραφέων των εγχειριδίων της Ν.Γλ. Γινόταν σιγά - σιγά σαφές σε όλους μας ότι ζητούσαμε να προσαρμόσουμε το ισχύον ΑΠ της Ν.Γλ. στα μέτρα κάθε τμήματος που συμμετείχε στην ερευνητική μας προσπάθεια. Βασικό κριτήριο για αυτή την προσαρμογή θεωρούσαμε τις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται στο περιβάλλον της τάξης. Θέλαμε να αναπτύξουμε ένα σχέδιο ΑΠ που να οικοδομεί μια δημιουργική σχέση μεταξύ μαθητών και διδασκόντων μέσα στον κοινωνικό χώρο που λειτουργεί το σχολείο και που ταυτόχρονα διαρκώς να αναπτύσσεται μέσα από αυτήν. Αυτή η επιδίωξη μάς κατηύθυνε προς το Μ.Δ. Θέλαμε πάντως να δοκιμάσουμε στην πράξη την επιλογή μας.

3.3.2.2.2. Ο τρόπος εφαρμογής του

Σύμφωνα με το Μ.Δ. ο σχεδιασμός του ΑΠ πρέπει να αρχίζει με τον σαφή καθορισμό των διαδικασιών που θα αποτελέσουν τον πυρήνα των επιδιώξεων και των δραστηριοτήτων που θα οργανωθούν στην τάξη, καθώς και των διαδικαστικών αρχών που θα στηρίξουν την καθημερινή διδασκαλία.

Η επαφή των συναδέλφων με τις βασικές έννοιες του Μ.Δ., όπως έννοιες-κλειδιά της διδασκαλίας, αρχές διαδικασίας, αρχικά τους προκάλεσε τον ενθουσιασμό αλλά και τη σύγχυση και στη συνέχεια την πεποίθηση ότι μέσα από αυτές τις έννοιες μπορεί να βγει κάτι πολύ καλό και για τις δικές μας τις διδασκαλίες. Οι βασικές αυτές έννοιες παρουσιάστηκαν ακροθιγώς, για να αφεθεί η σκέψη του καθενός να τις συλλάβει ελεύθερα και στη συνέχεια να τις συζητήσουμε στην ομάδα, να συμφωνήσουμε για το περιεχόμενό τους κι έτσι να καλλιεργήσουμε τον κώδικα συνεννόησης που είχαμε αναπτύξει μεταξύ μας.

Έτσι θεωρήσαμε τις έννοιες-κλειδιά ως τη βάση πάνω στην οποία θα δομηθούν όλες οι διδασκαλίες, ως το στοιχείο που θα προσδώσει ενότητα στη σειρά των μαθημάτων της Ν.Γλ. Εδώ ευελπιστούσαμε πως βρισκόταν άλλωστε ένα πολύ θετικό στοιχείο του Μ.Δ., δηλαδή στη δόμηση των διδασκαλιών μας σε ένα ενιαίο σύνολο, στοιχείο που θα μας χάριζε τη συνολική θεώρηση της γλώσσας που απέρρεε από την επικοινωνιακή προσέγγιση. Σχετικά με τις αρχές διαδικασίας μάθησης και διδασκαλίας τονίσαμε τον γενικό χαρακτήρα τους και την ανάγκη να μετατραπούν μέσω των εννοιών-κλειδιών σε συγκεκριμένα κριτήρια επιλογής διαδικασιών. Αυτά θα μας βοηθήσουν να επιλέξουμε δραστηριότητες που έχουν αξία αυτές καθ' αυτές (κι όχι επειδή υπηρετούν ένα στόχο) και που ίσως υπηρετήσουν στόχους που δεν είχαμε προβλέψει εκ των προτέρων. Στη συνέχεια η μετατροπή των κριτηρίων διαδικασίας σε μετρήσιμους ποιοτικούς δείκτες μπορεί να συνεισφέρει ουσιαστικά στην αξιολόγηση της προσπάθειάς μας.

Σχετικά με τους στόχους της γλωσσικής διδασκαλίας ξεκαθαρίστηκε στο μυαλό μας ότι θα μείνουν και θα μας κατευθύνουν οι γενικοί σκοποί που θέσαμε στις πρώτες συναντήσεις μας. Ειδικούς στόχους επομένως δε θα ορίζουμε πλέον. Οι στόχοι κρίναμε πως δε συμβάδιζαν με το γενικότερο πνεύμα της προσπάθειάς μας και της επικοινωνιακής προσέγγισης, αφού ήταν προκαθορισμένοι, αυστηρά οριοθετημένοι και αναφέρονταν σε τροποποίηση της συμπεριφοράς των μαθητών. Μπορούν βέβαια να εξυπηρετήσουν και την αξιολόγηση του ΑΠ, αλλά μόνο έμμεσα, μέσω της επίδοσης δηλαδή των μαθητών. Τα κριτήρια αναφέρονται στη διαδικασία συνολικά, αφορούν διδάσκοντα, μαθητή και τη διδακτική διαδικασία, βρίσκονται συνεχώς υπό έλεγχο με δυνατότητα τροποποίησης. Μας δίνουν τη δυνατότητα άμεσης αξιολόγησης του ΑΠ που αναπτύσσουμε μέσω των ποιοτικών δεικτών που ορίζουν.

3.3.2.2.2.1. Η αντιμετώπιση του ΑΠ ως διαδικασία κατά τη φάση του σχεδιασμού

*Έννοιες - κλειδιά*

Μετά τις παραπάνω διευκρινήσεις, ήμασταν έτοιμοι για εφαρμογή των εννοιών αυτών συγκεκριμένα πια στο μάθημα της Ν.Γλ. Αυτό το βήμα έγινε χρονικά στο μέσον της α' ερευνητικής φάσης. Φροντίσαμε ώστε οι έννοιες - κλειδιά που θα επιλέγαμε να υπηρετούν συνολικά τη γλωσσική διδασκαλία και να δημιουργούν κίνητρα μάθησης για τους μαθητές, εφόσον θα αποδεικνύουν σ' αυτούς ότι η γλώσσα μπορεί να είναι μια αποτελεσματική μέθοδος για μετάδοση οποιουδήποτε μηνύματος. Με αυτή τη σκέψη απορρίψαμε ως έννοια-κλειδί το Λεξιλόγιο, γιατί αφενός δε θα μπορούσε να υπηρετηθεί από τη γραμματικο-συντακτική διδασκαλία και αφετέρου δε θα είχε επικοινωνιακή αξία έξω από τη χρήση της γλώσσας.

Αποδεχτήκαμε όμως όλοι ως έννοια-κλειδί *το ύφος*. Αμέσως όμως νιώσαμε την ανάγκη να το ορίσουμε, γιατί είχε πολλές διαστάσεις και δε μας ήταν απόλυτα κατανοητό. Του δώσαμε τις ακόλουθες σημασίες :

α) ο λειτουργικός χαρακτήρας της λέξης σ' ένα γλωσσικό περιβάλλον,

β) η σκοπιμότητα και οι επιλογές του ομιλητή κάτω από την επίδραση εξωγλωσσικών παραγόντων (εδώ μπορούμε να περιλάβουμε και τη διάκριση μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου),

γ) λόγος που διαμορφώνεται κάτω από συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις. Ενώ θα μπορούσαμε να οριοθετήσουμε αυστηρότερα την έννοια του ύφους, συνειδητά σταματήσαμε μια τέτοια προσπάθεια, μια και προτιμήσαμε να μην τη συγκεκριμενοποιήσουμε περισσότερο εκ των προτέρων, αλλά κατά τη διαδικασία, Όταν θα παρουσιαστούν οι διάφορες διαστάσεις της στην πορεία μας.

Μια ουσιαστική δυσκολία που διαπιστώσαμε κατά το σχεδιασμό των παρεμβάσεών μας, ήταν η προβολή της έννοιας - κλειδιού του ύφους μέσα από κατάλληλα κείμενα. Στα βιβλία της Ν.Γλ. δε φαίνεται πως υπήρχε τέτοιος προσανατολισμός. Άλλωστε μέσα από τα κείμενά τους μόνο προσέγγιση του λογοτεχνικού ύφους θα μπορούσαν να επιχειρήσουν οι μαθητές, κάτι που δεν κάλυπτε τις δικές μας προοπτικές μελέτης του ύφους. Από την άλλη μεριά δε θέλαμε να γράψουμε οι ίδιοι σχετικά κείμενα. Γνωρίζαμε πως κάτι τέτοιο θα αντιστρατευόταν βασικές αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης στη γλωσσική διδασκαλία. Γι' αυτό έπρεπε να βρούμε κείμενα που να καλύπτουν συγκεκριμένες ανάγκες που είχαμε επισημάνει. Χρειαζόμασταν π.χ. κείμενα με σαφή σκοπιμότητα, για να δείξουμε τη λειτουργία των προσδιορισμών (π.χ. απόσπασμα από τουριστικό οδηγό ή από διαφημιστικά φυλλάδια). Έτσι στην ανασφάλεια που νιώθαμε λόγω έλλειψης εξοικείωσης με διδασκαλίες που εστιάζουν στο ύφος, ήρθε να προστεθεί η δυσκολία εύρεσης κατάλληλων κειμένων. Οι διδάσκουσες όμως σε ένα κλίμα γενικού ενθουσιασμού ήταν έτοιμες να δεχτούν οποιαδήποτε πρόκληση και έτσι βρήκαν και αξιοποίησαν στην τάξη κείμενα που πληρούσαν τις προϋποθέσεις που έθετε η επικοινωνιακή προσέγγιση.

Αμέσως μετά προσθέσαμε μια ακόμα έννοια-κλειδί, τη *δομή* της γλώσσας, που σε όλους μας φάνηκε ευκολότερα αντιληπτή από το ύφος. Μέσα σ' αυτήν μπορεί να εμπεριέχονται η ανάλυση, η σύνθεση - ανασύνθεση και η οργάνωση του λόγου (προφορικού και γραπτού). Συμφωνήσαμε αρχικά να περιοριστούμε σ' αυτές τις δύο έννοιες-κλειδιά με την προοπτική, κατά την πορεία της διαδικασίας να τις οριοθετήσουμε αυστηρότερα, να τις αναλύσουμε ή και να τις επαναπροσδιορίσουμε. Γρήγορα ωστόσο συνειδητοποιήσαμε ότι μόνο ως όρος (έννοια-κλειδί) ήταν κάτι καινούργιο για μας, αφού και κατά την προηγούμενη διδακτική μας πείρα και κατά τους α' και β' κύκλους της έρευνας φροντίζαμε πάντα να εστιάσουμε τη διδασκαλία μας στις δύο παραπάνω έννοιες και ιδιαίτερα στη δομή. Το νέο στοιχείο ήταν ουσιαστικά η κατηγοριοποίηση και η συγκεκριμενοποίηση των άρρητων ως τότε βάσεων / αξόνων της γλωσσικής μας διδασκαλίας.

Γρήγορα διαπιστώσαμε ότι για να αποτελέσουν οι έννοιες κλειδιά τη βάση όλων των παρεμβάσεών μας, χρειάζεται να σχετίζονται στενά μεταξύ τους ή ίσως και να αλληλοσυμπληρώνονται. Πράγματι παρατηρήσαμε ότι ήταν έννοιες που συνδέονται στενά και μπορούν να δομήσουν όλη τη γλωσσική διδασκαλία. Η επικοινωνιακή μεθοδολογία, αν και δίνει προτεραιότητα στη σημασία αντί της μορφής, προβάλλει τη σημασία της διερεύνησης μορφικών θεμάτων μέσα σε ένα γλωσσικό περιβάλλον. Αυτή η θέση, βέβαια, δε σημαίνει υποβάθμιση της γραμματικής διδασκαλίας. Επειδή σημασία και μορφή συνδέονται στενά και αλληλοεπηρεάζονται, ένα κύριο μέρος του επικοινωνιακού στόχου είναι να ανακαλύψει μέσα για να κατανοήσουν οι μαθητές ακριβώς πώς οι μορφές της γλώσσας οργανώνονται για να δημιουργήσουν τη σημασία.

*Αρχές διαδικασίας*

 Έχοντας στο νου μας τους γενικούς σκοπούς του μαθήματος (όπως τους ορίσαμε σε προηγούμενο κύκλο), τις εκπαιδευτικές αξίες που ενστερνιζόταν η ομάδα μας παράλληλα με τις διδακτικές μεθοδεύσεις και τη γενικότερη στρατηγική που μας υπαγορεύει η επικοινωνιακή προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία, προσπαθήσαμε να ορίσουμε τις αρχές διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης στο μάθημα της Ν.Γλ.. Ο καθορισμός αυτός ήταν στην παρούσα φάση πολύ ουσιαστικός για μας, γιατί οι αρχές διαδικασίας θα μας έδιναν ένα ευρύ και βοηθητικό πλαίσιο στη δουλειά μας, χωρίς να μας υπαγορεύουν συγκεκριμένες μεθοδεύσεις ούτε να στηρίζονται σε συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα. Έτσι θα έδιναν στο κάθε μέλος της ομάδας μας την ελευθερία να σχεδιάζει και να υλοποιεί διαφορετικές μεθοδεύσεις, γεγονός αναπόφευκτο άλλωστε, εφόσον παρουσιάζουμε ατομικές διαφορές, ο καθένας μας έχει τις δικές του εκπαιδευτικές αξίες και θεωρίες, χωρίς όμως να χάνεται η κοινή αντίληψη για τη διδασκαλία, αφού όλοι θα στηριζόμαστε στις ίδιες αρχές. Αυτές παράλληλα θα μας εφοδίαζαν με κριτήρια διαδικασίας που θα μας βοηθούσαν στη συγκεκριμενοποίηση των αρχών και τη μετατροπή τους πια σε δραστηριότητες. Θεωρήσαμε μεγάλο πλεονέκτημα των αρχών διαδικασίας ότι έθεταν ένα πλαίσιο διδασκαλίας και μάθησης που απηχούσε αφενός τις προσωπικές μας θεωρίες (με σκοπό την επέκτασή τους και πέρα από το συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο) και αφετέρου το ενδιαφέρον μας για τις δυνατότητες και τις ανάγκες των μαθητών μας.

 Οι αρχές διαδικασίας που θέσαμε σ' αυτή την αρχική φάση είναι οι παρακάτω:

Η διαδικασία θα πρέπει

1) Να δίνει στους μαθητές την ευκαιρία να διευρύνουν μέσα από τη χρήση της γλώσσας το λεξιλόγιό τους.

2) Να ενθαρρύνει τους μαθητές να σκέφτονται. (“Βασικός στόχος της εκπαίδευσης είναι να διδάξει τους μαθητές πώς να χρησιμοποιούν το μυαλό τους” λέει ο Sizer. Σχετική είναι και η άποψη του Τσολάκη ότι η χρήση της γλώσσας προϋποθέτει σκέψη και το αντίστροφο : η σκέψη έχει την ανάγκη της γλώσσας ).

3) Να τους βοηθά να συνειδητοποιήσουν τη διαπλοκή των γνωστικών αντικειμένων και την έκφρασή τους με το λόγο (να καταλάβουν ότι η γλώσσα μπορεί να εκμεταλλευτεί / αξιοποιήσει όλα τα γνωστικά αντικείμενα και να παρουσιάζει την ενότητά τους).

4) Να αξιοποιεί δημιουργικά το λάθος.

5) Να αποφεύγει την προβολή μοναδικών αληθειών και να αμβλύνει τον εγγενή δογματισμό των εφήβων.

6) Να διδάσκει μια μεθοδολογία έρευνας όπου οι μαθητές να ψάχνουν για στοιχεία για να απαντούν τις ερωτήσεις που οι ίδιοι έχουν θέσει και να χρησιμοποιούν το πλαίσιο που αναπτύχθηκε στην τάξη εφαρμόζοντάς το σε νέες περιοχές. (Γενικός προσανατολισμός των σύγχρονων ΑΠ : καλλιεργούν την αυτόνομη ικανότητα των μαθητών για απόκτηση γνώσεων και ερμηνεία των γεγονότων. Το αίτημα για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση διεκδικεί διεθνή εγκυρότητα στις μέρες μας. Εξάλλου ο ρόλος μας ως εκπαιδευτικών - ερευνητών συναρτάται άμεσα με αυτόν των μαθητών - ερευνητών).

7) Να αναπτύσσει τη συνεργασία και τη συλλογικότητα. (Θεωρούσαμε ότι η επικοινωνία μέσα στην τάξη μπορεί να αναπτύξει την κριτική σκέψη και την ικανότητα να προβάλουν οι μαθητές πειστική επιχειρηματολογία. Πάνω από όλα όμως η συγκεκριμένη αρχή αντανακλούσε μια εκπαιδευτική αξία ιδιαίτερα σημαντική για μας : η γνώση και η μάθηση καλλιεργούνται μέσω των αλληλοδράσεων ανάμεσα στα άτομα που αποτελούν τη μαθησιακή κοινότητα. Είναι μια αντίληψη που στηρίζεται στις θεωρίες μάθησης του Vigotsky. Η μάθηση είναι μια συνεργατική δραστηριότητα. Το παιδί δομεί τη γνώση του μέσα σε μια κοινότητα ατόμων που μοιράζονται την αίσθηση ότι ανήκουν στον ίδιο πολιτισμικό χώρο και χρόνο. Γι' αυτό πιστεύαμε, ακολουθώντας τον Bruner αυτή τη φορά, όχι μόνο στην αξία της ανακάλυψης της γνώσης από τον ίδιο το μαθητή, αλλά και στη συμμετοχή στην κουλτούρα μέσα στο σχολείο ως ένα βήμα για να γίνει ο μαθητής μέλος της κοινωνίας των ενηλίκων).

8) Να αξιοποιεί τις ιδιαιτερότητες του γνωστικού υπόβαθρου των παιδιών σε σχέση με το περιβάλλον τους. (Θεωρήσαμε σημαντικό να λάβουμε υπόψη μας το ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εκφράζονται και δρουν διδάσκουσες και μαθητές).

9) Να αντιστοιχεί στις διανοητικές δυνατότητες των παιδιών και στα ενδιαφέροντά τους.

10) Να βοηθά τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν τη γλώσσα που τα ίδια χρησιμοποιούν (δηλ. να καταλάβουν τις ανεπάρκειες αλλά και τη δύναμη της γλώσσας που κατέχουν).

11) Να οργανώνει ανοικτές συζητήσεις μέσα στην τάξη στις οποίες οι μαθητές θα μαθαίνουν να ακούνε τους άλλους, όπως και να εκφράζουν τις δικές τους απόψεις. Σ' αυτές τις συζητήσεις όμως οριστικές απαντήσεις σε πολλές ερωτήσεις δε θα βρίσκονται. (Αυτή η αρχή πήγασε ταυτόχρονα από θεωρητικές θέσεις που μελετήσαμε και από την εμπειρία μας μέσα στην τάξη. Βασική αρχή που έπρεπε να τηρηθεί στο HCP ήταν η εξής : "*κατά τη συζήτηση δεν επιδιώκεται ομοφωνία, αλλά προστατεύεται και προωθείται η ευρύτητα των αντιτιθέμενων απόψεων*". Από την άλλη γνωρίζαμε οι ίδιοι πολύ καλά ότι οι μαθητές αυτής της ηλικίας συνηθίζουν να δεοντολογούν, χωρίς να συνειδητοποιούν τα περισσότερα από όσα λένε και χωρίς βέβαια να τα εφαρμόζουν και στη ζωή τους. Θεωρήσαμε, λοιπόν, σκόπιμο με τις διαδικασίες μας να υπονομεύσουμε τη συνήθειά τους αυτή).

12) Να διασαφηνίζει στους μαθητές τους ιστορικούς και κοινωνικούς παράγοντες που διαμορφώνουν το λόγο.

13) Να υλοποιείται με ποικιλία διδακτικών μεθοδεύσεων.